

Sol Serrano
Macarena Ponce de León
Francisca Rengifo
EDITORAS

Historia de la Educación en Chile (1810-2010)

Tomo II
La educación nacional (1880 -1930)



taurus
T

SOL SERRANO • MACARENA PONCE DE LEÓN •
FRANCISCA RENGIFO
(Editoras)

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE (1810-2010)

TOMO II LA EDUCACIÓN NACIONAL (1880-1930)

Sol Serrano • Macarena Ponce de León •
Francisca Rengifo • Rodrigo Mayorga • Pilar Hevia •
Alejandra Concha • Josefina Silva • Iván Núñez •
Julio Gajardo • Daniel Cano • Antonio Correa •
Mónica Perl • Pilar Vicuña • Carolina Loyola •
Robinson Lira



Índice

[Portadilla](#)

[Abreviaturas](#)

[Introducción](#)

[Capítulo I: Liberalismo, democracia y nacionalismo](#)

[Fortalecimiento del Estado nacional](#)

[Escuela obligatoria: del debate liberal a la discusión social](#)

[Educación y nación](#)

[Civismo y nacionalismo de la formación escolar](#)

[Capítulo II: Un Chile escolarizado y alfabeto](#)

[Explosión de la cobertura primaria](#)

[Analfabetismo e inasistencia: el diagnóstico social de la expansión educacional](#)

[Consolidación territorial de la escuela: comunidades y política local](#)

[Aplicación de la ley: su balance](#)

[Capítulo III: Escuela y hogar](#)

[Los hogares populares](#)

[Familias campesinas](#)

[Familias obreras](#)

[Trabajo infantil y asistencia escolar](#)

[La escuela como agente de asistencia social](#)

[Higiene escolar y los enemigos del niño](#)

[El pan escolar](#)

[Capítulo IV: Una nueva pedagogía: la lectura y los saberes de la escuela primaria](#)

[La reforma pedagógica de 1885](#)

[Una nueva forma de leer y escribir](#)

[Libros de lectura y libros para leer](#)

[Una nueva experiencia escolar: prácticas efectivas y aprendizajes posibles](#)

[Capítulo V: Institucionalización de la escuela](#)

[Edificios para las escuelas](#)

[Organización espacial del aula](#)

[Reforma pedagógica y práctica docente](#)

[Capítulo VI: La fuerza de la patria: educación física y ritos cívicos](#)

[El discurso médico](#)

[El modelo prusiano](#)

[De batallones infantiles a juegos pedagógicos](#)

[¿Método sueco, alemán o... chileno? La disputa por el espacio pedagógico](#)

[Los textos de la gimnasia escolar](#)

[Ritos cívicos y educación integral](#)

[Capítulo VII: El preceptorado como actor social](#)
[Profesores primarios](#)
[Orígenes del gremialismo de los maestros](#)
[Maximalismo y pragmatismo en las reformas educacionales: 1927-1931](#)
[Capítulo VIII: Sin tierras ni letras](#)
[Ocupación de la Araucanía y educación para mapuches](#)
[La escuela mapuche: una escuela rural](#)
[Choque cultural al interior de la escuela](#)
[Mapuches letrados](#)
[Capítulo IX: La educación en el pensamiento del Movimiento Obrero](#)
[El proyecto educacional anarquista](#)
[El socialismo frente a la educación](#)
[Capítulo X: Liceo de hombres. El Estado de pantalones largos](#)
[El modelo chileno](#)
[Instituto Pedagógico: un lugar para aprender a enseñar](#)
[Expansión territorial y cobertura piramidal](#)
[Deserción: temprana, planificada y masiva](#)
[Capítulo XI: El liceo fiscal femenino](#)
[Las invitadas de piedra](#)
[Una demanda latente](#)
[Señoritas de sociedad: la expansión social del liceo](#)
[Las hijas del liceo](#)
[Capítulo XII: La educación para el trabajo](#)
[Industria chilena e instrucción para trabajadores](#)
[Disciplina para el trabajo: organización de la escuela nocturna](#)
[Técnicas del trabajo: disposición de la enseñanza técnica](#)
[Entre la escuela y la fábrica](#)
[Los Autores](#)
[Anexos](#)
[Fuentes y Bibliografía](#)
[Índice de anexos, cuadros y gráficos](#)
[Créditos](#)
[Grupo Santillana](#)

ABREVIATURAS

Archivos

Archivo Diócesis de Villarrica (ADV)

Archivo Nacional de la Administración, Fondo Dirección del Trabajo (Arnaddt)

Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación (Arnadme)

Archivo Nacional, Fondo Gobernación (ANG)

Archivo Nacional, Fondo del Ministerio del Interior (ANMI)

Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (ANMJCIP)

Impresos

Anuario Estadístico (AE)

Boletín de Instrucción Primaria (BIP)

Boletín de Leyes y Decretos (BLD)

Boletín de la Oficina del Trabajo (BOT)

Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril (BSFF)

Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura (BSNA)

Censo de la República de Chile: levantado el 28 de noviembre de 1907, Santiago, Oficina Central de Estadística, Sociedad de Imprenta y Litografía Universo, 1908.

Memoria del Ministerio de Educación (MME)

Memoria del Ministerio de Instrucción Pública (MMIP)

Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MMJCIP)

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MMJIP)

Memoria del Ministerio de Industria y Obras Públicas (MMIOP)

Monitor de Escuelas Primarias (MEP)

Revista de Instrucción Primaria (RIP)

Sesiones de los cuerpos legislativos de la República de Chile (SCL)

INTRODUCCIÓN

El Tomo II de la *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, es fruto de un trabajo en equipo en el que se compartieron hipótesis, investigación y también parte de la escritura. Cada capítulo tuvo un investigador principal y autor final. Sol Serrano lo fue del Capítulo I, Macarena Ponce de León del II, Francisca Rengifo del III, Rodrigo Mayorga del IV y Pilar Hevia del V. Josefina Silva y Alejandra Concha son las autoras del Capítulo VI, e Iván Núñez del VII, en colaboración con Julio Gajardo. Daniel Cano investigó el Capítulo VIII, Antonio Correa el IX, Mónica Perl el X, Pilar Vicuña el XI y Carolina Loyola el XII. Robinson Lira colaboró en los Capítulos I y IV.

El período que trata este libro está marcado en Chile y en el mundo occidental por la crisis del Estado nacional liberal, por los conflictos sociales internos y la organización de los sectores obreros, así como por la competencia entre las naciones industriales europeas que derivó finalmente en la Primera Guerra Mundial. No solo el liberalismo entró en crisis, sino que también la democracia fue cuestionada por un creciente nacionalismo de carácter autoritario y por la formación del primer régimen socialista con la Revolución rusa. América Latina participó de estos cambios, el fin de los regímenes liberales llevó a la primera revolución social del siglo, como lo fue la mexicana de 1910, y a gobiernos autoritarios. Pero no vivió el horror que significó la guerra iniciada en Europa.

Este ciclo termina con una crisis económica devastadora en 1929 que remeció al continente y especialmente a Chile.

Chile fue parte de estos procesos en varios sentidos. Por de pronto, el período comienza con la Guerra del Pacífico, en que derrotó a Perú y Bolivia, extendiendo en un tercio su territorio, y termina con un golpe de Estado en que asume un gobierno militar nacionalista, autoritario y modernizador. En el intertanto, el Estado nacional se había fortalecido, aparecieron nuevos actores, especialmente el movimiento obrero, y nuevos conflictos sociales. La democracia social surge como una demanda y transforma el sistema político, al mismo tiempo que florece el nacionalismo como retórica transversal y también como ideología autoritaria.

La educación, una vez más, estuvo en el centro de las transformaciones. El libro sugiere que la educación fue, aunque con contradicciones, un agente democratizador de la sociedad chilena. Ideológicamente, por el paso hacia una democracia social; socialmente, por la enorme expansión de la cobertura; intelectualmente, porque los niños aprendieron más: estudiaron más tiempo, más asignaturas y con métodos que les permitían una mayor apropiación de las destrezas de la escritura. La escuela se institucionalizó en un nuevo espacio diseñado para el aprendizaje. En el período, nuevos actores letrados ingresaron con sus propias agendas al espacio público. El movimiento obrero propuso una educación alternativa. Los niños mapuches, aunque muy pocos,

entraron a la escuela y ese aprendizaje fue una herramienta de resistencia, así como dio origen a las primeras organizaciones reivindicativas de sus derechos. Las mujeres jóvenes se incorporaron por primera vez a la educación pública a través de la formación de los liceos femeninos. El gremio de profesores se profesionalizó. Surge como tal el profesor secundario a través del Instituto Pedagógico y los normalistas se transforman en un grupo amplio y organizado con su propia voz y poder.

Todo ello muestra una extensión de la “polis” en el marco de una estructura social jerárquica que se reproduce en la pirámide educacional, que excluye a los sectores más pobres, y una estructura económica que apenas contribuye a la movilidad social y a mejorar las condiciones de vida. Por ello, la unidad conceptual del libro, que se niega a ser un conjunto de artículos, es estudiar este proceso de democratización a la vez que de segmentación.

El contexto político e ideológico abre el tomo. Sostiene que el sistema político parlamentario, al contrario de lo que muchos han sostenido, significó una ampliación de la competencia y el surgimiento de una política programática en el contexto de un Estado que, lejos de ser débil, refuerza su poder. La discusión de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria cristaliza la transformación del sistema. Ella fue mucho más que una pugna entre conservadores que se oponen a la expansión de la cobertura y los sectores progresistas –liberales, radicales y demócratas– que defienden la educación popular, como sostiene una leyenda ampliamente difundida. El polémico proyecto, que ocupó las dos primeras décadas del siglo, muestra la transición del conflicto liberal a un debate social, de las libertades políticas a los derechos sociales y a un análisis, ahora sí, de la pobreza como impedimento de la extensión de la escuela. En cierto sentido, los así llamados ignorantes, los padres de familia populares, sindicados por las elites como los culpables, fueron finalmente comprendidos como las víctimas.

Todo el espectro político gira y por ello la ley no fue un triunfo radical, sino una negociación entre todos los sectores. Fue, por sobre todo, un símbolo del nuevo tiempo. Y la Constitución de 1925 recoge dos principios esenciales de la historia del Estado docente y sus conflictos: la libertad de enseñanza era una garantía constitucional; la educación pública la dirigía el Estado y reglamentaba a la privada, y la escuela sería obligatoria. Con ello se cierra un largo ciclo. Simultáneamente, la polémica del Centenario reflejaba que la acerba crítica a la educación era de fondo un debate sobre la nación, si ella era una construcción política en que la educación formaba para la democracia o era una esencia ahistórica que movilizaba los sentimientos para reforzar su poder. Democracia social y nacionalismo autoritario fueron finalmente dos tendencias que la educación reflejó en plenitud. La expresión concreta estuvo en la enseñanza de la historia, en la educación cívica, en sus ritos y en la educación física.

En el primer tercio del XX, la cobertura creció a un ritmo nunca antes visto. En 1930, el 63,3% de los niños entre seis y catorce años estaba matriculado en una escuela primaria pública o particular, y el 67,1% de los mayores de seis declaró saber leer en el censo de ese año, y al mismo tiempo el analfabetismo retrocedió al 22,6%. Alrededor de 530.211 niños se educaban en escuelas primarias, 87.887 estudiantes estaban

matriculados en el nivel secundario, que incluía a la educación especial, y 6.549 en el universitario. La suma equivalía a un total de 624.647 personas accediendo a algún tipo de educación formal. El período es especialmente significativo porque la cobertura primaria y la alfabetización cruzaron el umbral de la mayoría. Eso era un éxito, sin lugar a dudas, pero todavía el nivel de analfabetismo era muy alto, sobre todo entre la población escolar, faltaban escuelas y la deserción junto con la inasistencia constituyeron los nuevos problemas. El Capítulo II estudia a quienes llegaron a la escuela como a quienes no lo hicieron. Los sectores más duros al proceso de escolarización fueron los niños del campo, que, a pesar de la multiplicación de la escuela rural y mixta, no lograban incorporarse al ritmo educacional, y los pobres urbanos, a quienes la extensión de las escuelas en los centros poblados llegó desfasada con respecto a los ciclos migratorios y su proceso de integración a la vida urbana. Fue la pobreza la que impidió que los niños llegaran a la escuela y frenó que la propia escuela llegara a esos niños. El piso estadístico que fundamenta este estudio revela que la exclusión creada por la educación profundizó en muchos aspectos las diferencias de la estructura social y el patrón de asentamiento, siendo la clave de ello la pobreza de la población. Su diagnóstico fue el punto de partida para la discusión de las políticas sociales de educación en el período.

El valor de la educación para el Estado era evidente, no así el sentido de la escuela para todas las familias. Las presiones de ella sobre los hogares son las que se esconden tras las elevadas cifras de inasistencia de esa etapa. El año en que se promulga la obligatoriedad escolar, la asistencia media se había estancado en 60,8% de los alumnos matriculados, demostrando que la paradoja de la cobertura era un problema de abstención escolar y no tanto de capacidad del sistema de educación pública. Como muestra el Capítulo III, la pobreza de las familias impedía la asistencia a la escuela. En un contexto inflacionario de alza del costo de vida, los hogares populares necesitaban que sus hijos contribuyeran a la sobrevivencia del grupo, y la escuela, al reclamar su presencia diaria, alteraba la precaria economía doméstica. Por ello, el trabajo infantil fue un adversario de la escuela y no de las familias, en donde los niños aprendían las habilidades necesarias para la vida ayudando a los adultos en un contexto laboral en el cual las capacidades enseñadas por la escuela primaria todavía no eran demandadas por el trabajo. El trabajo de los niños fue un fenómeno homogéneo tanto en el campo como en la ciudad, si bien es solo desde la industria en que es posible dimensionarlo. Ellos fueron una fuerza laboral minoritaria pero significativa, que alcanzó a un décimo del total de operarios a lo largo del primer tercio del siglo XX. Desde la escuela y desde el trabajo, el Estado pudo observar las precarias condiciones de vida de la familia popular – campesina y obrera – que exigían hacer operativa la asistencia social. Desde la escuela, el Estado comenzó a asumir nuevas funciones que entendía la familia no podía realizar. Por ello, la escuela está en el origen del Estado de bienestar en Chile. Porque fue la primera red institucional de alcance nacional que se transforma en un vehículo efectivo para llegar a esos hogares con prestaciones materiales y porque redefine las relaciones entre Estado e individuos hacia los derechos sociales concretados en la asistencia escolar de

salud y alimentación.

La escuela misma también cambia, pues construye una nueva pedagogía iniciada con la “reforma de 1885”, de marcado acento alemán, que permeó el período en su totalidad. La pedagogía pasó a entenderse como una disciplina de carácter científico, que sustituía un aprendizaje memorístico y enciclopédico por otro de carácter objetivo, racional y más adecuado para el desarrollo de la inteligencia infantil. En la enseñanza del código escrito se introduce y generaliza el método analítico-sintético, ligado más a la inteligencia que a la memorización, lo que significó una internalización de la escritura que abría una posibilidad mayor en el uso de sus destrezas. Esta sería la más profunda democratización, porque allí residía el desarrollo de un pensamiento crítico, de una mayor autonomía y de participación. Y es que el incremento de los contextos de uso de las destrezas cognitivas debió haber modificado la experiencia escolar de los alumnos, así como sus posibilidades de acceder a nuevos y más complejos aprendizajes.

En el plano curricular, la incorporación de las asignaturas de historia y educación cívica, antes solo reservadas al liceo, tiene el sentido de extender y reforzar la unidad política en tanto asignaturas abocadas al desarrollo intelectual y la formación de una moral cívica. Las representaciones sobre historia y civismo en los textos escolares de mayor difusión de la época transitaron desde un modelo clásico, afincado en principios políticos liberales, hacia un concepto de nación como promoción y justicia social, y finalmente nacionalista. Cuánto de ello penetró en los niños es difícil saberlo, pero lo claro es que en este período lo “nacional”, es decir lo “chileno”, ingresa de lleno a la escuela, en contraposición al carácter estrictamente civilizador de la etapa anterior. En forma democrática o en forma autoritaria –que predominó un corto tiempo–, la formación política entraba a la escuela.

La enseñanza construyó su propio espacio educacional. El Capítulo V muestra que el incremento de la cobertura amplió la infraestructura a través del arriendo de locales acondicionados como escuelas. Hubo también, y por primera vez, una arquitectura propiamente escolar, que aunque minoritaria fue significativa y simbólica. La generalización de una novedosa organización interna de la escuela, junto con la llegada de los escritorios y del cuaderno, posibilitó la divulgación del nuevo método de enseñanza. No hubo uniformidad en la materialización de este nuevo espacio. Se trató de escuelas muy heterogéneas en su infraestructura, en sus preceptores, sus alumnos y sus prácticas pedagógicas. Pero la escuela tendió a diferenciarse más nítidamente de otros espacios y funciones de la sociedad, adquiriendo una fisonomía exterior propia y una organización interna genuina.

La nueva arquitectura eran nuevas prácticas de una escuela moderna que, fundadas en el desarrollo de la pedagogía y del higienismo, introdujeron la educación física en las escuelas en tensión con el militarismo. El Capítulo VI aborda la incorporación de dicha asignatura con el imperativo de reformar, a través del cuerpo de los individuos, las costumbres sociales, vigorizar la raza y contribuir al progreso nacional.

La irrupción de la pedagogía como saber y como práctica profesionalizada, que estudia el Capítulo VII, provocó un proceso de reforma en las escuelas normales para

sentar las bases científicas de la disciplina y definió al docente en cuanto funcionario. Desde el sistema educacional, y como parte de un proceso más amplio de relativo crecimiento y ascenso de los sectores medios, los profesores fueron obteniendo autonomía y poder. Lograron corporativizar su fuerza social y se constituyeron en un actor protagónico que planteó con fuerza sus demandas y sus profundas reformas de la educación en todos los niveles. Este cuerpo heterogéneo levantó y encarnó distintos proyectos, ya fuese con un sello igualitario utópico o con uno realista y fundado en los saberes de la época. En particular, el profesorado primario experimentó un visible empoderamiento, pasando de una situación de exclusión subordinada a una inclusión conflictiva en la toma de decisiones de la gestión pedagógica y administrativa. El telón de fondo era un sistema educacional sobrerregulado burocráticamente en sus instituciones y prácticas, con una administración centralista en lo territorial y parcelada en lo funcional, que enmarcó la expansión de la red escolar pública, pero fuertemente segmentada por ramas que reflejaban diferenciación social.

Hubo nuevos actores letrados. La ocupación de la Araucanía por el Estado chileno significó una transformación radical de la forma de vida del pueblo mapuche. En este nuevo contexto, la escuela adquirió mayor sentido, al menos para un pequeño porcentaje de este. Como se aprecia en el Capítulo VIII, es muy difícil cuantificarlo, pero llegaron a través de la escuelas misionales católicas y anglicanas y en menor medida de la escuela pública. El Estado no tuvo una política escolar dirigida al pueblo mapuche, pero hubo mapuches cercanos a los pueblos o ciudades que llegaron también a ella. Las destrezas de lectoescritura entregadas por la escuela fueron más valoradas, pues asumieron una función estratégica en la conformación del nuevo escenario. Los resultados de aquella relación entre sistema educativo y población indígena convergió en el surgimiento de un nuevo actor social. Los primeros letrados mapuches protagonizaron una reacción a los cambios a través de la formación de una cultura de resistencia que luchó por preservarse en el tiempo, resguardando sus tradiciones a la vez que negociando aspectos de la misma en función de lograr una mayor integración a la comunidad nacional.

Como muestra el Capítulo IX, el movimiento obrero fue el primer actor social que levantó un discurso alternativo sobre el sentido de la educación, acusando a la instrucción pública y religiosa de perpetuar un sistema basado en profundas desigualdades. Guiado por una intelectualidad obrera e ideologías que en su definición eran letradas, las organizaciones de trabajadores adquirieron un carácter predominantemente ilustrado. En un mundo donde la ignorancia era aliada de la sumisión, la educación cobró un valor emancipador. Por medio de la autoeducación popular y valiéndose de diversas plataformas –prensa, conferencias, representaciones teatrales, veladas, entre otras–, el movimiento llevó a cabo un amplio proyecto de ilustración obrera que apuntaba tanto al progreso moral e intelectual del trabajador como a la propaganda política. Lo anterior en desmedro del fomento de la escolarización, cuyos intentos fueron por lo general débiles y aislados.

Luego de recorrer a estos nuevos actores, profesores, mapuches, movimiento obrero, el Capítulo X vuelve al sistema educacional, al liceo, que conservó su carácter

segmentado pero se expandió numérica y socialmente. El liceo masculino generó una nueva elite intelectual relativamente heterogénea que se constituye en masa crítica y profesional que posee rasgos de movilidad social. Hubo un pequeño sector para el cual el vínculo entre educación, trabajo y mejores condiciones de vida fue crucial, y suficientemente significativo en el espacio público como para transformarse en el símbolo de la democratización de la educación pública. Si es difícil caracterizarlo como un nuevo actor social, sin duda encarnó un nuevo tipo social. Distinto fue el caso de las mujeres. Allí surge efectivamente un nuevo actor social y de manera explosiva, como lo estudia el Capítulo XI. Fueron las últimas en llegar al sistema público en el siglo XIX. La educación secundaria femenina nace y sigue el trayecto de un conflicto que es de matriz liberal y se encuentra con una demanda enorme por educación femenina. En sus inicios educó solo a mujeres de elite sin fines profesionales sino domésticos; sin embargo, la demanda llevó a fundar nuevos liceos orientados a sectores medios, a trabajos propios del género, y que en muchos casos fueron la plataforma para el ingreso de las mujeres a la vida profesional. Los padres participaron con entusiasmo en este proceso y los liceos, desiguales entre sí, efectivamente formaron a un sector pequeño pero inédito de mujeres de sectores medios, mujeres letradas entre las cuales estuvieron quienes lideraron la incorporación femenina a la ciudadanía política. Aquello es lo más conocido; más desconocido es la transformación cultural que significaron aquellas mujeres. Posiblemente, muchas de ellas fueron dueñas de casa, madres de familia, roles tradicionales que por serlo parecieran inmunes al cambio. Pero no es así. Varía por de pronto la relación consigo misma. La escolarización es un agente de cambio de los vínculos, sean estos antiguos o nuevos. Por ejemplo, como ha demostrado la historia posterior, el aprendizaje de un niño es diferente dependiendo de la escolaridad de sus padres y especialmente de su madre.

Los temas hasta aquí estudiados muestran signos de inclusión, aunque fueron parciales. El actor social menos beneficiado por la educación fue el trabajador analfabeto y el semialfabeto, para quien asistir a la escuela nocturna no implicó una ventaja socioeconómica. Y esto porque el desarrollo de la industria nacional durante los años 1880-1932 no requirió de trabajadores instruidos, sino disciplinados, fenómeno que, al contrario de lo que se ha dicho, revela una verdadera desvinculación entre el proceso de industrialización y la estructura laboral del período. El problema no fue la relación entre oferta y demanda de educación para el trabajo, sino la estructura productiva que necesitó poca o ninguna calificación, con faenas manuales poco mecanizadas, como en la minería o la agricultura, y de industrias manufactureras de bienes de consumo que buscaban obreros sin experticia o con una que podía ser fácilmente aprendida en la fábrica o taller. Hubo una pequeña demanda de fuerza de trabajo calificada desde el sector de administración de las industrias, de los servicios y de la burocracia estatal, pero todavía era minoritaria. La escuela no fue para los trabajadores un factor de ascenso social.

La educación no pudo hacer lo que la economía no hizo por sí misma.

Este largo recorrido conduce a una pregunta final, que el libro no responde pero que no deja de sugerir. ¿El sistema educacional iniciado junto a la formación de la República

fue una gigantesca y exitosa tarea política y cultural más que social y económica? En definitiva, la educación fue fundamental en la estructuración de la comunidad política, primero en su institucionalidad, luego en la apertura de espacios de participación, así como fue culturalmente un agente del proceso de individuación que fue transformando los lazos jerárquicos por relaciones contractuales. La pertenencia a una comunidad concreta, espacial y temporalmente circunscrita a la oralidad fue transitando hacia la pertenencia a una sociedad más abstracta de individuos propia de la escritura. Si fue agente de movilidad social, lo fue limitadamente y hay pocos indicios de que haya sido un elemento de igualdad social. Tampoco es evidente que la educación incidiera de manera decisiva en el crecimiento económico.

Es posible reconocer en esta fortaleza política y en esta debilidad económica y social una matriz de la historia del siglo XX chileno, aquella de la ampliación de su democracia y también de su ruptura.

CAPÍTULO I

LIBERALISMO, DEMOCRACIA Y NACIONALISMO

Fortalecimiento del Estado nacional

El período entre la Guerra del Pacífico (1879-1881) y el golpe de Estado de 1924 redefine el concepto de nación liberal y republicana. Lo hace, en primer lugar, porque el fortalecimiento del Estado se revela indispensable para defender su soberanía en un contexto regional conflictivo y uno internacional en que las potencias europeas compiten en sus propios territorios y en ultramar. En segundo lugar, se redefine porque emergen nuevos actores y nuevos conflictos sociales. La crisis del sistema liberal decimonónico se sitúa en el intersticio del fortalecimiento del Estado nacional, el surgimiento de un clima nacionalista, y el robustecimiento de la democracia social. Es una sociedad más compleja, tanto que desde sectores muy diversos, incluidos los políticos, nace la petición por una participación activa del Estado en la economía y en los problemas sociales.

Esa demanda, común a los países occidentales luego de la Primera Guerra Mundial, no brota en el caso chileno de un debilitamiento del Estado, sino de su crecimiento. Es un período de prosperidad económica, en que se profesionaliza la defensa, se extiende, unifica y conecta el territorio, la burocracia se expande y la administración adquiere mayor autonomía; se amplía el sistema de partidos y también la competencia política. Una persuasiva y longeva historiografía ha sostenido, por el contrario, que es entonces cuando se debilita hasta su defunción el así llamado “Estado portaliano” en manos del desgobierno oligárquico. Esa crítica fue recurrente entre los contemporáneos e impregnó las interpretaciones posteriores a partir de quien fuera un actor, a la vez que un creativo historiador, como lo fue Alberto Edwards. Para Edwards, el parlamentarismo iniciado con la revolución de 1891 significó el fin del “Estado en forma”, creado por Diego Portales a partir de 1830, y el comienzo de un período “fantasmagórico” dominado por una “oligarquía parlamentaria” en que los partidos políticos se mandaban solos y la autoridad presidencial casi desaparece.^[1] Mario Góngora, seis décadas después, sigue esa línea interpretativa: el Estado nacional se había construido en base a un gobierno fuerte forjado por Portales que concluye en 1891, cuando una aristocracia plutocratizada logra el poder total.^[2] Ambas interpretaciones, paradigmáticas en la historiografía chilena, identifican gobierno fuerte con Estado fuerte, caracterización que no se sustenta en el estudio de la construcción de un Estado que hacia 1830 era débil y precario, sino en el ejercicio de autoridad. La interpretación es, en realidad, una crítica a la progresiva

incorporación al sistema político del pluralismo y el disenso.

El período parlamentario debilitó la cúpula del Poder Ejecutivo, específicamente del presidente de la República y sus gabinetes, y fortaleció el de los partidos en un sistema de representación restringida. Sin embargo, la política no permaneció estacionaria, sino que se hizo más compleja, plural, confrontacional y programática.

La Guerra del Pacífico fue el punto de inflexión que reveló las debilidades del Estado chileno, al mismo tiempo que permitió su dramático fortalecimiento. El conflicto que enfrentó a Chile con sus dos vecinos, Perú y Bolivia, por los impuestos aduaneros del salitre en las provincias de Antofagasta y Tarapacá, encontró al país en medio de la hambruna, la epidemia y una grave crisis del comercio internacional que contrajo el gasto fiscal, especialmente en defensa.[3] Era 1878 y la guerra se inició en febrero de 1879 con el envío de tropas chilenas al puerto de Antofagasta. No eran más de siete mil soldados, la gran mayoría reclutada de la Guardia Nacional. Se calcula que los ejércitos de Perú y Bolivia reunidos superaban en dos a uno la fuerza chilena. Con gran dificultad se logró movilizar cincuenta mil hombres, 95% de los cuales eran civiles.[4] El reclutamiento no había sido precisamente voluntario. Si bien la guerra despertó fervor en círculos urbanos y en jóvenes de elite, el enganche se hizo en base a la antigua costumbre de salir por los campos enrolando peones, emborrachando gañanes o soltando presos.[5] El poder de defensa, especialmente marítima, era débil. Las críticas a la capacidad estratégica de los oficiales chilenos por sus compatriotas no fueron pocas. Y, sin embargo, Chile ganó la guerra. ¿Por qué? El historiador Gonzalo Bulnes immortalizó una respuesta: cuando el general Patricio Lynch preguntó a unos soldados por qué habían participado en la batalla, un peruano respondió que por Piérola, el otro por Iglesias, mientras que el chileno dijo: “Por mi patria, mi general”. [6] Falsa o verdadera, era la declaración exacta que la clase dirigente chilena quería escuchar entonces y por tantas generaciones. Sin embargo, hubo otra explicación, más lacónica, del mayor Tobías Barros: “Porque teníamos al frente un enemigo flojo y tan mal preparado como nosotros”. [7]

Chile expandió su territorio hacia el norte en un tercio después de la guerra [8], unificó el territorio del sur en base a la derrota militar del pueblo mapuche en la Araucanía y afianzó su soberanía en los territorios australes de Magallanes y Tierra del Fuego. Por todo ello, la relación con los vecinos era difícil. En 1883 se firmó un tratado con Perú en que Tarapacá pasaba a ser territorio chileno mientras Tacna y Arica quedaban temporalmente bajo su administración hasta la realización de un plebiscito que definiría su nacionalidad y, si bien este no se realizó, fue una zona sensible de conflictos. Con Bolivia, en 1904 se firmó el tratado que fijó las fronteras y la propiedad chilena sobre Antofagasta. En los territorios ocupados del norte, la instalación chilena significó una transformación profunda de las relaciones sociales y existió violencia de carácter nacionalista. [9] Sin embargo, no hubo movimientos secesionistas que pusieran en peligro su ocupación. De igual forma, aunque no se chilenizaran, los grupos étnicos aymaras en el norte y mapuches en el sur no tenían fuerza, especialmente estos últimos, para enfrentarse al Estado chileno. [10]

El gran temor era Argentina. En 1870 hubo conflicto por la soberanía en el estrecho de Magallanes y la Patagonia, que fue sometido a arbitraje y cuyo veredicto fue considerado perjudicial por la opinión pública chilena. A comienzos de siglo, las hostilidades fueron graves, se estuvo al borde de la guerra y una vez más se logró un acuerdo con los Pactos de mayo de 1902. Argentina se había transformado en una potencia en el Atlántico, era un país rico por su economía ganadera y triguera y su población, equivalente a la chilena hacia 1870, se había más que cuadruplicado para 1914 gracias a la inmigración.[\[11\]](#) Ya no había paridad.

La defensa adquirió una importancia estratégica.[\[12\]](#) Después de la guerra se profesionalizó el ejército contratando asesoría alemana al mando del coronel Emilio Korner. El gasto en defensa se quintuplicó entre 1885 y 1930, y el tamaño de las fuerzas armadas creció de 7.900 a 31.284 hombres. Chile fue el primer país del continente en decretar el servicio militar obligatorio en 1900, medida que en todas las naciones pretendía fortalecer la defensa con la unidad interna en base a un ejército ciudadano con reservistas de todas las clases sociales. En los hechos, no es de extrañar, este fue solo integrado por gente del pueblo, mientras los hacendados reclamaron que con el enrolamiento se sustraía mano de obra. Durante la primera década del siglo hubo entre siete y nueve mil conscriptos anuales. En esa sociedad en que 7.984 jóvenes se educaban en un liceo y 1.688 asistían a escuelas técnicas y nocturnas, la cifra no era despreciable.[\[13\]](#) La defensa tenía un objetivo externo y también interno. El ejército consolidó el poder represivo del Estado, pues los gobiernos le asignaron la contención de huelgas y protestas obreras.

La estructura del gasto de un Estado enriquecido por el salitre muestra el objetivo, común a la mayoría de los países occidentales, de expandir y unificar el territorio por medio de la administración, las comunicaciones y la educación.[\[14\]](#) El sector que más creció fue el de la administración pública, que pasó de 3.048 funcionarios en 1880 a 47.193 en 1930[\[15\]](#), seguido por defensa e infraestructura. En cuarto lugar estuvo el gasto social, que incluía justicia, educación y las primeras funciones asistenciales. Era el más bajo, aunque no insignificante, como se verá más adelante. Las obras públicas, especialmente las vías de comunicación, representaron por sobre el 40% del presupuesto nacional y tuvieron un alto impacto no solo para la economía o la administración, sino también para la circulación de información y la extensión de la educación. El ferrocarril acercó un país extenso con un patrón de asentamiento rural todavía del 50,5% de su población en 1930.[\[16\]](#) Progresivamente los gastos del sector público fueron superando los ingresos y la extensión del Estado debió financiarse con fuentes extraordinarias, como emisiones de papel moneda y contratación de préstamos, medidas que condujeron a una política inflacionaria.

Aquellas políticas públicas, buenas o malas, contenían diseño, conflictos de intereses, toma de decisiones y opciones estratégicas. Es decir, un sistema político operante. Sigue siendo sorprendente y difícil de comprender cómo una clase política que se sentía tan orgullosa de su triunfo en la guerra, que enalteció el heroísmo del pueblo en armas, que consideró la victoria como una superioridad de su raza y de su historia, que era poderosa

y rica, se haya enfrentado solo doce años después en una guerra civil sangrienta y despiadada como la de 1891. La explicación principal sigue siendo política. Es el conflicto entre el Poder Ejecutivo fuerte y centralizado representado por el presidente José Manuel Balmaceda y un Congreso que exige sus propias atribuciones. El reclamo liberal del Congreso era una respuesta ideológica y política a un Estado más poderoso con un gobierno dominante. No temía una administración enérgica, sino un presidente fuerte.

La principal consecuencia política del triunfo del bando congresista en la revolución de 1891 fue que los partidos se constituyeron en una instancia mediadora más organizada y competitiva. El sistema político que llamamos usualmente parlamentarismo, aunque técnicamente fuera un semiparlamentarismo[17], no solo fue un asalto de la elite para apoderarse de un Estado más rico de acuerdo a sus intereses de clase[18], sino también una “territorialización” de la política, y por lo mismo, su expansión a nuevas redes que ligaban el poder local con el central. Siguiendo la interpretación iniciada por Arturo y Samuel Valenzuela, el régimen político se democratizó no porque ampliara la base electoral, sino porque los partidos adquirieron un carácter nacional territorial que antes no tenían. Fue ese sistema de partidos el que transitó desde el conflicto doctrinario y el conflicto entre los poderes públicos al del rol social del Estado.

El predominio del Ejecutivo sobre el Congreso se basaba en parte en su control del sistema electoral a través del aparato público que le permitía nominar parlamentarios y al sucesor presidencial. Por ello, los partidos luchaban por cambiar la inscripción electoral para lograr alguna autonomía. La Ley Electoral de 1890 y la Ley de Comuna Autónoma de 1891 eliminaron la intervención del gobierno a través de las juntas electorales formadas por notables locales que pasaron a ser responsables de la inscripción, del acto eleccionario y del recuento de votos. Si el cambio tuvo un giro democratizador, es necesario insistir, no fue porque se ampliara el electorado, sino porque hubo mayor competencia y politización a nivel local. Los partidos tuvieron que movilizar a los electores, reforzar sus núcleos; los dirigentes intermedios fueron articuladores que eventualmente pudieron ser congresales, ampliando el espectro social de los representantes.[19] Los parlamentarios pasaron a ser mediadores entre los recursos del poder central y local, consiguiendo empleos, favores y presionando en las discusiones presupuestarias a favor de sus regiones.[20] Las cúpulas partidarias de la elite santiaguina o de los notables locales tenían gran poder, pero la política local también adquirió sus nuevos espacios de autonomía y de experiencia y práctica política.[21] Las elecciones fueron denunciadas por muchos críticos de la época como fraudulentas por el cohecho, y la historiografía lo ha reiterado. Por cierto lo hubo.[22] Pero también fueron en parte representativas. No puede partirse del supuesto de que los “comprados” eran enteramente dóciles, más aún cuando tenían muchas maneras de burlar a sus compradores.[23] El período parlamentario reforzó y estructuró a los partidos políticos a nivel nacional, y por ello, como ha sostenido María Rosaria Stabili, puede entenderse como una etapa de construcción política junto a la fundación territorial del país.[24] Esa

construcción política vivió una profunda mutación ideológica.

Escuela obligatoria: del debate liberal a la discusión social

El gobierno de los partidos significó la inestabilidad de las alianzas que formaban los gabinetes debido a que el centro político no era homogéneo. Este estaba conformado por “el liberalismo”, constituido a su vez por tres partidos: el balmacedista, el nacional y el liberal doctrinario.[\[25\]](#) Si una mayoría se aliaba con el Partido Radical gobernaba la Alianza, y si se asociaba con los conservadores, la Coalición. En 1887 se formó el Partido Demócrata, de carácter popular, que se unía al radicalismo, de donde provenía. La representación parlamentaria fue relativamente estable[\[26\]](#), lo cual contribuía a la mantención de esta práctica que llevó a 202 cambios de gabinete. La inestabilidad ministerial, o de las alianzas, ha sido atribuida frecuentemente a la carencia de ejes programáticos, ya que los conflictos religiosos habían perdido su sentido luego de las leyes laicas de 1880. Sin embargo, estaban más vivos de lo que se suele recordar y se concentraban en el Estado docente. El conflicto religioso se entrelazó con el debate político sobre las reformas sociales, que unos defendieron bajo el principio de la justicia social, otros bajo el fortalecimiento de “la raza” como factor productivo o como antídoto a la rebelión popular.[\[27\]](#)

La escuela, una vez más, estuvo en el centro de la política como agente de cambio, y por ello, quizás, ningún debate cristalizó de manera tan nítida los cambios como la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

El mismo año que se aprobó el servicio militar obligatorio se presentó el primer proyecto para establecer la escuela obligatoria. Cada conscripto es como abrir una escuela, había señalado el senador radical Enrique Mac Iver al aprobar la conscripción.[\[28\]](#) “El pueblo jamás se ha reunido para pedir que se dicten leyes sobre el servicio militar y se ha reunido cien veces para pedir al gobierno la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, porque creen que educando al pueblo se fomenta el progreso y la riqueza del país”, señaló el diputado demócrata Rafael Torrealaba.[\[29\]](#) Pedro Bannen, senador radical que inició el debate, trabajaba personalmente en escuelas proletarias y fundó una de tiro al blanco que preparaba a los niños para la defensa de la patria. Eran las dos caras, para algunos complementarias, para otros contradictorias, del intento por construir una unidad nacional ante un nuevo tipo de fragmentación social. No era la “unidad nacional” la que se desgranaba, sino la capacidad del Estado de construirla. Ambas leyes, tan dispares entre sí, respondían a ese objetivo. La escuela obligatoria no era solo una ordenanza para ampliar la cobertura. Era un conflicto ideológico sobre las atribuciones del Estado en materias sociales. Por eso, el proceso de la discusión es tanto o más interesante que la ley misma y la obligatoriedad como tal es más significativa por lo que representa que por su eficacia. Su dimensión ideológica y política es la que ahora nos interesa.[\[30\]](#)

El conflicto entre conservadores, liberales y radicales en torno a las atribuciones del Estado sobre la educación privada se había referido exclusivamente a la superior y secundaria. Era una pugna sobre la formación ideológica de las elites. Si bien la educación privada permaneció, el Estado docente ganó la batalla de su control a través de la reglamentación. A comienzos del siglo XX, el conflicto se suscitó en los mismos términos respecto de la escuela primaria, lo que a nivel internacional no era nada nuevo. La gran mayoría de los países occidentales ya habían legislado sobre su obligatoriedad, desde Prusia en 1763 hasta Bélgica en 1914. En la segunda mitad del siglo XIX lo hizo el estado de Massachusetts, España en 1868, Alemania en 1871, Italia en 1877, Inglaterra en 1880 y Francia en 1882, solo por mencionar experiencias cercanas al horizonte intelectual chileno. Cada caso fue particular, pero en general, bajo el rótulo de obligatoriedad estaba comprendido el deber de los padres de enviar a sus hijos a la escuela, y junto a ello la extensión, gratuidad y universalidad como un compromiso público de los gobiernos centrales, los estados federales o los municipios. En todas las circunstancias significó reforzar el Estado para forjar la unidad nacional a través de un vínculo común y homogéneo. La ley se dictó en países en que la escolaridad iba en aumento, y ella no cambió la tendencia.^[31] En un país tan liberal como Inglaterra, donde la escuela se había extendido a través de las parroquias y asociaciones de beneficencia, la centralización estatal obedeció a la presión de los partidos progresistas y de los trabajadores y a una señal de unidad ante el temor del creciente poderío de Alemania y Estados Unidos. En los países de raíz católica, el conflicto fue principalmente con la Iglesia y los conservadores, especialmente en Francia, cuya ley de 1882 no solo declaró la escuela pública, gratuita, universal y obligatoria, sino también laica. Así establecía la identificación de la III República, surgida de la derrota frente a Alemania en 1870, con la unidad de la nación.

En el caso chileno, la discusión se dio en un período de alza de la cobertura, aunque fuera limitada respecto a la población. La escuela ya era gratuita, era parcialmente universal, pues la ley de 1860 obligaba al Estado a que la estableciera en proporción a la población, y la dirigía desde la formación del Estado docente en 1842. No era obligatoria ni laica, como lo postulaba el programa radical desde 1888. Estos dos puntos fueron obviados en los proyectos relativos a educación primaria de fines de siglo para evitar conflictos doctrinarios que afectaran las alianzas partidistas o políticas. El proyecto que Bannen presentó en 1900 fue claro en señalar que su fin no era doctrinario, sino de ampliación de la cobertura. Pero la polémica en la prensa inmediatamente se lo dio. Cuando dos años después la Comisión de Instrucción del Senado emitió un informe positivo, los conservadores entraron al ruedo oponiéndose al concepto mismo de obligatoriedad, pues significaba la intromisión del Estado en la familia, vulnerando los derechos de los padres. Estos debían educar a sus hijos, sostenían, pero podían escoger libremente la forma de hacerlo. Los defensores, radicales, demócratas y algunos liberales, argumentaron básicamente que la educación era un derecho del niño que el Estado debía garantizar si el padre no lo cumplía; los que no enviaban a sus hijos a las escuelas eran los más pobres y no tenían capacidad de ejercer ese derecho. Era una

“ironía cruel”, dijo Mac Iver, defender el derecho de los padres “que para existir demanda el sacrificio de millares de niños inocentes”. Fue un debate clásicamente liberal. Sin embargo, al tratarse de la extensión de la educación popular, tenía también un carácter social.

Los conservadores eran partidarios de la escuela pública, su necesidad era un “dogma social”, según el senador Joaquín Walker Martínez, y de la expansión universal de la cobertura.^[32] Su oposición a la obligatoriedad provenía de que la primaria fuese única y laica, propia de un “socialismo de Estado” con derecho de intervenir y hacerse cargo de todas las necesidades públicas y privadas. La educación popular era una función del Estado porque el individualismo extremo no era capaz de solucionar los problemas de las sociedades modernas, señaló el senador Errázuriz Urmeneta, pero “no puedo admitir la intervención del Estado convertido en providencia obligatoria”.^[33] Para los partidarios, la escuela obligatoria era sinónimo de expansión de la educación popular, era una necesidad social y no un conflicto doctrinario, como lo hacían aparecer los conservadores.

El proyecto de Bannen no llegó a puerto y luego se presentaron muchos otros que no solo contemplaban la obligatoriedad, sino una reforma general del sector. De hecho, hubo tantas propuestas y temas en discusión, que surgió confusión entre los mismos parlamentarios. En 1909 se presentó el llamado Proyecto Oyarzún, cuyo principal redactor fue el educacionista Darío Salas, quien sistematizó los temas en disputa. Comenzaba estableciendo la obligatoriedad sin mención alguna a la escuela laica, para centrar la argumentación en el problema social. Era una transacción a cambio de la no laicidad.

La tendencia empezó a cambiar en la segunda década de siglo con la creciente importancia que adquirieron los asuntos programáticos en la representación partidaria. Los radicales habían definido su paso del liberalismo al “socialismo de Estado” y el laicismo empezó a formar parte de una agenda social antioligárquica. Así, la escuela obligatoria era una bandera que aglutinaba a estudiantes universitarios, gremios de maestros, sociedades obreras, clubs políticos, a la masonería y a los partidos de la Alianza. Los conservadores denunciaron que no era más que una bandera electoral, pero precisamente su importancia historiográfica radica en que efectivamente lo era. El número de votantes en las elecciones era pequeño pero competitivo, y la oposición de los conservadores a la ley permitía denunciarlos como un partido oligárquico, defensores de la escuela privada y religiosa, contrarios a la educación popular y pública.^[34] Ello demuestra la relevancia de levantar banderas que representaran a grupos que la política anterior no requería interpretar. Las elecciones de 1915 lo demostraron, especialmente el triunfo emblemático del liberal Arturo Alessandri como senador de Tarapacá con un discurso antioligárquico y de reivindicación social. Así se lo explicó con gran claridad el diputado Carlos Alberto Ruiz a sus colegas conservadores: “¿Por qué creen, Sus Señorías, que nosotros prosperamos política y electoralmente? Nosotros no tenemos, como S.S. –de lo que S.S. se enorgullecen– ni la influencia del dinero, ni la influencia de la tierra, ni la influencia del nombre, ni todas las consideraciones sociales, ni esas

férreas, vigorosas y oscuras jerarquías que han tejido como una red en el cuerpo de la República [...] y triunfamos porque defendemos la verdad consultando la opinión y el interés del pueblo”.[\[35\]](#)

Fue entonces cuando el debate dio un vuelco por el lado más inesperado. El 23 de mayo de 1917, el joven diputado conservador Rafael Gumucio presentó un proyecto de reforma para que la escuela obligatoria adquiriera rango constitucional. La defendió como un medio eficaz contra el analfabetismo, que no atentaba contra ningún derecho siempre que respetara la facultad del padre de elegir la escuela. “Los padres no tienen derecho para negar a sus hijos el beneficio de la instrucción; por el contrario, tienen la obligación de dárselo y los hijos el derecho a recibirlo”.[\[36\]](#) No era solo una maniobra electoral, como le fue reprochado. Así como los radicales habían hecho su transición desde el liberalismo a la social democracia, los conservadores hacían el cambio del ultramontanismo hacia el catolicismo social. La generación que entró a la Cámara hacia 1915 defendía las antiguas banderas, pero también incorporaba nuevas. En un comienzo, la jerarquía eclesiástica se desconcertó y se opuso pero tuvo que aceptarlo ante la respuesta aliancista. Ella presentó un proyecto que tomaba la proposición de Darío Salas en su influyente libro *El problema nacional* (1917), con algunas variaciones, según sostuvieron. Sin embargo, las modificaciones eran explosivas: incluían la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, obligaban a las particulares a enseñar ciertas materias y restringían la subvención a las instituciones privadas. El debate se enardeció. Pero en vista de que los conservadores habían aceptado la obligatoriedad, el hábil diputado liberal Manuel Rivas Vicuña concibió un proyecto para unir al liberalismo y construir un acuerdo entre todos los partidos. Lo presentó el 22 de agosto de 1917. Radicales y demócratas no aceptaron la transacción. La discusión volvió en pleno y con pasión al conflicto doctrinario. Desde una visión positivista defendieron la escuela pública y laica como la única que podía enseñar las verdades objetivas de la ciencia y construir la unidad de la ciudadanía, al contrario de la escuela sectaria que enseñaba falsedades y era divisionista. En un largo debate que tuvo momentos memorables, Mac Iver sostuvo que esos problemas no se daban en la enseñanza de los niños; mal que mal, qué importancia podía tener que una nodriza fuera católica o librepensadora. Sus correligionarios y aliados creían que sí afectaba porque mientras se enseñaba la teoría de la evolución, el cura en clase de religión enseñaba la fabula de Adán y Eva. Entonces, un diputado conservador vociferó indignado: “¡Protesto que descendamos del mono!”.[\[37\]](#)

En 1918, la Alianza Liberal obtuvo un triunfo aplastante en las elecciones parlamentarias con un discurso anticlerical, antioligárquico y de reformas sociales. Lograron mayoría en ambas cámaras y entraron al gabinete.[\[38\]](#) Pedro Aguirre Cerda pasó a ser ministro de Instrucción Pública y puso a Darío Salas a cargo de la Inspección General de Instrucción Primaria. Era un momento crítico de movilización social. Por primera vez, los profesores primarios se declararon en huelga por sus bajos sueldos. Las consecuencias de la Primera Guerra Mundial habían afectado las finanzas públicas, estrechamente dependientes del comercio exterior, y el debate transitó de lo doctrinario a

lo económico. La escuela obligatoria, vale la pena reiterarlo, se refería a los padres y, si era efectiva, obligaba al Estado a financiar más escuelas y profesores. El senador Arturo Alessandri, en vísperas de ser candidato presidencial, hizo una documentada y extensa defensa de la obligatoriedad escolar que sintetiza las continuidades y cambios ideológicos sobre el sentido político de la escuela. Ella debía ser laica para que garantizara la unidad nacional, pues la diversidad, “lejos de contribuir a la organización social y la homogeneidad del alma nacional, se va a la disgregación, al desorden y al caos”. Agregó un peligro nuevo: la amenaza no era solo la escuela confesional, sino también una escuela subversiva que propiciara el caos social. “Los acontecimientos de los últimos tiempos ponen de manifiesto que para combatir y prevenir los movimientos subversivos se ha buscado el remedio en la instrucción primaria”.^[39] El mundo surgido después de la guerra hacía impostergable la “reconstrucción social”, que definió como la “proyección social obrera”. Si el problema era el financiamiento, sostuvo, era el momento de una reforma tributaria que estableciera el impuesto a la renta, puesto que la educación también tenía un sentido económico, que era “la mayor eficacia del obrero como factor productivo”.^[40]

Para el gabinete aliancista y para la candidatura de Alessandri, promulgar una ley tan emblemática era fundamental. Sin embargo, no contaban con mayoría en esa materia. Nuevamente Rivas Vicuña implementó un acuerdo y finalmente la ley fue promulgada el 26 de agosto de 1920, siendo Alessandri presidente electo. Al contrario de lo que suele creerse, ella fue una transacción entre las coaliciones: la escuela era obligatoria, los padres podían cumplir esa obligación en un establecimiento público o privado, la enseñanza de la doctrina cristiana continuaba, pero era voluntaria si los padres lo pedían, y las subvenciones a las particulares gratuitas se mantuvieron.

La escuela obligatoria no fue laica; tampoco tuvo una incidencia directa en la ampliación de la cobertura. Su efecto en el campo educativo, como lo mencionaron de paso algunos congresales y también Darío Salas, más que obligar a los padres, obligó al Estado a otorgar una educación mínima de cuatro años para todas las escuelas. La ley en su conjunto tuvo más efectos, como se verá, pero la obligatoriedad misma era un símbolo excepcionalmente representativo de las nuevas demandas de justicia social. La escuela, como lo había sido en el republicanismo liberal del siglo XIX, encarnaba el ideario de un proyecto y fue celebrada como tal.

La promulgación de la ley se festejó con un acto cívico apoteósico. Desde las diez de la mañana desfilaron cientos de menores con banderitas nacionales entre las manos, tras el estandarte de sus escuelas y al son de una gran banda musical. El desfile fue presidido por Darío Salas, quien sostenía una enorme bandera chilena, junto a tres profesores de la escuela normal. El mismo compuso la canción *Patria nueva* que los niños entonaron cuando el cortejo se detuvo frente a La Moneda. Desde sus balcones los recibieron el presidente de la República Juan Luis Sanfuentes, el presidente electo Arturo Alessandri, el gabinete, numerosos parlamentarios, la Corte Suprema y un prebendado en representación del arzobispo de Santiago. El desfile concluyó en la plaza de Armas, entre los vítores del público. El colmo de la ironía no fue solo la presencia del presbítero, sino

la marcha de todas las escuelas católicas de la capital. En fin, ese día fue feriado escolar, hubo actos en muchas ciudades del país, se recibieron telegramas de sociedades, agrupaciones obreras, políticas, y hasta de la escuela de la cárcel de Santiago.



Acto de promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Arturo Alessandri asumió la Presidencia de la República un mes después. Esto polarizó a las dos coaliciones que habían gobernado en el parlamentarismo y el empate entorpeció la política hasta el ingreso de un nuevo actor en escena: ellos fueron los militares, quienes compartían el ideario reformista del nuevo presidente. A partir del “ruido de sables” en que la oficialidad joven desafió el sistema político imperante presentándose en las galerías del Senado para oponerse a la Ley de Dieta Parlamentaria en 1924, se entró en un período en que los militares gobernaron de hecho imponiendo al Congreso legislar sobre aquellas reformas estancadas, especialmente la aprobación del Código del Trabajo incluido en el programa de Alessandri. Este renunció a la Presidencia el 9 de septiembre de 1924 y asumió una Junta de Gobierno. Por conflictos internos que no son del caso tratar aquí, Alessandri volvió en marzo del año siguiente y su prioridad fue redactar una nueva Constitución que restaurara el régimen presidencial. Reflejando bien las tensiones ideológicas del momento, Alessandri consideró que la Asamblea Constituyente debía conformarse por dos tercios elegidos en las urnas y un tercio de representantes de “fuerzas vivas”, como la universidad, las fuerzas armadas o la Iglesia. Su legitimidad era en parte democrática y en parte corporativa. Pero no hubo tal asamblea, sino una Gran Comisión Consultiva formada por representantes de los

partidos, desde el Conservador al Comunista, y “fuerzas vivas”, encargadas de redactar una Constitución que sería sometida a plebiscito. En esa comisión participaron educacionistas de gran relieve, como Luis Galdames, Darío Salas y Domingo Amunátegui. En los hechos, el proyecto lo redactó una subcomisión donde intervinieron políticos, juristas y también militares. Ante la oposición al borrador final por parte de conservadores, radicales y comunistas, los militares obligaron a su aprobación. Un plebiscito con muy baja participación ratificó finalmente el proyecto constitucional.

La Constitución de 1925 cierra un largo ciclo sobre el estatuto de la educación en el orden jurídico. Aunque las historias generales y de la educación no lo han señalado como tal, fue entonces cuando la primaria adquirió estatuto constitucional como un derecho reclamable al Estado. Por ello merece una mirada más atenta. En las reformas constitucionales de 1874, un triunfo conservador fue que la libertad de enseñanza se incorporara a las garantías individuales. Ello no significaba que la educación fuera un derecho positivo, como lo había propuesto Manuel Montt en los debates de la Ley de Instrucción Primaria de 1860 y que perdió por ser considerada una medida socialista. Muchas décadas después, cuando la subcomisión redactora de la Constitución del 25 discutió el artículo que consagraba la libertad de enseñanza, el debate volvió al ruedo. El militante comunista Manuel Hidalgo sostuvo que se debía establecer el monopolio estatal y la laicidad de la instrucción primaria. Conservadores y liberales defendieron la libertad de enseñanza. Alessandri zanjó el debate. Se opuso a las nuevas indicaciones no por razones ideológicas, sino estrictamente prácticas. En el ejercicio del gobierno había comprendido que “no hay todavía recursos ni nivel cultural suficiente para que el Estado pueda por sí solo realizar una obra eficaz en este sentido”.^[41] Al respecto no hubo cambio. Permanecía el derecho a la libertad de enseñanza. ¿Cómo se definiría en esta nueva etapa el Estado docente? Ese fue el debate que se planteó al llegar a la discusión sobre las “Disposiciones Generales” de la Constitución del 33 que establecían la educación como atención preferente del gobierno y la creación de una superintendencia. La mayoría concordó que el Estado debía reforzar su dirección, “a fin de formar o mantener la fisonomía espiritual, el alma colectiva de la nación”, según señaló Alessandri.^[42]

En síntesis, se acordó mantener “las facultades educadoras del Estado” e incorporar la escuela obligatoria. El artículo 7 del Capítulo III de la Constitución sobre las garantías individuales establece la libertad de enseñanza y en sus incisos la educación pública como atención preferente del Estado; una Superintendencia de Educación Pública a cargo de la dirección e inspección de la enseñanza nacional y la educación primaria obligatoria.^[43]

Si la Constitución cierra un ciclo es porque armoniza los derechos que habían estado en pugna estableciendo dentro de las garantías individuales ya no solo la libertad de enseñanza, que blindaba a la educación privada, sino el Estado docente y la educación primaria como un derecho. Dicho en otros términos, la obligatoriedad se instituye como un derecho en el marco de la libertad de enseñanza y del Estado docente.

Educación y nación

El Estado nación, republicano y liberal, se entendía como una comunidad política formada por ciudadanos que detentaban la soberanía sobre un territorio.[\[44\]](#) La nación era concebida como una etapa superior en la historia del progreso, una forma de pertenencia particular a los valores universales de la civilización. El nacionalismo de fines del siglo XIX era su opuesto, al ser un discurso sobre la nación sustentado en “categorías culturales esencialistas”, que la hacían única y superior.[\[45\]](#) De mano del darwinismo social y el biologicismo, la raza pasó a ser un elemento preponderante en la superioridad de unos estados contra otros y en construir un discurso de unidad interna. La competencia entre estados, el imperialismo, la búsqueda de cohesión social en base a un sentimiento nacional en un período de industrialización y de democratización están en la base del nacionalismo europeo de fines del siglo XIX.[\[46\]](#)

En Chile, el clima nacionalista, en cuanto defensa de lo propio contra otros, estuvo ligado a la compleja situación internacional, al fortalecimiento del poder nacional y a los conflictos sociales internos. La “literatura de la crisis” de las primeras décadas del siglo, extensamente estudiada[\[47\]](#), forma parte de este contexto. Se tendió a llamar “decadencia” y a resaltar un pasado superior a aquello que en realidad derivaba de los nuevos conflictos. El nacionalismo que recorrió dicha literatura tenía algunas características comunes, como el antiimperialismo, la crítica a la extranjerización, a la vulnerabilidad económica, a la política parlamentaria y a los partidos, a la oligarquía y a la injusticia social. Se defendía la industrialización, las reformas sociales y un Estado fuerte. La retórica nacionalista permeó a todos los sectores, con excepción del anarquismo y el socialismo; sin embargo, tras ella es posible distinguir ideologías diversas y opuestas. Por ello cabe preguntarse si en el ámbito político-ideológico corresponde definir “tipos” de nacionalismo o circunscribir el nacionalismo a una corriente específica, a una ideología. Patrick Barr-Melej ha propuesto el concepto de “nacionalismo reformista” como el ideario de los sectores medios surgidos en oposición a un nacionalismo conservador y oligárquico.[\[48\]](#) Bernardo Subercaseaux tipifica el nacionalismo del período como “socialmente integrador”, constatando la presencia de uno étnico-racial que habría impregnado el nacionalismo ciudadano republicano, prácticamente desvanecido hacia 1920.[\[49\]](#) En esta época, tanto en Chile como en Europa es pertinente diferenciar el concepto de nación moderna, en cuanto construcción política de un Estado nacional ciudadano, y el concepto nacionalista de nación como la unidad espiritual de un pueblo, como un organismo dotado de alma propia, como un concepto esencialista que subsume al de ciudadanía.[\[50\]](#) Ambas concepciones postularon una respuesta distinta ante las profundas transformaciones que pusieron en crisis al Estado liberal: una fue la democracia social y la otra el nacionalismo autoritario. La oposición entre nacionalismo reformista y conservador minimiza el nacionalismo autoritario, que fue el que finalmente se impuso en el gobierno militar de Carlos Ibáñez entre 1926 y 1931, y que no cabe en las categorías antes mencionadas. Por otra parte, el nacionalismo definido como ciudadano y republicano, y resurgió con fuerza en la

democracia representativa que se levantó luego de la crisis entre 1924 y 1931.

La distinción entre una corriente nacionalista autoritaria y otra socialdemócrata no es nítida ni absoluta, pues comparten una misma terminología sobre patriotismo, sentimiento nacional y raza. Es una etapa particularmente ecléctica. Aun así, la relación entre educación y nación es una línea interpretativa clave donde estas corrientes se distinguen. Una manera iluminadora de seguir este itinerario es a través de la Asociación Nacional de Educación (ANE), institución emblemática en la que convivieron el positivismo imperante, el darwinismo social, el evolucionismo de Spencer y el pragmatismo democrático norteamericano.^[51] Fue un espacio donde se incubó la disgregación del paradigma educacional positivista en uno democrático y otro nacionalista. La ANE, formada en 1904 por el médico y profesor de liceo Carlos Fernández Peña, convocaba a un amplio espectro, desde directores y profesores de escuelas normales y liceos hasta profesionales, políticos y altos funcionarios. Allí estuvieron figuras como Valentín Letelier, Pedro Aguirre Cerda, Luis Galdames, Maximiliano Salas, Enrique Molina, Tancredo Pinochet le Brun, Armando Quezada, Luis Navarrete, Darío Salas, Francisco Antonio Encina, entre otros. Políticamente era cercana al Partido Radical y muchos de sus miembros eran masones.

Su objetivo fundacional era una “reforma nacional de la educación” en la cual lo nacional tenía varias dimensiones. La primera era la escuela primaria como base de la formación ciudadana, es decir, republicana y democrática, que debía educar en valores y no solo en saberes. En segundo lugar, la escuela debía formar el sentimiento y la identidad nacional, pues comprendía a todos los niños sin distinción de clase, sexo, raza o religión. Eso era la “escuela común”, una escuela pública donde las clases sociales convivieran y compartieran un mismo aprendizaje. De esa forma, al no haber una para pobres y otra para ricos, la primaria podía ser un puente para acceder a la secundaria y darle continuidad a ambos niveles. En tercer lugar, lo nacional era una educación orientada a los intereses y a la prosperidad del país, al vigor de la raza a través de la higiene y la salud corporal, a la formación para el trabajo según las características regionales. La ANE, por la definición de sus objetivos, se planteaba como un referente del pensamiento educacional, de política educativa y de influencia política.

Su modelo y su nombre provenían de la National Educational Association norteamericana y es importante indagar por qué fue esa la referencia. En 1905, cuatro profesores partieron a estudiar a Estados Unidos, dos iban al Teachers College de la Universidad de Columbia y los otros a la Universidad de Nueva York. La razón del destino no ha causado mayor curiosidad historiográfica. El gobierno había enviado estudiantes a perfeccionarse en el extranjero desde hacía décadas, incluidos varios profesores. Hasta entonces, el lugar era Europa y el único vínculo académico con Estados Unidos había sido la contratación de profesoras norteamericanas a comienzos de siglo. ¿Por qué entonces se envió a estos jóvenes a ese país? Tan pertinente es la pregunta, que se la hizo uno de ellos, el propio Darío Salas, y se ocupó de responderla antes de partir. El 17 de junio de 1905, Salas y sus compañeros, Luis Flores, Margarita Escobedo y María Cáceres, fueron despedidos en una ceremonia en el teatro de la

Universidad de Chile a la que asistieron el ministro de Instrucción, el rector, catedráticos, profesores secundarios y primarios, y padres de familia. Luego de los discursos de rigor, Salas fue el encargado de agradecer la manifestación: “... No puedo resistir el deseo de contestar desde esta tribuna a la pregunta que se habrán hecho interiormente, al saber el envío de esta comisión de maestros. ¿Por qué van a los Estados Unidos, cuando ha sido siempre costumbre enviar a los profesores y preceptores a Europa a perfeccionar sus estudios? Para contestar yo pregunto: ¿cuál es el país cuyo conocimiento reportará mayor utilidad a los chilenos? ¿Cuál es el llamado a ejercer mayor influencia en este continente? Los Estados Unidos de Norteamérica, es en ese país donde hay que buscar la escuela completa, la que da conocimientos y habilita para la vida, la que desarrolla armónicamente todas las facultades, la que forma hombres de trabajo e iniciativa, la que forma los mejores ciudadanos. Vamos a estudiar ese pueblo, para quien la libertad y la igualdad no quedan en los códigos, ese país donde la educación de la mujer ha llegado a prominente altura, donde cada cual es capaz de gobernarse a sí mismo y gobernar a los demás [...] Se ha dicho que fue el maestro alemán el que ganó en Sedan y en Sadowa. Con igual lógica puede afirmarse que ha sido el educador norteamericano el que ha ganado para su patria las mejores victorias del progreso en las ciencias e industrias y en el perfeccionamiento de las instituciones republicanas”.[\[52\]](#)

Estos jóvenes ya sabían qué querían estudiar. Y así lo dijo Salas en esa ocasión: “Hagamos la escuela para todos, hagamos la enseñanza algo menos especulativa y más práctica, formemos en el niño la confianza en el propio valer y en las fuerzas propias, sustituyamos al frío egoísmo por el amor a la Patria y a sus semejantes, démosle la noción de sus deberes y derechos, habilitémoslo para el gobierno de sí mismo, sustituyamos a la disciplina del temor la del amor, juntemos a esto los nuevos métodos, y habremos allegado todos los elementos que han de formar la escuela del porvenir, tal como en nuestros mejores ensueños de educadores patriotas la concebimos: hogar del pueblo, semillero fecundo de ciudadanos fuertes, conscientes y libres, en cada uno de los cuales exista esa armonía perfecta, base de la grandeza de los pueblos, entre la individualidad y la aptitud de servir al progreso de la colectividad”.

La conexión norteamericana no deriva de una influencia unilateral del centro a la periferia. Menos es una “copia” acrítica como tantos han señalado. Al contrario, fue una conexión buscada y mantenida por un grupo de educadores chilenos debido a una identificación ideológica, pedagógica, gremial y política. Como se mencionó anteriormente, el pensamiento laico progresista estaba virando de una agenda liberal a una social dentro de una matriz republicana y democrática. En algunas experiencias nacionales aquello se llamó democracia social o socialismo de Estado. En Estados Unidos se llamó, según la traducción, progresivismo o progresismo. La democracia americana fue mirada por estos profesores como un modelo por su carácter libertario, democrático y de ampliación de oportunidades para el ascenso social; admiraban las reivindicaciones de los grupos emergentes y miraban con interés al Partido Demócrata como un nuevo referente progresista. Ello reflejaba una crítica al creciente nacionalismo,

militarismo y verticalismo que se manifestaban en Europa, especialmente en Alemania, que había sido un modelo educacional y militar para Chile. Había una crítica a la pedagogía alemana por su disciplina autoritaria, su excesivo intelectualismo, donde el alumno aprendía siendo solo un receptor del saber del profesor. Esta crítica al rígido positivismo de la “pedagogía científica” de Herbart cruzó heterogéneos movimientos reformistas europeos que convergían en el ideal de una sociedad socialista. Ello los separaba de los reformistas chilenos que, siendo partidarios de la acción del Estado, veían con desconfianza el socialismo. Es coherente, por tanto, su interés e identificación con el movimiento vanguardista que estaba naciendo en Estados Unidos y que se le denominó pedagogía progresivista. Ella tuvo sus inicios en el pragmatismo del psicólogo William James y su traducción al campo educacional fue el experimentalismo, cuya figura pionera y señera fue John Dewey.[\[53\]](#)

Los profesores chilenos se dirigieron al lugar correcto en el momento exacto. Ese mismo año, John Dewey llegó a la Universidad de Columbia como profesor del Departamento de Filosofía y de Teachers College. Darío Salas no descubrió a Dewey en Estados Unidos, sino al contrario, el interés por Dewey, por la pedagogía progresivista y por el movimiento democrático con el cual se identificaba fue la razón para partir. Salas estudió en la Universidad de Nueva York y fue el primer chileno, y posiblemente el primer latinoamericano, en recibir el grado de doctor en Pedagogía en 1907.

La National Educational Association, fundada en 1857, había liderado campañas en contra del trabajo infantil, en pro de la educación de negros e indígenas y especialmente de la escuela obligatoria. Estaba estrechamente ligada al Partido Demócrata y al Progressive Movement que surgía a comienzos de siglo como respuesta a los cambios sociales derivados de la industrialización. La bandera de este movimiento era ampliar las funciones sociales del Estado como una alternativa al socialismo radical y al anarquismo. En 1904, el doctor Fernández Peña visitó la NEA en Estados Unidos y las coincidencias eran tan evidentes, que se embarcó en la fundación de la versión chilena. El nexo entre ambas instituciones fraguó la misión de los jóvenes profesores chilenos y Darío Salas será la principal figura educacional del período en la defensa democrática de la educación.

No fue ese el caso de otros educacionistas de la ANE, como Tancredo Pinochet le Brun, un connotado pedagogo, rector de liceo, hijo de una gran educacionista y entusiasta admirador de Estados Unidos. Formuló su crítica a la decadencia de la sociedad chilena desde un nacionalismo que no fue solo antioligárquico en lo social y proteccionista en lo económico, sino definitivamente xenófobo, militarista y esencialista. “Los países que entienden mejor el problema de la educación, que comprenden cómo debe formarse el alma nacional, basan toda su enseñanza en un acendrado amor a la patria, a sus grandezas pasadas, a su capacidad presente, a su misión futura”.[\[54\]](#) Por ello criticó a los profesores extranjeros del Instituto Pedagógico, “que no se distinguen por su amor a Chile”.[\[55\]](#) Pinochet identificó lo “nacional” con un sentimiento identitario que luchaba por los propios intereses en contra de lo foráneo.

La relación entre nación y educación articuló la célebre “polémica del Centenario”

entre la llamada educación económica o utilitarista y la educación general o humanista. Los contrincantes eran miembros de la ANE. Francisco Antonio Encina, en *Nuestra inferioridad económica* (1911), defendió el sentimiento de nacionalidad como el egoísmo colectivo que constituía el poder de la nación.^[56] Las colectividades, sostenía, tenían un alma independientemente de los individuos que la componen; un alma de la cual la educación intelectualista había prescindido y era la causante de una crisis moral: “Los escritores de las generaciones precedentes creían que el gobierno republicano, la comuna autónoma y otras instituciones, la libertad en todas sus formas y ciertos conocimientos científicos y literarios, tenían eficacia por sí misma. Confiaban en que esta panacea nos haría física, moral e intelectualmente grandes”.^[57] Era la educación económica la que haría grande a la nación en base al desarrollo estancado por una formación intelectualista cuyo resultado era producir parásitos del Estado. Su radical antiintelectualismo tenía rasgos protofascistas, su concepto de nación era organicista y su interpretación de la historia, racista. El texto de Encina es un diagnóstico grueso, fácil, de lógica floja que interesa destacar por su nacionalismo autoritario y por el gran impacto que tuvo no solo en su tiempo, sino en generaciones por venir.

Su contendor, Enrique Molina, profesor de filosofía, abogado, en ese entonces rector del Liceo de Talca y unos años más tarde fundador de la Universidad de Concepción, le salió al ruedo con cierta ironía, sin hacer gala de su conocimiento filosófico y educacional, sino del pensamiento lógico. En *La cultura i la educación jeneral* (1912), Molina definió el nacionalismo como un fenómeno histórico y no natural: era la lucha de aquellos pueblos “donde la nación y la patria constituyen identidades que no coinciden”, como Alemania e Italia, o de pueblos sojuzgados por el yugo extranjero, como en el Imperio austro-húngaro, acosado por el imperialismo alemán.^[58] Cuando la patria y la nación coincidían y expresaban la voluntad general, entonces se llegaba a la constitución del Estado, que era su personificación jurídica y la más amplia expresión del bien común.^[59] El nacionalismo debía entenderse en un sentido moral, como civismo y espíritu público. Y ese era el significado de la educación general. Su diagnóstico apuntaba a que la idea de Estado y de sus atribuciones estaba en crisis en el mundo y que en Chile se acentuaba por el egoísmo de una oligarquía parlamentaria.^[60] La educación pública era formadora del civismo y garantía de la democracia.

El tercero que intercede en el debate también era un graduado del Instituto Pedagógico, profesor de historia, abogado y en ese momento rector del Liceo Miguel Luis Amunátegui en Santiago. Por trayectoria y formación parecía razonable que Luis Galdames defendiera la posición de Molina, sin embargo defendió la de Encina de manera contemporizadora –la educación económica no se oponía a la educación general–, matizando el antiintelectualismo de aquel y enmarcando sus tesis en el campo educacional propiamente tal. En su obra *Educación económica e intelectual* (1912) refuta que la educación económica fuera sinónimo de escuelas industriales ni que la formación nacionalista fuera patrioteria o bélica. Esta última proponía formar en “ideales en armonía con nuestros recursos, con nuestras necesidades, aspiraciones como pueblo; un conjunto homogéneo de doctrinas y aspiraciones capaz de determinar el rumbo de

nuestra actividad individual”.^[61] La educación humanista había incorporado las ciencias; las ciencias habían emancipado las conciencias dando paso al liberalismo, pero la lucha por la libertad y los derechos había perdido su antigua significación teórica. En el presente, las muchedumbres exigían bienestar y los factores económicos eran los determinantes en un contexto de competencia entre naciones. Ello requería una moral colectiva. “Necesario es que cada colectividad tenga sus ideales propios como determinantes de su acción; que averigüe y sepa que es lo que necesita y lo que quiere, siempre teniendo en vista su seguridad, su conservación, su desarrollo, su desarrollo progresivo y su influencia exterior [...] la educación exige de un sistema propio de moral que no puede ser el mismo para todos los pueblos y todas las razas, sino que debe armonizar con las exigencias y aspiraciones de cada nación”.^[62] El nacionalismo, le refuta a Molina, no es la coincidencia entre patria, nación y Estado, sino la modelación del “alma nacional dentro de un determinado orden de sentimiento y de ideas para darle mayor fuerza de acción, es un ideal que todo pueblo debe tener”.

El cuarto personaje en cuestión, Darío Salas, tomó palco en el debate y se limitó a incorporarlo como crónica en la *Revista de Instrucción Primaria*. Molina pertenecía al paradigma positivista y rechazó el pragmatismo como filosofía, tanto como Salas criticaba el positivismo, pero sostenían una definición política y no esencialista de nación. Salas, junto a otros educacionistas jóvenes de su tiempo, rotularon sus proposiciones directamente como democráticas en un sentido pedagógico, político y social. Amanda Labarca interpretó los debates pedagógicos del Centenario como “el corolario de la intensa revisión de valores sociales, de la efervescencia democrática, acentuada en Chile, y de la ola de múltiples ideologías libertarias que nos llegaba desde los campos de batalla europea”.^[63] Algunos años después, en 1917, Salas publicó *El problema nacional*, un exhaustivo programa de reforma de la instrucción primaria a partir de su sentido en una sociedad democrática. Salas utiliza el concepto de “eficiencia social”, como empresa consciente colectiva, como vida en comunidad, que en un país republicano significaba igualdad de oportunidades y justicia social. Ese era el sentido de la escuela pública, especialmente de la “escuela común” que construía la unidad nacional por comprender a todas las clases sociales y la justicia social porque permitía a los menos favorecidos acceder a los siguientes niveles educacionales. Es la relación entre escuela y democracia la que articula la proposición de Salas.^[64]

La nación como construcción política y la nación como esencia distintiva; la democracia social y el nacionalismo autoritario están en el corazón del debate educacional y, como se verá en los capítulos siguientes, fue una tensión que cruzó el sistema educativo y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, había elementos comunes: un Estado fuerte, antioligárquico y promotor de reformas sociales. Por ello, la distinción se hizo más borrosa cuando las expectativas sociales creadas por la elección de Arturo Alessandri y el dramático empate político que paralizó su administración terminó con un golpe militar y un gobierno que levantó un programa reformista, nacionalista y autoritario. La adhesión a Ibáñez entre los partidos, los gremios, los educacionistas fue transversal, como también lo fue su oposición. Como se verá más adelante, los gremios

del magisterio fueron influyentes en las reformas educacionales y, asimismo, severamente reprimidos.[\[65\]](#)

El nacionalismo autoritario fue una de las nuevas vertientes ideológicas que se gesta en este período, para el cual el sistema educacional tenía una importancia estratégica porque construía aquella unidad que el Estado reclamaba encarnar.

La escuela como forjadora de la unidad nacional no era en absoluto una idea nueva: la habían reclamado el conservadurismo, el liberalismo, los demócratas sociales y los nacionalistas. Pero en esta etapa adquirió una especial urgencia que se expresó en la relevancia de la educación cívica y de la historia de Chile.

Civismo y nacionalismo de la formación escolar

Patria y nación son dos conceptos con sus propias historias. La patria, en la tradición republicana, encarnaba el amor a las libertades de la ciudad que los ciudadanos debían defender. En tanto, en la víspera de la Revolución francesa el término nación estaba ligado a la organización legal e institucional, mientras patria se refería a la “comunidad moral en que los individuos trabajaban por el bien común”.[\[66\]](#) La revolución, tal como sucedió en América hispana, hizo de la nación y del patriotismo un proyecto a realizar. El vocabulario del patriotismo estaba ligado a la defensa y lealtad de una comunidad política en un territorio común. Por ello, los partidarios de la independencia se llamaron precisamente patriotas. En la medida en que se fue construyendo el Estado nacional, ambos conceptos se fueron identificando; si bien la patria apelaba más al sentimiento altruista y la virtud cívica, la nación se hermanaba en el lenguaje político usual, con el orden jurídico. Enrique Molina, como ya se mencionó, sostenía que cuando la patria y la nación se consolidan como expresión de la voluntad general, entonces se constituye el Estado. Y agregaba que a la patria se le ama en tanto no se siente amor por el Estado, que es la representación jurídica de la patria para la consecución del bien común.[\[67\]](#)

La inquietud por la fragmentación de la comunidad política derivada de los conflictos sociales y la preocupación por formar una moral laica en reemplazo de la religiosa hizo de la instrucción cívica y del estudio de la historia patria una forma de construir la unidad a través de la educación. En el debate sobre la escuela obligatoria, sus partidarios propusieron en repetidas ocasiones que debía ser una materia forzosa para las escuelas privadas. La formación ciudadana, hasta entonces exclusiva de las elites, se incorpora por primera vez a la instrucción primaria. Es uno de los cambios más sintomáticos del período.

La historia de Chile y la educación cívica irrumpieron en las aulas del país. Si bien la Ley de Instrucción Primaria de 1860 había establecido el estudio del “compendio de la historia de Chile i de la Constitución política del Estado”, menos del 2% de los alumnos accedieron a estas asignaturas antes de 1880.[\[68\]](#) En 1882 se incorporó historia de Chile en las escuelas primarias, e instrucción cívica en 1898.[\[69\]](#) Hacia 1910, un 52,4% de la

población escolar estudiaba historia de Chile[70], mientras cerca de un 20% asistía al ramo de educación cívica.[71] En la secundaria, la incorporación de la instrucción cívica fue más tardía, pues la formación ciudadana era considerada transversal en el currículum humanista. Desde ahora debía tener un carácter particular, nacional. Ambas asignaturas fueron concebidas como saberes complementarios. La *Revista de Instrucción Primaria* sostenía que la relación entre instrucción cívica, geografía e historia de Chile era “bastante íntima [...] en tanto instituciones patrias, división territorial, colonización, ensanchamiento de territorios, demarcación de fronteras, tratados de límites, etc., eran puntos que se tocaban en una i otra asignatura”. [72] Por ello no fue raro que el programa de estudios de 1910 estableciera verdaderos cruces curriculares, como que se enseñara la independencia en la asignatura de instrucción cívica y, en historia de Chile, “la organización constitucional i política, tratando de basar en la historia patria los principios de educación cívica”. [73]

Los textos de estudio permiten avizorar las transformaciones ideológicas del período. El conflicto doctrinario se expresa en una interpretación católica y otra liberal de la historia de Chile. Ambas exaltaban el espíritu patriótico republicano, pero los textos católicos le atribuían a la religión y al Partido Conservador el protagonismo en la construcción de la nación.[74] Para el Centenario, por ejemplo, alumnos de los Sagrados Corazones escribieron su propia historia de Chile, en la cual se elogiaba a la corona española por traer la religión de Cristo, a los gobiernos conservadores, época de oro después de la cual el país había declinado paulatinamente por obra de los secularizadores gobiernos liberales.[75]

Sin embargo, la educación católica era ínfima en relación a la fiscal. El análisis de los textos de mayor circulación enviados por el gobierno a las primarias y liceos muestra la evolución de la ideología dominante y permite distinguir tres etapas consecutivas: una liberal, centrada en el derecho y las libertades; una segunda que extiende el vocabulario del patriotismo desde la esfera política a la social, denunciando la injusticia como incompatible con la ciudadanía; y una tercera, propiamente nacionalista, en que el patriotismo se identifica con la unidad espiritual de la nación, encarnada por el Estado. [76]

La primera etapa, en las últimas décadas del siglo XIX, revela el claro triunfo de una interpretación liberal y, específicamente, “pipirola” del período republicano, cuyo eje es la lucha entre los partidos liberales y el conservadurismo católico y autoritario. Los autores elogian el gobierno del general Francisco Antonio Pinto y la Constitución de 1828 como “sabia i liberal [...] la única digna de rejir a Chile”[77], de “constituir la república democrática”[78] que los conservadores impidieron. Para Ambrosio Valdés Carrera, en un texto de amplísima circulación, “con la acción de Lircai quedaron los pelucones dueños del poder, e inaugurando el reinado de los 30 años de este funesto partido, que gobernó siempre con la espada en alto y sobre charcos de sangre”. [79] Diego Portales es caracterizado como un gobernante autoritario, “la encarnación de una política represiva i despótica, que sacrificó muchas veces la libertad i la justicia”[80], según Gaspar Toro. Valdés Carrera lo remataba: “El ministro Portales [...] imprimió a su

gobierno un carácter despótico i tiránico por medio del que se cometieron terribles injusticias, entronizando de esta manera a firme el gobierno de los pelucones”.[\[81\]](#) La historia de la libertad, de “la reforma política i constitucional en sentido democrático” era una conquista de los gobiernos liberales.[\[82\]](#) El texto de Bañados Espinosa para la educación secundaria era más moderado, pero seguía la misma línea interpretativa.[\[83\]](#) En síntesis, en los textos escolares que efectivamente circularon, la historia de Chile era la conquista progresiva de la libertad y de los derechos en contra de la opresión española, de la represión conservadora y del sectarismo católico. Por ello, la historia “nacional” era comprendida como formación ciudadana. La educación cívica, por su parte, enseñaba el orden jurídico y político que consagraba esos derechos, el valor del gobierno representativo y el “amor por la República”.[\[84\]](#) Eso era el patriotismo: el conocimiento, la adhesión, la defensa de los valores que encarnaban los padres de la patria.

En la primera década del siglo XX la tendencia cambia. En los textos de historia, la República conservadora aparece no solo como autoritaria, sino también como la constructora del orden y de las bases de un Estado fuerte, que ahora se reivindica para cumplir funciones sociales. El relato de la historia de Chile en la escuela tiene por primera vez un carácter antioligárquico y de crítica social. El texto que representa el cambio fue *Estudio de la historia de Chile*, de Luis Galdames, publicado originalmente en dos volúmenes entre 1906 y 1907 y uno de los más editados durante el período. La verdadera libertad, refuta Galdames a las interpretaciones anteriores, derivaba de la posesión de instrucción y recursos para subsistir por parte de la mayoría de la población. Tras la independencia, la República no se había organizado sobre el pueblo, sino sobre la oligarquía, el clero y el ejército, debido a que la base popular no estaba preparada para asumir la ciudadanía.[\[85\]](#) La interpretación pipirola de Valdés Carrera y Toro no tenía aquí cabida: los liberales de 1828 eran vistos como ilusos, que no tomaban en cuenta la pobreza y la ignorancia de los individuos y que, al querer evitar la tiranía de uno, arriesgaban “la no menos probable i temible tiranía de muchos”.[\[86\]](#) Aunque Portales no era más que un “domador de pasiones malsanas”, la Constitución de 1833 y los gobiernos conservadores habían interpretado el “Estado social de aquel tiempo” permitiendo un progreso lento pero efectivo.[\[87\]](#) Ese progreso había dado paso al advenimiento del liberalismo, asfixiado por el autoritarismo presidencial de Balmaceda, “echándose la Constitución al bolsillo y proclamándose *Dictador*”.[\[88\]](#) El parlamentarismo surgido de la revolución del 91 era un paso hacia la democracia, pero había derivado en nefastas prácticas políticas que destruyeron el espíritu público, sinónimo de “solidaridad nacional” o patriotismo.[\[89\]](#) El liberalismo, concluía, había sido individualista y había mantenido una concepción jurídica de la nación. En cambio, los problemas sociales requerían despertar el sentimiento patriótico para restablecer la decaída solidaridad nacional.

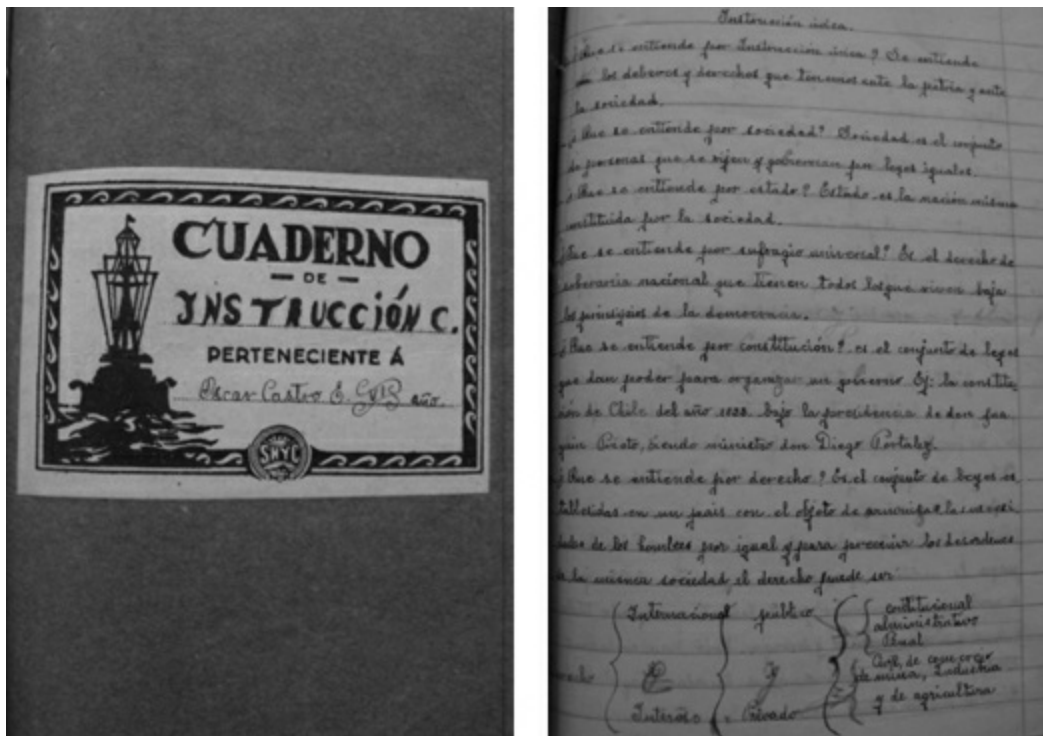
Este fue el objetivo que recogió el programa de las escuelas primarias de 1910. Allí debían estudiarse a los padres de la patria, a los principales caudillos araucanos[\[90\]](#), así como también las “Narraciones i cuadros de historia de la revolución de la independencia i del período de la República, y que tiendan a fomentar los sentimientos

patrióticos”.[91] En instrucción cívica, en tanto, la nueva relación era aún más explícita, y si en el tercer año escolar –primero en que se cursaba esta asignatura– el programa estatúa la enseñanza de “La Patria. Las insignias de la Patria. La independencia. Fiestas patrias. Los ciudadanos. Las autoridades”[92], en el último año se enseñaba “Lo que el ciudadano debe a la patria. Lo que la patria debe al ciudadano”.[93]

El texto de educación cívica de mayor circulación fue el escrito por el parlamentario demócrata Malaquías Concha. Publicado en 1905, continuaba la tradición del civismo jurídico y reforzaba el valor del patriotismo republicano: “El amor a la patria i a la libertad, la abnegación por la familia i por sus conciudadanos, el respeto al derecho i a la justicia, el anhelo de rendir servicios al bien público forman el conjunto de las más altas cualidades que pueden distinguir a un hombre i se las denomina *civismo*”.[94] A la vez, aparecen allí los rasgos nacionalistas en los cuales la patria succiona al individuo, ya que “un buen ciudadano lo debe todo a su patria. Se llama *patriotismo* la virtud del hombre que ama realmente a su país. Los pueblos que carecen de patriotismo son fácil presa de los enemigos [...] La patria tiene derecho a toda nuestra abnegación. Cuando su independencia es amenazada puede exigir de nosotros el sacrificio de nuestra fortuna i de nuestra vida”.[95] Pero si la historia de Galdames y la cartilla de Concha pueden considerarse como una extensión del patriotismo de la esfera política a la social, es porque reclamaban el derecho de todos los ciudadanos a “medirse en condiciones idénticas”[96] y el deber de la nación de “proteger al débil”, y velar por “aquellos que no pueden valerse por sí mismos”.[97]

La tercera corriente ideológica, y también cronológica en los textos para las escuelas, es la del nacionalismo autoritario que se dio durante la dictadura de Ibáñez. Los textos con más ediciones –no se encontraron datos sobre circulación– construyen las virtudes del héroe patrio para “formar el alma nacional, pura e intacta”.[98] Frente a las amenazas de desintegración como el sovetismo y el anarquismo, se requería un civismo basado en el cumplimiento de los deberes que el individuo debía a su colectividad. Para Guillermo Gandarillas, por ejemplo, la correcta participación ciudadana imponía al sujeto la obligación de tener un cuerpo sano –y no ser una carga para la sociedad–, la necesidad de producir –para aportar económicamente– y el imperativo de “sentir la responsabilidad que le cabe como miembro de la colectividad y la necesidad de cooperar en la promoción del bienestar social”.[99] La misma idea defendía Jorge Gustavo Silva, importante funcionario del Ministerio de Bienestar Social, profesor de la Escuela Naval y de liceo, en un texto adecuadamente llamado *Deberes cívicos de los chilenos*. Silva definía a la nación como “el país, considerado en sus caracteres propios y personales, en sus caracteres ‘vivos’, podríamos decir: raza, civilización, lengua, literatura, religión, costumbres, territorio. Es, diríamos, una cosa natural, nacida espontáneamente”.[100] El deber cívico comprendía desde “no participar en actos contra el Estado o contra sus instituciones”[101] hasta defender al país contra enemigos extranjeros, honrar los símbolos nacionales, cuidar de la propia salud y ser ahorrativos. Era, según el autor, una actitud necesaria, pues reportaba “más beneficios morales el ejercicio cabal de los deberes que del exagerado concepto que de sus derechos puedan tener los ciudadanos”.

[102] Consistente con lo anterior es que se menciona que los ciudadanos deben votar, pero no se refiere al origen de la autoridad. La legitimidad democrática desaparece y el Estado encarna el bien de la patria ampliando su función social. En 1928, Silva escribió una cartilla del Ministerio de Bienestar Social para las escuelas titulada *Legislación social y educación cívica*. En ella destaca el avance de la legislación social de esos años en contraposición al liberalismo que la había omitido. La Revolución francesa, señala, dejó libre al obrero tanto como lo dejó solo. En síntesis, el “espíritu social debe ser predominante en el espíritu cívico”. [103] Las mismas ideas fueron reiteradas en el *Diccionario cívico chileno*, de Manuel Rozas, editado en 1928. [104]



Cuaderno de instrucción cívica del alumno Óscar Castro, de 6° año de la Escuela n° 65 de Sewell, Caletones, Chile.

Archivo de la Administración, Fondo Ministerio de Educación

El nacionalismo autoritario no sobrevivió a la caída del régimen de Ibáñez, pero se mantuvo latente y volvió a imponerse dramáticamente en 1973. En la etapa intermedia, la de la ampliación de la democracia chilena, la enseñanza de la historia adquirió un carácter descriptivo de personajes y gobiernos, como lo mostraron las reediciones del texto de Galdames. En ella el patriotismo se manifestó en los rituales cívicos y en el reforzamiento de la identidad cultural a través de lecturas complementarias, especialmente de literatura. [105] En cambio, la educación cívica retomó su carácter jurídico y político basada en la constitución y la organización del Estado. Así lo demuestra el único cuaderno escolar encontrado, perteneciente a un alumno de sexto año de la Escuela de Sewel de 1939.

La escuela fue un espacio en el que confluyeron las transformaciones ideológicas y políticas del período, y no solo las pedagógicas, porque ella todavía guardaba la utopía de un proyecto de sociedad y porque era la institución que había construido, a pesar de su heterogeneidad, la experiencia compartida más amplia de la sociedad moderna después del rito religioso.

CAPÍTULO II

UN CHILE ESCOLARIZADO Y ALFABETO

Explosión de la cobertura primaria

Entre 1885 y 1930, Chile pasó a ser una República escolarizada y alfabeta. La afirmación anterior exagera en términos cuantitativos porque al terminar el período todavía un tercio de la población estaba excluida de una escolaridad formal y un 32,9% era analfabeta. Sin embargo, fue en estas décadas que la cobertura de la escuela primaria y la alfabetización superaron el umbral de la mayoría, lo cual tuvo un impacto cualitativo decisivo en los términos políticos y sociales en que el Estado y la sociedad concibieron la educación.

En 1930, más de la mitad de los niños entre seis y catorce años —el 63,3% para ser más exacto— estaba matriculado en una escuela primaria pública o particular, y el 67,1% de los mayores de seis declaró saber leer en el censo de ese año. Alrededor de 530.211 niños se educaban en escuelas primarias, 87.887 estudiantes estaban matriculados en el nivel secundario, que incluía a la educación especial, y 6.549 en el universitario. La suma equivalía a un total de 624.647 personas accediendo a algún tipo de educación formal.[\[106\]](#) Al iniciar el siglo XX, el país ya tenía un sistema de educación territorialmente extenso que en este período creció en forma exponencial no solo en número de escuelas y cobertura, sino también en la diversificación de su oferta. Este logro hizo necesario burocratizar su administración a escala nacional.

El avance educacional fue una faceta más del fortalecimiento del Estado, posibilitando un proceso de acumulación progresiva de destrezas y conocimientos que necesariamente impactó sobre el desarrollo y complejidad de la cultura escrita. De hecho, los fondos destinados a instrucción pública tras la Guerra del Pacífico aumentaron sostenidamente, consolidando a la educación como el ramo de mayor trascendencia dentro de las funciones sociales del Estado. Entre 1882 y 1930, la inversión en instrucción pública creció desde un 5,4% a un 14,2% del total del presupuesto nacional.[\[107\]](#) El gobierno del presidente Santa María estaba decidido a transformar la educación desde sus bases, consolidando la primaria como el nivel de mayor impacto dentro de la inversión fiscal. La ley del 11 de junio de 1883 elevó en un 32% sus recursos para iniciar un completo programa de reforma centrado en la infraestructura y en la formación de profesorado. En 1880 se invirtieron 3.300.340 de pesos en la administración y el funcionamiento de las escuelas, además de la formación de profesores normalistas, absorbiendo esta suma el

46,2% de los fondos destinados a instrucción pública. En 1930, la instrucción primaria llegó a representar el 57,9% del presupuesto en educación.[\[108\]](#) Esta expansión financió un alza constante de establecimientos y alumnos en todos los niveles, tanto en el sector público como en el particular, en la medida en que este último recibía subvenciones fiscales regulares y cada vez más cuantiosas.[\[109\]](#)

El tamaño y la estructura del sistema educacional del país entre 1880 y 1930 está contenido en el Cuadro 2.1. Las cifras presentan el total de escuelas primarias diurnas públicas y particulares, diferenciándolas de las nocturnas, que no se incluían en la estadística y que también aumentaron notablemente. El nivel secundario contiene el número de liceos masculinos, femeninos y establecimientos de educación especial y, agrupados bajo la columna de educación superior, se cuentan las universidades de Chile, Católica y de Concepción. Su lectura constata que en 1930 el Estado financiaba el 83,5% de los establecimientos del país, evidenciando la centralidad que tuvo su centralidad en la expansión de la educación en Chile. En el nivel primario costaba el 85,5% de las escuelas públicas, donde se educaba el 86,5% de los alumnos. A diferencia, solo un 13,4% lo hacía en una escuela particular.

Cuadro 2.1: Número total de establecimientos educacionales y alumnos del nivel primario, secundario y superior, 1880-1930

Establecimientos por nivel educacional									
	Educación primaria			Educación secundaria y especial			Educación superior		
Año	Fiscales	Particulares	Total	Fiscales	Particulares	Total	Fiscales	Particulares	Total
1880	620	405	1.025						
1885	826	598	1.424						
1895	1.248	411	1.659	52	6	58	8	2	10
1900	1.547	568	2.115	63	20	83	10	3	13
1905	2.099	521	2.620	119	48	167	10	6	16
1910	2.799	408	3.207	142	106	248	10	6	16
1915	2.920	445	3.365	151	175	326	12	7	19
1920	3.214	429	3.643	153	139	292	12	7	19
1925	3.384	493	3.877	165	148	313	13	12	25
1930	3.177	535	3.712	168	112	280	15	13	28
Alumnos									
1880	48.794	15.106	63.900						
1885	68.894	28.242	97.136						
1895	114.565	25.426	139.991	11.524			1.190		1.190
1900	115.281	49.920	165.201	12.624			1.228		1.228
1905	170.827	41.797	212.624	21.497			1.549		1.549
1910	258.640	58.165	316.805	30.731	13.955	44.686	1.824		1.824
1915	322.434	54.005	376.439	39.208	26.755	65.963	3.646		3.646
1920	346.386	54.865	401.251	46.917	25.506	72.423	4.502		4.502
1925	439.937	60.585	500.522	56.648	28.511	85.159	4.475	1.771	6.246
1930	458.953	71.258	530.211	55.892	31.995	87.887	3.814	2.735	6.549

Fuente: *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MMJCIP)*, 1880-1886; *AE*, 1909-1930.

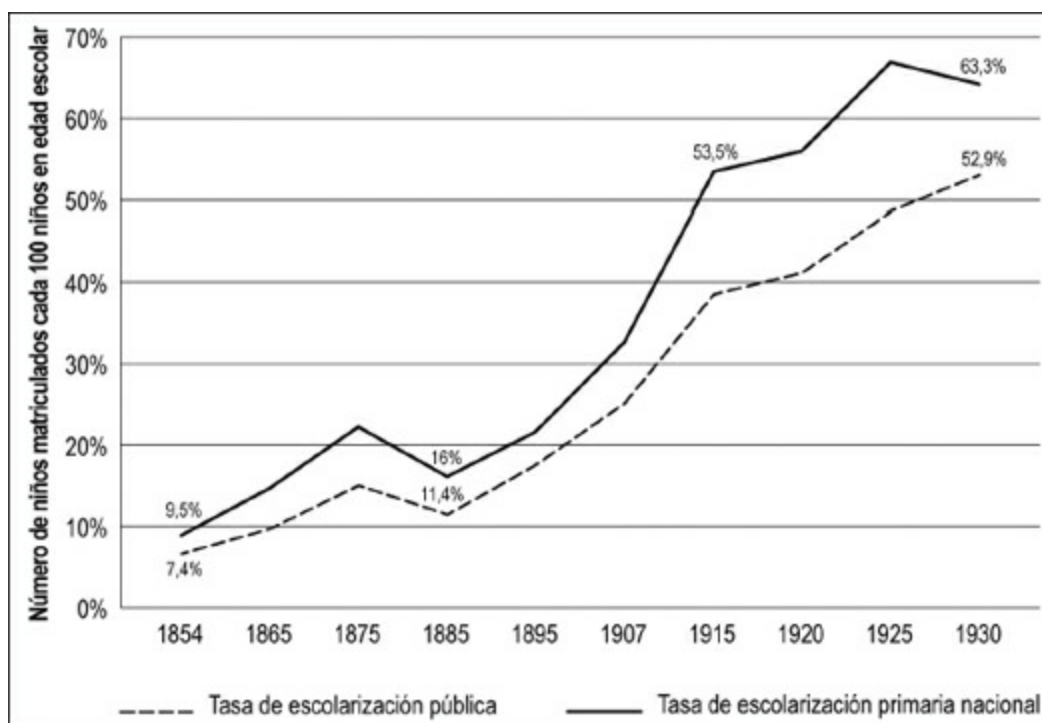
Las escuelas primarias aumentaron a un ritmo nunca antes visto. El período más álgido de crecimiento de la educación fiscal se concentró en la primera década del siglo XX, capitalizando el repunte del gasto en educación tras la crisis política de 1891. Solo entre 1900 y 1910 se abrieron 1.252 escuelas, más de lo que se había fundado en los cincuenta años anteriores. 143.359 niños ingresaron al sistema público, diez veces más de los que se habían incorporado entre 1890 y 1900. Este ritmo logró sortear incluso el desvío de recursos luego del terremoto de 1906 hacia la reconstrucción, el orden interno del país y la consecuente clausura de escuelas. La inversión se contrajo, pero nunca antes hubo un momento tan expansivo como este.

Entre 1880 y 1930, las escuelas públicas quintuplicaron su número, mientras las particulares se mantuvieron estables. La matrícula fiscal se incrementó nueve veces, impactando sustancialmente sobre el ritmo de expansión de la cobertura, entendida como el número de niños matriculados con respecto a la población en edad escolar. Esta relación se elevó desde un 16% a un 63,3%.[\[110\]](#) El salto es de proporciones si además se compara con los años fundacionales del sistema primario, cuando menos de un 10%

de los menores llegaba a una escuela.

El Gráfico 2.1 registra esta relación, distinguiendo la tasa de escolarización pública de la nacional, que agrupa a los alumnos de las escuelas públicas y particulares, demostrando la directa correlación entre el crecimiento de una y otra, por lo menos hasta 1915. A partir de entonces tuvo un impacto significativo en el alza de la cobertura la proliferación de cursos primarios en las preparatorias de liceos, en las escuelas anexas a las normales, en las especiales, en las de la Armada, del Ejército y en las crecientes escuelas nocturnas, diversificando con ello el tipo de matrícula primaria. En el gráfico la curva de escolarización pública solo incluye a los alumnos de las escuelas fiscales diurnas y tiende a separarse de la nacional desde entonces.[\[111\]](#)

Gráfico 2.1: Número de niños matriculados en escuelas primarias cada 100 en edad escolar, 1854-1930



Fuente: *AE*, 1909-1931, *MMIP*, 1854-1907, Censos de la República, 1854-1930.

El ingreso masivo de mujeres a la instrucción también fue un factor decisivo en este crecimiento. Las cifras de cobertura diferenciadas por sexo revelan que su incorporación demoró algunos años y, al menos en el nivel primario, se consolidó a mediados de 1880. Su alza fue vertiginosa al iniciarse el nuevo siglo, lo que además coincidió con la apertura de nuevos liceos femeninos. Las niñas llenaron las aulas primarias y revirtieron su histórica posición desmedrada con respecto a los hombres. En esta etapa la tendencia se robusteció y ellas representaron dos y hasta cuatro puntos porcentuales más que los estudiantes masculinos. En 1930, la cobertura femenina alcanzó el 54,2%, muy lejos del 3,1% con el que habían iniciado su escolarización.

El énfasis educacional renovó la oferta de instrucción primaria, haciendo que 1915 fuese un año emblemático porque al menos la mitad de los niños chilenos en edad escolar estaba matriculada en una escuela. Desde entonces la cobertura continuó elevándose hasta alcanzar su mayor alza, un 66%, en 1925. Ese año, 594.220 menores recibían instrucción en algún tipo de establecimiento del nivel primario. Entre 1920 y 1930 el proceso de alfabetización empezó a cosechar este desarrollo, aumentó su ritmo de avance y por primera vez en Chile quienes sabían leer superaron a los que no lo hacían. En adelante esta tendencia no volvió a revertirse, tal como se aprecia en el Cuadro 2.2. El analfabetismo retrocedió del 40,9% al 22,6% entre los mayores de seis años, lo que en términos absolutos implicó reducirlo a 811.088 personas. Al mismo tiempo el porcentaje de quienes leían creció del 59% al 67,1%. La década es especialmente significativa porque Chile pasó de ser una República analfabeta a un país letrado, y ello fue posible debido al proceso de acumulación anterior.

Institucionalmente, la expansión de la escuela y su conformación como un espacio profesional de enseñanza consolidó la burocratización educacional centralizada desde Santiago. A partir de 1889, el ministerio había sectorizado sus funciones en dos departamentos de Estado, el de Justicia y el de Instrucción. Este último organizó la gestión de la enseñanza primaria a través de la Oficina de Inspección General de Instrucción Primaria, que actuaba como superintendencia sobre las escuelas normales, superiores y elementales.^[112] La primaria era el único nivel que dependía directamente del ministerio, al igual que los liceos fiscales de niñas, ya que la enseñanza superior y secundaria permanecían bajo el Consejo de Instrucción Pública, con sede en la Universidad de Chile. Algunos cursos de educación especial también eran controlados por el consejo, pero en su mayoría dependían de los ministerios de Industria y Obras Públicas, y Agricultura.

La Oficina de Inspección lideró el afianzamiento de la acción estatal en el sector primario. El Reglamento General de 1898 la ratificó como eje neurálgico de la dirección de los empleados y las escuelas. Ella supervisaba el cumplimiento de las disposiciones del ramo, era la instancia de comunicación con el ministerio y llevaba la estadística y el registro de las propiedades fiscales de uso educacional. Ese año, Abelardo Núñez ejercía como inspector general, revistiendo a la institución con el prestigio de su trayectoria. La oficina era pequeña y manejaba un módico presupuesto cercano al 2% del total de instrucción primaria.^[113] Operaba en el territorio a través de los visitadores de escuela, cuyo número se amplió para poder especializar el control sobre establecimientos cada vez más heterogéneos.^[114] Ser nombrado visitador significaba un peldaño en la carrera docente de los mejores preceptores. Quienes lo alcanzaron fueron todos normalistas o directores de escuelas superiores con una notable hoja de servicios avalada por más de quince años de trayectoria. En este nuevo marco institucional, la gestión de los visitadores cooperó a burocratizar la comunicación entre las escuelas provinciales y la capital apoyados por el Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria. Publicado mensualmente desde 1905, el boletín tuvo un eficiente canal de distribución a través de los mismos visitadores, quienes lo llevaban en sus recorridos y lo utilizaban

para preparar conferencias pedagógicas en sus provincias.

Esta dotación de funcionarios tenía a su cargo una de las tramas institucionales más extendidas del país. Solo para dimensionar lo titánico de la tarea, durante 1919 el Departamento de Instrucción Pública despachó 6.108 decretos, 7.340 providencias y 1.199 oficios. En comparación, ese mismo año el movimiento del Departamento de Justicia fue de 2.222 decretos, 2.538 providencias y 835 oficios.[\[115\]](#) La información viajaba por ferrocarriles, correos y telégrafos. A su vez, los puertos, en alianza con el ferrocarril, permitían surtir a las escuelas de profesorado, textos, útiles y mobiliario. Desde 1889 se había declarado libre de pase toda la correspondencia de la Inspección General, mientras los normalistas se trasladaban en vapores con pasajes de cámara subvencionados por el Estado hacia los puntos donde eran destinados.[\[116\]](#) El Ministerio de Instrucción era, por lejos, la repartición con mayor número de funcionarios. En 1930, de los 47.193 empleados públicos, 12.651 pertenecían al recién creado Ministerio de Educación. El 77,7% de esos funcionarios trabajaba en la sección primaria.[\[117\]](#)

Símbolo de la consolidación administrativa ministerial fue la remodelación de las oficinas en la capital que, desde 1910, se ubicaron en un nuevo edificio, luciendo con toda “la sencillez, decencia y sobriedad indispensables a toda oficina de un gobierno republicano.”[\[118\]](#)

Luego, la crisis del salitre durante la Primera Guerra Mundial y la inestabilidad del sector exportador disminuyeron los fondos destinados al ámbito social y la expansión se detuvo. El aumento inflacionario empobreció a la población y en medio de la dificultad social y política se redujo la provisión en instrucción pública. Se suprimieron cursos, se fusionaron establecimientos y se paralizó la escasa construcción de edificios escolares. Hacia 1913, el presupuesto educacional se recortó en 5.474.570 pesos con respecto al año anterior. Era la primera de una seguidilla de rebajas en el gasto fiscal que alarmaron al ministro del ramo, quien argumentó el problema del analfabetismo como un tema pendiente de la masificación educacional. “Un país que tiene el número de analfabetos como el nuestro no puede economizar en instrucción”.[\[119\]](#)

Efectivamente, no debía hacerlo. Hacia 1930 aún faltaba incorporar a un tercio de la población al sistema educacional y tanto la inasistencia escolar como el analfabetismo, sobre todo en niños de seis a catorce años, adquirieron ribetes sociales alarmantes. Entre otras razones, porque se constituyeron en otra forma de pobreza. Se consideró al analfabetismo como la consecuencia social más directa del ausentismo escolar, un grave problema que la expansión cuantitativa de escuelas no pudo contener. La paradoja de este desarrollo educacional sin precedentes hasta ese entonces fue la permanente baja de la asistencia media.[\[120\]](#) El desbalance entre ambos procesos mereció un agudo diagnóstico social y político ahora en un Chile con escuelas. Se criticó la forma en que había crecido la primaria pública. Sin embargo, la barrera de fondo se encontraba en la dramática pobreza de las familias y en el significado que ellas le otorgaban a la instrucción.

Analfabetismo e inasistencia: el diagnóstico social de la expansión educacional

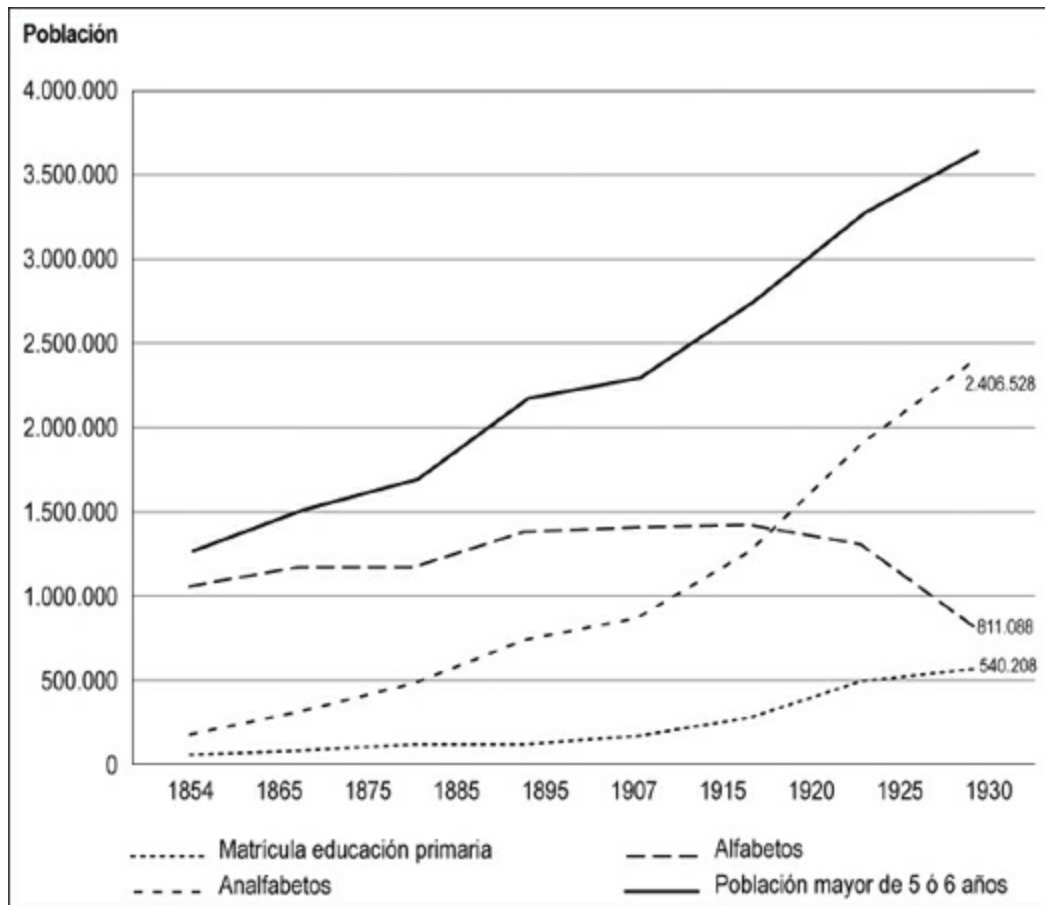
El 28 de noviembre de 1907 se realizó el Sexto Censo General de la República de Chile en el territorio comprendido entre la provincia de Tacna por el norte y la de Magallanes por el sur. Fue la primera medición del siglo XX, pero ciertamente sus resultados mostraron una especie de balance demográfico del siglo anterior. Se preguntó por la alfabetización considerando ahora solo la capacidad de lectura como índice “de la cultura del país y de los progresos alcanzados por la instrucción”.[\[121\]](#) Era la primera vez que dicha habilidad se publicaba por cohortes de edad, lo que permitía evaluar empíricamente los efectos alcanzados por la escolarización nacional. Las cifras demostraron que un 51,6% de los mayores de cinco años sabía leer, pero que el número de analfabetos seguía siendo muy alto. Un 48,4%, equivalente a 1.572.791 personas, declaró no saber leer, haciendo de 1907 el momento de mayor cantidad de iletrados del período estudiado.[\[122\]](#) De ellos, aproximadamente 448.659 eran niños de entre seis y catorce años, situación preocupante porque probaba que al menos una de cada tres personas sin leer era un niño que debía estar asistiendo a la escuela.[\[123\]](#) Estos menores analfabetos representaron el 62,7% de su cohorte, constituyendo uno de los segmentos peor evaluados por el censo a escala nacional. El índice más alto lo ostentaron quienes tenían entre seis y nueve años.[\[124\]](#) A este resultado se añadía otro inconveniente: en 1907, el 31,9% de la población escolar estaba matriculada en una escuela primaria, y de ella solo asistía el 61%. Es decir, nada más que el 17% de los niños de Chile llegaba a una escuela. La cifra fue recibida como un balde de agua fría ante el espectacular desarrollo del sistema educativo, cuestionando directamente el supuesto de la escuela alfabetizadora. El analfabetismo entre los niños se equiparaba con el 62,3% entre los mayores de cincuenta años, quienes probablemente formaron parte de las primeras generaciones de alumnos primarios.[\[125\]](#)

Demográficamente, el problema de fondo radicaba en que la alfabetización y la matrícula crecían a un ritmo más lento de lo que lo hacía la población, y esa disparidad generaba más y más analfabetos cada año. El Gráfico 2.2 demuestra esta relación entre demografía, alfabetización y escolarización en el período 1854-1930.

El otro problema era cómo la población hacía uso de la escuela. La estadística consignó que los niños entre doce y catorce años eran el segmento con la tasa de alfabetización más elevada, con un 51,3%, el doble del 23,7% de los menores entre seis y nueve años. Pasados los catorce, esta volvía a descender al 37,1%, baja vinculada a la forma en que se utilizaba la escuela y cuyo síntoma más dramático era la enorme deserción entre los cursos superiores. Tal como lo consigna la estructura de la matrícula de las primarias públicas en 1911, contenida en el Cuadro 2.2, los inscritos en primer año representaban el 56% del total y los de sexto apenas el 0,7%.[\[126\]](#) Es decir, tan solo dos mil alumnos completaron el currículum, todos ellos avecindados en grandes ciudades. Ese mismo año, 88.681 niños no llegaron al segundo año de estudios; en 1913, este número aumentó a 100.873 y en 1914 fue de 101.730.[\[127\]](#) La asistencia era corta y

esporádica, los menores iban a la escuela por un par de años y la dejaban cuando escasamente aprendían a leer para enrolarse en alguna ocupación que aportase a la sobrevivencia familiar. Algunos retomaban por breves temporadas y eso hacía que, aun no asistiendo sistemáticamente a la escuela, ellos no fuesen enteramente analfabetos. No podía deducirse sin más que la población ausente de la primaria fuese iletrada, pero políticos y educacionistas sostuvieron que los niños no sabían leer porque no iban a la escuela.

Gráfico 2.2: Evolución de la alfabetización y el analfabetismo, 1854-1930



Fuente: Censos de la República, 1854, 1865, 1885, 1895, 1907, 1920, 1930.

Cuadro 2.2: Matrícula por grados y años de estudio, 1911

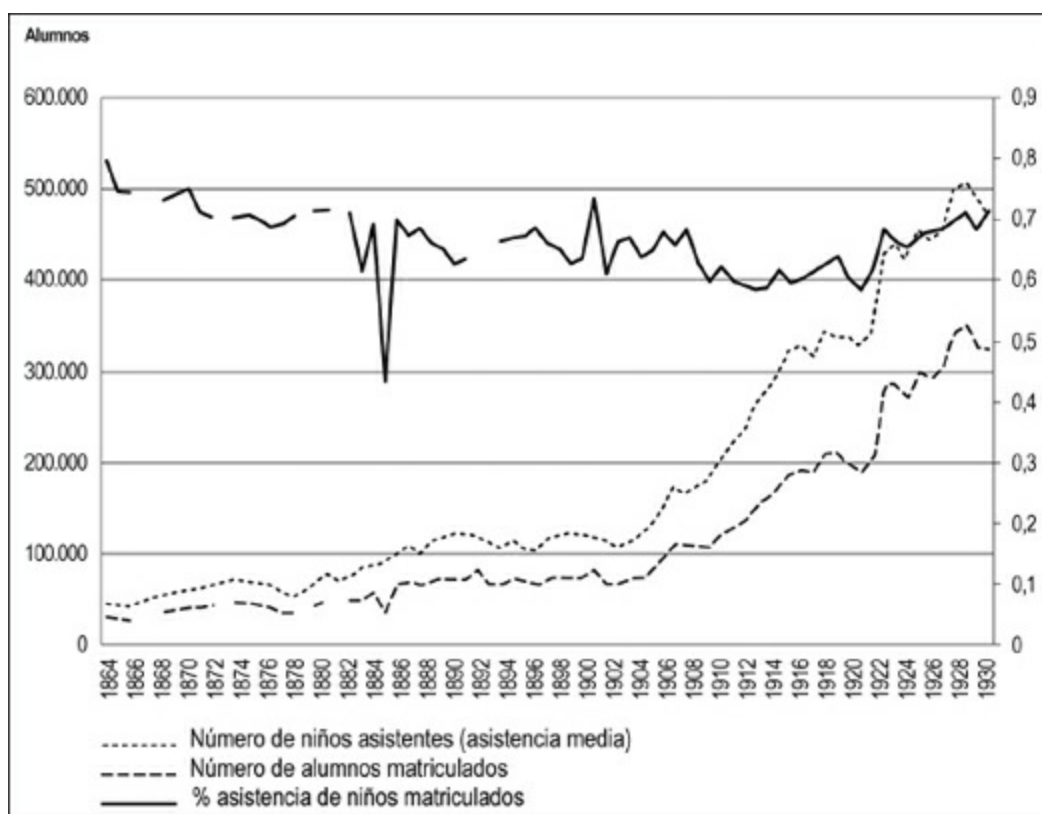
Escuelas		Número de alumnos					
Categoría	Número	1 ^{er} grado		2 ^o grado		3 ^{er} grado	
		1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año	5 ^o año	6 ^o año
Superiores	252	23.874	13.010	10.152	6.687	4.520	2.002
Elementales	2.501	130.521	52.704	25.192	6.758	181	
Urbanas	813	64.770	30.015	19.936	10.187	4.669	2.002
Rurales	1.940	89.535	35.699	15.408	3.258	32	
Total	2.753	154.395	65.714	35.344	13.430	4.711	2.002
Escuelas		Porcentaje					
Categoría	Número	1 ^{er} grado		2 ^o grado		3 ^{er} grado	
		1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año	5 ^o año	6 ^o año
Urbanas	29,5%	49,2%	22,8%	15,2%	7,7%	3,5%	1,5%
Rurales	70,5%	62,2%	24,8%	10,7%	2,3%	0,02%	
Total		56,0%	23,8%	12,8%	4,9%	1,7%	0,7%

Fuente: *AE*, 1911.

Escuelas de primera clase eran las superiores y urbanas. En las de segunda clase, el currículum contemplaba primero y segundo grado en un período de cuatro años; sus alumnos eran en un 75,5% urbanos, el resto eran niños de campo. En las escuelas de tercera clase solo se exigía el primer grado del currículum equivalente a los dos primeros años de enseñanza. En estas la matrícula estaba repartida entre el campo y las ciudades; el 54,3% de la matrícula era rural. Los niños de campo solo llegaban a cuarto año, en 1911 solo había 32 niños rurales en quinto año.

Al iniciarse el siglo XX hubo más escuelas, más alumnos matriculados con respecto a la población, pero la proporción de quienes asistían en forma regular a ellas fue disminuyendo progresivamente. En 1900, el senador radical Enrique Mac Iver hizo su propio diagnóstico al denunciar las causas de la crisis moral de la República en su citado discurso en el Ateneo: la paradoja del desarrollo educacional estaba en que "...a medida que las escuelas aumentan, la población escolar disminuye".[\[128\]](#) Desde la promulgación de la ley orgánica de 1860 la asistencia había crecido al mismo ritmo de la matrícula. Su número se había multiplicado seis veces entre 1885 y 1930, pero su comportamiento era muy sensible a las condiciones locales de las familias y de las escuelas, impactando negativamente en el porcentaje nacional de asistencia media, definida como el número de asistentes entre quienes estaban matriculados. Tal como lo demuestra el Gráfico 2.3, hasta 1919 esa relación descendió en forma progresiva hasta llegar al 57,5%, representando el punto más bajo del período. Solo a partir de 1920 la tendencia retomó un ritmo ascendente y más alumnos permanecieron en las aulas.

Gráfico 2.3: Asistencia media en las escuelas públicas, 1864-1930



Fuente: *AE*, 1909-1932.

A principios de siglo se desconocía el desarrollo promisorio que posteriormente tendría la alfabetización y el problema del analfabetismo fue decisivo para orientar el debate de los primeros proyectos de obligación escolar para revertir el flagelo de la inasistencia. Se reconocía que la escuela alfabetizaba y de hecho la capacidad de lectura se concentraba en las personas entre quince y cincuenta años que probablemente habían pasado algún tiempo por una sala de clases. Sin embargo, el analfabetismo fue utilizado para poner en tela de juicio la efectividad de las iniciativas estatales y privadas por satisfacer las necesidades educacionales, y se le consideró como una grave consecuencia social del creciente ausentismo escolar que escondía tras de sí la miseria de los alumnos. Eso explica por qué entonces el viejo problema político que representaba el analfabetismo adquiriera ahora un nuevo carácter social.

El ausentismo no solo exigía preguntarse por quienes simplemente no llegaban a la escuela, sino por las razones de la alta deserción. De ello derivó uno de los ejes centrales de la discusión de la obligatoriedad escolar: si la inasistencia se debía a la pobreza de las familias o a la pobreza de las escuelas. El Partido Radical puso el acento en la población argumentando que las escuelas estaban vacías en Chile a causa de la miseria de los niños. La prueba estaba en la existencia de capacidad ociosa en el sistema educacional. Los conservadores, en tanto, sostenían que ella se explicaba por la incapacidad del sistema primario para contener la demanda efectiva. Menos aún podría hacerlo si no se apoyaba el crecimiento de las escuelas.

En 1900, Pedro Bannen, senador radical por Malleco, acusó la existencia de escuelas vacías en el sistema primario. A partir de la estadística de los censos y memorias ministeriales sacó sus propias cuentas y concluyó que en 1895 las masas populares “permanecen en la ignorancia y alejados de las escuelas”.^[129] Calculó que al finalizar el siglo, aproximadamente el 83% de los niños en edad escolar no asistía a una de ellas y proclamó que remover esa gran barrera era un deber del Estado. “Crear escuelas y mejorar las existentes no es suficiente; en sus edificios hay capacidad para educar más del doble de los alumnos que a ellas asisten. En sus alrededores se ven numerosos niños que no asisten a ella por indolencia o ignorancia de sus padres”.^[130] Afirmó la necesidad urgente de una ley especial sobre instrucción obligatoria. Para el mundo radical saber leer era una nueva forma de integración política que además del voto permitía informarse. La prensa, por ejemplo, materializaba este vínculo a nivel local. Era “el agente más poderoso de instrucción en los pueblos, pero para que esta pueda ejercer con eficacia su bienhechora acción, necesario es que éstos se hallen en aptitud de poderla aprovechar sabiendo leer a lo menos. De aquí la obligación que todo habitante tiene de poseer este medio elemental de instrucción y la facultad correlativa que el Estado tiene de imponer su enseñanza”.^[131]

En 1902, el senador Enrique Mac Iver apoyó a Bannen y fue enfático en declarar que la ley era imprescindible para reducir el analfabetismo. Tomando en cuenta la capacidad total de los edificios escolares, calculó en 250.000 los lugares vacíos argumentando que la ley era una necesidad social urgente porque las escuelas solo estaban educando a la sexta parte de los niños.^[132]

Bannen no tenía mayores evidencias para probar el enorme porcentaje de inasistencia más que su propia experiencia en las “escuelas para proletarios” que había impulsado. Además, siendo senador por las circunscripciones de Concepción y Coelemu advirtió que el ausentismo sobrecogedor se debía principalmente a la pobreza y al aislamiento.^[133] Pero en Chile las escuelas no estaban vacías o al menos las desocupadas eran muy pocas. Según la misma estadística que utilizó el senador, en 1894 alrededor de 131 debieron cerrar sus puertas porque no contaban con el mínimo de veinticinco alumnos, lo que representaba solo un 10,6% del total de establecimientos públicos.^[134] La mayoría de ellas se ubicaba en subdelegaciones rurales. Sin embargo, con el correr de los años la situación tendió a mejorar y entre 1913 y 1915 más del 90% de las escuelas funcionaba con más de veinticinco niños. La gran mayoría era de tamaño intermedio y atendía entre veinticinco y ochenta alumnos, mientras solo un 10% recibía entre ochenta y cien estudiantes. Para esa época, un 6% de las escuelas estaban vacías.

Por su parte, Mac Iver también erró sus cálculos. Sus cifras no concordaban con el tamaño efectivo del sistema primario. En 1909, el análisis empírico de la capacidad de las escuelas, realizado en función del promedio de alumnos por aula, permite estimar que su posibilidad máxima era de 253.000.^[135] Prácticamente los mismos que él señalaba como cupos vacíos. En lo que sí acertaba era en la evidencia del grave ausentismo: ese año asistieron 132.494 de los 226.109 niños matriculados. Esta última cifra efectivamente hablaba de capacidad ociosa en las escuelas.

El problema era complejo. Los niños matriculados entraban y salían de las escuelas por tiempos cortos y eso hacía que estas, más que vacías, estuvieran subutilizadas. La diferencia es sutil, pero no es antojadiza porque el cambio de argumento modifica el énfasis en la evaluación del problema. La pregunta no solo se refiere a por qué los niños no llegaban a las escuelas, sino también por qué quienes lo hacían luego desertaban. Muchas primarias se fundaban cediendo a la presión de los vecinos que posteriormente descuidaban la asistencia de sus hijos y otras nacían desde la estimación una demanda abultada. De hecho, el comportamiento de asistencia inestable estaba incorporado a la organización del propio sistema educacional y en las grandes ciudades los preceptores tenían la facultad de matricular un 25% más de niños, sabiendo que esa práctica equilibraría una matrícula acorde con el tamaño de las escuelas. En 1909, este excedente fue de un 16% entre las superiores y de un 27% entre las elementales.[\[136\]](#)

Los conservadores estaban de acuerdo con el diagnóstico social que hacían los radicales, pero rechazaban la idea de legislar la asistencia. Con los mismos números argumentaron que el sistema no estaba preparado para recibir al total de la población escolar. Reconocían que había escuelas vacías, pero según ellos eran hechos aislados, que se daban fundamentalmente en el campo, y presionaron solamente por fomentar su oferta y su eficiente distribución. De paso defendieron la cooperación de los hacendados.

Nuevamente el debate estaba tensionado. En efecto, en 1909 si las escuelas públicas hubiesen estado completas solo habrían podido contener a un tercio de los 715.169 niños en edad escolar que arrojó el censo de 1907. Los conservadores acertaban al estimar que estructuralmente quedaban fuera de las escuelas 582.675 niños. Con este fundamento rechazaron la obligatoriedad porque era un sinsentido hacer de los padres unos delincuentes por no enviar a sus hijos a estudiar si el Estado era incapaz de aprovisionar la demanda real.[\[137\]](#) El senador Alfredo Barros Errázuriz afirmó que en las escuelas no había “materialmente lugar para contener a todos los niños que a ellas desean acudir”, lo que probaba que el proyecto no respondía a necesidad alguna.[\[138\]](#) Por el contrario, declaró, la instrucción primaria había tenido un gran desarrollo en los últimos treinta años, dejando a Chile en mejor posición que otros países latinoamericanos a partir de la alta proporción de alfabetos.

Era cierto que desde su fundación el sistema fue pequeño en relación a la demanda y no podía acoger al total de los niños entre seis y catorce años. Pero el análisis de los conservadores suponía que todos esos niños deseaban acudir a la escuela, como lo dijo Barros Errázuriz, desconociendo el alto porcentaje que desertaba. Se llega así al fondo del asunto: si los niños no iban a la escuela no era tan solo porque no había capacidad para ello. Recién en 1913 se publicaron datos relativos a la condición instalada de los locales, pudiendo ajustar su eficiencia a partir de la superficie construida. El Reglamento Interno para las Escuelas, dictado en 1899, había establecido que todas debían contar con salas suficientes para sus diferentes secciones, cada una con cabida para cincuenta alumnos en sesenta metros cuadrados.[\[139\]](#) Tomando esa referencia es posible estimar que el 51,3% de la capacidad del sistema primario del país era utilizada. Para 1921 el nivel había aumentado al 63,7%. La capacidad ociosa se debía a un gran número de

escuelas subutilizadas, muy disímiles entre sí, con una asistencia intermitente y esporádica. Las escuelas vacías eran muy pocas, apenas un 3% en 1920. Según estas cifras, los conservadores estaban en lo cierto al denunciar que la oferta no era equivalente a la demanda. Los radicales a su vez tenían razón cuando sostenían que las escuelas existentes podrían haber educado al doble de niños.

La constatación empírica del problema la dio el censo escolar de la ciudad de Santiago levantado en 1910 por la intendencia para complementar los datos de 1907. El registro demostró que los niños que permanecían al margen de la escuela eran los que habitaban en los barrios más pobres de la capital. Los comisarios de policía registraron el nombre, apellido y circunstancias personales de 39.510 menores en edad escolar, de los cuales no más de 30.000 eran estudiantes. La lectura del informe del censo hecha por el intendente ante la Cámara de Diputados corroboró que el ausentismo era efectivamente un problema de necesidad. Comparando la asistencia a las escuelas ubicadas en las comunas donde residía la gente acomodada de la capital y la de las comunas pobres, se demuestra que en el centro de Santiago, de un total de 420 niños matriculados, asistían 413. En contraste, en la octava comuna, correspondiente al área que rodeaba la populosa calle de Negrete, los padres excusaron la inasistencia porque su hijo estaba empleado u enfermo, en palabras del intendente, “materialmente no pueden, no tienen cómo mandarlos a la escuela”.^[140] Quizás la constatación más significativa del censo fue poner de manifiesto que los niños no asistían a la escuela durante cinco años, sino que el promedio era dos tanto en las escuelas fiscales como en las particulares. Eso explica que muchos de los que no asistían supiesen leer y escribir, siendo entonces equivocado considerarlos analfabetos. De hecho, de los 831 hombres y 751 mujeres no matriculados en las escuelas, el comisario de la octava comisaría informó que sabían leer y escribir 475 niños y 390 niñas, aun siendo un barrio sumamente pobre. En consecuencia, a la pregunta de por qué los menores no asistían a la escuela, la respuesta fue “por enfermedad, porque tienen que ayudar a sus padres a ganarse la vida, porque no tienen zapatos; en una palabra, por la miseria lastimosa de la gente pobre; pero ninguno por falta de voluntad de los padres, puesto que, sin los inconvenientes apuntados, todo el mundo iría a la escuela”.^[141]

Si a partir de la estructura demográfica del analfabetismo se concluyó que este era resultado del ausentismo estudiantil, el censo escolar de Santiago y el análisis empírico de la relación entre analfabetismo e inasistencia demuestra que ello era mucho más complejo. No hubo una relación estricta entre ambos procesos sino hasta la década de 1910, cuando la cobertura aumenta y la asistencia se estabiliza, dando un salto cuantitativo de proporciones hacia 1920. Solo entonces la curva del analfabetismo disminuye a medida que la asistencia media crece, lo que probablemente hizo posible que los alumnos asimilaran lo que aprendían en la escuela.

Tampoco existía un patrón territorial común de analfabetismo e inasistencia. Hacia 1909 había tres franjas geográficas de gran atraso junto a zonas de alta alfabetización. Por el norte, los departamentos de Illapel, Combarbalá y Ovalle, en la provincia de Coquimbo, constituyeron el bolsón más profundo de analfabetismo, al que se unía por el

sur el departamento de Petorca, de la provincia de Aconcagua, con el índice más alto del país: un 87% de sus niños entre seis y catorce años no sabía leer. Hacia el sur, en el centro, los departamentos rurales de la provincia de Santiago, Melipilla y La Victoria, junto a Casablanca en Valparaíso y Cachapoal en O'Higgins, conformaban una zona con un 80% de analfabetismo. Lo sorprendente es que solo a unos pocos kilómetros descollaban los departamentos urbanos de Santiago y Valparaíso, con el más alto desarrollo de cultura escrita a nivel nacional. La tercera zona estaba en plena Araucanía e incluía toda la provincia de Cautín y los departamentos de Collipulli y Nacimiento, de la provincia de Malleco. Hacia el extremo sur el analfabetismo disminuía, con excepción de la ciudad de Osorno. Ancud, uno de los departamentos más rurales del país, mantenía los bajos índices de analfabetismo del siglo pasado y una asistencia escolar muy alta, evidenciando que no había un patrón definido para explicar el desarrollo regional de ambos fenómenos. No existió una relación estricta entre el patrón de asentamiento de la población y el analfabetismo. La tendencia general demostraba que la comunidad iletrada disminuía en zonas de mayor urbanización. Pero había subdelegaciones urbanas donde prácticamente nadie sabía leer y, al contrario, subdelegaciones rurales donde todos lo hacían.

El análisis de ambas variables concluye que no hubo una relación directa entre alfabetos, asistencia y número de escuelas posibles de hacer. El alfabetismo remitía a un contexto mayor, de otras formas de difusión y usos de la cultura escrita en una sociedad más heterogénea y compleja, sin poder reducirse solo a la escuela como lo hicieron los contemporáneos. Sobre todo en este período en que la sociedad se hace más heterogénea y compleja.

La política educacional y la partidista hicieron una relación directa entre inasistencia y analfabetismo. Ser analfabeto era mucho más que no saber leer; significaba no ser un "ciudadano útil" para el proyecto nacional de "bienestar general y el progreso del país". [142] Sin embargo, el problema educacional no solo estaba en los niños que nunca llegaron a la escuela, sino también en el grave ausentismo escolar que no hacía más que enrostrar la enorme pobreza de esa sociedad.

La Ley de Educación Primaria Obligatoria se discutió por más de veinte años. Los primeros proyectos, al centrar el foco en la capacidad del sistema, estaban debatiendo sobre el responsable del atraso: si el Estado, porque no aprovisionaba la oferta, o los padres, que no enviaban a sus hijos a la escuela. El sistema de instrucción no estaba preparado para recibir a toda la población escolar y ello imponía al Estado la obligación de asegurar la escuela universal. Se culpó a la forma en que avanzaba territorialmente la escuela, porque la hizo ser disgregada y dispersa; porque generó una gran cantidad de escuelas de diversos tipos y niveles, de pocos niños, difíciles de administrar, mal dotadas y, en consecuencia, su desarrollo no había impactado sustantivamente en la alfabetización.

La territorialización de la escuela había seguido el patrón de asentamiento de los habitantes y, aunque desordenada, esa trama educacional permitió el avance constante de la escolarización, aunque heterogéneo y socialmente segmentado. No solo porque la

escuela llegó a más lugares, sino porque se consolidó como un eje de la política local en sus vínculos con la comunidad y con la política central. Ella fue inherente al fortalecimiento del Estado. Asimismo, se consolidó al especializar su espacio y profesionalizar sus prácticas, permitiendo que la llegada regular de los niños –cuando la asistencia media se estabilizó a fines de 1920– diera lugar a una mayor asimilación de los aprendizajes.



Niños en una calle de un poblado en el norte de Chile, c. 1914.
Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

Consolidación territorial de la escuela: comunidades y política local

Entre 1880 y 1930 se arraigó el patrón disgregado de la trama escolar con que la escuela se había extendido durante el siglo XIX. En ese proceso, la territorialización de la política y la inclusión de la lógica comercial en la distribución de las escuelas fueron factores nuevos que se añadieron al problema endémico del patrón de asentamiento disperso de la población.

Las cabeceras provinciales y departamentales continuaron siendo los centros habitacionales más importantes, concentraron el aumento de las migraciones hacia las urbes y sus escuelas –definidas como urbanas– crecieron aproximadamente de 255 a 871 en ese lapso de tiempo. Sin embargo, la gran expansión territorial ocurrió entre las escuelas de campo ubicadas en ciudades pequeñas y pueblos intermedios, las que aumentaron de 365 a 2.306. Ellas estaban instaladas en una sociedad rural cada vez más urbanizada, en un espacio cruzado por nuevos caminos y medios de comunicación que lo hicieron menos aislado y más accesible, y que comenzaba a interactuar cada vez con

mayor frecuencia con una institucionalidad estatal que progresivamente llegó a esa población a través de la expansión de los servicios y de la política. Es esta escuela rural la que se consolida territorialmente en este período, apoyada fundamentalmente por la municipalización del Estado.

La estadística ministerial es equívoca porque siguió contando las escuelas a partir de criterios decimonónicos que en el nuevo contexto demográfico y político quedaron obsoletos e impide dimensionar el proceso en toda su complejidad. Las llamadas escuelas rurales habían sido clasificadas como tales desde 1870 en función de la estructura institucional del Estado y no por su patrón de asentamiento. Por definición, era rural todo establecimiento que no estuviese dentro de los límites urbanos de las capitales de las provincias y departamentos. Había sido una decisión administrativa que tenía sentido en la etapa fundacional del sistema y que continuó adoptándose para racionalizar costos, porque esas escuelas podían tener preceptores más baratos, edificios menos costosos y un currículum corto. Sin embargo, su explosivo aumento contempla algunas escuelas que no eran rurales desde el punto de vista del asentamiento de la población y el desarrollo de una sociedad urbana y que, de hecho, funcionaban en centros poblados tanto o más consolidados que las propias capitales departamentales.

La acelerada urbanización del período hizo que la población diseminada se agolpase en las grandes ciudades y al mismo tiempo multiplicara los centros urbanos de mediana jerarquía. Acorde con los movimientos de redistribución poblacional, el censo de 1907 introdujo un criterio técnico para definir lo urbano en función del tamaño de la población. Todo núcleo con más de mil habitantes fue considerado en esa categoría. Los municipios eran los encargados de delimitar su “territorio urbano” como una forma de aumentar sus ingresos por concepto de contribuciones. Las ciudades fueron definidas por aglutinar a más de cinco mil habitantes y crecieron con una variación anual de un 30,4% entre los censos de 1895 y 1907; en la década siguiente, la intensidad de su desarrollo disminuyó al 12,7% anual, para luego retomar su ritmo entre 1920 y 1930, creciendo a un 24,9%. En ese lapso de tiempo su número pasó de 35 a 63, aglutinando al 42% de los chilenos.[\[143\]](#) Por su parte, los pueblos fueron definidos por tener entre mil y cinco mil habitantes; aumentaron de 122 a 162, consolidándose como núcleos urbanos de las provincias, y contaron con tantas o más escuelas que la misma capital departamental. [\[144\]](#) Las aldeas con menos de mil personas se multiplicaron explosivamente y pasaron de 316 a 1.435 en el período intercensal de 1895-1907. Ese último año llegaron a contar con una población de 535.468 habitantes. Solo a partir de la década de 1920 su número tendió a disminuir, cuando la urbanización hacia la gran ciudad se vuelve a acelerar. En 1930 eran 1.194 y todas ellas presionaron por tener escuela.

La municipalización del Estado fortaleció la expansión en el territorio de esta escuela rural porque hizo de ella una demanda política de las comunidades. La relación entre gobierno local y educación quedó establecida por la Ley de la Comuna Autónoma de 1891. Sus autores siguieron el modelo de la organización de los *county* norteamericanos y suizos, valorando el principio de *self-governement*, que estaba en su base, como consustancial al gobierno de un pueblo libre.[\[145\]](#) El municipio fue entendido como el

organismo ejecutor de toda medida de bien público y orden local. Se consideró como un requerimiento de la democracia porque permitía el libre gobierno de las circunscripciones locales y porque quitaba al Ejecutivo el control sobre el proceso electoral, que en adelante quedaba en manos municipales. La autonomía implicaría más autoridad, no intervención oficial.^[146] Era una medida política indispensable para la vida republicana, aunque en la práctica los municipios no tuviesen la capacidad de gestión y tampoco los fondos para llevar a cabo la enorme tarea que significaba administrar una comuna.

Las nuevas municipalidades se ubicaron en ciudades y pueblos cabeceras de comunas, algunas de las cuales también lo eran del departamento. En la cabecera de provincia ellas operaban en conjunto con la intendencia. Debían ser eficientes, por lo cual se burocratizaron y se discutió incluso si la alcaldía debía dejar de ser un cargo honorífico y pasar a ser remunerado. Pero la falta de recursos fue endémica, entre otras razones por lo impracticable que resultó la recaudación de los impuestos que debían financiar su gestión. En 1921, cuando se constituyó la recién electa municipalidad de la comuna de Vicuña, en el departamento de Elqui, provincia de Coquimbo, su primer alcalde declaró con ironía que solamente tenía “40 pesos en caja para iniciar el extenso y laborioso programa que desarrollará”.^[147] Por ello era vital contar con representación partidaria en el Congreso, donde se votaba la provisión de recursos a las localidades.^[148] Esa era la verdadera importancia de los municipios. Su poder no dependía directamente de los fondos que manejasen, sino de su capacidad para atender las demandas de la comunidad y conducir las hacia el gobierno central.^[149] A su vez, los parlamentarios requerían ganar votos en sus circunscripciones, hacer política territorial para asegurar su gestión en el centro. La escuela fiscal rural fue invariablemente una de las demandas vecinales, lo que finalmente favoreció su proceso de extensión.

No obstante, la municipalización también fue un factor de debilitamiento de la escuela. En medio de las tensiones políticas y sin los fondos necesarios, muy pronto la gestión municipal tuvo poca relación con las tareas formales de gobierno, cediendo muchas de sus prerrogativas nuevamente al Ejecutivo. La educación no fue la excepción. Los municipios estaban nominalmente a cargo de la expansión de la cobertura. Para incentivarla, el Reglamento Interno de 1899 declaró que cada municipio debía proveer una escuela de hombres y una de mujeres cada mil habitantes en el territorio de su comuna, definido como una “circunscripción escolar” para la ubicación de las escuelas. Pero poco y nada pudieron hacer, y en 1895 las 255 municipalidades del país solo habían fundado 42 escuelas mixtas.^[150] Ese mismo año el gobierno central, a través de la Inspección General y con la cooperación directa de los intendentes, gobernadores y subdelegados, sostenía 1.248.

Por su parte, la burocratización del ministerio no fue suficiente para canalizar la administración de las escuelas a través de la inspección y los visitadores. Sobre todo en un contexto de democratización de la política, el centro requirió de las autoridades locales para informarse e implementar prácticas efectivas de control sobre las escuelas. Los visitadores eran agentes de la inspección, pero de hecho trabajaban en las

intendencias, de las que dependían inmediatamente en virtud del artículo 8º de la Ley de Régimen Interior de 1885, que solo fue modificada en 1959. Sus vínculos locales tenían tanto o más injerencia sobre su tarea de lo que podía evaluarse desde Santiago, y como no siempre contaron con ellos se vieron relegados a funciones más bien técnicas y pedagógicas que ejecutivas.^[151] Las visitas, por ejemplo, debían ser aprobadas por el intendente, quien además era dueño de los caballos en que se transportaban. En ese mundo rural tan precario, lejos del tren, el caballo todavía era un símbolo de poder y terminó representando un arma de negociación política. Luego sería el automóvil. El intendente también intervenía en la gestión de las escuelas. Según la Ley de Garantías Individuales, dictada en 1884, tanto él como los gobernadores eran agentes auxiliares de la administración de la justicia y la seguridad pública, y como tales tenían reales facultades coercitivas sobre los preceptores.^[152] Podían dictar órdenes de arresto y prisión, arrogándose erróneamente la atribución de suspender a los maestros “por faltas a su trabajo”. De esta forma, muchas veces usaron su poder para resolver conflictos locales antes que favorecer la instrucción de los niños.^[153]

El problema era que las funciones de dirección y supervigilancia estaban triplicadas entre la Inspección General, las intendencias y los municipios. En 1906, el intendente de Valparaíso reclamó ante el ministerio arguyendo que frecuentemente intervenían en forma simultánea el gobernador y el inspector, ejerciendo atribuciones que les eran comunes. La legislación no era clara e incluso contradictoria. El asunto concluyó con el decreto del 10 de diciembre de 1906 en el que se reiteraban las atribuciones de los intendentes y gobernadores que les entregaba la Ley de Régimen Interior sobre el servicio de instrucción pública.

Fueron muchos los conflictos suscitados entre un gobierno central cada vez más poderoso y burocrático, del cual la Inspección General era su brazo ejecutor desde Santiago, y los delegados locales del Ejecutivo. Era una pugna administrativa que terminó siendo política porque entremezclaba intereses locales y política partidista que chocaba con la planificación de una estrategia pública organizada desde el centro. La fundación de una escuela o su traslado fue un terreno de disputa y de negociación entre el municipio y el representante local del Poder Ejecutivo y, a través de sus agentes, también de los partidos. Hubo casos incluso en que la escuela se abría directamente mediada por el parlamentario de la zona sin tener en cuenta la demanda efectiva, sino sus razones políticas. En las grandes ciudades, los parlamentarios se aliaban con los intendentes y en los pueblos de las comunas rurales con los gobernadores, quienes en muchos casos terminaron siendo verdaderos líderes regionales que actuaban como mediadores de las demandas de la comunidad. Tenían un poder que el gobierno central reconoció a través de la legislación y utilizó a su favor para la correcta ubicación de las escuelas. Los gobernadores designaban los lugares que la requerían –previo informe del visitador– y controlaban el negocio de arriendo de establecimientos escolares.

Para la Inspección General, la disponibilidad de infraestructura era el problema más complejo de resolver si se quería regularizar el servicio educacional. El gobierno central buscó que la inversión en locales fuese eficiente porque no tenía la capacidad efectiva

para desarrollar una política nacional de edificación. La construcción de escuelas era muy limitada, circunscrita al mundo urbano con unos pocos edificios modelo de gran tamaño, u otros de material ligero y barato en zonas rurales en los extremos norte y sur del país. El sistema de arriendos se impuso entonces como única solución y se gastaron enormes sumas en habitaciones particulares para escuelas. En 1906, el fisco pagó 1.168.038 pesos en alquiler, un monto equivalente a la renta de un capital suficiente para dotar de inmuebles propios a todas las escuelas de la República.[\[154\]](#) Ese año fueron más de 1.431 los locales arrendados. Había contratos por un plazo máximo de tres años y otros mes a mes, sin plazo fijo, lo que hacía necesario renovar más de quinientos cada año, pasando por las manos del gobernador y el intendente. Estos números dimensionan el poder que de hecho tuvo la política local sobre la expansión territorial de la escuela primaria.

Los vecinos participaron de este nuevo vínculo como dueños de sus propiedades. A diferencia del siglo anterior, las comunidades no tenían que financiar el local para abrir una escuela, sino arrendarlo, y eso introdujo la lógica del mercado inmobiliario en la relación de la población con la política local y la inspección. El mecanismo de expansión cambió. Las familias eran dueñas de las habitaciones que el Estado requería y negociaron con un raciocinio comercial que poco a poco fue siendo otro de los hilos entretejidos en la fundación de una escuela. El sistema de arriendos era engorroso y las exigencias excesivamente altas, pero a principios de siglo parecía un buen negocio tener contratos con el fisco, porque el pago era regular y los edificios particulares para escuelas estaban exentos de las contribuciones de haberes.[\[155\]](#) A partir de 1913, la crisis económica obligó a rebajar en un 25% el canon de arriendo, se dejaron impagos los contratos mensuales y el alza en los valores del suelo urbano limitó la oferta de propiedades disponibles. Sus dueños preferían transformarlas en comercios, arrendarlas por pieza, esperar el verano si estaban en pueblos costeros cuando el precio subía, o incluso provocar ellos mismos el término del contrato.[\[156\]](#) Hacia 1925, los conflictos entre el Estado y los dueños fue subiendo de tono y despertó la acción de las primeras asociaciones de propietarios para exigir mayores garantías ante el fisco en sus contratos.[\[157\]](#)



Niños de una escuela rural.

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

La negociación, el conflicto político, la redistribución poblacional y el ingreso de nuevos agentes como parlamentarios y propietarios de locales implicaron más escuelas, pero en su mayoría operando en condiciones precarias y disgregadas sobre un sinnúmero de pequeños poblados. El impacto que tuvo esta estrategia expansiva sobre la cobertura fue satisfactorio respecto a sí misma –ya se han dado las cifras–, pero el proceso fue ineficiente y oneroso, ya que finalmente la demanda local seguía siendo muy reducida.

La disparidad entre escuelas es muy compleja de calibrar y metodológicamente hace riesgoso aventurar generalizaciones. Sin embargo, a lo largo del país hubo departamentos con muchas escuelas de pueblo y su escolarización se elevó por sobre la de circunscripciones con escuelas en grandes ciudades.

El resultado fue ineficiente en términos de cobertura, porque la demanda efectiva en esos lugares era escasa y la enorme pobreza de la población dificultó la asistencia regular de los niños. Sin embargo, esa capilaridad a nivel local diseminada en todo el territorio nacional fue una conquista de enorme trascendencia política.

Esta fue la estructura del avance territorial de la escuela cuyas consecuencias sociales se creyó posibles de aminorar con la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

Aplicación de la ley: su balance

La Ley de Educación Primaria Obligatoria se dictó en medio de un período caracterizado por el crecimiento sostenido de la cobertura. Entre 1880 y 1930, la escolarización se multiplicó por cuatro veces, alcanzando el 63,3% de la población en edad escolar. En 1920, cuando finalmente se promulgó, la escolarización ascendía al 55,2% y un 33,3% de los niños de seis a catorce años asistía a la escuela. La ley no alteró el desarrollo de ambos procesos, no provocó una inflexión abrupta en el avance de la cobertura y disminución de la inasistencia, como esperaban las autoridades. Sin embargo, desde 1907 el ritmo con que crecía la cobertura había disminuido su intensidad en forma progresiva y la ley tuvo el efecto coyuntural de detener esa desaceleración. Además, tan importante como lo anterior, por primera vez en el período retrocedía el índice de ausentismo, que en 1920 había llegado a su nivel más alto.

El detalle de los índices anuales de cobertura y asistencia media de las escuelas públicas entre 1915 y 1930 demuestra que su efecto positivo solo pudo revertir los años de crisis por un tiempo muy breve, dejando ver que esa alza probablemente se debió a razones estadísticas más que a un crecimiento efectivo de la cobertura. El resultado de su primer año de ejecución, entre 1921 y 1922, avala esta interpretación, puesto que ese año la cobertura creció solo un 2,1%, una cifra acorde con el ritmo de crecimiento que la curva mostró en el período, mientras la asistencia media tuvo un retroceso de un 2,6%. Probablemente, hubo un registro más acucioso de la matrícula, pero la asistencia media descendió y ello prueba una vez más que la obligatoriedad no modificó el comportamiento de las familias frente a la escuela. Solo en 1923 la asistencia retomó su ritmo ascendente, cuando la ley ya llevaba dos años de marcha y las primeras políticas asistenciales hacia los alumnos desde la escuela estaban siendo implementadas. En un contexto de aguda crisis económica y social eso puede explicar el estancamiento de la cobertura a partir de 1925, en combinación con una asistencia media que crecía aunque fuese a un ritmo bajo.

Las cifras prueban que la ley tuvo un efecto mucho más simbólico que empírico. La estabilidad en la tasa de escolarización inmediatamente promulgada la ley y su posterior descenso demuestra que el problema de la escolaridad no se resolvía con la obligación que era hacia los padres. El efecto de la obligatoriedad es complejo de calibrar porque costó mucho implementar un verdadero sistema de control a nivel local. y costó porque no existía la infraestructura necesaria para educar a toda la población escolar; porque fuera de la ciudad los niños vivían disgregados en pequeños asentamientos urbanos y llevar la escuela hasta ellos era caro e ineficiente, y porque esas familias eran pobres y vieron empeorar sus condiciones de vida.

La obligación se establecía para las familias con niños menores de trece años, quienes debían estudiar en un escuela primaria, sin importar quién era su sostenedor, al menos durante los dos primeros grados de enseñanza. Existía la opción de hacerlo en sus casas siguiendo los programas aprobados por el presidente de la República y rindiendo anualmente un examen ante una comisión nombrada por la Junta Comunal de Educación. Es decir, todos los niños entre seis y doce años debían cursar un currículum de al menos los cuatro primeros cursos. Las únicas excusas admisibles para eximirse

temporalmente era la inexistencia de una escuela cercana en un radio de dos kilómetros, ampliable a cuatro si se proporcionaba gratuitamente el transporte, y cualquier impedimento físico o moral. Se establecía en forma explícita que la pobreza no era razón de inasistencia. Quienes no cumplieran podrían ser amonestados verbalmente, multados desde dos a veinte pesos o incluso encarcelados hasta por diez días si reiteraban su infracción.

La ley establecía un plazo de seis meses para constituir las Juntas Comunales de Educación, que en apoyo del municipio eran las corporaciones encargadas de velar por su aplicación y el fomento de la enseñanza primaria en las comunidades. Por lo tanto, debían estar operativas en enero de 1921. Las juntas eran el brazo ejecutivo en el territorio del nuevo Consejo de Educación que funcionaba en Santiago dentro del ministerio para secundar al director de Instrucción Primaria, que reemplazó al inspector en todo lo relacionado con la administración e inspección de la educación primaria.[\[158\]](#) Estaban constituidas por cinco miembros, vecinos y notables de las localidades, dos de los cuales eran designados desde Santiago por el consejo y tres por la municipalidad. Pero las juntas se instalaron en un momento de gran efervescencia política y social, teniendo serias dificultades para constituirse. Demoraron su conformación y no estuvieron activas en la fecha indicada. En la ciudad de Vicuña, por ejemplo, los radicales habían triunfado en las elecciones parlamentarias de marzo de 1921. La provincia de Coquimbo eligió tres diputados, dos radicales y uno balmacedista, contra todos los pronósticos que hacían triunfar al candidato conservador. Un mes más tarde la lucha se trasladó a la arena municipal, donde también se impusieron los radicales en Coquimbo, la Compañía y la Pampa. En Vicuña ganaron los coalicionistas, que fueron acusados por la prensa radical de manipulación y cohecho. Todo se lo debían “a su dios terrenal: el Becerro de Oro”, titulaba el período *La Alianza*.[\[159\]](#) En ese contexto sobrevino la elección de la Junta de Educación, en la que también predominaron los coalicionistas, e inmediatamente fue impugnada por los radicales utilizando un subterfugio técnico. Sus concejales no habían sido elegidos por voto acumulativo y el acta no había sido firmada. No pudo constituirse y cuando lo hizo solo sesionó nueve veces en el año por falta de quórum. El primer alcalde nunca asistió y pidió al Consejo de Educación anular la elección.

El trasfondo del conflicto era político. No estaba en juego la gestión educacional de la junta, sino su poder sobre la comunidad, ya que la ley le entregó el control directo sobre la población al tener atribuciones coercitivas ante quienes no cumplieren con ella.[\[160\]](#) No sabemos cuánto se aplicó efectivamente la sanción a los padres. Los cálculos que hace la Junta de Vicuña señalan que fueron alrededor de quinientas las familias citadas.[\[161\]](#) Hay datos fragmentarios para otras comunas y todo indica que fue menor. La ley había establecido agentes escolares que eran vecinos para cooperar en la confección de los censos educacionales y las listas de infractores. Pero en la práctica la figura era compleja, sus atribuciones no eran claras, la tarea era enorme, ad honórem, y fue necesario recurrir a las policías locales. Las propias juntas solicitaron una y otra vez a la gobernación la cooperación del Regimiento de Carabineros. Desde 1906 había sido

organizado como policía militar, rural y nacional, siendo la única institución con los recursos para llegar hasta poblados alejados y sancionar no solo a los padres sino también a los dueños de los grandes fundos que no cumplieren con el requerimiento de sostener una escuela gratuita en sus terrenos como les exigía la ley.^[162] No sabemos cómo respondieron los propietarios de esos fundos, pero hubo quejas reiteradas de su incumplimiento porque no había escuela, porque aquellos no residían en sus propiedades, el servicio era deficiente y los niños terminaban sin educarse. Sin embargo, también hubo casos en que la educación rural recibió un gran apoyo de los hacendados.

Al margen de estas dificultades, las juntas administraron un vínculo nuevo sobre la comunidad sancionado legalmente, y eso era crucial para la política local porque podía utilizarse con fines políticos y electorales. De ahí el interés de los partidos por controlarlas.

La territorialización de la política junto a la carencia de infraestructura y una institucionalidad sectorial con reales atribuciones sobre las escuelas conspiraron contra la puesta en marcha de la ley. La opinión pública local criticó la imprevisión del Estado en algunas localidades, sobre todo en las ciudades donde la demanda, según se narraba en la prensa, agolpaba a los estudiantes en las puertas de las escuelas. No había locales suficientes, se castigaría a los infractores. “... ¿Y quién le aplicará la multa que justicieramente merece el gobierno por imprevisor? Entre tanto los padres de familia sufriremos el retraso de la instrucción de nuestros hijos”.^[163] En 1921, cuando ella comenzó a regir, el número total de escuelas fiscales era de 3.152, 62 menos que en 1920. Operaban con un total de 8.304 salas y una capacidad promedio estimada en 415.200 alumnos. Las particulares eran 419. No sabemos la capacidad de esas escuelas, pero en 1921 recibían una matrícula de 57.520 alumnos. Por lo tanto, el sistema primario en su conjunto podía educar a un total de 472.720 niños. Entre 1920 y 1921, la matrícula había crecido de 389.912 a 477.949 alumnos, pero la asistencia media disminuyó de 228.462 a 216.864. El censo de 1920 arrojó una población en edad escolar de 843.778 niños. Es decir, si todas las escuelas del país hubiesen estado completas, como lo denunciaban los habitantes de Vicuña, habrían quedado fuera de ellas 371.058 niños. Las cifras demuestran que la matrícula fue acorde con la capacidad del sistema y, lo más importante, que en promedio los niños asistentes copaban menos de la mitad de las aulas. Ante la evidencia se criticó que el sistema no estaba preparado, que la exclusión era enorme, que apenas el 49,2% de los niños podía efectivamente cumplir con la ley. Pero era muy pronto para evaluar su impacto. Darío Salas, haciendo alusión a otras experiencias, había previsto esta reacción, y en 1910 defendió la obligatoriedad reconociendo que era un proceso y que era lento. “... ¿qué país –declaró–, antes de dictar leyes análogas, ha construido todas las escuelas y preparado a todos los preceptores que se necesitaban, y ha tenido durante algún tiempo vacías aquellas e inactivos a estos, esperando la promulgación que hiciera abrir sus puertas a las unas y empezar sus tareas a los otros? De seguro, ninguno, Chile tampoco lo ha hecho”.^[164]

Lo que Salas no sabía en ese entonces eran las serias dificultades que tendría el Estado para fomentar la oferta en un contexto muy complejo económicamente fuera y dentro del

país. La obligatoriedad exigía dar un salto cuantitativo de proporciones en la provisión de escuelas que simplemente no pudo llevarse a cabo. Entre 1920 y 1930, la inversión educacional se reactivó luego de su contracción posterior a la Primera Guerra Mundial, ella se multiplicó por 3,2 veces, creciendo de 29.337.886 pesos a 95.036.224 pesos. La Ley de Educación Obligatoria contribuyó a esta recuperación en la medida que autorizaba al presidente de la República a invertir hasta 12 millones de pesos en educación primaria y la emisión de 12 millones de pesos en bonos de la deuda interna. [\[165\]](#) En 1924, el presidente Alessandri legisló a favor del impuesto a la renta, lo que proporcionó nuevos recursos para financiar el aumento de la oferta estatal que significaba la obligatoriedad escolar. [\[166\]](#) Sin embargo, todos esos recursos no pudieron sortear el descalabro de 1929. Las escuelas fiscales crecieron muy poco, solo un 6% entre 1921 y 1927, sumando 195 nuevos establecimientos. Luego disminuyeron con rapidez a partir de 1928. Hasta 1930 se habían cerrado 170. Ese año solo había 25 escuelas más de las que existían al comenzar a regir la ley, y el gasto en instrucción pública se rebajó al 14,1% del gasto nacional. El desarrollo de las particulares fue más estable, aumentaron al final de la década y eso contribuyó a elevar el número de escuelas primarias en el período de crisis. La situación económica de 1929 agravó un período ya convulsionado interiormente en lo político y social. Hubo inestabilidad en la organización institucional del sistema, se ensayaron sucesivas fórmulas y en 1928 se quebró la línea de ascenso de la cobertura primaria.

La estructura disgregada de las escuelas sobre el territorio, el ingreso de la política en la arena local, el mercado del suelo y el asentamiento de la población complejizaron aún más el problema. La mayoría eran escuelas pequeñas o de tamaño intermedio y mal provistas, pero funcionaban. Las de mayor capacidad estaban en las grandes ciudades, las de primera clase –las superiores– tenían un currículo completo de tres grados, exigiendo seis años de escolaridad, mientras las de segunda impartían solo los dos primeros grados, con obligación de cuatro años. Las escuelas urbanas no crecieron en número después de la ley, pero entre 1920 y 1930 su matrícula aumentó en un 12,8% y la asistencia media en un 18%. El problema sustantivo de los grandes centros urbanos fue ampliar la infraestructura existente para contener las oleadas de migrantes, y una forma de hacerlo fue ensanchar los edificios y concentrar más niños. La ley de 1920 impuso que todas las escuelas de primera y segunda clase recibieran un promedio de 550 alumnos, pero ello no pudo concretarse sino en algunas escuelas modelo de Santiago, Valparaíso y Concepción. [\[167\]](#)

Las reformas educacionales durante el gobierno de Carlos Ibáñez intentaron modificar la estructura territorial disgregada de la escuela al reglamentar la concentración de la cobertura. Menos escuelas con más alumnos. Nuevamente lo difícil era saber dónde. El censo escolar de 1927 comprobó algo que ya se intuía: la relación entre escuelas, asistencia y alfabetización no era siempre directa. El analfabetismo había retrocedido al 37,4% entre la cohorte de seis a catorce años, mientras 14.425 de esos niños declararon ser semialfabetos porque solo sabían leer. La mayoría de ellos seguía perteneciendo a los departamentos rurales, principalmente de las provincias de Coquimbo, Aconcagua,

Colchagua, Linares, Biobío y Arauco. Lo sorprendente y paradójico es que algunas de esas circunscripciones sobresalían por su alto número de escuelas y su tasa de escolarización.

La nueva administración centralizada en el recién creado Ministerio de Educación (1927), junto a las inspecciones provinciales, serían los organismos gubernamentales encargados de echar a andar el Reglamento de las Escuelas dictado en 1928. Las demandas sociales del período hicieron necesario incorporar la pobreza de la población y su estructura laboral dentro de la ecuación que se hacía al ubicar una escuela, al decidir su tamaño y los recursos que su funcionamiento comportaban al Estado. Territorialmente, su distribución debía dejar de responder solo al patrón de asentamiento, ya que era urgente atender la realidad social de las familias. En función de ello se proyectaron “escuelas de concentración” nacidas de la fusión de dos o más establecimientos pequeños que debían ubicarse estratégicamente en centros urbanos, en zonas semirurales, o incluso rurales, para facilitar la llegada de los niños. Se contemplaba que funcionasen con un régimen de medio pupilaje, que tuviesen una asistencia única y que se instaurara el almuerzo escolar. Además, debían contar con un horario y un método que permitiera a los preceptores atender alumnos de “calidades muy heterogéneas”.[\[168\]](#) También las habría experimentales, las “escuelas granjas”, en regiones agrícolas o industriales, y las “escuelas hogares” o internados de educación especial para niños indigentes, abandonados y enfermos, en zonas rurales retiradas. Las “escuelas complementarias” vespertinas, nocturnas y dominicales estaban destinadas para analfabetos o semianalfabetos.

Hacia 1931, cuando cae el gobierno de Ibáñez, era muy pronto para dimensionar el real impacto de la Ley de Educación Obligatoria sobre la cobertura. En cifras, luego de una década de aplicación, el 41,5% de los niños entre seis y catorce años cumplía efectivamente con ella. La estructura territorial de la escuela, aunque disgregada y de pequeños locales, había permitido el desarrollo de la cobertura, pero estructuralmente ese avance estaba limitado por el tamaño de la infraestructura instalada, la diseminación de la población rural y la pobreza de las familias y las escuelas. Cuando en 1929 se desató la crisis económica y el sistema educacional se contrajo, era muy pronto para evaluar el impacto real de la obligatoriedad. Sin embargo, estaba claro que la ampliación de la cobertura no solo debía impulsar un plan nacional de edificación, la formación del magisterio y nuevas metodologías de enseñanza, sino también implantar servicios de asistencia escolar para sus alumnos a través de la escuela misma.

La ley de 1920 perseguía fomentar la cobertura y ese objetivo requería ampliar la capacidad instalada de las escuelas y disminuir la deserción. Ambos procesos fueron de la mano, pero respondían a lógicas distintas. El primero implicaba no solo multiplicar las escuelas y ubicarlas convenientemente sobre el territorio, sino ajustar su tamaño a la demanda efectiva, lo que requería avanzar en un plan de infraestructura nacional. La segunda, reducir el ausentismo, era un problema más complejo que no pasaba tanto por obligar a los padres ni construir más escuelas, sino porque ella tuviese algún sentido para la población. Como se verá en el siguiente capítulo, fue por medio de la protección

social que la escuela se acercó a las familias.

CAPÍTULO III

ESCUELA Y HOGAR[\[169\]](#)

Los hogares populares

Los niños no iban a la escuela o iban esporádicamente porque eran pobres. Los hogares populares necesitaban a sus hijos para la sobrevivencia del grupo, y la escuela, al reclamar su presencia diaria, interfería en la economía doméstica. Dentro de las estrategias familiares, la escuela alteraba el precario equilibrio entre los que podían contribuir a su sostenimiento y los que no. Por ello, el trabajo infantil fue un adversario de la escuela y no de las familias.

El diagnóstico horrorizado de las autoridades respecto de las condiciones de vida del pueblo fue acertado en cuanto percibió a la miseria como la principal causa de la abstención escolar, pero no planteó paralelamente la pregunta por el sentido que tenía para las familias el valor de la educación. Tanto los hogares campesinos como los obreros de la ciudad se movían por debajo y por encima de los márgenes de pobreza. Externamente, eran muy sensibles a las condiciones de la estructura productiva y laboral de su lugar de asentamiento. Internamente, su tamaño y composición lo hacían vulnerable en un contexto de alza del costo de vida que afectó a la población durante el primer tercio del siglo XX.

Los hogares populares no podían apreciar la escuela, concluyeron las autoridades públicas. Encabezados por hombres que destinaban su escaso tiempo libre al alcohol, alimentados con gran dificultad por madres solas y compuestos de niños que vagaban por las calles, difícilmente podían apreciar el que sus hijos aprendieran a leer y escribir. Dichos fenómenos sucedieron y fueron avalados por los índices de nupcialidad e ilegitimidad del período. A partir de 1892, los ilegítimos alcanzaron a un tercio de los nacidos, llegando a su número más alto el año 1917, con un 39,1%. Las provincias en donde se ubicaban las grandes ciudades, como Santiago, Valparaíso y Concepción, junto con las del norte minero, presentaron índices superiores que sobrepasaron el 40% de niños ilegítimos. En contraste, las zonas al sur de Santiago y hasta Ñuble, sector tradicionalmente agrícola, tuvieron los porcentajes más bajos del país, entre un 25% y 31%. A su vez, la baja tasa de nupcialidad, que entre 1895 y 1932 fue de 6,3 matrimonios por mil habitantes en promedio, revelaba la extensión de las relaciones consensuales y no fue de la mano del porcentaje de ilegítimos, porque ambos fenómenos respondieron a situaciones diversas.[\[170\]](#) El número de matrimonios fue mayor en las provincias más urbanizadas y en la zona norte que en las del valle central. Entre el punto

más bajo, de 4,6 matrimonios por mil habitantes en el año 1900, y el más alto, de 11,1 en 1928, sus oscilaciones ascendentes fueron sensibles a períodos de mayor bienestar económico. Entre 1924 y 1929, la tasa de nupcialidad alcanzó su punto máximo –por sobre 7,2–, coincidiendo también con el impulso de las políticas asistenciales. Ello insinúa una relación entre la intención formal de constituir un hogar con la posibilidad de un empleo estable que asegurase la independencia económica del nuevo grupo doméstico, o bien con el acceso a ciertos beneficios estatales que estimulaban la capacidad de subsistencia. Las graves consecuencias sociales de la crisis económica a comienzos de la década del treinta sobrepasaron la capacidad de asistencia estatal. La tasa de nupcialidad descendió, acercándose al promedio del período.

La denunciada indolencia popular que parecía avalar la elevada tasa de ilegitimidad no necesariamente fue de la mano del analfabetismo. En las provincias al sur de Santiago hasta el río Maule, solo un cuarto de la población sabía leer y escribir al mismo tiempo que presentaban el menor índice de ilegítimos. El hecho de que la tasa de ilegitimidad fuera más baja en el campo que en la ciudad remite al amplio grupo de hombres y mujeres solteros que enfrentados a las presiones del sector agrícola por incorporar tierras a la producción fueron compelidos a trasladarse. La estacionalidad de la oferta laboral rural forzaba a una masa masculina a desplazarse en busca de trabajo en otros rubros tales como obras públicas –ferrocarriles, caminos, puentes, canales y construcción–, faenas industriales y minería. La movilidad de la población supuso entonces, como corolario, una carencia de vínculos familiares estables. Esta circunstancia fue acentuada por la industrialización que el discurso social denunció como un obstáculo al matrimonio y a la constitución legal de la familia, especialmente en los centros urbanos donde los inmigrantes tuvieron enormes dificultades para establecerse y constituir un hogar formal. Pero también fue la ciudad la que concentró una porción cada vez mayor de alfabetos. Por otra parte, el número de matrimonios inscritos por provincias según el grado de instrucción de los contrayentes en 1932 muestra que la mayoría de los que se casaban sabía leer y escribir, insinuando que el matrimonio pudo ser una institución valorada por una minoría letrada principalmente urbana.

La realidad del hogar no puede reducirse a los indicadores de la época, pero ellos sí revelan la plasticidad de las familias para elaborar estrategias de sobrevivencia en un contexto crecientemente urbano, en vías de industrialización, con una estructura socioeconómica cada vez más compleja y de mayor expresión política.

La relación entre industria y familia no fue secuencial ni tuvo resultados uniformes, cuestionando la línea divisoria que la historiografía social y de familia ha establecido entre el hogar llamado tradicional, que correspondía a un grupo doméstico amplio y extenso, y la reducida familia moderna, formada por el matrimonio y sus hijos.^[171] En Chile, el desarrollo de la industrialización no convivió con la familia campesina tradicional.^[172] Esta ya había experimentado un proceso de transformación desde mediados del siglo XIX como resultado de la presión poblacional y saturación de la tierra agrícola que impulsó una ola migratoria hacia la ciudad en busca de nuevas fuentes de trabajo. En la urbe, los hogares populares experimentaron un proceso de reducción de

su tamaño, por lo que en el período inmediatamente anterior a la industria la mayoría de la gente habitó uno constituido por menos de cuatro personas[173]; lo mismo pasó en el mundo rural, aunque allí estos se redujeron en menor grado que en la ciudad. Los padrones manuscritos del censo de 1907 corroboran que la realidad más frecuente en el centro del país fue el hogar de cinco miembros.[174]

La evidencia del tránsito del campo a la ciudad ha soslayado la significación que los hogares rurales tuvieron en el conjunto de transformaciones de la urbanización e industrialización. Si bien fueron dos mundos en contraste, estuvieron permanentemente conectados por el flujo de trabajadores y de productos. El crecimiento de los centros poblados y especialmente de los sectores mineros nortinos estimuló el desarrollo de la industria agrícola, que en el primer tercio del siglo XX duplicó el área cultivada e intensificó la ganadería por la creciente demanda de carne. Estos cambios, que también significaron un proceso de tecnificación, diferenciación ocupacional y especialización de las tareas agrícolas, fueron precondition para el surgimiento de la industrialización.

Familias campesinas

El acelerado proceso de emigración del campo a la ciudad no impidió que aún en 1930 la mitad de la población del país mantuviera un patrón de asentamiento rural, definido por el censo de 1907 como los centros menores a mil habitantes. Sin embargo, el campo no fue un mundo homogéneo y la categoría de rural incluyó también a los asentamientos salitreros que por su naturaleza no podían asimilarse a la población urbana ya que carecían de municipio y de servicios. Estrictamente, esos lugares no eran rurales, ni por su aglomeración de personas ni por el tipo de actividad que allí se desarrollaba, que los asimilaba mejor a los pueblos. El mundo rural ha sido tradicionalmente referido a las provincias agrícolas de la zona central y de Aconcagua, al norte de Santiago, donde el cultivo de viñas y cereales ha sido la tierra agrícola por excelencia. Esta región estaba poblada principalmente por hacendados, sus inquilinos, pequeños propietarios y un sinnúmero de jornaleros que vivían dispersos por el territorio. Las provincias del sur también conformaban la ruralidad chilena, aunque en medio de una geografía más agreste y montañosa en donde prevalecían las actividades vinculadas a la explotación maderera y la ganadería. Su gente vivía aún más aislada y diseminada que la de la zona central.

En la amplitud del territorio, el mundo campesino no estuvo conformado por una mayoría de familias extensas que desarrollaban la actividad agrícola como economía de subsistencia; sino más bien por un hogar que consumía lo que producía y vendía su excedente en los pequeños mercados locales de los cada vez más numerosos pueblos cercanos, generando un incipiente intercambio de bienes y servicios.

La vida rural de la zona central giraba en torno a la hacienda, porque la mayoría de los trabajadores y peones afuerinos laboraban en sus tierras y porque a través de ella los

aparceros comercializaban su cosecha.^[175] El sustento del hogar dependía de su producción agrícola y a su vez ellas ocupaban a la gran mayoría de la gente. La naturaleza estacional de la producción agrícola y su demanda de mano de obra intensiva en determinados períodos hizo que los hogares campesinos tuvieran un ciclo anual de trabajo irregular que dejaba durante algunos meses un montón de personas desempleadas y forzadas a desplazarse para conseguir ocupaciones esporádicas.^[176] A excepción de un grupo de pequeños propietarios, parceleros o arrendatarios de tierras y de algunos hogares de inquilinos con ocupaciones superiores en el trabajo agrícola, el trabajo de la tierra era insuficiente para sostenerlos a todos. Oscilando entre el campo y la ciudad, estos peones no calificados obtenían un ingreso por jornal, o bien semanal, en la construcción de obras públicas, transporte y faenas mineras.

El estudio de Arnold Bauer sobre la sociedad rural contabilizó, para 1930, 59.000 hogares de inquilinos más 18.000 de los empleados en las haciendas. Los jefes de estas familias representaban un tercio de los trabajadores agrícolas y proveían a la hacienda con 65.000 obreros más –otro tercio– entre sus hijos y parientes, demostrando la extensión del sistema de inquilinaje. Casi un décimo eran efectivamente empleados y el resto eran los afuerinos que formaban el estrato social más bajo de la población rural.^[177] La hacienda entregaba a sus inquilinos talaje, alimento para los bueyes, una ración de media cuadra de tierra para sembrar la chacra y otra cuadra junto a la casa para su propio usufructo. Además, ellos recibían leña para calefacción y una ración alimenticia diaria correspondiente a una libra de harina o de galleta, quinientos gramos de porotos guisados con chicharrones y quinientos gramos de cazuela de papas. Finalmente, el salario contante y sonante ascendía a 96 pesos si se trabajaban los 240 días del año. De acuerdo a la contabilidad de una hacienda en Ñuble, el presupuesto doméstico anual de un inquilino ascendía a 1.404 pesos, cantidad prácticamente equivalente a lo que obtenía un obrero capitalino que trabajaba 300 días del año. Es decir, tanto en el campo como en la ciudad podían obtenerse en promedio 0,5 pesos diarios; sin embargo, el trabajador urbano debía cubrir además el arriendo de habitación, que en la capital era bastante.^[178] En las mejores condiciones, el inquilino era capaz de sostener su hogar, considerando que además otros miembros de la familia recibían un pago por día de trabajo equivalente a lo que obtenía un afuerino. Si bien es cierto que los salarios estuvieron crecientemente por debajo del costo de vida desde 1900 en adelante, los hogares campesinos se vieron menos afectados que sus homónimos urbanos por el alza de los alimentos. En mayor o menor medida, ellos contaron con un sustento mínimo asegurado por las condiciones dadas en la hacienda. A su vez, en caso de enfermedad del jefe del hogar, otros miembros de la familia podían reemplazarlo, al menos en el cuidado de la chacra. Esta dependencia intrafamiliar fue el mayor obstáculo para la asistencia de los niños a la escuela, ya que se requería de los hijos para sumar brazos en los períodos de trabajo intensivo o bien para cultivar la ración de tierra y cuidar del ganado.

Los hacendados se quejaban de la falta de brazos, y a pesar de que las estadísticas oficiales revelaban disponibilidad de una abundante mano de obra, la cantidad de trabajadores empleada por la agricultura creció levemente en el período. Lo cierto es que

la corriente migratoria hacia las ciudades fue grande y constante y tuvo como contracara el vacío de otros focos de aglomeración de población, como los lugares de campo y las haciendas, evidenciando la intermitencia de la escuela rural.

La escuela llegó a la hacienda en la medida en que el hacendado otorgó las facilidades para ello,. Como reflejan los editoriales del *Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura*, las municipalidades de la zona central –de acuerdo a las atribuciones establecidas en la Ley de Comuna Autónoma de 1891– estuvieron ocupadas y destinaron su presupuesto principalmente a la habilitación de caminos y a la seguridad mediante la dotación de una policía rural. La escasez de recursos no permitió extender ampliamente la escuela en el campo. Las peticiones de fundación por parte de la comunidad local dan cuenta de la realidad demográfica que la acompañaba. En la medida en que ella pudo instalarse en el lugar y subsistir con la reducida población de niños que allí habitaba, los hijos de los peones afuerinos pudieron eventualmente alcanzarla. Paulatinamente, entre los márgenes de las haciendas y en los alrededores de los lugarejos, caseríos y aldeas fueron formándose los llamados lugares de campo por el asentamiento de gañanes trashumantes, revelando un proceso de aglomeración semiurbana. Los habitantes de La Capilla, un poblado ubicado en el departamento de Combarbalá, pedían la creación de una primaria mixta rural, “porque somos padres pobres y la distancia que nuestros hijos tienen que recorrer para ir a la escuela más cercana –Centinela– es mucho más de tres kilómetros; por lo tanto, el calzado se hace muy costoso para comprarlo. El calor excesivo en verano y el frío en invierno son serios obstáculos que nos impiden mandar a nuestros hijos a dicha escuela”.^[179] Eran 48 hogares que sumaban más de cien niños en edad escolar. Al mismo tiempo, la nueva escuela podría abarcar al caserío inmediato, llamado Pueblo Hundido, donde vivían treinta vecinos más. El inspector de Instrucción Primaria había confirmado el pésimo estado de los caminos que por escabrosos cerros y cruces de ríos conectaban a dicha población con la escuela más cercana. Su mal funcionamiento obedecía a causas comunes entre las escuelas rurales. Los niños que no vivían en el caserío donde se ubicaba el establecimiento no podían cruzar el río, crecido por las lluvias. Esto significaba, como en el caso de la comuna de Ranquil, en la provincia de Concepción, que desde 1908 hasta 1918 la escuela local no contó con más de cuatro a quince niños en invierno. Llegada la primavera, la asistencia no subía a más de diez a veinticinco alumnos porque los trabajos de las viñas ocupaban a los niños más grandes y, en general, a todos en las cavas y en las chacras.^[180] Se llegaba no solo cuando los caminos y el clima lo permitían, sino también cuando los niños no eran ocupados como peones temporeros, ocasión en la cual obtenían menos salario que los otros jornaleros, pero sí una ración de alimento consistente en frejoles, pan y algo de carne.^[181]

El aislamiento en que vivían los hogares rurales reforzaba la dependencia de la tierra que obligaba a desplazarse en años de sequía o escasez. Sin agua, los habitantes de la región costera del departamento de Illapel debieron emigrar hacia el interior durante 1912. En Cuncumén se instalaron unas ochenta familias de agricultores que junto a los lugareños reclamaron la instalación de una escuela para sus hijos, 155 niños mayores de

cinco años. Además de los padres campesinos había un herrero, un mecánico, un amansador, carpinteros, un capataz, algunos arrieros y vaqueros. Las madres de esos niños eran lavanderas, cocineras y costureras. Sabemos todo esto por el censo escolar levantado por el visitador que individualizó a cada uno. Espontáneamente, o alentadas por la autoridad educacional, las familias requerían la posibilidad de enviar a sus hijos a la escuela. Y el visitador expresó su conformidad respecto a su creación, aunque al menos la mitad de los niños volverían con sus padres a sus hogares primitivos cuando cesara la sequía.[\[182\]](#) Las necesidades de subsistencia de los hogares tensionaron el valor que la educación tenía para el Estado, y por esa razón la escuela rural fue concebida como mixta y temporal.

Familias obreras

El éxodo del campo a la ciudad fue de la mano del desarrollo de la industria manufacturera y de la construcción de obras públicas estimuladas por el auge exportador salitrero que atrajeron un flujo permanente de gente hacia la capital, al puerto de Valparaíso y, en menor medida, a la ciudad de Concepción. Se integraba así una nueva clase trabajadora urbana: el proletariado. En 1910, las urbes mencionadas concentraban el 39% de los establecimientos industriales y el 60,4% de sus operarios. La mano de obra llegó a la ciudad empujando un proceso de urbanización acelerada que tuvo una respuesta desfasada al exceso de población, no solo representada en los cambios de las habitaciones y de las condiciones de vida, como lo ha demostrado la historiografía social, sino también en la capacidad de provisión de escuelas.[\[183\]](#) Estos obreros realizaban una labor manual que no requería necesariamente de educación ni de una mayor especialización para recibir un salario o jornal, opacando el sentido de la escuela para sus familias.

El proceso de modernización económica marcada por la adopción de los medios de producción industriales definió un nuevo concepto de trabajador. Jornaleros, carpinteros, herreros, zapateros, sastres, mecánicos y otras cientos de categorías ocupacionales engrosaron esta nueva clase trabajadora que, si bien tuvo distinciones de gremio, tuvo como denominador común ser urbana, asalariada y cada vez más consciente de su pertenencia al proletariado en su demanda de derechos laborales y sociales. Dentro de esta habrá una elite trabajadora letrada hija de la escuela que tuvo una demanda y también una oferta educacional propia, como se verá en el Capítulo IX.

Tanto por razones de administración pública como por el interés social que revestía, la clase obrera fue el objeto de estudio de la Oficina del Trabajo, creada dentro del Departamento de Industria y Obras Públicas en 1907. Su primera tarea fue la elaboración de una estadística nacional para poder dimensionar los problemas relacionados con el trabajo industrial. Ella reveló que los rubros de alimentos, bebidas, tabaco, vestido y calzado abarcaban a la mayoría de la fuerza laboral y que los establecimientos

industriales manufactureros estaban instalados principalmente en Santiago y Valparaíso, concentrando la mayor parte de los obreros. Concepción ocupaba el tercer lugar y su industria carbonífera aparecía como fundamental, seguida por la ciudad de Valdivia. [184] A su vez, los trabajadores de obras públicas distribuidos en la construcción, agua potable y alcantarillado, ferrocarriles, puentes y caminos sobrepasaban en número a los operarios industriales. [185] Las perturbaciones económicas producidas por el terremoto de 1906 urgieron también a indagar sobre las condiciones de vida obrera mediante el precio de las habitaciones y de los artículos de primera necesidad; se determinó que estos trabajadores normalmente arrastraban consigo al grupo familiar, a excepción de los que se ocupaban en la construcción de obras públicas, cuya faena temporal y masculina no lo permitía ni tampoco ofrecía alternativas de empleo para las mujeres y niños. La oficina realizó un estudio de carácter monográfico sobre la familia obrera, porque metodológicamente estimó que era la mejor aproximación para conocer su realidad. La información develada, de amplio alcance y que abarcó grupos de muestras de todas las ciudades con centros fabriles y de los centros mineros del país entre 1911 y 1925, ilumina la complejidad de la relación entre industrialización y familia, y cómo esta última logró incorporar a la escuela en su rutina cotidiana.



Trabajadores en la construcción de un puente en Cauquenes, c. 1922.
Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

La familia obrera fue comprendida como la unidad doméstica que residía cerca de los establecimientos industriales y cuyo principal sustento provenía del trabajo fabril de uno o más de sus miembros. Entre ellas predominó el hogar integrado por tres a cinco personas y que, prácticamente en todos los casos, estuvo compuesto por el matrimonio y

sus hijos. Los hogares de gran tamaño, así como los muy pequeños, fueron excepcionales, sumando entre ambos un 5,6%, mientras que el 58,1% contuvo la cantidad referida. El tercio restante correspondió a los que contenían entre seis y nueve personas. Como se ve, los hogares obreros mantuvieron un tamaño más bien reducido, con un promedio de 5,3 personas.[\[186\]](#) Entre ellos aparecen diferencias que no tienen relación ni con el lugar ni con el tamaño de las ciudades donde se encuentran. Así, dos tercios de los hogares obreros del puerto de Valparaíso contuvieron menos de cinco personas, al igual que los de Coquimbo en el norte y Chillán en el sur. En Valdivia todos fueron más bien pequeños, mientras en las ciudades nortinas de Copiapó e Iquique, la mitad contuvieron de seis a siete miembros. En la pampa salitrera hubo hogares de mayor tamaño, coincidiendo con la percepción del inspector del Trabajo, que destacaba que el obrero salitrero generalmente tenía una familia numerosa de más de seis miembros.

La habitación que ocupaban estos hogares encarnaba materialmente su dificultad para cuidar a los hijos. “¿De qué sirve en tales condiciones lo que el Estado gasta en la instrucción popular, si ella ningún fruto puede dar, desde que a su enseñanza se opone el ejemplo corruptor? ¿A qué vienen los conocimientos de higiene que se trata de vulgarizar si se obliga a las personas a vivir aglomeradas, sin distinción de sexos ni edades, en habitaciones estrechas, infectas y oscuras?”.[\[187\]](#) La historiografía social ha subrayado la directa incidencia de la habitación popular en el estado de salubridad pública y en las tasas de mortalidad del país.[\[188\]](#) Acercarse a la fuente de trabajo llevaba aparejado el hacinamiento familiar en conventillos, cités y ranchos de la periferia urbana. El primer esfuerzo nacional por dimensionar el problema fue el catastro de vivienda realizado por el censo de 1907, que estimó que al menos el 40% de la población de Santiago vivía en conventillos, es decir, en edificios que contenían diez o más habitaciones.[\[189\]](#) Aproximadamente 75.000 personas habitaban en ellos y la gran mayoría lo hacía en condiciones aún más precarias que en los ranchos suburbanos. Dentro de esas habitaciones descritas como antros de pestilencia epidémica vivían 2,5 personas en promedio por pieza, número que se elevó a casi cuatro en 1924. En Santiago, Valparaíso, Concepción y Talcahuano, su número ascendía a tres, mientras que en Iquique y Copiapó este disminuía a un solo habitante. En muchas habitaciones podían encontrarse hasta diez personas y, aunque el tamaño del grupo familiar fuese pequeño, una pieza de conventillo no era espacio suficiente. Algunas pocas familias podían acceder al arrendamiento de dos piezas, lo que permitía separar el dormitorio del comedor y cocina. Sin excepción, estas viviendas carecían de servicios sanitarios.

El problema de la vivienda popular fue objeto de regulación desde 1906, y la Ley de Habitaciones Obreras creó el Consejo Superior, a cargo de su inspección. Solo en 1911 este declaró inhabitable y ordenó demoler al 10% de los 1.564 conventillos de Santiago. Sus 3.750 habitantes debieron mudarse, no necesariamente a mejores viviendas.[\[190\]](#) Ese mismo año, el inspector del Trabajo de Valparaíso informó que en 259 conventillos levantados en los cerros habitaban 15.178 personas en “tugurios construidos a 80 cm bajo el nivel de la calle, y sus techos y paredes son restos de tarros de parafina y de sacos

despedazados”.^[191] En varias municipalidades del país incluso se desconocía dicha ley y hasta la fecha ningún consejo departamental había hecho uso de sus atribuciones para ordenar la demolición o reparación de conventillos insalubres. Los precios de estas habitaciones variaban según si la pieza tuviese salida a la calle o al interior. Las primeras costaban el doble que las segundas, ascendiendo su valor a no menos de 20 pesos en Santiago, Valparaíso y Concepción, mientras en Iquique alcanzaba hasta los 30 pesos. La misma habitación no superaba los 12 pesos en Curicó, Talca, San Fernando y San Felipe. La tendencia fue que el canon de arriendo se elevara y el valor del suelo incidía directamente en sus condiciones materiales. La conveniencia económica hacía preferir el sistema de arrendamiento del terreno por ambas partes, de manera que la gran mayoría era construida de material ligero y limitada duración. Pocas familias obreras, aunque en forma creciente durante el período, accedieron a un espacio mejor de vivienda gracias a sociedades de beneficencia o por cuenta de las propias industrias. El cité de Juana Ross de Edwards, ubicado en el cerro Cordillera de Valparaíso, las casas construidas por la Fábrica de Paños de Viña del Mar y la población El Huemul, construida en la zona sur de la capital por la Caja de Crédito Hipotecario, fueron pioneras en su tipo. Sus edificios eran de ladrillo, con habitaciones blanqueadas y pisos entablados. En su mayoría poseían tres piezas, cocina y estaban dotadas de luz eléctrica, agua potable, alcantarillado y servicios higiénicos para ambos sexos; sus precios eran más elevados y exigían ahorros que pocas familias podían concretar.^[192] Estas poblaciones contuvieron escuelas primarias, pero demoraron mucho en replicarse en el resto de las ciudades del país. De hecho, casi no lo hicieron.

A pesar del hacinamiento y precariedad de las habitaciones, aparentemente la vida urbana era preferible para sus moradores a la del campo. En 1913, la Sociedad de Fomento Fabril elevó un memorándum al gobierno sobre la situación obrera y las medidas que podrían adoptarse para aliviarla. Efectivamente, los jornales eran insuficientes para atender sus necesidades, provocando constantes exigencias de aumentos de salario por medio de movimientos y protestas. Sin embargo, sostenían los industriales, para la construcción y reparación de canales de regadío y otras faenas agrícolas era difícil conseguir mano de obra, a pesar de ofrecerse mayores salarios. “No se puede obligar a los obreros de las ciudades a emigrar a los campos donde no pueden proporcionarse las comodidades a que están habituados”.^[193] La cita no explicita cuáles eran esas comodidades. Podría suponerse que consistían principalmente en el aseguramiento de una fuente de empleo y en los servicios urbanos, ya que la población rural no contaba con electricidad ni agua potable y escasamente con asistencia médica. Nada dice el informe respecto a la educación ni al interés de los padres porque sus hijos contaran con escuela. No obstante, en los barrios obreros existían escuelas nocturnas que si bien no eran suficientes en relación a la población, recibían a varones mayores de quince años e incluso menores que después del trabajo acudían a ella.^[194] La asistencia a estas escuelas significaba un esfuerzo adicional, porque, como acertaba el visitador de Santiago, “no hay 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 descanso, con frío y lluvia en las noches de invierno, y que por lo tanto solo un amor intenso por la instrucción, que no es fácil suponerle, puede encaminar sus pasos a la escuela sin otro aliciente que el de aprender”.[\[195\]](#) Entre esas escuelas, las particulares sostenidas por sociedades de proletarios tuvieron mayor asistencia, probablemente porque entregaban alimento a sus estudiantes.

En las faenas salitreras y mineras del norte del país, los campamentos obreros no eran mejores. Las explotaciones mineras habían crecido rápidamente después de la Guerra del Pacífico. Solo en las salitreras de Tarapacá los operarios habían aumentado de 2.500 en el año 1880 a 24.000 en 1903, pero constantemente escaseaban los peones que eran enganchados por las obras del ferrocarril longitudinal, obligando a traer más trabajadores del sur. Cada explotación poseía un campamento dividido en manzanas en que las familias vivían en “verdaderos muladares en donde no es posible la existencia humana”. Los galpones eran contruidos generalmente con zinc para techos y paredes o con pedazos de costra de terreno y tablones. Las divisiones internas eran de lonas colgadas para separar el dormitorio del comedor y cocina. Carecían de alcantarillado y servicios de aseo. Al interior de las manzanas también estaban instalados los establos para animales de carga. La situación en la que vivían familias compuestas de siete o más personas fue denunciada por el inspector del Trabajo como “un abuso de parte de los dueños de estas faenas que no miran en nada la vida de sus operarios”.[\[196\]](#) Había excepciones que favorecían solo a los empleados en algunas oficinas, como La Granja, Alianza, Agua Santa, Abra y Primitiva. En estas, sus casas eran edificaciones sólidas con servicios sanitarios y que además contaban con escuela para los niños. Muchas de estas escuelas financiadas por las compañías, paulatinamente pasaron a ser públicas. La acción fiscal era apoyada por los industriales que procuraban aumentar el número de matriculados y estimular la asistencia. Pero en la pampa, como en otras partes del país, la necesidad familiar de contar con los brazos de sus niños hacía que muchas de ellas, y principalmente en los pueblos, se vieran casi desiertas.

Tanto en el mundo minero como industrial, los hogares registrados estuvieron generalmente compuestos por ambos padres y sus hijos, y excepcionalmente por la madre sola. Aquellos de mayor tamaño correspondieron a un crecido número de hijos y no a la presencia de otros parientes o allegados. Su sobrevivencia estuvo determinada por un ingreso familiar insuficiente para cubrir los gastos mínimos. Todos los que podían contribuían con su trabajo, pero no como una unidad colectiva que los reunía en la misma actividad productiva, sino que individualmente en la industria, en la construcción, en ferrocarriles, en los servicios urbanos. El sostenimiento del hogar dependió fuertemente de los ingresos del jefe de familia, cuyo salario fue bastante variable entre y dentro de las industrias. El concepto de salario correspondía a una estimación calculada según la producción de cada obrero, y solo esfuerzos sindicales posteriores a 1920 lograron que en muchas industrias se estableciese un sueldo fijo pagado semanalmente. [\[197\]](#) En la categoría superior de la estructura laboral se ubicaban quienes poseían conocimientos técnicos, eran los “maestros”, y podían ganar más de 13 pesos diarios. Luego se encontraban los artesanos, ebanistas, herreros, albañiles, carpinteros,

panaderos, sastres, que obtenían entre 9 y 13 pesos, y, finalmente, los obreros sin ninguna calificación, que recibían entre 5 y 9 pesos. En el escalón más bajo de remuneraciones se encontraban la mayoría de las mujeres y todos los niños, quienes recibían menos de 5 pesos. Si en 1905 un trabajador ganaba 3,17 pesos de la época, una mujer obtenía 1,50 y un niño 0,8. Desigualdad que se mantuvo a lo largo de las primeras tres décadas del siglo XX.[\[198\]](#)

Los niños recibían poco dinero, pero dentro del presupuesto familiar sus ingresos fueron generalmente superiores a los de las mujeres mayores de quince años. Si bien es cierto que en el total de operarios las mujeres sobrepasaron en número a los niños, el desigual impacto en los ingresos domésticos podría explicarse suponiendo que la mayoría de las obreras no eran todavía madres.[\[199\]](#) Las mujeres de los hogares registrados por la Oficina del Trabajo no fueron operarias, sino que se ocupaban en los quehaceres domésticos y los ingresos adicionales que podían obtener provenían del lavado, la costura y algún negocio de comida que hubieran podido desarrollar.

Las entradas familiares eran consumidas en alimento, vestido, techo y combustible para cocinar y protegerse del frío. Excepcionalmente, un reducido excedente permitía efectuar algún ahorro a las familias que, dentro de la clase trabajadora, estaban en un nivel superior de empleos mejor remunerados. El gasto principal se iba en alimentación. En promedio, el 56,1% de este correspondía a ese ítem, seguido por un 15,8% en vestido y un 11,2% en habitación. En 1920, en la ciudad de Santiago, los hogares consumían el 66% de sus entradas, y en algunos casos hasta el 80%, en comer.[\[200\]](#) Por ello, el costo de vida puede estimarse a partir del precio de los artículos alimenticios de primera necesidad. Entre 1900 y 1930, este experimentó un alza sostenida y no en la misma proporción que la del salario. A partir de 1895 y hasta 1910, el rápido ajuste de sus montos alarmó a las autoridades y agudizó los conflictos entre estas y la clase obrera.[\[201\]](#) Solo entre 1902 y 1909 el costo de la comida se había duplicado.[\[202\]](#) El hambre definió la gravedad del problema económico para las familias obreras. Como una forma de responder a las demandas sociales, la Oficina del Trabajo inició el primer estudio nacional para calcular el costo de vida. Se consideraron los precios de treinta artículos de primera necesidad, en su mayoría alimentos y combustible.[\[203\]](#) La dieta de la población consistía en arroz, azúcar, café, carne, harina, maíz, pan, papas, frejoles y trigo, que se distribuían entre el desayuno, el almuerzo –consistente en dos platos, uno de los cuales indefectiblemente eran porotos– y la comida. Esta canasta familiar experimentó un alza de un 139% entre 1912 y 1925. El harina y, en consecuencia, el pan y la carne fueron los alimentos que más incrementaron su costo (163,6% y 145,5%, respectivamente). Si en 1912 un peso de moneda corriente permitía comprar un poco más de dos kilos de pan, desde 1920 no alcanzaba para uno. Indudablemente, el bolsillo de los obreros se acrecentó en menor medida. En promedio, los salarios de los operarios industriales tuvieron un alza de un 102% entre 1912 y 1925.[\[204\]](#) “Los salarios que perciben hoy los obreros no les bastarán mañana para satisfacer sus más premiosas necesidades”[\[205\]](#), concluyó el Consejo Directivo de la Sociedad de Fomento Fabril en 1917.

Efectivamente, durante el primer tercio del siglo XX, la población padeció un

deterioro de sus condiciones materiales. El crecimiento económico durante estas décadas dependió esencialmente de la industria salitrera, de manera que el precio del mineral marcó ciclos expansivos, así como de depresión durante y después de la Primera Guerra Mundial. Los períodos de crisis –1914, 1919, 1921, 1930– se tradujeron en desempleo generalizado e inflación. La población respondió desplazándose hacia las grandes ciudades, según las ofertas de empleo, o reorganizándose. El norte minero acogió a numerosos inmigrantes que llegaron atraídos por las mejores remuneraciones que ofrecía la pujante actividad minera. Mejor pagados que en el campo pero fuertemente afectados por las crisis económicas, en 1915 miles de desempleados de esa industria fueron trasladados a la zona agrícola del centro y sur, mecanismo que se repitió en el tramo 1919-1921 y en 1930. Asimismo, la cesantía por la paralización de las faenas del carbón en el departamento de Arauco significó que muchas familias debieron emigrar. La ciudad todavía representaba una fuente más segura de empleo. Para aquellos que vivían al día, la falta de ocupación significaba pasar a depender de otro miembro del hogar o finalmente de la caridad.

La relación entre el hogar y la escuela puede comprenderse desde el concepto de ciclo de vida. La subsistencia era más fácil para los obreros solteros o solos que para las familias. Constituir un hogar era un factor de empobrecimiento o, al menos, una situación de riesgosa precariedad económica. Dentro de la pobreza generalizada hubo miseria estrechamente asociada al número de hijos pequeños. Las familias más numerosas presentaron un considerable desequilibrio entre sus gastos y sus entradas; esta situación de vulnerabilidad se acentuaba fuertemente cuando los hijos eran menores de quince años. Aquellas formadas por el matrimonio más uno o dos hijos lograban financiar sus gastos con el salario del padre sin tener que incurrir en deudas o al trabajo de los otros. Sin embargo, cuando la prole crecía a tres hijos y más, los gastos domésticos sobrepasaban a las entradas, tensionando la ecuación entre niños y adultos. Dentro de una sociedad cuya pirámide poblacional era esencialmente joven –más de un tercio era menor de quince años entre las décadas de 1890 y 1930–, los adultos no podían sobrellevar por sí solos el sostenimiento de sus niños y ancianos. Entonces se comprende que la escuela alteraba el desarrollo del ciclo familiar porque interfería en la relación etárea en un hogar que no podía prescindir de sus hijos para subsistir. Cuando su cantidad era relativamente menor se acrecentaba la probabilidad de que los menores asistieran a la escuela y, todavía más, cuando los hermanos mayores ya contribuían con el mantenimiento de la casa. Esta situación de vulnerabilidad hizo que el hogar popular dependiese de la asistencia estatal.

Trabajo infantil y asistencia escolar

La inasistencia escolar respondía a esa pobreza. En 1920, la asistencia media por cien alumnos matriculados prácticamente se había estancado, demostrando que la paradoja de

la cobertura era un problema de abstención escolar y no tanto de capacidad del sistema de educación pública. Las autoridades educacionales no cesaron de denunciar el trabajo infantil, por conseguir lo que para ellos era un reducido ingreso adicional, como un obstáculo insalvable para la escuela. También el debate legislativo por establecer la obligatoriedad escolar aludió a esa realidad para regularla, pero no para prohibirla. En la mayoría de las moradas, los niños seguían afectando la subsistencia del grupo en las tareas domésticas, en las faenas agrícolas o por medio de alguna ocupación. En ellas el aprendizaje de las habilidades necesarias para la vida se adquiría ayudando a los adultos desde pequeños en un contexto laboral en el cual las capacidades enseñadas por la escuela primaria –leer, escribir, contar– todavía no eran demandadas por el trabajo.

La estadística de la matrícula escolar por edades refleja que la escuela no era central para el aprendizaje infantil y que tuvo un patrón descendente a medida que ascendía la edad de los niños, como muestra el Cuadro 3.1.

En promedio, a nivel nacional, el 61% de los alumnos tenía menos de diez años de edad. Exceptuando las provincias de los extremos norte y sur del país –Tacna y el Territorio de Magallanes–, los menores de entre diez y catorce años representaron un tercio de los matriculados en las escuelas, siendo el tramo de edad en que se producía la mayor deserción escolar. Alcanzada cierta edad, ya eran considerados aptos para desarrollar algún trabajo y probablemente habían adquirido algunos rudimentos de lectura y escritura mediante una estadía temporal por la primaria. La escuela pudo ser vista desde las familias como un lugar preferentemente adecuado para los hijos más pequeños. El trabajo infantil fue un fenómeno homogéneo, tanto en el campo como en la ciudad, demostrado por el hecho de que en las provincias de mayor población urbana el porcentaje de matrícula fue solo levemente superior que en las rurales, y dentro de la zona central, prácticamente iguales. A nivel nacional, las niñas desde los catorce años de edad matriculadas en la primaria, un 64%, sobrepasaban a los niños, revelando que ellos eran más vulnerables al trabajo. Y esto sucedía en forma más aguda en las provincias de Santiago y Valparaíso, donde la matrícula femenina alcanzó a un 77% y 79%, respectivamente.

Cuadro 3.1: Porcentaje de niños matriculados en las escuelas públicas por edades, 1900-1909

Provincia	1900				1909			
	5-7 años	8-10 años	11-13 años	14 y más años	5-7 años	8-10 años	11-13 años	14 y más años
Tacna	31,1	38,8	25	5,1	26,6	35,9	30	7,5
Tarapacá	20,7	35,6	27,4	16,4	28,9	38,7	27,1	5,2
Antofagasta	22	42,7	30,3	4,9	26,3	42,2	27,6	4
Atacama	28,8	34,7	27,6	8,9	30,5	37	26,5	6
Coquimbo	24,6	37,5	27,7	10,1	28,3	38,4	26,3	6,9
Aconcagua	23,5	40,6	29,6	6,4	29,1	38,3	27,7	4,9
Valparaíso	24	40	29,6	6,4	26,5	37,6	29,4	6,5
Santiago	29,7	34,5	29,4	6,4	28,3	35,2	29,8	6,7
O'Higgins	27,7	38,1	28	6,1	30,4	36,6	27,7	5,3
Colchagua	21,5	37	31,3	10,2	25	38	31,4	5,5
Curicó	22,5	41,8	28,2	7,5	22,2	40,9	31,6	5,3
Talca	16,7	35,8	32,4	15	21,2	39,4	31,5	7,9
Linares	21,9	36,5	33,4	8,2	22,7	38,4	32,6	6,3
Maule	20,2	34,9	30,6	14,3	21,4	36,2	29,8	12,6
Ñuble	19,5	34,3	31,1	15,1	21,3	39,8	31,2	7,7
Concepción	22,4	36,6	29,9	11,1	22,7	37,8	31,1	8,4
Arauco	23,5	40,3	27,1	9	23,4	40,6	29,6	6,5
Bobío	21,1	34,3	30,7	13,9	21,2	34,4	33	11,4
Malleco	23,6	35,8	27,4	13,2	20,1	34,3	38,3	7,4
Cautín	19,8	30,8	39,5	9,9	20,3	36,4	35,2	8,1
Valdivia	18	40	36	6	16,9	38,5	37,8	6,8
Llanquihue	18,4	39,5	34,4	7,7	20,8	36,6	35,3	7,2
Chiloé	20,1	39,2	34	6,7	23,9	38,5	31,9	5,7
Magallanes	30	45,1	21,8	3,1	19,2	40,5	33,6	6,6
República	23,5	37,1	30,2	9,2	25	37,4	30,7	6,9

Fuente: *AE*, 1900 y 1909.

Probablemente, en los hogares hubo alguna intención de enviar a los niños a la escuela, aunque posteriormente ese deseo tropezara con la realidad. Visitadores e inspectores la percibieron y respaldaron reformar la jornada escolar para conciliar las carencias familiares con la enseñanza primaria. La escasa asistencia tenía entre sus causas la distancia que había que recorrer para llegar a la escuela, recrudescida a juicio de las autoridades, por “la aflictiva situación de nuestro pueblo que obliga al padre a hacer trabajar al hijo desde muy temprano para subvenir a las necesidades del hogar”. Según el horario escolar vigente desde fines del siglo XIX, los alumnos debían destinar prácticamente todas las horas del día a la escuela, “sin que les quede el menor tiempo para ayudar en los quehaceres domésticos, y lo corriente es que la vez que, por el desempeño de cualquiera de ellos, se les pase la hora, no asisten al colegio en la mañana, no vayan en la tarde, y si atendemos el carácter desidioso de las madres, podremos

asegurar que las inasistencias serán de semanas y meses”.[\[206\]](#) El plan de establecer la asistencia única y reducir las horas de clase permitiría una estancia escolar solo de media jornada continua, lo que posibilitaba que los niños se ocupasen en otras labores el resto del día. Este sistema se ensayó principalmente en las escuelas rurales y sus resultados demostraron su éxito. En 1901, el visitador de Caupolicán inspeccionó las 57 escuelas del departamento en donde se había establecido la asistencia única desde las ocho de la mañana hasta el mediodía en los meses de invierno y de doce a cuatro de la tarde en verano, para averiguar la edad de los niños matriculados. La proporción de jóvenes por sobre los diez años era mayoritaria. Entre los cinco y siete años de edad sumaban 581, entre los ocho y los diez contaban 948, entre los once y los trece años eran 887 y desde los catorce en adelante, 190 niños. Entre las mujeres sucedió lo mismo. Entre cinco y siete años sumaban 573; entre ocho y diez, 815; de once a trece, 625, y de catorce en adelante había 211; en total, 2.606 niños y 2.224 niñas.[\[207\]](#) Sin embargo, la reforma no se extendió a todas las escuelas y la memoria ministerial de 1920 todavía insistía en ello: “Una de las causas que contribuyen poderosamente a hacer disminuir la asistencia escolar es la circunstancia de que en los hogares escasos de recursos los padres tienen con frecuencia a sus hijos en la casa en vista de la ayuda eficaz que estos prestan”.[\[208\]](#)

Los niños trabajaban en las faenas agrícolas, en las tareas domésticas o como aprendices en los talleres. Los ingresos que obtenían eran la segunda fuente de recursos dentro del presupuesto familiar. El inspector de la oficina que recogió los datos especificó que las cifras anotadas en “la columna de niños representan los salarios de obreros generalmente menores de trece años que jamás han asistido a la escuela”.[\[209\]](#) Hacia fines del siglo XIX, la incipiente aunque creciente actividad industrial urbana y la producción minera conformaron un nuevo escenario para el trabajo infantil. Nuevo no porque ocuparse fuera un hecho novedoso, sino porque reunía a un mayor número de menores bajo unas condiciones particulares de salario, horario y disciplina. Una vez que la tarea realizada por ellos dejó de ser doméstica y se convirtió en asalariada se configuró en un problema social y paulatinamente en anomalía. La primera legislación laboral reconoció al trabajo infantil no para prohibirlo –los niños eran una fuerza minoritaria pero significativa–, sino para controlar las condiciones bajo las cuales debían funcionar. La primera ley dictada en 1907 determinó el descanso dominical como derecho irrenunciable de un día a la semana para mujeres y niños, y cada quince días para los hombres.[\[210\]](#)

La Sociedad de Fomento Fabril fue pionera en contabilizar a los niños que trabajaban en las industrias. Fundada en 1883 formó, una década más tarde, la primera estadística industrial del país, ejercicio que para otras actividades laborales había sido emprendido por la Oficina Nacional de Estadística y la del Trabajo. Para medir el trabajo infantil se consideraron las industrias que operaban en talleres y fábricas, fueran grandes o pequeñas. En estos establecimientos, los niños trabajadores no sobrepasaron un décimo del total de operarios a lo largo del primer tercio del siglo XX, descendiendo sostenidamente su porcentaje, que prácticamente llegó a ser nulo en 1928. Entre 1895 y 1920, el número promedio de menores operarios osciló en torno al 8% del total de

62.488 obreros. Al contrario de lo que se ha supuesto, el momento más intensivo en cuanto al uso de mano de obra infantil correspondió al año 1895 –con un 9,8%–, hecho que se dio durante la etapa inicial del proceso de industrialización. Posteriormente, es probable que la creciente mecanización de la producción los desplazara de las industrias a gran escala hacia los establecimientos con una cadena de elaboración principalmente manual. Entre 1920 y 1924, el promedio nacional descendió lentamente, hasta llegar al 5,1%, y en el año 1928 fue de 0,4%, considerando solo a los menores de catorce años.

Como se aprecia en el Cuadro 3.2, los jóvenes operarios estuvieron fundamentalmente presentes en la alfarería, cerámica y vidriería, en donde constituyeron más de un tercio de los trabajadores.^[211] En el rubro de los alcoholes y bebidas, la mano de obra infantil descendió de 14,1% en 1909 a 7,3% en 1924. Dentro de la industria alimenticia, su porcentaje bajó en menor medida, de 9,9% a 7,1%, y en las maderas y sus manufacturas, de 10,5% a 6,2% entre los mismos años. En el área de papeles e impresiones, ellos representaron poco más del 10%, al igual que en el rubro del tabaco. Su concentración en este tipo de industrias tuvo que ver con la naturaleza de ese trabajo, aún de carácter artesanal y que no demandaba fuerza física. Esto también explica que en las provincias más industrializadas –tanto por el número de establecimientos fabriles como por la cantidad de obreros en ellos–, los menores representaron un porcentaje relativamente pequeño del total de operarios, mientras que en las más artesanales su peso porcentual creció.

Cuadro 3.2: Porcentaje de niños del total de operarios por rubro industrial, 1909-1928

Rubro industrial	1909	1910	1915	1924	1928
Alcoholes, bebidas y sus preparaciones	14,1	13,6	11,2	7,3	0,6
Alfarería, cerámica y vidriería	30,3	32,9	32,8	37,7	0,4
Alimentos y sus preparaciones	9,9	8,6	8,9	7,1	0,2
Alumbrado, calor y combustible	2,6	3,1	0,9	0,4	
Astilleros y reparaciones de buques	13	11,7	3,7	1	0
Confecciones y vestuarios	1,3	1,8	1,9	1,2	0,6
Maderas y sus manufacturas	13,2	8,9	8,9	10,2	1,1
Materiales de construcción	5,6	6,2	3,1	4,2	0,2
Materias textiles	9,7	7,9	10,4	2,1	0
Menajes					0,7
Metales y sus manufacturas	10,5	11,6	9,3	6,2	0,3
Muebles	7,7	5,7	7	4,2	
Papeles, impresiones y sus manufacturas	17,3	13,7	11,6	10,5	0,5
Cueros, pieles y sus manufacturas	3,6	3,1	3,8	4,7	1,1
Productos químicos y farmacéuticos	15,8	10,1	13,9	5,6	0
Tabaco y sus manufacturas	8,5	8	6,7	12,8	0,1
Vehículos y materiales de transporte	6	6,6	3,1	2,9	0,1
Industrias diversas	13,5	14,6	6,7	7,7	0,1
Total	8,5	7,8	7,5	5,1	0,4

Fuente: *AE*, 1909, 1910 y 1928; *BSFF*, 1914 y 1915.

En las ciudades y en las zonas mineras del norte, el porcentaje de trabajadores infantiles fue superior al promedio nacional a lo largo de las tres décadas. En 1912, los inspectores del Trabajo denunciaron que en las fábricas de Iquique y en la pampa las familias requerían imperiosamente del trabajo de sus hijos, lo que hacía que “numerosos niños de corta edad fueran ocupados en trabajos pesados y rutinarios, cuando aún no han aprendido a escribir ni leer”. Mejores posibilidades tuvieron los niños vecindados en las grandes oficinas salitreras, en donde la acción fiscal había sido “poderosamente apoyada por los industriales que procuran por todos los medios a su alcance aumentar el número de matriculados y estimular la asistencia”.[\[212\]](#) A la vez, en las provincias de Antofagasta y Atacama el porcentaje de niños menores de diez años matriculados era superior al promedio nacional y mayor que en las de Santiago y Valparaíso, revelando que la naturaleza de la faena minera dificultaba que los más pequeños pudiesen ser ocupados en ella.

Por otra parte, una cantidad significativa de niños constituyó una mano de obra poco registrada por las estadísticas por la naturaleza informal y temporal de su trabajo. Existía una amplia oferta laboral que no se limitaba a fábricas y talleres, constatada por las observaciones de las autoridades urbanas que hablan de menores ocupados como vendedores ambulantes de periódicos, de fósforos, de frutas y otros comestibles, mandaderos de recados, limpiabotas, costureras y lavanderas. Sin embargo, el gran

ausente de las estadísticas fue el niño campesino, ya que la definición de trabajo infantil excluyó al campo, lo que hace prácticamente imposible dimensionar su incidencia en las labores rurales. En aquellas provincias agrícolas en donde se desarrolló una industria de alimentos como las conservas de fruta –especialmente en Aconcagua–, ellos fueron registrados como operarios industriales.

El interés estatal sobre el fenómeno se plasmó en la primera misión otorgada a la Oficina del Trabajo: levantar el censo de los menores de doce años ocupados en distintas actividades económicas por provincias. La información recogida en 1907 dio un total de 7.123 niños incorporados en la industria, la agricultura y las faenas mineras, aunque excluidas las provincias de Santiago y Valparaíso. El 60,8% de ellos estaba ocupado en la agricultura, lo que se traduce en una población escolar insuficiente e inestable que dificulta la permanencia en el tiempo de las escuelas rurales.^[213] Las labores del campo eran más intensivas en mano de obra, y ante la permanente necesidad de un mayor número de brazos –según las reiteradas quejas de los hacendados por la escasez de obreros–, los niños eran llamados en mayor número y a más corta edad a trabajar en tareas que no requerían de fuerza física ni habilidades especializadas.

Finalmente, las estadísticas demuestran un aplazamiento de la edad en que un individuo era considerado infante. A comienzos del siglo XX, la edad legal para ejercer una actividad laboral fue de doce años, lo que no se ajustaba con la realidad de los hogares en donde sus miembros de entre ocho y diez años ya comenzaban a trabajar. Así lo demuestran las cifras de matrícula y la inasistencia escolar. La pugna entre escuela y hogar comenzaba en el segundo grado de enseñanza a partir del tercer año de escuela. Por ello, el debate legislativo de la obligatoriedad escolar discutió cuál tenía que ser el límite superior de edad en que los niños debían asistir a la escuela y en ningún caso trabajar. Hasta los trece años, la escuela era obligatoria. En consecuencia, el límite superior de la niñez se elevó de doce a catorce años y la edad para trabajar se igualó a la edad escolar, reflejando una concepción de la infancia centrada en una dependencia amparada en la expansión de la escuela y una legislación laboral proteccionista.

La obligatoriedad escolar quiso ser en parte una política pragmática, porque si bien denunció y prohibió el trabajo infantil, contempló el hecho de que los niños pudieran ocuparse por temporadas y que una vez alcanzada cierta edad tuvieran la posibilidad de trabajar. La ley de 1920 los obligaba a asistir a la escuela por un período de al menos cuatro años, iniciado a más tardar a los ocho años de edad y que podía practicarse desde los cinco. En el campo, cuando no fuera posible mantener escuelas permanentes y se fundaran temporales, ellos debían asistir durante cuatro etapas a lo menos; los que habiendo cumplido trece años y no tuvieran completados los dos primeros grados, debían seguir estudiando hasta aprobar las pruebas anuales o cumplir quince. De esta forma, la ley contribuyó fundamentalmente a regular las condiciones laborales de los niños. Se discutió acomodar el período de vacaciones a las estaciones de mayor empleo de mano de obra en los campos, permitiéndose finalmente que los alumnos trabajaran durante los meses de recreo escolar.

Los jóvenes mayores de catorce años que no habían completado su instrucción

primaria y que ejercían una ocupación permanente estaban obligados a continuar el aprendizaje hasta cumplir los dieciséis en una escuela suplementaria o complementaria. Incluso, los mayores de trece podían ser autorizados a trabajar en casos específicos por la Junta Comunal. No obstante las excepciones, y así como lo había anticipado la discusión parlamentaria de la ley, la obligatoriedad escolar amplificó el desencuentro entre las necesidades de la familia y la escuela, entre la realidad de pobreza de muchos hogares y el ideal social de una infancia dependiente y protegida. No se persiguió evitar que el niño trabajase, como tampoco lo pretendía la legislación laboral, sino que lo hiciese una vez que hubiera aprendido a leer y escribir, ya fuera en la escuela o en su lugar de trabajo. Toda empresa industrial, fabril, minera o salitrera que ocupase a más de doscientos obreros y que tuviera una población escolar superior a veinte alumnos debía sostener una escuela elemental. Lo mismo valió para los dueños de propiedades agrícolas valuadas en más de 500.000 pesos y de una extensión no menor a 2.000 hectáreas cuya población escolar concentrara a más de veinte alumnos. En la práctica, la aplicación de estos artículos fue difícil de imponer y fiscalizar por parte de la Inspección General de Instrucción Primaria, debido a la carencia de información y de datos precisos sobre industrias y haciendas.

La ley reglamentó la edad y tipo de ocupaciones, pero no significó una política en contra del trabajo infantil, sino más bien contra la vagancia. La distinción entre ambos fue ideológica, porque en la práctica estas realidades se confundían: el vagabundaje era una forma de trabajar en el sentido de obtener medios de subsistencia. Los niños deambulaban vendiendo alguna cosa, cumpliendo un mandado o, simplemente, buscando alimento. Sus labores callejeras provocaron mayor rechazo que el trabajo fabril y lo que las autoridades políticas e intelectuales pretendieron fue sacarlos de las calles para que estuviesen en la escuela o, desde cierta edad, trabajando en la industria o taller. Así lo había anticipado el Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia, realizado en Santiago en 1912. Sus conclusiones nuevamente subrayaron la incapacidad de los padres para contener a sus hijos en el hogar o enviarlos a la escuela. En sus demandas, sin embargo, no hubo referencia alguna sobre regular el trabajo infantil en industrias, fábricas o talleres, sino que planteó la necesidad de dictar un reglamento que evitase la presencia de menores en las calles y, especialmente, en horarios nocturnos. Aunque tímida, la promulgación ese mismo año de la Ley de Protección a la Infancia Desvalida marcó el inicio de una política estatal orientada a resolver situaciones de abandono paterno, abuso de menores y algunas formas específicas de explotación laboral por sus peligrosas e inmorales condiciones.[\[214\]](#)

La fiscalización más efectiva de esta ley y, específicamente, sobre obligatoriedad escolar fue resultado del desarrollo de una institucionalidad estatal del trabajo a partir de las leyes sociales de 1924 y los organismos que posteriormente asumieron la vigilancia de su aplicación. Hasta entonces, las denuncias en los juzgados por infracción se habían mostrado insuficientes para poner fin a las prácticas de empleo de menores de trece años o que no contaban con su certificado de escolaridad cumplida. Estas indicaciones de la autoridad revelaban que en la realidad las leyes laborales, de protección a la infancia e

inclusive de instrucción obligatoria no se aplicaban. Por esto, desde 1927, la Dirección General del Trabajo instruyó a sus inspectores para que tomaran medidas adicionales. En Valparaíso, la Inspección del Trabajo denunció que el servicio nocturno de góndolas ocupaba a menores de dieciséis e incluso de catorce años de edad como cobradores. También comprobó su alta participación en la venta de diarios, revistas y periódicos. “Numerosos niños pequeños de cinco a doce años de ambos sexos se ocupan en el trabajo de venta de diarios y ayer pudo el infraescrito presenciar que un pequeño de seis años, máximo, se encontraba enfermo en la puerta del Correo principal de este puerto, sin tener ánimo siquiera para estar de pie”.[\[215\]](#) El administrador general de la Caja de Seguro Obrero hacía llegar al director del Trabajo una denuncia que recaía sobre la fábrica de vidrios La Alianza, en la que operaban más de cuarenta niños de ambos sexos, varios de ellos de seis años de edad, durante el día y la noche. El trabajo nocturno se iniciaba a las seis de la tarde y terminaba a las cuatro de la madrugada.[\[216\]](#)

El trabajo infantil agrícola y doméstico no provocó igual interés y permaneció por más tiempo sin ser afectado por las políticas sociales. Hacia fines del período subsistía el problema y la obligatoriedad escolar la cumplían, como expresó el inspector de escuelas de Loncomilla en 1931, “las personas que buenamente quieren hacerlo; como no se aplica a nadie ninguna sanción, el mal ejemplo va minando el respeto a esta ley”.[\[217\]](#) La causa, concluyó el inspector, era la pobreza. La vigilancia de la obligación escolar en la provincia de Ñuble había podido comprobar que la miseria era un factor central. “Los niños carecen de vestidos y de alimentos; los fondos destinados por las municipalidades a desayuno escolar son insuficientes para atender al numeroso alumnado indigente”.[\[218\]](#) En estas condiciones de carestía, muchos alumnos no podían soportar formalmente las horas de estudio y, en consecuencia, como había sido necesario hacer en el departamento de Arauco, las autoridades respectivas se veían obligadas a darles las facilidades para ganarse la vida.[\[219\]](#) La experiencia demostraba que no bastaba establecer la compulsión escolar y que los medios para hacer efectiva la universalización de la escuela serían otros. Detrás de la alta deserción de los alumnos matriculados y de la elevada inasistencia a las escuelas había una realidad de pobreza conocida, pero que todavía no se enfrentaba en forma directa y sistemática.



Niños vendedores de diarios, c. 1900.

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

La escuela como agente de asistencia social

La situación de pobreza y de marginación en que vivían los sectores populares restaba sentido e interés a la educación de los hijos. El censo escolar de 1910 demostró que los niños acudían intermitentemente a la escuela por las carencias de sus hogares. Las autoridades eclesiásticas coincidieron en esa conclusión a partir de un ejercicio similar emprendido por el Arzobispado de Santiago ese mismo año. Ambas acciones expresan el esfuerzo por comprobar que el ausentismo escolar no se debía a la indiferencia de los padres, sino a la pobreza, por lo que forzar a la obligatoriedad era inútil. Los párrocos de todo el país fueron requeridos para responder un cuestionario relativo a la educación, justicia, alcoholismo y, en general, condiciones de vida de sus feligreses. La encuesta tenía un matiz político al indicar que se anotase todo aquello que fuera necesario hacer a favor de los pobres, por sobre la instrucción primaria obligatoria. Pero es una mirada distinta desde donde ver el debate ideológico. Estas *Relaciones de Estado de Parroquias* permiten una aproximación al territorio porque reúnen la información de varios curatos que, a excepción de la parroquia de San Isidro de Santiago y de Rancagua, correspondieron a zonas rurales. Contaron a los niños en edad escolar, enumeraron las escuelas y las distancias entre ellas, registrando la matrícula y la asistencia media; preguntaron por cuántos analfabetos había entre niños y adultos, y sus conclusiones fueron unánimes. Por sobre las distancias que los alejaban de las numerosas escuelas rurales fundadas, la pobreza hacía materialmente imposible la asistencia escolar. Las

razones que el cura enunciaba eran la dificultad de los padres para proporcionarles zapatos y ropa y el requerirlos para los trabajos agrícolas. Esta síntesis en nada difería de las descripciones realizadas el siglo anterior por los visitantes de escuelas. Sin embargo, la pobreza adquiere un carácter racional que la distingue, en adelante, de la desidia e ignorancia atribuidas anteriormente a los sectores populares. El cura de Malloa respondió que ante la pregunta por el motivo de no enviar a los hijos a la escuela se contestaba “porque los tienen descalzos; otros porque no tienen qué darles para alimentarse mientras duran las clases ya que no es posible que vuelvan a almorzar a sus casas por la mucha distancia; otros porque los necesitan en sus trabajos; pero jamás he oído a ningún padre de familia que no mande a la escuela a sus hijos únicamente porque no quiera hacerlo o porque no quiera que aprendan”.[\[220\]](#) Por ello es que si el gobierno aprobaba la Ley de Instrucción Obligatoria debería también sancionar otra ley que subvencionara a los padres de familia para el vestuario de sus hijos y aprobara un ítem especial a las escuelas rurales para dar almuerzo a los que venían de lejos.[\[221\]](#) De la supuesta culpabilidad de los padres, la mirada de las autoridades se trasladó a las víctimas.

Conocer esa pobreza se tradujo no solo en un diagnóstico de la familia popular, sino que también planteó la discusión del rol asistencial del Estado a raíz de la discusión sobre la escuela obligatoria. Originalmente, el debate legislativo respondió a principios ideológicos, pero, al mismo tiempo, se discutió un problema nuevo desde la propia realidad escolar. La obligación era un asunto de equidad social. “El gran obstáculo que oponen los padres para enviar su niño o su niña al colegio, en ciudades y hasta en los campos, es la falta de calzado; es la pobreza, es una preocupación paternal de no querer que su hijo esté descalzo al lado del calzado...”.[\[222\]](#) La discusión legislativa introdujo entonces y por primera vez el argumento de que sería una ley injusta respecto de las clases más pobres si no contemplaba la imposibilidad de enviar a los niños a la escuela por indigencia. La instrucción obligatoria sería una “fantasía”, expresaba el senador Blanco, si no se creaban suficientes escuelas y se facilitaba el acceso a ellas.[\[223\]](#) “Niños que sin la ropa necesaria, sin la alimentación suficiente, metidos durante cinco o seis horas en el cuarto de la escuela, donde se les recarga la cabeza de enseñanza, pero donde se olvidan las nociones más elementales de la higiene [...] no pueden llegar jamás a ser hombres sanos y útiles. Se olvida pues la biología en la preparación de los hogares escolares...”.[\[224\]](#) Lo que estuvo en cuestión fue la capacidad de las familias por cumplir con sus funciones de alimentar, vestir y proteger a sus miembros. Por ello, alegaba el senador Yáñez, “si el Estado no da los medios necesarios para que esos niños puedan concurrir a la escuela, en condiciones de salud y de alimentación, ellos no podrán hacer sus estudios. Hay una crueldad inaudita en que el Senado haya suprimido estas disposiciones relativas a la alimentación de los niños y haya impuesto, al mismo tiempo, la obligación de asistir a las escuelas”.[\[225\]](#) El proyecto de ley de 1917, elaborado sobre la base del estudio de Darío Salas, se hacía cargo además de la necesidad de los hogares del trabajo de sus menores y proponía que las municipalidades y el Estado concurrieran al suministro de alimentos a los niños pobres y a suplir el auxilio que estos pudieran

prestar con su trabajo a sus padres desvalidos.[\[226\]](#) Hubo posturas transversales dentro de los partidos políticos que defendieron el deber del Estado de asistir a los sectores desposeídos con alimentación escolar coincidiendo en que la pobreza era un problema público que lo comprometía.

La Ley de Instrucción Obligatoria establecía que la indigencia no excusaba de la asistencia a la escuela y no incluyó ninguna de las alternativas que los proyectos anteriores plantearon de establecer cantinas y roperos escolares, vulgarizar la alpargata y atender la salud de los alumnos. El diagnóstico respecto de la necesidad fue claro, pero no hubo unanimidad en cuanto a la forma de comprometer el auxilio estatal. La embrionaria asistencia escolar, que hasta la década del veinte había sido canalizada por medio de sociedades particulares de protección a los escolares pobres, se formalizó tras la legislación social de 1924, que impulsó su organización nacional. Desde 1929 adquirió una administración específica en manos de las Juntas de Auxilio Escolar, creadas en cada comuna del país bajo el gobierno del presidente Ibáñez. Las juntas, que serían el antecedente de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de 1964, habían sido decretadas en 1920 para comenzar a operar una vez que se consolidaron mediante su inclusión en la nueva Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1929.[\[227\]](#) Por ello es que la escuela se ubica en el origen del Estado de bienestar en Chile. Fue desde fines de esa década en adelante que el Estado modificó su oferta escolar incluyendo beneficios asistenciales para extender socialmente la educación. La universalización de la escolarización en las décadas siguientes insinúa al bienestar que podría ofrecer la escuela como un factor que la haría atractiva para las familias como una válvula de desahogo a sus condiciones de pobreza.

La higiene escolar y los enemigos del niño

Desde fines del siglo XIX, la medicina, específicamente, el higienismo, permitió hacer un diagnóstico de la pobreza sobre un sustento empírico esencialmente biológico. Y fue una corriente ideológica que filtró las políticas estatales del período impregnando la mirada educacional del Estado en las primeras décadas del nuevo siglo. Sus principios científicos implicaban una aproximación directa a las personas que en este período fue definida desde las enfermedades que diezmaron a la población. La ideología higienista concretó su misión en los médicos de ciudad y en los primeros servicios sanitarios dependientes del Ministerio del Interior desde el último tercio del siglo XIX y que posteriormente se consagraron en el primer Código Sanitario de 1909.[\[228\]](#) La primera respuesta había sido concebida como una policía sanitaria organizada a partir de la legislación promulgada en 1886 y en 1887 que administraba al país a partir del Consejo Central de Higiene, creado en 1889. Junto a esta nueva institución funcionaban los consejos provinciales –reemplazados por departamentales en 1892–, encargados de inspeccionar las condiciones de salubridad de la población y de los establecimientos

públicos, así como de difundir el conocimiento de la higiene y la formación de la estadística médica del país. Dentro del consejo se estableció la Comisión de Instrucción Primaria, que debía fiscalizar la higiene de los locales escolares, de los alumnos y de los profesores.^[229] Estas funciones se concretaron en el cargo de inspector médico escolar que desde 1898 fue establecido para las escuelas públicas de Santiago. El cometido recayó en Eloísa Díaz, primera mujer médico chilena, quien a lo largo de treinta años a cargo del servicio reclamó la necesidad de establecer el auxilio escolar. “Proporcionemos a los niños el alimento, el vestuario y el medicamento en caso de enfermedad y veremos cómo los padres obligan incuestionablemente a sus hijos a asistir a la escuela, y sería este un medio preliminar para hacer más tarde obligatoria la instrucción”.^[230]

Desde sus primeros informes, emitidos en 1899, prácticamente la totalidad de los escolares eran pobres y su estado físico estaba amenazado por la miseria fisiológica debido a la permanencia en habitaciones estrechas y mal ventiladas, faltas de aseo e higiene, y a la deficiente alimentación.^[231] “Pues casi siempre viven en cuartos pequeños, situados a un nivel inferior del de la calle, cuartos con una sola y las más veces pequeñísima puerta, por la que no penetra un rayo de sol [...] en donde están agrupados los padres con los hijos que casi siempre son más de seis, todos en el más completo abandono e indolencia. El salario que gana el jefe de familia no basta para subvenir al gasto que le exige el vicio de la ebriedad, a las necesidades más imperiosas del hogar, de modo que no puede satisfacer para sí ni para sus hijos las necesidades reales de la vida tales como alimento y vestido”.^[232]

La escuela hacía de caja de resonancia de la precariedad del hogar. La insalubre vivienda popular era un asunto de salud pública desde que cientos de alumnos se contagiaban y propagaban las enfermedades. De acuerdo con las cifras del Registro Civil de 1909, entre los cinco y catorce años de edad el porcentaje de mortalidad era de un 26%.^[233] Si un cuarto de los niños moría, todos padecían alguna enfermedad y la escuela era foco evidente de infección. En 1900, la epidemia de alfombrilla diezmo la población infantil de Santiago y, de acuerdo con el diagnóstico de los médicos, esta se había propagado desde un kindergarten. Históricamente, pestes como el cólera, viruela, escarlatina, alfombrilla, fiebre tifoidea y difteria se habían traducido en elevados índices de mortalidad general. A estos contribuían las enfermedades del sistema respiratorio, como influenza, tuberculosis, tos convulsiva, bronquitis y neumonía. A pesar de que la vacuna era obligatoria desde 1887, que desde 1904 estaba organizada la vacunación al menos en todas las escuelas públicas de la capital bajo la inspección del Ministerio del Interior, y de las campañas de vacunación a toda la población, la viruela fue la principal causa de muerte desde 1902 hasta 1907; ya menos mortífera hacia 1911, solo fue erradicada a fines de la década del veinte.^[234] Sin embargo, había otras dolencias que permanecían como males endémicos, tales como las enfermedades a la piel –sarna y pediculosis–, las respiratorias, y todas ellas sumadas a la desnutrición crónica.

Anualmente, la Inspección General de Instrucción Primaria recibía los informes de todos los departamentos del país, que culpaban a las epidemias como causa fundamental

de la baja asistencia, que no superaba al 65% de los matriculados.[\[235\]](#) Por reglamento de 1883 y de 1898 no podían ser matriculados menores sospechosos de estar infectados y los concurrentes que se presentaban con fiebre o enfermedad contagiosa debían ser inmediatamente apartados.[\[236\]](#) Este alejamiento temporal duraba entre veintiún y cuarenta días y podía extenderse a los hermanos del enfermo y a otros menores que habitaran la misma vivienda si el médico así lo estimaba. En la práctica, estas categóricas disposiciones se vieron sobrepasadas por el actuar rápido y solapado de los males, que escapaban al examen del preceptor, quien difícilmente podía advertir los síntomas de contagio que obligaban finalmente a clausurar el local.[\[237\]](#) El oportuno diagnóstico exigía la intervención de funcionarios ad hoc que actuaran bajo la inmediata dependencia de las autoridades sanitarias.

Si la reglamentación escolar vigente hubiere sido aplicada en toda su extensión, prácticamente no habría habido un niño matriculado en la escuela y pocos podrían haber concurrido. De hecho, en invierno, las escuelas infectadas se mantenían cerradas por períodos de tres o más semanas. La epidemia de viruela que azotó la capital en 1900 significó que la asistencia diaria a las escuelas del barrio sur de la Alameda y a las vecinas de la Acequia Grande fuera menor al 10%.[\[238\]](#) En 1905, el visitador de La Ligua tuvo que clausurar los establecimientos de hombres y de mujeres de dicha población durante los meses de abril y mayo a causa de la misma peste que, además, se había extendido a los departamentos vecinos.[\[239\]](#) Paralelamente, el visitador de la provincia de Valdivia había tomado la misma medida en todas las escuelas urbanas y en ocho rurales. Todavía en el mes de agosto, varias permanecían fuera de funcionamiento.[\[240\]](#)

El ausentismo endémico era también un problema de salud pública. La policía sanitaria había organizado la acción de los servicios de higiene en las escuelas para enfrentar en forma sistemática las enfermedades no solo mediante la generalización de la vacuna, sino que paralelamente a través de una estrategia profiláctica de cuidado y aseo. El reglamento de 1883 regulaba las condiciones de salubridad escolar estableciendo que todas las primarias debían ocupar edificios sanos, ventilados y apartados de lugares que pudieran perjudicar la salud y moralidad infantil, como cuarteles, hospitales y mercados. El local debía contar con iluminación y ventilación adecuadas, además de buena capacidad –un niño por cada espacio cuadrado de ocho decímetros por lado– y con suelo recubierto de baldosas, asfalto o preferentemente tableado.[\[241\]](#) Pero el informe de la Comisión de Instrucción Primaria al Consejo de Higiene de 1894 revelaba la insuficiencia del reglamento frente a la realidad de la mayoría de los locales, arrendados y lejos de cumplir con las condiciones requeridas. En consecuencia, José Abelardo Núñez propuso al ministro del ramo un plan sanitario para establecer una inspección higiénica escolar organizada por medio del registro de médicos que voluntariamente se comprometieran a visitar las escuelas públicas. En 1895, el programa se estableció bajo la dirección de un médico inspector para las elementales urbanas del departamento de Santiago.[\[242\]](#) Las visitas sanitarias permitieron reunir los datos para dimensionar y organizar, diez años más tarde, un servicio médico escolar que se extendiese a lo largo

de todo el país.

La salubridad de los inmuebles educacionales fue parcial, dependiendo de la edificación de nuevos locales bajo los parámetros de sanidad y de reparación de los arrendados. A comienzos de siglo se exigió la instalación de servicios sanitarios, alcantarillado y agua potable en las escuelas, una ilusión si se piensa que estos aún no existían en las de la capital.^[243] Las dificultades comenzaban desde la dotación de agua potable. Las escuelas debían estar provistas de agua pura –agua de fuente, filtrada o cocida–, la que por lo general era contenida en tinajas donde los niños bebían introduciendo un jarro, comúnmente el mismo para todos. El sistema colonial de las acequias permitía que el agua inmundada atravesara los establecimientos educacionales, provocando a veces derrames o utilizándose para regar los patios, corredores e incluso las salas de estudio. La fiebre tifoidea se propagaba así de manera alarmante. El Consejo de Higiene alertaba del hecho que estos líquidos estuvieran sirviendo “para refrescar y aplacar el polvo de los patios y salas de los colegios, cuando ellos mismos una vez secos se convierten en un verdadero veneno; en gérmenes que el más pequeño viento esparce en el aire y lo lleva a la boca de los alumnos pudiendo con toda verosimilitud producir las más crueles enfermedades”.^[244] Asimismo, el uso de los escusados debía sustituir a los malsanos cajones, pero el servicio de alcantarillado inaugurado en 1910 alcanzaba a una parte de la capital y una década más tarde todavía no se extendía a las provincias.^[245] La memoria ministerial correspondiente a los años 1912-1915 informaba que casi la totalidad de los establecimientos de instrucción primaria no reunían las condiciones de higiene necesarias.^[246] Si todavía en 1929 un tercio de los edificios escolares –1.219 inspeccionados a lo largo del país– eran en su mayoría absolutamente inadecuados, la escuela era una realidad que estaba lejos de ser un ejemplo sanitario para los niños de las clases populares.^[247]

La población disponía de una limitada atención médica distribuida en una red de hospitales ubicados en las ciudades cabeceras de departamento. La Ley de Comuna Autónoma de 1891 había entregado a los municipios el control de la salud pública y de la educación. Sin embargo, ellos no contaban con los fondos necesarios para hacerlo y hubieron de recurrir al gobierno central para su financiamiento. Otro tanto hacían las instituciones de caridad. Hasta fines del siglo XIX, los niños no tenían cabida en el sistema hospitalario, había unas sesenta camas disponibles para ellos entre los hospitales de San Borja para mujeres y los de San Vicente de Paul y San Juan de Dios para hombres. El primer establecimiento para niños fue inaugurado en 1901, después que la aguda epidemia de sarampión y tos convulsiva de 1899 –que cobró más de once mil víctimas– colapsara la red hospitalaria de Santiago.^[248]



Olla escolar. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

La escuela fue entonces el primer centro de atención médica para niños. Los hogares tenían pocas posibilidades de sanar a sus hijos y las autoridades educacionales culpaban a los padres por no ser capaces de evitar que enfermaran. La memoria ministerial de 1909 indicaba que esta era “consecuencia lógica de la ignorancia de parte de las madres y familias, de las nociones más elementales que se refieren al cuidado y crecimiento de los niños, de cuya salud y vida dependen las condiciones físicas y la densidad de nuestra población”.[\[249\]](#) Si bien cada familia recibía un ejemplar con instrucciones preventivas y curativas, en muchos de esos hogares no había quien lo pudiese leer.[\[250\]](#)

La política de “regeneración higiénica” permeó todas las disposiciones legales del período y desembocó en la necesidad de establecer un servicio médico escolar de alcance nacional. El plan de reforma fue planteado por Eloísa Díaz como médico inspector al gobierno en 1901, sobre la base del sistema instaurado en Estados Unidos.[\[251\]](#) En primer lugar, había que ampliar la dotación de personal a un médico inspector por cada dos mil alumnos, que era la mitad de la proporción establecida en aquel país; pero al menos se estimaba suficiente para formar un cuerpo médico escolar en el departamento de Santiago.[\[252\]](#) Diez años más tarde, por decreto del 3 de abril de 1911, se creó el Cuerpo Médico Escolar e Inspección Médica, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública.[\[253\]](#) De acuerdo con los datos del Consejo de Higiene, la población de las escuelas fiscales de Santiago en 1900 era de más de diez mil alumnos. Ello implicaría

crear diez plazas de médicos escolares solo para la capital, pero el servicio únicamente podía financiar la mitad con una asignación anual de 1.200 pesos.^[254] El Cuerpo Médico quedó formado por el jefe del servicio –Eloísa Díaz– y cuatro médicos auxiliares encargados de vigilar los locales capitalinos, y de un inspector para los de Valparaíso. Sus funciones abarcaban todos los aspectos de la enseñanza, tenían a su cargo la vigilancia de la higiene en los establecimientos de instrucción primaria y normal y el cuidado de la salud de profesores y alumnos. Además, debían supervisar los servicios escolares de alimentación a niños pobres.^[255] Policlínicos, dispensarios, clínicas dentales y colonias escolares fueron instituciones asociadas al auxilio en salud de los niños chilenos.

El servicio médico se consagró y organizó con una finalidad preventiva: mantener sanos a alumnos y profesores mediante la enseñanza de hábitos higiénicos, del control sanitario del ambiente y de la adopción de medidas de carácter profiláctico. De acuerdo con el jefe del servicio, la experiencia adquirida hasta entonces demostraba que un sistema moderno de auxilio no consistía en multiplicar botiquines y centros de distribución de medicamentos a lo largo del territorio, sino en tomar medidas preventivas de educación sanitaria. En consecuencia, el servicio médico escolar realizaba un examen a los estudiantes primarios, profilaxis de las enfermedades transmisibles entre alumnos, obtención de facilidades para el tratamiento de escolares enfermos e indigentes, examen físico del profesorado primario y concesión de certificados de licencia para los enfermos, inspección de los edificios escolares, divulgación higiénica entre profesores y alumnos. Sin embargo, el servicio contaba solo con cinco inspectores. Por decreto de 1913, en los lugares donde no había un médico escolar residente, el intendente o el gobernador debía clausurar la escuela, dando cuenta a la Inspección de Instrucción Primaria.^[256] En el otoño e invierno de 1929, una epidemia de escarlatina invadió a casi todo el territorio nacional, atacando a una elevada proporción de escolares. La peste fue combatida reduciendo a un mínimo la clausura de escuelas, a fin de no interrumpir la continuidad de la labor educacional. En Santiago fueron excluidos solamente los alumnos con escarlatina reconocida por el examen bacteriológico, pero en el resto del país la supresión se extendió por un período arbitrario de treinta días establecido en los reglamentos.

El servicio instituyó también la vacunación en los consultorios, la revacunación y la atención dental, de acuerdo con el reglamento de 1911. La atención médica se vio restringida a examinar para luego derivar el tratamiento a los hospitales. La voluntad inicial de que el médico examinara al menos una vez al año a la totalidad de los escolares fue impracticable. Los tratamientos y la obtención de remedios fueron delegados en dispensarios y policlínicos, que aumentaron su número por la iniciativa privada. Bajo la subvención e inspección del gobierno, los policlínicos atendían diariamente y en forma gratuita a los estudiantes y a la población en general. En 1924, el Policlínico de los Centros Obreros de Santiago, ubicado en la calle Agustinas, había podido realizar 1.186 consultas, colocar 2.455 inyecciones y entregar 2.020 recetas de su propia botica. Paralelamente, se daban conferencias los días sábado y domingo, y se

enseñaba a leer y escribir a personas analfabetas. Algunas escuelas pudieron contar con su propio dispensario sostenido por una institución de beneficencia. En Concepción, por ejemplo, el dispensario escolar auspiciado por la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria desde 1925 atendía no solo a los escolares, sino también a los demás niños del barrio. En 1926 había atendido a 13.340 personas.[\[257\]](#)

En las principales ciudades del país, el servicio dental era provisto por profesionales que examinaban en la Clínica de la Visitación de Escuelas, y en los otros centros de población funcionaba un servicio ambulante. La escasa disponibilidad de elementos y de personal impedía llegar a las escuelas rurales e incluso a los poblados más alejados de la capital provincial. Generalmente, la atención médica y dental acudía solo una vez al año aquellos lugares, con la visitación de las escuelas. En Concepción, la dentista a cargo realizaba algunas excursiones profesionales hasta los establecimientos apartados. Como resultado había podido revisar la dentadura de los alumnos de la escuela de Puchacay y de Hualqui, dejando instrucciones de higiene dental.[\[258\]](#) En la provincia de Talca, dicho servicio estuvo en receso durante todo el año 1929. La visitación trabajaba para dejarlo establecido en forma permanente, pero ello requería una reorganización que al menos estableciera una clínica dental en cada cabecera de departamento.[\[259\]](#) Con ese objetivo, en 1930, el director general de Sanidad estableció la Inspección de Odontología como órgano fiscalizador del ejercicio de la profesión de dentista en el país y responsable de las labores relacionadas con la atención dental de los escolares.[\[260\]](#)

Hasta 1928, las prestaciones médicas en la escuela estuvieron a cargo del Instituto de Salud Escolar, dependiente del Ministerio de Educación. En adelante este servicio fue destinado a la Dirección General de Sanidad, futuro Ministerio de Salud.[\[261\]](#) De esta forma, la asistencia continuaba con un menor costo para el fisco a través del personal médico sanitario del país.[\[262\]](#) La nueva organización respondía a la voluntad gubernamental de concentrar la asistencia social en un solo ministerio; sin embargo, produjo un confuso mecanismo técnico-administrativo que permitía a los médicos eludir el cumplimiento de sus obligaciones por la diversidad y complejidad de las disposiciones existentes.[\[263\]](#) En respuesta, la coordinación entre los ministerios de Bienestar y Educación recayó desde 1930 en el médico inspector de la Dirección General de Educación Primaria, que tendría a su cargo la vigilancia del servicio y debía cooperar con la organización de los servicios públicos y privados en el mejoramiento de la salud de los alumnos primarios. El servicio quedaba organizado en una oficina central con sede en Santiago y dieciocho provincias sanitarias, cada una de estas a cargo del respectivo médico-jefe.

Como resultado se examinaron en todo el país a 97.205 escolares primarios, esto es, el 15,6% del total de matriculados en las escuelas públicas, y en 1930, a pesar de que la crisis económica alteró fuertemente la disponibilidad de atención en el país, al 17%. Estas fueron las primeras estadísticas a nivel nacional que permiten dimensionar la magnitud del trabajo iniciado con un solo médico escolar en Santiago el año 1894 y que, en 1929, se había extendido a 83 parajes nacionales en cooperación con las Juntas Locales de Beneficencia, la Cruz Roja y otras instituciones filantrópicas.[\[264\]](#) A las

escuelas rurales, el servicio no había podido llegar en forma permanente, sino que generalmente acompañando la visita del gobernador. Sin embargo, las prestaciones realizadas durante el año 1929 representaron el esfuerzo máximo dentro de sus limitados recursos. Esta primera experiencia revelaba que probablemente no sería posible alcanzar un porcentaje mayor de la población escolar. No había locales adecuados ni material suficiente para hacerlo; tampoco existía personal auxiliar de enfermeras para las provincias, ni médicos que pudieran dedicar varias horas al trabajo escolar, ni presupuesto para su sostenimiento permanente. La conclusión general era lastimosa.

Solo a partir de 1929 es propio hablar de un sistema de asistencia escolar al menos en su concepto, pues en la práctica todavía estaba muy lejos de tener un alcance efectivamente nacional. Había una experiencia acumulada a la hora de definir la responsabilidad estatal, y esta había sido establecida en forma subsidiaria. El auxilio escolar tenía un brazo oficial visible en el inspector médico y las otras actividades de ayuda social existentes eran organizadas principalmente mediante la beneficencia privada. La centralización y desarrollo de una asistencia escolar fue concebida a través de la Junta de Auxilio Escolar, creada ese año en cada comuna del país para controlar y vigilar el cumplimiento de la obligación escolar dentro de su jurisdicción, procurar la difusión de la educación popular y promover y organizar los servicios de asistencia en las escuelas públicas.[\[265\]](#) De esta forma, la administración de la asistencia estatal se canalizaría a través de la municipalidad, y para ello la Junta disponía de un porcentaje de sus rentas ordinarias y de otra cuota fiscal proporcional a la primera, complementadas con algunos fondos extraordinarios del municipio, el Estado o incluso aportes particulares. En la práctica fue un organismo débil por la incapacidad de gestión de sus miembros y por la escasez de recursos municipales y fiscales.[\[266\]](#) Dos años después, todavía no había sido posible constituir juntas en la mayoría de las comunas del país.

En las grandes ciudades, como Santiago y Valparaíso, la división comunal no correspondía a una distribución homogénea de las escuelas, provocando un colapso administrativo en los municipios. Dentro del radio urbano de la capital, la organización de las Juntas de Auxilio “ha traído una verdadera anarquía en el gobierno escolar”.[\[267\]](#) Mientras algunas comunas tenían solo tres, seis y nueve escuelas, como sucedía en la primera, segunda y novena comuna de Santiago, otras contaban con dieciocho, diecinueve y veintitrés, como era el caso de la sexta, séptima y décima comunas. Por ello, las juntas comunales se redistribuyeron en relación con las siete zonas o distritos escolares en que se encontraba dividida la ciudad.[\[268\]](#)

El trabajo de las Juntas de Auxilio tuvo un alcance parcial y breve. La crisis económica del 30 frustró su desempeño, quedando el diseño institucional, pero sin financiamiento ni personal capacitado para funcionar. Los escasos recursos municipales y estatales fueron dirigidos a paliar la grave situación de cesantía de los obreros y sus familias. Quienes carecían de un trabajo formal y no estaban sujetos al sistema de seguridad social –en su mayoría peones a jornal, mujeres y niños trabajadores– quedaron marginados de la asistencia estatal.

El pan escolar

La salud fue concebida de la mano de la alimentación. Al comenzar el siglo XX, el diagnóstico del Servicio Médico denunciaba la desnutrición y raquitismo como la principal amenaza de la población escolar. “La escasez y deficiencia del alimento nos lo demuestra ese estado de cloroanemia que se observa tan a menudo en ellos, y no es exagerado pensar que tal vez es un simple pan el almuerzo de estas pobres criaturas”. Y por lo tanto, “... si el bolsillo del pobre es tan escaso que no tiene lo necesario para el alimento, ¿con qué comprará una receta?”.[\[269\]](#) Los informes del médico inspector concluían que en las escuelas de la capital y del puerto de Valparaíso prácticamente todos los niños carecían del alimento y vestuario necesario. En 1899, Eloísa Díaz alarmaba a las autoridades educacionales respecto de los barrios capitalinos, “en los que la pobreza es suma, y en prueba de esto varios preceptores me han contado que algunos niños que viven a muchas cuadras de la escuela, apenas salen a almorzar, vuelven antes de la media hora”.[\[270\]](#) En las escuelas rurales la lejanía acrecentaba el problema y la carestía de los alimentos incidía seriamente en la asistencia escolar. El visitador de Linares informaba que la crudeza del invierno había significado la pérdida casi total de la cosecha de legumbres y la escasez de los principales artículos de alimentación en el departamento había reducido la asistencia y la matrícula.[\[271\]](#)

Los principales responsables de la alimentación infantil eran los padres, y durante el debate legislativo sobre la obligatoriedad se había discutido incluso penalizar a quienes se probare que por causa de ebriedad u otro vicio enviaban a su hijo a la escuela mal alimentado o en condiciones de no aprovechar la enseñanza.[\[272\]](#) Este inciso fue desechado por impracticable, ya que implicaba definir qué entender por un menor mal alimentado; sin embargo, ideológicamente se dispensó a las familias.[\[273\]](#) La ley, argumentaba Malaquías Concha, tendría que decir “qué ración de pan, de azúcar o de arroz deben los padres dar a sus hijos”. Si no era posible responsabilizarlos a ellos, sería el Estado el que debería suplir la deficiencia de alimentación infantil. Pero ¿a cuáles niños y cómo?

Durante el primer tercio del siglo XX, la alimentación escolar estuvo en manos de la acción privada, siguiendo la fórmula decimonónica de ayuda al pobre, al igual que las otras tareas de asistencia social promovidas por organismos de beneficencia subvencionados o no por el Estado. Eloísa Díaz fue promotora del desayuno escolar convocando la ayuda de la caridad en las escuelas. “Tengo seguridad –expresó al ministro de Instrucción Pública– que las distinguidísimas damas de nuestra sociedad que hacen el ejercicio de la noble virtud de la caridad el único móvil de su vida, me ayudarán también en esta obra y podríamos tener una sociedad semejante a la Olla del Pobre, Sociedad de Dolores y tantas otras que, según vemos, dan resultados prácticos y provechosos ¿y qué niños merecen con mayor motivo la protección de la caridad que los que se dedican al estudio, a pesar de que a veces el hambre y el frío casi los imposibilitan para dedicarse a las tareas de escuela?”.[\[274\]](#) La Sociedad Escuelas de Proletarios, fundada por el senador Pedro Bannen, había abierto dieciocho

establecimientos para niños indigentes que no podían acceder a los fiscales por su extrema pobreza y su carencia de vestimenta y alimentación.^[275] En su plan de reforma del servicio médico estudiantil, Díaz proponía crear cantinas escolares en los establecimientos públicos a cargo de sociedades protectoras de niños pobres. Esta fue la figura que prevaleció.

El presupuesto de la nación entre 1900 y 1930 detalla, dentro de los gastos variables del Ministerio de Instrucción Pública, el listado de sociedades subvencionadas con el fin de auxiliar al escolar pobre. No hubo un ítem específico de gastos en alimentación, excepto en los tres años siguientes a la promulgación de la Ley de Instrucción Obligatoria, “para atender a la alimentación de los niños indigentes que asisten a las escuelas primarias”, y parte de la partida podía destinarse a subvencionar a instituciones particulares que mantuvieran este servicio.^[276] La asistencia en ropa y alimentación se concentró en adelante en los organismos privados. La Junta de Beneficencia Escolar, fundada en 1916 con el fin de facilitar la asistencia de menores indigentes a las escuelas públicas, mantenía un servicio de auxilio a través de colonias escolares, ropero y pan para los alumnos primarios de Santiago. Una década después había extendido su acción hacia las provincias y había logrado establecer en forma permanente una colonia en San José de Maipo para alojar por temporadas a infantes débiles y enfermizos.^[277] Su directorio, encabezado y formado casi en su totalidad por doctores, coincidía en que en la familia obrera “el hambre, la desnudez y la enfermedad impedían por consiguiente al niño, cumplir con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria...”.^[278] Al año, la junta distribuía entre las escuelas de la capital más de 500 abrigos y 460 pares de calzado en el invierno. Además sostenía sin interrupción cantinas escolares para dar desayuno y almuerzo a pobres en numerosos establecimientos de la capital. La Sociedad Protectora de Estudiantes Proletarios sostenía el Pan escolar, repartiéndolo a los alumnos indigentes a través de sus filiales en distintas ciudades del país.^[279]

El Cuerpo Médico Escolar fue el organismo supervisor de las actividades de alimentación que se implementaron en las escuelas. Las raciones alimenticias debían responder a las nociones fundamentales de dietética del período; sin embargo, no existió un método de nutrición indicado por la Inspección Escolar. El pan era el elemento básico común y en donde hubo más recursos se entregó almuerzo. Las memorias anuales de la Junta de Beneficencia Escolar informan de la pauta de alimentación dictada por su directorio médico para sus colonias y cantinas, consistente en cacao con leche para el desayuno y dos platos abundantes, además de postre en la hora de almuerzo y comida.

La creación de la Junta de Auxilio Escolar expresó la voluntad estatal de dar preferencia a los servicios de alimentación. Por decreto, ella debía asegurarlos y fiscalizarlos en las escuelas públicas. Específicamente, los fondos municipales, fiscales o particulares destinados a ese propósito no podían ser invertidos en otra cosa. Y los otros recursos que ingresaran al municipio para servicios sanitarios, colonias escolares o transporte de alumnos en lugares de población diseminada, solo podrían emplearse una vez que las necesidades alimenticias estuviesen cubiertas.

La escuela fue percibida como la primera plataforma para acceder al sector más

desvalido de la población, pero la distribución de la ayuda fue selectiva en relación a la asistencia media de cada escuela y entre los alumnos. Esta calificación de la pobreza fue hecha por los directores a partir de las fichas que de cada alumno debía hacer el profesor. El examen médico fue el antecedente que permitía determinar qué niño estaba en condiciones de indigencia. Los directores de escuelas debían encomendar al profesorado la confección de estas fichas sanitarias y certificar si un menor enfermo pertenecía a una familia indigente, para con eso obtener tratamiento gratuito acorde con la disposición de la Dirección General de Sanidad en 1929.[\[280\]](#) La Junta Central de Beneficencia acordó que los estudiantes menesterosos fueran tratados en los servicios o policlínicos de las Juntas Locales de Beneficencia, sociedades de la Cruz Roja y otras instituciones públicas y privadas que funcionaban en la mayoría de las ciudades del país. El afectado recibía una tarjeta para obtener tratamiento profesional en un hospital o policlínico. A pesar de la colaboración de la Cruz Roja y de la iniciativa particular en diversas localidades del territorio, los recursos para realizar un procedimiento médico eran todavía muy limitados, por lo que la mayoría de los niños permanecía sin tratamiento alguno. La certificación requerida, unida a la obligación de los establecimientos de atender a los asegurados de acuerdo con la Ley de Contrato de Trabajo, no permitía tratar a todos los escolares enfermos.

La voluntad gubernamental de asistencia se tradujo en una extensión efectiva del auxilio hacia la infancia desvalida. Sin embargo, este generó su propio mecanismo de exclusión que agravó la penuria de quienes no podían llegar a la escuela. La selección era la única vía de distribución de los escasos recursos, pero difícilmente la calificación de los alumnos merecedores pudo responder a ese principio de miseria. La ayuda debía favorecer a los establecimientos con mayor promedio de asistencia media y, dentro de ellos, preferir a los alumnos que iban regularmente a clases y tenían buena conducta. Estas condiciones quedaban registradas en una ficha de calificación por alumno llevada por el director de la escuela. Quedaron circunstancialmente excluidos los más pobres, aquellos que no acudían con la frecuencia necesaria porque debían trabajar, porque estaban enfermos, porque no tenían zapatos.

La cobertura escolar no pudo llegar hasta los sectores más desposeídos debido a una combinación de factores, dentro de los cuales la pobreza adquirió un carácter preponderante. Los servicios de salud escolar habían logrado establecerse, al menos el examen médico y el servicio dental, y su tratamiento era derivado y realizado gratuitamente en los centros hospitalarios y asistenciales para niños indigentes. Pero la alimentación escolar fue escasa. Las sociedades de particulares no dieron abasto y no hubo más fondos estatales. La tímida incorporación de la alimentación escolar hizo evidente que el trabajo infantil no era el mayor obstáculo si la escuela contribuía a su subsistencia. Sin embargo, la organización nacional de un sistema de asistencia social a través de ella se vio prácticamente paralizada por los efectos de la crisis del 30. En consecuencia, el desafío quedó pendiente hasta la década siguiente, etapa en que la expansión de la cobertura educacional fue concebida cada vez con mayor fuerza, unida a la masificación del desayuno y el almuerzo.

La creación del auxilio escolar no respondió a una demanda por salud, sino a la constatación desde el Estado de la extrema carencia material de los escolares, de un problema que se hizo evidente para la clase política que reclamó asumir una solución pública. La escuela obligatoria fue una discusión liberal respecto de en qué medida el Estado usurpa a las familias un espacio de acción que se entendía privativo de ellas. Este debate, aún vigente, sobre la relación entre la familia y el Estado concluyó que era un problema de necesidad. En países de mayor riqueza económica, las demandas de los trabajadores impulsaron el desarrollo del Estado de bienestar. En Chile, la pobreza fue la avasalladora protagonista. La familia no podía, estaba materialmente imposibilitada de satisfacer las necesidades básicas de sus niños.

CAPÍTULO IV

UNA NUEVA PEDAGOGÍA: LA LECTURA Y LOS SABERES DE LA ESCUELA PRIMARIA

La reforma pedagógica de 1885

Un ideario pedagógico había dominado la educación primaria desde los inicios del sistema educativo estatal durante la década de 1840. Este entendía al niño como una “tábula rasa” que debía ser llenada con conocimiento por parte del maestro para poder superar su condición de “adulto imperfecto”. En la línea de autores como el inglés John Locke, la pedagogía chilena del período buscó adecuar sus métodos a los intereses propios del niño, pero siempre pretendiendo favorecer el proceso de adquisición de conocimientos. El gran representante de este pensamiento para el caso chileno fue Domingo Faustino Sarmiento, autor tanto de un nuevo método para enseñar a leer como de la institución que debía formar a los que garantizaran ese aprendizaje y de la cual fue su primer director: la Escuela Normal de Preceptores. Fue justamente en esta institución donde comenzó a vivirse un cambio fundamental en materia educativa durante la década de 1880.

Desde el comienzo, las carencias del sistema de instrucción significaron una preocupación compartida entre políticos, intelectuales y educacionistas, entre los cuales se gestó poco a poco una voluntad de cambio. En este contexto se enmarcó el encargo realizado por el gobierno a José Abelardo Núñez en 1878, cuando este se disponía a viajar al exterior Joaquín Blest Gana, ministro de Instrucción Pública, comisionó a Núñez para que observara y estudiara un catálogo de “puntos principales” que se consideraban “de inmediata aplicación para el mejoramiento de nuestro sistema escolar”. [281] A su vuelta, y en medio de un ambiente optimista y con expectativas económicas alentadoras por el triunfo en la Guerra del Pacífico, se planteó una reforma significativa que modificaría radicalmente las concepciones pedagógicas que sostenían el régimen educativo nacional.

Hasta entonces la pedagogía era el cimiento más débil dentro del currículum normalista. [282] Reformarla suponía entenderla como una disciplina científica, darle un nuevo marco institucional y una “reorganización de las escuelas normales”, como sugeriría el título de la obra de Núñez que difundió su informe y propuesta. En 1883 se otorgaron fondos para extender las normales y contratar profesores en el extranjero. [283] 3 Dos años más tarde llegaban los primeros preceptores desde Austria y, fundamentalmente, desde Alemania para dictar las asignaturas de dibujo, caligrafía,

pedagogía y metodología en las normales de Santiago.[284]

La reforma establecida al interior de las normales a partir de 1885 estuvo fundada en gran medida sobre estos nuevos profesionales. En 1888, por ejemplo, la Escuela Normal de Preceptores de Chillán contaba solo con dos profesores chilenos, mientras todo el resto era de origen alemán.[285] Lo mismo ocurría en la Normal de Preceptoras del Sur, donde de diez maestras ocho eran alemanas, incluyendo a la directora.[286] La política de contrataciones no se detuvo; en 1890, María Frank también fue enviada a Europa para continuar captando educadores alemanes para enseñar en dicha institución.[287] En 1894, de un total de 83 pedagogos normalistas, un 44,6% eran extranjeros.[288] En paralelo, el ministerio financiaba la estadía de alumnos chilenos que estudiaban en las normales en lugares como el Seminario Real de Maestros en Dresden o el Instituto Nääs en Suecia, práctica que se mantuvo durante gran parte del período estudiado.[289]

Sin embargo, la reforma de 1885 no supuso únicamente la importación al país de estos profesionales con estudios en el extranjero. Ellos venían, principalmente, a reforzar un cambio que estaba ocurriendo a nivel del referente pedagógico que los educacionistas chilenos consideraban como el más adecuado. Si durante los primeros cuarenta años de instauración del sistema educativo estatal había sido Francia el referente a seguir, ahora pasaba a serlo Alemania. Se llegó incluso a establecer un curso de alemán en la Escuela Normal de Santiago, “por motivos de la incontestable importancia que este ramo tiene para el estudio reflexivo de la ciencia pedagógica”. [290] Esto se mantendría al menos hasta principios del siglo XX, cuando un movimiento crítico a la germanización de la enseñanza condujo a reemplazar a los alemanes por normalistas norteamericanas.[291] Un factor importante en este proceso tuvo que ver con el creciente nacionalismo manifestado en este ámbito, que llevó a que en 1918 se estableciera como requisito para ser profesor de estos establecimientos el ser chileno, salvo en casos calificados y nombrados directamente por el presidente de la República. De todos modos, se prohibía expresamente que cualquier extranjero hiciera clases de castellano, historia, geografía, educación cívica o economía.[292]

Más allá de la presencia o ausencia de los preceptores germanos, lo cierto es que las nuevas ideas pedagógicas permearon la época en su totalidad.[293] Se trataba de una serie de principios educativos que, en esencia, modificaban cómo se concebía la labor de la enseñanza y el proceso mismo de aprendizaje. La pedagogía pasaba a entenderse ahora como una disciplina de carácter científico, que buscaba estudiar ante todo el desenvolvimiento del propio niño –lo que José Abelardo Núñez denominaba antropología pedagógica[294]–, para así sustituir un aprendizaje considerado memorístico y enciclopédico por otro de carácter objetivo, racional y más adecuado para el desarrollo de la inteligencia infantil.[295]

Desde el punto de vista de la formación de preceptores, esto supuso cambios trascendentales. Se reorganizó el plan de estudios de las escuelas normales, para lo cual se siguió el modelo de sus homólogas alemanas.[296] Los estudios del futuro normalista pasaron a durar cinco años, dándose énfasis a la práctica misma de la profesión, a la cual se le dedicaban los dos últimos: el primero como observadores y el segundo ejerciendo

en una escuela de aplicación.[297] La formación general del preceptor también se vio modificada, perdiendo el carácter exclusivamente alfabetizador y moralizador que había poseído hasta entonces.[298] Ello respondía a una nueva concepción de la educación que, se postulaba, debía poseer un carácter integral. El maestro debía ser capaz de “dar a la educación física, moral, social i cívica i al desarrollo i cultivo de las facultades del niño mayor importancia que a la mera transmisión de conocimientos”.[299] Sin embargo, dentro de esta formación integral, la enseñanza del idioma patrio siguió ocupando el lugar central.[300]

Pero más importante aún que la reorganización de la enseñanza normal fue el cambio pedagógico respecto a la concepción sobre el niño. Este dejó de ser visto como un “adulto imperfecto” y pasó a ser considerado en su propia especificidad. Una de las conclusiones de la conferencia *El sujeto de la instrucción i educación primarias*, dictada en la Academia de Preceptores de Santiago hacia 1895, señalaba que el “sujeto de la instrucción, o sea el alumno, debe ser considerado no como una caja vacía que es preciso llenar, sino como un ser vivo cuyas facultades físicas i morales es menester desarrollar armónicamente”.[301] Por esto, el nuevo ideario pedagógico centró sus esfuerzos en la actividad del niño, viendo en ella lo que movilizaba realmente su aprendizaje. El concepto, presente entre los educacionistas nacionales previamente a la llegada de los profesores alemanes, explica la decisión de traerlos.[302] Denunciando las antiguas formas de enseñar por memorísticas y enciclopédicas, los reformistas elevaron la intuición al sitio supremo entre los medios de enseñanza.[303] El Reglamento para el Régimen Interno de las Escuelas Primarias, dictado el 5 de abril de 1899, llegó a prohibir toda enseñanza basada en la memoria, señalando que esta debía ser “práctica e intuitiva, empezando por la observación de objetos sensibles para llegar después a la idea abstracta, a la comparación, a la generalización i al raciocinio”.[304] No es de extrañar entonces que dentro de los textos de pedagogía que circularon durante el período, algunos de los principales fueran los escritos por Giovanni Enrico Pestalozzi. Obras como *Leonardo y Gertrudis* o *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* –publicadas en 1787 y 1801, respectivamente– se encontraban en el depósito de útiles y libros del ministerio ya en 1891.[305] Posteriormente, en 1895, el ministro de Instrucción Pública solicitó una colección pedagógica publicada por la Editorial Brockhaus de Leipzig, donde ambas obras se incluían; lo relevante es que era un institutor chileno, José Tadeo Sepúlveda, quien había oficiado de traductor y anotador de la segunda de estas.[306] Un año después, Ruperto Oroz, su compañero en el cargo de visitador extraordinario de escuelas, se encargaría de dar conferencias en Chiloé, Valdivia y Llanquihue acerca de los planteamientos de Pestalozzi sobre la intuición como principio general.[307] Incluso uno de los principales libros de lectura usados en la época, *El lector americano*, incluía una composición sobre este educacionista que lo elogiaba profusamente y lo llamaba “bienhechor de la humanidad”.[308] No fue extraño pues que en febrero de 1927, para el centenario de la muerte de Pestalozzi, profesores chilenos realizaran una serie de actos en honor de quien se decía que “al igual que Cristo, libó el cáliz de la amargura para consagrarse a maestro de la humanidad”, incluyendo una reunión de las escuelas

normales en la Universidad de Chile y una asamblea de la Asociación General de Profesores.[309] En el mismo contexto, Carlos Pacheco Arriola destacó la influencia del suizo en la pedagogía nacional, explicitando que los preceptores alemanes que lo habían formado a él y a sus compañeros normalistas tras la reforma de 1885 eran “pestalozzianos hasta la fibra más recóndita” y que algunos, como Isabel Bering, no podían hablar de él “sin que se [les] nublaran los ojos”. [310]

Los postulados pedagógicos de Pestalozzi concebían al niño esencialmente como un sujeto activo, dándole a la intuición un papel fundamental en el proceso educativo y gran preponderancia a la acción sobre las palabras. Unían además el estudio y el trabajo en la escuela.[311] Ello coincidía con una necesidad surgida ya no del nuevo ideario educativo, sino de la extensión de la cobertura educacional, como era la de una educación de carácter práctico y más directamente ligada al trabajo. En 1886, el ministro expresaba la aspiración de “dar un carácter más práctico a la instrucción pública, especialmente a la instrucción primaria. La enseñanza teórico-elemental que se da en nuestras escuelas públicas, si bien suministra a los alumnos una suma de nociones útiles para ilustrar su inteligencia, no los habilita para adquirir de una manera inmediata i fácil sus medios de subsistencia, ni los coloca en aptitud de poder entrar desde luego en el ejercicio de un oficio o de un arte que les abra el camino del trabajo industrial, contribuyendo, al mismo tiempo, al mejoramiento económico de la República.”[312]

El Congreso Nacional Pedagógico de 1889 reflejó claramente las nuevas tendencias educativas. El 29 de abril, el presidente Balmaceda expidió un decreto orgánico que establecía su realización, señalando que sesionaría entre el 20 de septiembre y el 5 de octubre del mismo año, dedicándose a discutir y dirimir qué reformas debían ser introducidas dentro del sistema educativo estatal.[313] La organización del evento revelaba una valorización práctica de la ciencia pedagógica, pues además de plantearse como una discusión temática, se le concibió como un espacio de desarrollo y comunicación de estudios educacionales elaborados por docentes. Con anterioridad se abrió un certamen de temas educativos, al cual podían presentarse solo preceptores de escuelas primarias, reconociéndolos de esta forma como productores de conocimiento válido para el desarrollo de su campo. Junto a esto se contemplaba la realización de una serie de “lecciones modelo” dadas en la Escuela Normal de Preceptoras, claro reflejo de la modernización pedagógica introducida por los reformistas.

El congreso también reflejó los importantes cambios vividos a nivel del discurso educativo. En la fecha prevista, con la presencia del ministro de Instrucción Pública y su gabinete, además de doscientos congresales provenientes de todos los rincones del país, Julio Bañados Espinosa, nombrado vicepresidente del evento, inauguró el congreso con las siguientes palabras:

La sustitución del *pueblo-paria* por el *pueblo-rei*, del *pueblo-nada* por el *pueblo-todo*, ha hecho indispensable que todas las fuerzas activas del país, condensadas i dirigidas con destreza i sabiduría, converjan a la educación moral, intelectual i física del organismo matriz del que nacen los demás organismos de la sociedad política. La instrucción pública es por eso inseparable de la soberanía nacional [...] Si la colectividad social es a la vez cabeza i conciencia de los poderes del Estado, i es fuente creadora i tribunal donde levanta su solio omnipotente la opinión pública, es lógico que se procure transformarla de masa inconsciente en ser pensante,

de agua estancada de un mar muerto en corrientes fecundas de vida i actividad.[314]

La escuela pasaba a entenderse, al menos discursivamente, como un espacio para desarrollar el pensamiento libre de los individuos. Los nuevos principios pedagógicos dominantes en Chile persiguieron este objetivo. Se planteaba una escuela moderna, un lugar donde “al estudio de las palabras ha venido a sustituir la observación i la contemplación directa de las cosas; a la memoria ejercitada mecánicamente, el juicio; a la letra muerta del texto, la actividad de la inteligencia; a la imposición de las ideas sin comprenderlas, el ejercicio del espíritu que investiga, compara i juzga”[315], tal como señaló José Abelardo Núñez durante el congreso de 1889. Pero esas facultades mentales debían ser acompañadas a su vez por una estrecha relación entre la escuela y la realidad propia de los individuos:

La enseñanza *científica* estudia los elementos de las ciencias naturales, matemáticas e históricas; la *física* tiene por fundamento la gimnasia; la *cívica* abraza los principios cardinales del derecho patrio i los ejercicios militares; la *artística* comprende la música vocal i principios de dibujo para todos i el bordado artístico para el sexo femenino; i la *manual* que da las ideas matrices de la industria individual, punto de arranque de la industria de cooperación o colectiva. La enseñanza científica, con grandes vacíos i defectos, es la única que hemos tenido; las otras, o están en ciernes, o solo son una esperanza”.[316]

Las palabras de Bañados no eran ciertamente un grito en el desierto. Diez años después, el ministro del ramo se quejaba de que el vicio capital de la educación pública había sido su falta de práctica y “su esterilidad en presencia de las necesidades de la vida”, destacando a las escuelas inglesas como un espacio donde los niños recibían, junto con la palabra y el libro, las herramientas propias de todo tipo de oficios.[317] Y es que la educación debía adecuarse a la realidad económica, política y social del país, como destacó el Congreso General de Instrucción Pública en 1902, primero, y el Congreso Educacional de 1912, después.[318] Así también lo plantearía una circular enviada desde el ministerio a todo el profesorado de la República en 1918:

El estado porque atraviesa el país, como consecuencia de su propia historia i de las alteraciones provocadas por la guerra mundial, impone la obligación de procurar que la educación pública realice una obra de la mayor intensidad i armonía con las exigencias del presente. Robustecer la democracia, depurar el medio social, enaltecer el trabajo, orientar las vocaciones hacia las actividades económicas, son cuestiones de trascendencia para el porvenir nacional, que deben afectar la responsabilidad de la educación, i a cuyos servicios debe el educador consagrar el más esforzado empeño.[319]

La educación nunca dejó de ser vista como un mecanismo de progreso individual. Pero, cada vez más, pasaba a comprenderse también como un instrumento de progreso social y nacional. La pedagogía científica aparecía como el medio que permitiría hacerlo posible, pero su aplicación efectiva supondría un cuestionamiento importante de los métodos de enseñanza puestos en juego al interior del aula.

Una nueva forma de leer y escribir

Hasta este momento, los educadores habían focalizado su quehacer en hallar la forma más efectiva de alfabetizar a la población. Sarmiento y su *Método de lectura gradual* habían reinado sin discusión incluso hasta inicios de la década de 1880.[320] Sin embargo, las nuevas ideas pedagógicas vinieron a cuestionar seriamente esta forma de enseñanza, como lo demostró la segunda sesión del Congreso Pedagógico de 1889, al centrar su discusión sobre el mejor método para el aprendizaje de la lectura y la escritura. El consenso fue amplio entre los participantes: se rechazó el método de deletreo o silabeo en general –y el método de Sarmiento en particular–, por considerarse que solo desarrollaba la memoria y no la inteligencia.[321] Se concordó además en la necesidad de introducir el fonetismo, la enseñanza simultánea de lectura y escritura y el relacionar directamente este aprendizaje con el canto, el dibujo y la enseñanza objetiva. El único punto que generó una verdadera discusión tuvo que ver con si debía enseñarse la lectura a través del método sintético o del analítico-sintético.[322] Triunfó el último porque, se dijo, asentaba el aprendizaje sobre el significado de lo leído y no sobre su memorización, desarrollando así de mejor manera la inteligencia del educando.[323]

La disputa entre métodos sintéticos y métodos analíticos de enseñanza lectora no era nueva a nivel internacional, pero ciertamente sí en Chile.[324] Desde la formación del sistema de instrucción estatal en la década de 1840, la hegemonía absoluta al respecto había sido detentada por los métodos sintéticos, dentro de los cuales se ubicaba el de Sarmiento. Sin embargo, esta situación se modificó durante la década de 1880. Cinco años antes del Congreso Nacional Pedagógico se imprimía en la Editorial Brockhaus de Leipzig una primera edición de seis mil ejemplares del *Nuevo método (fonético, analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile por Claudio Matte*. Antes de pasada una década su avance había sido tal, que en agosto de 1884 era declarado como texto oficial para las escuelas primarias y ya se utilizaba en la formación de preceptores normales.[325]

Pero ¿qué cambios pedagógicos implicaba la irrupción de este nuevo método? Claudio Matte Pérez, su autor tenía una clara idea al respecto. Era abogado, pero también director de la Sociedad de Instrucción Primaria; interesado desde joven por la educación, había realizado una serie de viajes para conocer otras experiencias educativas. Y fue justamente en uno de estos viajes, al estudiar la enseñanza de la lectura según se hacía en Europa, cuando llegó a una conclusión trascendental: “Yo siempre había pensado – señalaba– que los métodos de enseñanza en mi tierra eran malos; pero no sabía dónde estaba lo malo. Ahora se me abrían los horizontes: los alemanes habían resuelto el problema. En nuestra tierra todo era memorizar. Aquí se debía observar, pensar y entender”. [326]

Matte se instalaba así dentro del grupo de reformistas pedagógicos que buscarían combatir el exceso de enciclopedismo que observaban en la educación nacional. Junto a otros –como el ya mencionado inspector general de las escuelas normales, José Abelardo Núñez– sostuvieron concepciones pedagógicas donde el “aprendizaje de memoria, tradicional en las escuelas, es reemplazado por el empleo de la razón y observación de

los alumnos en el proceso de aprendizaje; el maestro pasa a ser un orientador y organizador de las capacidades de razonar y observar que desarrollan sus alumnos”.[\[327\]](#) La particularidad de Matte fue que plasmó estas ideas en una nueva metodología para la enseñanza de la lectoescritura.

Tal como su nombre lo indica, el método de Matte se fundamentaba en tres bases principales, defendidas pocos años después en el Congreso Pedagógico. Primeramente, se trataba de un método completamente *fonético*, es decir, que enseñaba el sonido de las letras y no su nombre. El procedimiento utilizado hasta entonces –en el cual la fonética existía, pero conducía igualmente al establecimiento de “nombres” para cada letra[\[328\]](#)– imponía al niño, según Matte, “un trabajo de memoria excesivo i hiere su buen sentido natural, puesto que se le obliga a aprender algo que más tarde, al aplicarlo, resulta ser falso”.[\[329\]](#) En segundo lugar, el aprendizaje de la lectura se daba a través de palabras fácilmente reconocibles y que produjeran interés en el niño, las cuales eran descompuestas luego en las correspondientes sílabas, combinaciones y sonidos, para finalmente, a partir de estos, volver a recomponerlas o crear nuevas palabras. Ello hacía de este un método *analítico-sintético*. Finalmente, el método Matte planteaba que el niño debía aprender a escribir las letras tan pronto como pudiese pronunciarlas, para así poder grabarlas en su memoria. Se trataba de estudiar simultáneamente la lectura y la escritura, ya no subordinándose la segunda a la primera, sino que desarrollándose ambos procesos en forma paralela al interior del aula.



Imagen 1: Método analítico-sintético de Claudio Matte[\[330\]](#).

Para lograr sus objetivos, el manual del método Matte se hacía operativo de la siguiente forma: en base a una palabra de fácil reconocimiento para el niño –acompañada de una ilustración que le permitiera asociarla con la grafía impresa y manuscrita–, este debía aprender el significado a la vez que descomponerla analíticamente tanto en las sílabas y fonemas que la conformaban como en sus combinaciones posibles. Una vez realizado esto, el menor tenía que ser capaz de recomponer la palabra e incluso formar nuevas palabras en base a los fonemas y combinaciones aprendidos (Imagen 1).

El método Matte incorporaba otro nuevo elemento a la clase de lectoescritura: las “lecciones de objetos” o “lecciones de cosas”. En estas los alumnos, a partir de la observación de un objeto particular o su imagen, lo describían y comparaban con otros objetos, además de realizar toda una serie de operaciones mentales respecto a este. La “lección de cosas” era fundamental dentro de la nueva técnica, pues si el proceso de enseñanza de la lectoescritura debía partir de una palabra conocida, entonces lo primero que el preceptor debía garantizar era justamente que los términos usados fueran conocidos por sus alumnos. Ello era casi seguro con palabras como “ojo” o “mano”, pero no necesariamente con otras como “media”, “yugo” o “buque”, que también formaban parte del manual. Así, al comenzar dando lecciones sobre los objetos cuyas grafías se usarían para aprender a leer, el preceptor garantizaba su conocimiento. Pero a la vez, las “lecciones de cosas” se insertaban en la lógica de los nuevos objetivos pedagógicos buscando que los niños no solo conocieran vocablos, sino que pensaran sobre las cosas que estos designaban.[\[331\]](#) Citando al pedagogo español y fundador de la Sociedad Protectora de Niños de Madrid, Pedro de Alcántara García, el educacionista Manuel Antonio Ponce diría:

El procedimiento intuitivo, tal como jeneralmente se entiende, es un excelente medio de acción para la mente. Haciendo que los niños se fijen en las cosas que al efecto se les presentan ante la vista, les incita a observar i por ello, i a poco que el maestro haga, a comparar, a hallar analogías i diferencias, a juzgar, en una palabra; con lo que se tiene lo principal para hacer que ratiocinen. De aquí que se consideren los ejercicios de intuición sensible como una excelente gimnasia de la inteligencia.[\[332\]](#)

El *Silabario* de Matte no fue el único manual de lectura publicado durante estos años. En 1883 el ministerio había adoptado el silabario *El lector americano*, redactado por José Abelardo Núñez y publicado también por la editorial Brockhaus de Leipzig. El Cuadro 4.1 muestra cómo dicho texto predominó durante la década de 1880 y los inicios de la siguiente. Pero el manual de Matte, que comenzó a circular recién en 1889, ya había obtenido la primacía hacia 1895. Los datos se interrumpen, pero cuando volvemos a tener información al respecto, una década después, ya no quedaba duda alguna del triunfo de Matte.

Cuadro 4.1: Silabarios distribuidos en las escuelas primarias, 1885-1909

Años	Silabario <i>El lector americano</i>	Silabario Matte
1885-1887	134.537	0
1888-1890	163.095	6.814
1891-1893	143.312	36.974
1893-1896	47.560	161.672
1907-1909	0	526.430

Fuente: *MMIP*, 1894, 1895, 1896, 1908 y 1909.

Más allá de las razones específicas que llevaron al predominio absoluto del *Silabario Matte* sobre sus competidores, lo que realmente había vencido era una nueva concepción pedagógica sobre la enseñanza de la lectoescritura. Guillermo Matta había señalado en 1884 que dicho texto era “el primero que se ha compuesto en conformidad a [*sic*] los métodos seguidos por la pedagogía alemana”[333], pero lo cierto es que tanto ese como el de Núñez correspondían al método analítico-sintético que, en palabras de Manuel Antonio Ponce, era “el método completo por excelencia, el jenuinamente pedagógico, porque la síntesis no es posible sino bajo la condición del análisis, i éste no es útil sino bajo la condición de la síntesis”. [334] Serían esas las ideas que predominarían en adelante.

Libros de lectura y libros para leer

Las nuevas ideas pedagógicas habían condenado a los postulados educacionales anteriores por su exceso de “enciclopedismo” y su énfasis en la memorización de saberes. El texto escolar, de suma importancia en el período anterior, fue objeto de crítica por contribuir a la enseñanza memorística y enciclopédica. Pero también tuvo muchos defensores y si bien dejó de tener el predominio absoluto del espacio escolar, siguió ocupando un lugar central por el valor intelectual y cultural otorgado a la lectura. El ministerio mantuvo dos de las principales atribuciones sobre los textos escolares: la vigilancia y la distribución gratuita.[335] Si bien esto había generado algunas discusiones a inicios de la década de 1880 debido a su excesivo costo, la práctica se mantuvo.[336] En 1895, la distribución de textos en las escuelas, a cargo de los tesoreros departamentales, pasó a manos de los visitantes, quienes no solo los repartían, sino que además solicitaban los que requerían.[337] La importancia de esta política puede observarse al analizar la relación entre alumnos matriculados y textos enviados durante algunos años.

Cuadro 4.2: Textos enviados por alumno, 1885-1909

Año	Alumnos matriculados	Textos enviados	Textos enviados por alumno
1885	68.894	656.075	9,5
1886	77.833	57.570	0,7
1887	81.362	295.622	3,6
1888	84.385	401.144	4,8
1889	92.874	559.801	6,0
1890	101.053	336.685	3,3
1891	95.456	270.786	2,8
1892	109.090	464.236	4,3
1893	113.247	415.455	3,7
1894	117.489	325.672	2,8
1895	114.565	188.817	1,6
1896	111.361	217.276	2,0
1907	197.174	309.354	1,6
1908	215.813	508.456	2,4
1909	226.109	330.903	1,5

Fuente: *MMIP*, 1894, 1895, 1896, 1908 y 1909.

Los datos son incompletos, pues desaparecen a partir de 1897, para solo reaparecer en 1907, y luego vuelven a oscurecerse tras el Centenario. Pero aun así permiten dar cuenta de algunas tendencias, como un descenso progresivo desde mediados de la década de 1890. Ello pudiera significar la pérdida de primacía del libro frente a los nuevos elementos pedagógicos propios de la enseñanza intuitiva, pero pudo deberse también a la mejor calidad editorial: papel más resistente y tapas rígidas que los hacían más durables y que habría reducido la necesidad de reemplazarlos año a año.

Tan importante como la distribución misma era el tipo de textos que se enviaban a las escuelas. Un análisis sobre el tema en los años ya señalados permite obtener las proporciones de acuerdo al uso que se le daba a los libros enviados. En el Anexo 5 [\[338\]](#) se puede constatar la enorme diversidad de materias que trataban. Respondiendo a la búsqueda de la educación “integral” postulada por las nuevas ideas pedagógicas, se imprimieron y repartieron textos de todas las asignaturas posibles, incluso obras sobre pedagogía y documentos oficiales ministeriales que debieron ser de uso exclusivo de los preceptores. Algunos nuevos ámbitos parecen haber tenido una presencia más constante durante el período, como fueron higiene, educación cívica y música vocal. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el peso relativo de estos textos fue reducido. En la etapa anterior, su distribución se concentró en los “saberes elementales” de la escuela – silabarios, libros de lectura, aritmética y catecismos–, sumándose, hacia la década de 1870, los textos de gramática y geografía. [\[339\]](#) En esta segunda etapa, la concentración parece haber sido mayor entre los silabarios y libros de lectura, mientras los textos destinados a las demás asignaturas fueron reduciendo su presencia proporcional,

quedando hacia el Centenario solo los de catecismo y religión por sobre el 10% del total de la muestra. Este hecho es relevante, pues demuestra que la política de distribución no solo no se redujo, sino que además se concentró en aquellas obras destinadas al aprendizaje y la ejercitación de la lectoescritura. Ello refleja que en las demás asignaturas el libro fue efectivamente desplazado, pero no así en el proceso alfabetizador, donde su presencia incluso se incrementó.

Entre los textos utilizados para ejercitar la lectura había no pocas diferencias. Muchos de ellos habían circulado durante el período anterior y se siguieron utilizando, como *El maestro*, que se usó en las escuelas normales de Santiago al menos hasta 1884.^[340] Otros, como *La vida de Jesucristo*, *La conciencia de un niño* o *El por qué?* continuaron llegando a las escuelas hasta 1896. Poco a poco fueron acompañados por nuevos tipos de libros, como las *Poesías infantiles*, de Ismael Parráguez, o novelas como *Corazón*, de Edmundo de Amicis. Ninguno de ellos, sin embargo, tuvo la importancia ni la presencia que alcanzaron los tres tomos de *El lector americano*.

Junto al silabario, José Abelardo Núñez había compilado tres colecciones de lectura, todas bajo el título de *El lector americano*. Todo el éxito que el educador no encontró a través de su silabario, lo halló con este texto para ejercitar la lectura.^[341] *El lector americano* fue el libro más difundido por el gobierno durante la época, siendo incorporado en numerosas escuelas, incluidas las anexas a las normales.^[342] Este se enmarcaba en la tradición de obras como el *Curso gradual de lecturas* o aquellas realizadas por Manuel Carrasco Albano; es decir, escritos religiosos y lecturas referidas a los deberes y virtudes que los niños debían cultivar se entremezclaban en este texto con otros de carácter instructivo sobre las más diversas materias, buscando cumplir con el criterio de *variedad* que garantizaría mantener el interés del niño. Al mismo tiempo, se jugaba con su formato, pasando del relato a la fábula y al texto expositivo, pero también incluyendo diálogos, lecturas en verso y pasajes en que se hacían advocaciones y preguntas directas a los alumnos, las que podían ser utilizadas por los preceptores en la clase. También se reconocía el principio de *gradualidad*, pues la extensión de las lecturas iba aumentando de un libro a otro, hasta alcanzar varias páginas en el caso del tercero. Ello hacía que la obra pudiera ser utilizada en los distintos grados escolares, permitiendo complejizar la enseñanza de la lectura y respetar las bases del modelo concéntrico y graduado que durante estos años fue instalándose en la educación primaria.

Pero además, *El lector americano* resultaba enormemente coherente con los postulados pedagógicos en boga. Ya lo había apuntado Ramón Vargas en una conferencia dictada en 1894, al señalar que un buen texto de lectura debía contener las nociones de los asuntos más importantes del aprendizaje escolar, como eran las ciencias naturales, físicas y químicas, historia, geografía e incluso higiene, dejando las fábulas y los cuentos morales para los cursos inferiores.^[343] Así, las obras de Núñez iban incorporando cada vez en mayor proporción lecturas de tipo instructivo, pasando desde las denominadas “lecciones de cosas” hasta llegar a escritos de carácter científico. El libro tercero concluía con la sección “Conocimientos útiles”, donde se incluían catorce

lecturas de este tipo, con temáticas tales como “La palanca” o “El agua hirviendo”.^[344]

Las inquietudes y preocupaciones de la época también se vieron reflejadas en estos libros, como fue el caso de la higiene. Lecturas como “El juego i el estudio” o “El niño desordenado”, incluidas en el libro primero, entregaban ya nociones del tema en forma de relatos instructivos o incluso a través de fábulas. Textos como “El mejor médico” y “Las flores en el dormitorio”, del libro segundo, o “La vacuna”, del libro tercero, lo hacían de forma más explícita. El énfasis en las actividades económicas también quedaba de manifiesto y muchas de las lecturas de la sexta sección del libro primero, como el “El niño en la naturaleza”, expresaban la utilidad económica de los animales a que hacían referencia. “La previsión y el ahorro”, en el tercero, hacía lo propio al destacar la importancia de estas prácticas para el sustento económico de las personas.

Una última temática cobraría enorme importancia en las lecturas de *El lector americano*: la educación cívica y, sobre todo, el amor a la patria. Es importante hacer aquí una aclaración. Existieron a lo largo de la época numerosas ediciones de esta obra y no todas fueron iguales. Las principales diferencias se dieron entre aquellas ediciones denominadas “Para el uso de las escuelas hispanoamericanas” y aquellas “Destinadas al uso de las escuelas públicas de la República de Chile”. En las segundas se incluyó muchas veces una sección denominada “Nuestra patria”, que reunía una serie de lecturas de corte nacionalista, como “Dios guarde a Chile”, “Canción a la bandera de Chile”, “El voto del patriota”, “Galvarino” o “La muerte de Lautaro”. A través de ellas se ensalzaba el carácter nacional y se destacaban tanto las virtudes patrias como los deberes del ciudadano y del niño para con ella. Las ediciones destinadas a las escuelas hispanoamericanas también incluyeron lecturas de este tipo, pero lo hicieron en menor medida y con un carácter que superaba las fronteras de la nación.

El énfasis nacionalista parece haber sido una de las constantes en los libros de lectura de la época. La misma conferencia de Ramón Vargas ya citada señalaba que un buen libro de lectura tenía que “guardar íntima relación con la vida nacional, esto es, ser verdadero fruto del estudio del país en que se ha nacido i se ha vivido transitoria o perpetuamente i no mercadería importada del extranjero”, debiendo referirse a las costumbres propias y “contener trozos de literatura nacional”.^[345] En la misma línea, el ministerio ordenó en 1899 hacer una edición de *La Araucana*, de Alonso de Ercilla, para así “proporcionar a las escuelas un libro de lectura instructiva, patriótica e ilustrativa”.^[346] La obra tuvo un tiraje de cinco mil ejemplares y fue preparada, corregida y anotada por Enrique Nercasseau, profesor de castellano del Instituto Pedagógico.

Otros libros de lectura distribuidos por el gobierno, como las *Canciones de Arauco*, de Samuel Lillo, dan cuenta del mismo fenómeno. Se trataba de la importancia dada a la formación práctica que debía entregar la escuela y que necesariamente iba ligada al robustecimiento del amor patrio en los individuos, como forma de reforzar la identidad nacional. En ese sentido, ciencia, higiene, ahorro, industria y todas las temáticas presentes en *El lector americano* y los demás textos de lectura iban dirigidas a la formación del espíritu público y específicamente nacional, como lo hizo explícito el ministro del ramo, Pedro Aguirre Cerda, en una circular enviada al profesorado en 1918.

Exista o no independiente la asignatura de educación cívica, la enseñanza de todos los ramos, como el ambiente mismo del colejo, deben estar impregnados de la tendencia de formar al ciudadano, al chileno que será obrero consciente de nuestra evolución progresiva. La cultura literaria i científica desprovista del espíritu de cooperación, de ayuda mutua, de solidaridad, es no solo anacrónica sino perjudicial, porque enjendra el egoísmo. La educación debe, por el contrario, hacer obra nacional, uniendo a los chilenos en el pensamiento central i ardoroso de que es preciso emplear las energías en la conservación, bienestar i perfeccionamiento de nuestra patria; comunicando la fe en sus destinos i la resolución de cooperar a realizarlos [...] Debe inculcárseles a los educandos el deber de proteger la industria nacional en todas sus manifestaciones, haciéndoles comprender la utilidad social que hai en ello, i si es posible, con la visita a los establecimientos respectivos, demostrarles la capacidad que tenemos para llegar a bastarnos nosotros mismos. [\[347\]](#)

Una nueva experiencia escolar: prácticas efectivas y aprendizajes posibles

Hasta el momento hemos dado cuenta de cómo durante el período comprendido entre 1880 y 1930 se vieron modificados los objetivos que el Estado perseguía por medio de la educación, así como los medios para conseguirlos. Pero ¿qué ocurrió en el espacio del aula? ¿Hubo coherencia entre las propuestas pedagógicas de los educacionistas y la práctica efectiva de los preceptores? Dar cuenta de la experiencia escolar es una tarea de enorme complejidad. Pero se puede avanzar, tratando de responder inductivamente qué pudieron aprender los alumnos que asistieron a la escuela en ese tiempo.

La primera base necesaria es conocer a qué saberes efectivamente estuvieron expuestos los alumnos en las escuelas primarias. Porque una cosa es que se postulara que la escuela debía dar una educación “integral” y otra muy distinta es que efectivamente lo haya hecho. Los datos al respecto son escasos y se concentran fundamentalmente en las primeras dos décadas del período, pero permiten establecer una tendencia.

Cuadro 4.3: Porcentaje de alumnos inscritos por asignatura, 1880-1895

	1880	1888	1892	1894	1895
Total alumnos	48.794	84.835	109.083	117.489	114.565
Lectura	45.008	79.638	105.181	117.108	114.565
%	92,24	93,87	96,42	99,68	100,00
Escritura	46.232	82.041	105.777	117.108	114.565
%	94,75	96,71	96,97	99,68	100,00
Aritmética	42.159	77.933	104.472	117.108	114.565
%	86,40	91,86	95,77	99,68	100,00
Catecismo	36.033	72.517	101.461	117.108	114.565
%	73,85	85,48	93,01	99,68	100,00
Gramática	38.173	75.265	99.97	117.108	114.565
%	78,23	88,72	91,65	99,68	100,00
Geografía	34.095	75.115	101.701	117.108	114.565
%	69,88	88,54	93,23	99,68	100,00
Cosmografía	922	4.16	1.289	5.684	4.026
%	1,89	4,90	1,18	4,84	3,51
Historia de Chile	1.112	10.748	34.026	78.337	47.746
%	2,28	12,67	31,19	66,68	41,68
Historia santa	3.309	11.875	38.286	41.601	53.328
%	6,78	14,00	35,10	35,41	46,55
Historia de América	820	976	2.063	6.773	4.96
%	1,68	1,15	1,89	5,76	4,33
Dibujo lineal	2.47	5.94	11.511	14.229	17.968
%	5,06	7,00	10,55	12,11	15,68
Música vocal	185	22.572	41.991	53.6	65.097
%	0,38	26,61	38,49	45,62	56,82
Costura	11.297	17.276	24.381	26.51	29.856
%	23,15	20,36	22,35	22,56	26,06

Fuente: *MMIP*, 1881, 1889, 1893, 1895 y 1896.

El Cuadro 4.3 demuestra que la escuela primaria avanzó rápidamente en la ampliación de las asignaturas a las que los alumnos efectivamente asistieron, gracias, fundamentalmente, a la instalación progresiva de una lógica educativa graduada y concéntrica. Graduada porque, a diferencia de lo que había ocurrido durante el período anterior, los alumnos ya no se inscribieron en la escuela por asignaturas en forma libre, sino que estas se estructuraron en torno a los distintos grados o años de enseñanza, a partir de una programación establecida. Concéntrica porque, en cada uno de esos años, se enseñaban por lo general las mismas asignaturas, pero con mayor profundidad. El avance de este nuevo modelo de escuela se refleja en que para 1895 ya seis asignaturas – lectura, escritura, catecismo, aritmética, gramática y geografía– eran cursadas por la totalidad del alumnado. Otras que a inicios de la etapa eran casi inexistentes, como

historia de Chile, historia santa y música vocal, hacia fines del siglo alcanzaban ya a la mitad de los matriculados. En 1894, un proyecto de ley se había hecho cargo de este asunto al señalar que las primarias debían enseñar los ramos de lectura, escritura y lengua castellana, enseñanza moral y religiosa, geografía y conocimientos de historia patria, aritmética elemental, sistema métrico y nociones de contabilidad, elementos de ciencias matemáticas, físicas y naturales en sus aplicaciones a la higiene, agricultura e industrias peculiares de cada localidad, nociones generales sobre administración y legislación nacional y ejercicios gimnásticos y militares; en el caso de las escuelas femeninas, estos últimos debían reemplazarse por labores de mano y nociones de economía doméstica. El mismo proyecto suprimía además la división entre escuelas elementales y superiores, estableciendo la segmentación graduada de la escuela: seis años de primaria entre los seis y los trece años de edad, pasando por tres divisiones o secciones de dos años cada una.[\[348\]](#) La profundización en el acceso escolar a las distintas asignaturas, llevó a que las diferencias tuvieran que ver más bien con el año en que empezaba a dictarse cada asignatura y con la problemática ya estudiada anteriormente de la deserción escolar.

El aumento progresivo de alumnos en las distintas asignaturas se dio a la par de un descenso en el porcentaje de libros enviados para la mayoría de estas, lo que sugeriría al menos la expansión del uso del método intuitivo en la enseñanza de ellas. Se requería, por lo mismo, contar con distintos materiales propios de la enseñanza objetiva. Cuadros murales, silabarios de letras móviles, mapas y globos terráqueos e incluso artefactos científicos eran necesarios si se quería lograr este objetivo y transitar del todo a un sistema de enseñanza simultáneo. “Los métodos de enseñanza intuitiva”, señalaba el ministro del ramo en 1887, “exijen 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”.[\[349\]](#) La ley del 11 de octubre de 1883 respondió a esto con la creación del Museo Pedagógico y otorgando un total de cien mil pesos para adquisición de mobiliario, atlas, modelos, colecciones, aparatos gimnásticos y demás utensilios.[\[350\]](#) Al mismo tiempo se requería modificar la distribución espacial del aula para garantizar que el preceptor realizara una enseñanza efectivamente simultánea.[\[351\]](#) Ello implicaba renovar el mobiliario escolar: en 1890, el gobierno mandó fabricar tres mil bancos-escritorios para dos alumnos cada uno y solicitó la creación de cinco mil más, en pos de reemplazar los antiguos mesones que hacían más difícil la consecución de este objetivo.[\[352\]](#) Como se verá en detalle más adelante, los cambios materiales del aula fueron muchos, y sus implicancias superaron con creces la dimensión netamente pedagógica de la escuela.



Cestería y trabajos manuales en Escuela n° 13 de San Fernando, 1928.
Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación.



Prueba de resistencia de mobiliario escolar. Fábrica de Tancredo Pinochet, 1913.
Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación.

Sin embargo, la realidad muchas veces obstaculizó los objetivos que las nuevas concepciones pedagógicas buscaban. Ya en 1894, el ministro se quejaba de lo dificultoso que había sido adquirir elementos como los cuadros de lectura y las colecciones de letras movibles.[\[353\]](#) El mismo Museo Pedagógico era criticado por no prestar servicio alguno, solicitándose que se le dotara de nuevos fondos.[\[354\]](#) Más de diez años después, el ministro denunciaba que la enseñanza objetiva solo existía nominalmente en muchas escuelas debido a la falta de material; quejas como esta se repitieron durante gran parte del período.[\[355\]](#) La relevancia del problema llevó incluso a que en 1917 se creara una oficina del mobiliario y material de enseñanza, cuya labor era encargarse de adquirir, conservar y reemplazar el material y el menaje de los establecimientos de instrucción.[\[356\]](#)

La falta de materiales no fue sin embargo el único obstáculo para la realización de los objetivos educativos. También incidía en ello la difusión efectiva de los nuevos métodos de enseñanza, mucho menor de lo que los educacionistas reformistas habrían deseado. En 1894, el ministro se quejaba de que la “mayoría de las escuelas públicas de Chile están dirigidas por maestros educados bajo los métodos antiguos”.[\[357\]](#) Y era cierto. A pesar del importante incremento de escuelas normales acaecido durante estos años, los normalistas siguieron siendo una minoría. A mediados del período ni siquiera alcanzaban a constituir un cuarto del total de preceptores primarios en ejercicio.[\[358\]](#) Y ello no era garantía tampoco de la aplicación de métodos intuitivos. El mismo año, la Comisión Examinadora de Enseñanza de Escuelas Normales fue tajante al señalar que todavía se seguía dando en ellas un aprendizaje de tipo memorístico.[\[359\]](#)



Sala de clases, segunda preparatoria del Liceo de Tacna, 1916.
Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación.

La *Revista de Instrucción Primaria*, continuadora en su misión de *El monitor de las escuelas primarias*,[\[360\]](#) fue la encargada de reforzar la función pedagógica de visitadores extraordinarios a lo largo del país que daban conferencias sobre las lecciones objetivas, el rol de la intuición en la educación y la enseñanza de la lectura a través del método de “palabras normales”.[\[361\]](#) Por primera vez se nombró una visitadora mujer para las escuelas urbanas femeninas de Santiago y Valparaíso; ella fue Teresa Adametz, ex directora de la Escuela Normal de Preceptoras.[\[362\]](#) Sus informes, y los de otros visitadores, no fueron muy alentadores, los métodos se hallaban “en el más lamentable estado de atraso” debido a “la dificultad que tienen los maestros de proporcionarse los objetos o cuadros para las lecciones objetivas con que principian la enseñanza de la

palabra normal”.[\[363\]](#) Muchas escuelas entregaban esta primera enseñanza a ayudantes y en algunas hasta se mantenía el sistema individual.[\[364\]](#) Además, los principios de esta pedagogía moderna, señalaba el director de la Escuela Normal de Chillán en 1895, requerían “preparación constante de parte del profesor i reclama atenciones fuera de las horas de clase para la corrección de las composiciones, dictados ortográficos i demás trabajos escritos que se exigen a los alumnos”.[\[365\]](#) El mismo problema había detectado Teresa Adametz en las secciones superiores de las escuelas femeninas de Santiago, donde si bien se enseñaba la lectura razonada y la gramática aplicada, se descuidaban los ejercicios por escrito. “Las maestras –informaba– por el exceso de trabajo, tienen miedo a la corrección de las composiciones que, para la acción superior, se debería hacer en casa”.[\[366\]](#)

A pesar de todo, sí hubo cambios en la experiencia escolar de los alumnos primarios de la época. Es muy difícil saber cuán efectivos fueron los aprendizajes, pero la psicología del aprendizaje nos permite avizorar el nuevo marco de posibilidades que la escuela entregó.[\[367\]](#) Porque lo cierto es que esas nuevas oportunidades existieron: los niños accedieron efectivamente a nuevos saberes, nuevos textos y nuevos objetos educativos. Estos, aunque sus profesores no supieran utilizarlos del todo correctamente, debieron haber provocado nuevas interacciones. Pensar lo contrario sería asumir que el niño es solo un receptor de conocimientos procesados y no un sujeto que reacciona activamente ante los estímulos cognitivos que se le presentan, tal como lo han postulado psicólogos del aprendizaje como el francés Jean Piaget.[\[368\]](#)

Desde ese punto de vista, el acceso a la cultura escrita que permitía la escuela se modificó radicalmente con respecto al período anterior. La nueva metodología instalada en Chile a partir del texto de Claudio Matte se situaba dentro de los llamados “métodos globales”[\[369\]](#), y era coherente con las propuestas pedagógicas de la reforma de 1885. En primer lugar, porque modificaba la lógica misma del proceso de enseñanza-aprendizaje al tomar al niño en tanto ente particular, poseedor de capacidades propias a desarrollar mediante el proceso educativo. Para ello, este debía centrarse en sus propias necesidades, como lo señalaba claramente Matte en su manual: “La reducción del tiempo [de aprendizaje] es solo una ventaja secundaria del método indicado; la principal consiste en que por medio de él se desarrollan desde el primer momento todas las facultades del niño i se introducen en la enseñanza una variedad i un interés que convierten la escuela en un lugar de recreo.”[\[370\]](#)

En segundo lugar, el nuevo método de enseñanza de la lectoescritura suponía objetivos pedagógicos ya no centrados principalmente en la adquisición de saberes, sino en el despliegue de facultades cognitivas. Este debía desarrollar la inteligencia desde el inicio de la instrucción; como destacaba Matte, era indispensable “que la enseñanza, como un antecedente para el preceptor, empiece de una manera racional i adecuada a los fines que con ella se persigue. Si en el primer año i en un ramo tan importante como el de la lectura se emplea un método mecánico, que solo desarrolla la memoria, sin tomar para nada en cuenta la inteligencia i la observación, es difícil que este grave defecto se subsane más tarde en los otros ramos”.[\[371\]](#)

En tercer lugar, la metodología propuesta por Matte y sus contemporáneos encarnaba un cambio fundamental en el rol entregado a la lectura dentro del sistema educativo. Como ya se señaló, el eje del aprendizaje variaba desde la adquisición de saberes hacia el desarrollo de facultades cognitivas. Ello significaba que la lectura dejaba de ser el aprendizaje escolar esencial –en tanto vía para alcanzar los demás conocimientos– y pasaba a ser un camino más, entre muchos otros, para el desarrollo de la inteligencia. Esto no implicaba que la lectura perdiera su preponderancia en el sistema educativo, pero sí que este avanzara en la búsqueda de una educación más integral. La “lección de cosas” cobraba aquí mayor relevancia, pues permitía que el manual de Matte –y la enseñanza de la lectoescritura misma– se convirtiera en un verdadero “centro de la enseñanza”. Y es que, por medio de la “lección de cosas”, todos los ramos podían referirse a este silabario, como bien destacaron hacia fines de siglo los alumnos normalistas Ruperto Oroz y Emilio Ortega en sus exámenes de pedagogía. Su respuesta parece haber estado en la línea del ideario docente, pues ambos fueron calificados con la máxima distinción.[\[372\]](#)

Los planteamientos metodológicos debieron modificar la relación entre el niño y la escritura en tanto objeto de conocimiento. Algunos autores han destacado, recientemente, que los métodos globales serían menos proclives a la obtención de elementos propios de la codificación escrita –como la ortografía–, particularmente en el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje.[\[373\]](#) Pero lo cierto es que este tipo de método hacía del proceso de enseñanza una experiencia más coherente con las etapas de conceptualización de la escritura por las que transita todo niño, como lo han descrito Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Se partía de la relación entre imagen y palabra, luego se diferenciaba a ambas y a continuación se reconocían las sílabas y después los fonemas.[\[374\]](#) El paso de una etapa a otra, de todas formas, se debió haber realizado en el texto y en el aula a una velocidad mayor que la requerida por el niño para, efectivamente, poder acomodar sus esquemas mentales y asimilar los nuevos estímulos cognitivos; aun así, le entregó una guía más congruente en este proceso que la que los métodos sintéticos le habían otorgado hasta ese momento.[\[375\]](#)

Otro cambio fundamental tuvo que ver con la simultaneidad de la enseñanza de la lectura y la escritura. Sus implicancias –como revelan las cifras de estudiantes por asignatura– abrieron la posibilidad de que los que se retiraban temprano de la escuela hubieran aprendido ambas destrezas y no solo a leer, como sucedía antes. Tanto fue así, que el censo de 1907 asumió que los que leían también escribían. La enseñanza simultánea permitió a los alumnos acceder masivamente a un nuevo contexto de uso de la palabra escrita –el de la escritura misma–, considerablemente ausente durante el período anterior. Desde una perspectiva psicológica sociohistórica, como aquella planteada por Lev Vigotsky, esto hubo de ser fundamental en tanto prodigó nuevos contextos de uso donde los alumnos podían poner en juego la palabra escrita y favorecer así sus procesos de conceptualización de esta como objeto de conocimiento.[\[376\]](#)

A ello vinieron a sumarse transformaciones materiales en los objetos de enseñanza que garantizaron que la escritura se practicara en el aula. Si bien hasta fines del siglo

XIX se siguió enviando tinta y plumas a las escuelas, en 1909 el ministerio distribuía lápices Faber nº 2 y gomas de borrar en cuantiosas cantidades, aunque el predominio lo seguían teniendo las pizarrillas de cartón y los lápices para escribir en ellas.[377] Aun así, ya había señales de declive.[378] Para el cambio de siglo, los cuadernos escolares estaban también cada vez más presentes en las aulas primarias. La difusión de la escritura manuscrita habría tenido otras tantas implicancias con respecto a los procesos de aprendizaje de la lectura, como señalan estudios en el campo de las neurociencias que han demostrado hoy el importante rol de la motricidad en este ámbito, planteando que el sujeto podría atribuir una significación a los objetos o situaciones simulando mentalmente la acción que asocia con ellos.[379]

La asignatura de castellano emergió de la cristalización de este proceso. Además de la lectoescritura y la gramática, ella incorporaba composición y dictado.[380] Los programas de lenguaje en las escuelas anexas a las normales de Santiago, por ejemplo, incluían lecciones de objetos, ejercicios de análisis y síntesis, lectura y escritura simultánea, recitación de textos, ejercicios gramaticales y ortográficos, además de trabajos escritos y de composición. El *Silabario* de Matte y los tres libros de *El lector americano* eran los textos utilizados para ello.[381] Así, se enseñaban los mecanismos decodificadores y las etapas mecánicas de la escritura a la vez que se entregaba espacio a las expresiones personales de los menores, algo fundamental para llegar “a la protección del significado y al uso de la eficiencia como instrumentos que los niños pueden utilizar para servir a sus diversos propósitos”. [382] El Reglamento General de Instrucción Primaria de 1898 estableció definitivamente esta asignatura, señalando que se compondría por lecciones de objetos, elementos de lectura y escritura combinados, lectura expresiva y comprensiva, elementos de gramática y composición y dictado. Ya para entonces se diferenciaba con claridad de la caligrafía, que se incluía ahora entre los ramos técnicos junto al dibujo.[383] Hacia 1924, procedimientos como estos parecían estar ya establecidos en escuelas tan recónditas como la del pueblo de Pacía, en Tacna, donde si bien no había clases de castellano, las de lectura y escritura incorporaban la “lección de objetos”, el uso del diccionario para la lectura comprensiva y los cuadernos de escritura para los ejercicios de composición.[384]

Ciertamente, la enseñanza de la lectoescritura cambió y así también el marco de posibilidades que entregó en el ámbito del aprendizaje. No fue una transformación aislada; era la concepción misma de la escuela que se había modificado. Ya no se trataba de una institución alfabetizadora, sino de un espacio que otorgaba a los niños nuevas herramientas intelectuales en una sociedad que también estaba mutando. Ello se evidenció tanto en el conjunto de saberes entregados como en las prácticas puestas en juego al interior de las asignaturas. Contra todos los obstáculos que se elevaron ante la aplicación de las nuevas ideas pedagógicas del período, ese aumento de los contextos de uso que entregó la escuela en general y la enseñanza de la lectoescritura en particular, debió haber modificado la experiencia de los alumnos, así como sus posibilidades de acceder a nuevos y más complejos aprendizajes.

CAPÍTULO V

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA

La escuela primaria se institucionalizó entre fines del siglo XIX y principios del XX para llevar a la práctica objetivos pedagógicos y cambios conductuales dentro de la vida escolar. Esto implicó el paso desde una forma educativa laxa, inestable, caracterizada por la dispersión de las prácticas pedagógicas y conductuales en el espacio y el tiempo escolares, a una organización estable, más normativa, que buscaba regularizar el vínculo de enseñanza-aprendizaje y formar hábitos de comportamiento. El proceso significó transformar un ámbito de interacción difuso e indiferenciado, conceptualizado como una escuela/un aula, a uno específico para la enseñanza, distinguido de cualquier otro tipo de actividad. Excluyente del mundo adulto, fue autónomo respecto de los espacios y tiempos sociales y familiares en los que la escuela se encontraba imbricada hasta entonces.[\[385\]](#) Es la parcelación de la vida social en dominios separados que llamamos “instituciones”.[\[386\]](#)

El nuevo orden dispuso el tiempo escolar de manera fragmentada y secuencial según grados y materias.[\[387\]](#) A su vez, organizó el espacio en aulas para cada grado, con un mobiliario definido y regulado que incluía escritorios perfectamente alineados, dejando atrás mesas y largas bancas de palo dispuestas de cualquier forma dentro de la sala. Era una nueva cultura escolar, con su rutina, sus hábitos, sus ritos y sus propios objetos materiales.[\[388\]](#) En palabras de André Chervel, “la escuela no solo forma individuos, sino también una cultura que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola”.[\[389\]](#) Es este el modelo de escuela que se va extendiendo y adaptando en Chile en un camino sin retorno, aunque de manera segmentada y plagado de dificultades.

Edificios para las escuelas[\[390\]](#)

Hasta fines del siglo XIX no hubo una política nacional de construcción de escuelas. Estas funcionaron en casas-habitación rentadas por el Estado, por el municipio o cedidas por los propios vecinos. Unas pocas lo hicieron en conventos, y aquellos edificios que fueron construidos específicamente para ser escuelas se levantaron a través de fórmulas de corresponsabilidad entre el Estado y la comunidad.[\[391\]](#) En su período fundacional, la escuela no difirió mayormente del resto de las viviendas de su zona, ya que se instaló en recintos que no cumplían exclusivamente con la función de la enseñanza. Por ello

solo requirió un local que proveyera una sala y que estuviera regido por un maestro.

Este, evidentemente, no era el espacio apropiado para implementar las nuevas teorías pedagógicas desarrolladas acordes al avance de la investigación sobre el proceso cognitivo propio de la infancia, así como sobre las óptimas condiciones del aprendizaje. Tanto los nuevos postulados pedagógicos como las propuestas del movimiento higienista apuntaban a una determinada organización interna de la escuela. Las especificaciones señaladas en la legislación de la época fueron extremadamente detalladas, y sus normas se refieren principalmente al correcto emplazamiento de los establecimientos, su orientación, sus dimensiones, su capacidad y sus formas de construcción. También estipulan sobre la adecuada distribución de las salas, la ventilación y la iluminación. [\[392\]](#)

El lugar más relevante de la escuela era la sala de clases. Debía ser rectangular, medir alrededor de 56 metros cuadrados y tener capacidad para cincuenta alumnos, debiendo disponer cada uno de 1,12 metros cuadrados. Asimismo, los establecimientos necesitaban contar con servicios higiénicos conectados a un sistema de alcantarillado y con un patio de dimensiones acordes al número de estudiantes, para el buen desarrollo de juegos y ejercicios. La residencia del preceptor debía ubicarse en un lugar completamente independiente de la escuela y contemplar alrededor de 100 metros cuadrados, más otro tanto para ser usados como patio. Por primera vez, la escuela debía distinguir el ámbito público del privado, el trabajo del descanso, las tareas domésticas de las escolares y lo práctico-higiénico de lo estético-simbólico.

La discusión sobre lo inconveniente de la infraestructura escolar imperante se inició en el Congreso Pedagógico de 1889. Hasta ese momento, lo habitual era que todos los niños que asistían a una escuela –edades y niveles de conocimiento disímiles, los recién ingresados junto a los que la frecuentaban hacía tiempo– se reunieran en el gran salón de una casa-habitación, sin distinción del área ocupada por quienes vivían en ese espacio, y sin importar cuán separados o amontonados se encontraban los alumnos. El mobiliario generalmente consistía en algunas largas bancas de tablas donde se sentaban uno al lado del otro. La mayoría de ellos intentaba aprender a leer mientras los menos se iniciaban en la escritura. En ese contexto, la facilidad de circulación y de movimientos, tanto de los estudiantes como del preceptor, no tenía relevancia, y tampoco podían tenerla las condiciones higiénicas del local. Los salones carecían de ventilación y luminosidad, ya que contaban con escasas o ninguna ventana y, si las había, daban directamente a la calle y su bullicio. El mobiliario no contribuía a fomentar en los menores la adopción de las posturas corporales establecidas como apropiadas para el correcto desempeño de sus actividades. No existían servicios higiénicos o “lugares”, como se los llamaba, y muy pocos establecimientos tenían letrinas; si poseían, ellas no guardaban relación con el número de asistentes ni tampoco se diferenciaba su uso por sexo. Estas características fueron consideradas deficientes tanto por los académicos como por las autoridades políticas, pues contribuían a los malos resultados de la enseñanza, a la baja asistencia a clases y a la propagación de enfermedades entre alumnos y preceptores. [\[393\]](#)

A fines del siglo XIX, la política estatal se focalizó en dos objetivos fundamentales

para solucionar los problemas de cobertura. Por una parte, el Estado construyó edificios escolares con capacidad para doscientos o trescientos alumnos allí donde hubiera mayor concentración de población y, por otra, mantuvo el sistema de arriendo de propiedades para escuelas, previa aprobación de visitantes y autoridades locales, como aptas para su cometido. En 1880, solo el 15,3% de los establecimientos eran de propiedad fiscal, el 44,1% eran arrendados y el resto privados o municipales, más una minoría que eran conventuales. La práctica del alquiler fue en ascenso y en 1920 alcanzó al 70,4% de los recintos disponibles. La cifra evidencia que la política de construcción de edificios escolares desarrollada hasta ese entonces fue exigua, y que el incremento de la cobertura se solucionó mayormente a través del sistema de arriendo.

Cuadro 5.1. Sostenedor de los locales donde funcionaron las escuelas, 1880-1930

Año	Total escuelas terminadas cada año	Total escuelas del país	Porcentaje escuelas terminadas	asistencia media nacional	Aproximación asistencia escuelas terminadas*	Porcentaje asistentes escuelas terminadas
1892	16	1.196	1,34%	71.179	4.700	6,60%
1893	4	1.222	0,33%	72.899	1.200	1,65%
1894	1	1.224	0,08%	72.925	400	0,55%
1903	4	1.861	0,21%	108.562	1.000	0,92%
1910	42	2.566	1,64%	149.737	4.368	2,92%
1918	15	3.140	0,48%	196.349	1.790	0,88%
1919	12	3.190	0,38%	183.439	1.700	0,93%
1920	13	3.276	0,40%	198.838	3.500	1,76%
1921	10	3.299	0,30%	264.541	1.600	0,60%
1922	2	3.170	0,06%	283.875	240	0,08%
1927	4	3.149	0,13%	350.004	1.280	0,37%

Fuente: MMIOP, 1888-1920; Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MMJIP), 1888-1920; AE, 1888-1920.

(*) La asistencia media se ha calculado de acuerdo a la capacidad máxima de cada plano tipo de escuela. Por lo tanto, esos datos pueden aparecer algo más elevados que los reales.

El Estado fue normando el proceso de alquiler a través de una amplia reglamentación. [394] Su prevalencia no significó, como afirma parte de la historiografía de la educación, que los diversos locales presentasen similares características a lo largo del período. [395] Esta sistematización determinó, en un principio, el uso exclusivo del recinto para la enseñanza y la distancia física que debía separarlo de hospitales, cárceles o lugares de venta de alcohol. Con ello se buscaba establecer pautas para la correcta ubicación de los establecimientos, la que debía cuidar especialmente las condiciones higiénicas y velar por la formación moral de los alumnos. [396] Otras normas siguieron a las anteriores, produciéndose, hacia fines de la primera década del siglo XX, la estabilización del arriendo mediante contratos que solían obligar a acondicionar los espacios como recintos escolares.

Como resultado de los requerimientos exigidos, los establecimientos alquilados para escuela tendieron a cambiar la fisonomía tanto exterior como interior del espacio. El análisis de alrededor de setenta de sus croquis refleja que, en relación a su

emplazamiento, se logró una ubicación más apropiada, acorde a la concentración de población en edad escolar y a las condiciones higiénico-pedagógicas. Frecuentemente se lee en los documentos de la época que la ubicación es muy buena y que “las condiciones de capacidad son las mejores que se pueden obtener en el barrio en que conviene que funcione la escuela”.[\[397\]](#)

La nascente necesidad e interés por delimitar el recinto escolar se concretó cerrando sitios, arreglando chapas, instalando picaportes y vidrios en las ventanas. En teoría, el preceptor debía mantener la escuela cerrada con llave durante el día o los días de la semana en que no funcionaba. La puerta era abierta entre diez y veinte minutos antes de iniciarse las clases. El ayudante o el mismo profesor recibía a los alumnos, y se aseguraban así de que ingresaran en vez de permanecer jugando en la calle. En el mundo urbano, la entrada se cerraba a la hora estipulada o poco más tarde, mientras que en el campo la puerta no se cerraba, pues los estudiantes llegaban a distintas horas. Así también, la matrícula se mantenía abierta y disponible durante el año en las escuelas rurales, mientras que en la ciudad los alumnos debían inscribirse solo durante los últimos días de febrero y los primeros de marzo.

En los locales acondicionados como escuelas, la puerta de entrada dividió el espacio interno inmediato en dos salas de clases, separadas por un pequeño vestíbulo que daba acceso independiente a cada una de ellas. Esos recintos exhibían las mejores condiciones higiénico-pedagógicas: eran los más luminosos, ventilados, limpios y espaciosos. Tenían ventanas hacia la calle y a veces además hacia un corredor interno. En caso de ser insuficientes, se abrían otras nuevas o claraboyas que permitían la entrada de luz y la circulación del aire. Con el propósito de cuidar la salud de los niños, los pisos se entablaron, las salas se encielaron, se pintaron o empapelaron las paredes interiores y se blanquearon las exteriores. El tamaño de las aulas comenzó paulatinamente a guardar relación con el número de personas que debían contener y con el espacio estipulado como necesario por estudiante. Las dimensiones de las salas variaron ligeramente entre el campo y la ciudad. En las primeras el promedio fue de 56,3 metros cuadrados y en las segundas de 52,8. El promedio de dominio por alumno osciló entre 1,5 y 1,3 metros cuadrados, mientras que el de aulas por escuela fue de dos en el campo y de tres en la ciudad. Entre las escuelas superiores y elementales, las diferencias fueron más marcadas. En las primeras, el promedio fue de 47,8 metros cuadrados y en las segundas de 54,4.

Los “lugares” o letrinas aparecen indicados en los croquis de principios de siglo XX como un sector específico separado del espacio de la escuela. Paulatinamente, ellos fueron reemplazados por escusados o urinarios, primero en las escuelas urbanas. Los establecimientos rurales no corrieron igual suerte, y algo más de la mitad de ellos siguió dependiendo de las letrinas, aunque estas fueron aumentadas, se distanciaron entre sí, se les puso puerta, fueron usadas por un niño a la vez y en las escuelas mixtas se diferenciaron por sexo.[\[398\]](#) El lavatorio llegó más tarde y solo al mundo urbano, al igual que los servicios higiénicos que aparecieron de la mano de la expansión del alcantarillado.

La reorganización espacial fue un proceso heterogéneo que no dependió de la

construcción fiscal, sino de su capacidad de remodelar locales alquilados. Las escuelas superiores urbanas fueron las más privilegiadas, ya que se instalaron en casonas de grandes dimensiones que contemplaron cinco o seis salas para ubicar a los alumnos de acuerdo a la graduación de la enseñanza. Aun así, la Escuela Superior de San Fernando tuvo dificultades porque la humedad y el encierro de las aulas obligaban a mantener las puertas abiertas.^[399] Durante el período, alrededor del 70% de las escuelas superiores urbanas funcionaron en este tipo de establecimientos alquilados, mientras en las elementales urbanas o de segunda clase el porcentaje osciló entre un 80% y un 94%. Por su parte, en las primarias rurales o de tercera clase, este fluctuó entre el 65% y el 70%. Notable es que alrededor del 15% de estas últimas funcionaron en locales cedidos por los propios vecinos.

La política de construcción de escuelas fue restringida pero significativa y altamente simbólica. Se trató de grandes establecimientos ubicados en el centro de las ciudades. Su visibilidad y el alto gasto en infraestructura han hecho creer, incluso a los historiadores, que fue un fenómeno más extendido de lo que realmente fue, percepción razonable, ya que el propio Ministerio de Educación abultó significativamente las cifras. Pero dado que el Ministerio de Obras Públicas era el que construía los edificios escolares, el análisis basado en sus memorias anuales permite una cuantificación al diferenciar las escuelas proyectadas, las reparadas y aquellas “en construcción”, de las escuelas que efectivamente se edificaron cada año.^[400] El resultado arroja que los establecimientos contruidos entre 1888 y 1927 fueron alrededor de 183 –y no 389, como indican las memorias del Ministerio de Instrucción Pública^[401]–, de acuerdo a los planos tipo elaborados por la Sección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas. Las cifras demuestran que, si bien el Estado levantó locales, el arriendo siguió siendo la práctica más común para instalar una escuela y, en consecuencia, la política de construcción fue insuficiente en relación a la población en edad escolar. Así, entre 1892 y 1927 el porcentaje de escuelas edificadas respecto del total de ellas fue de un promedio de 0,48%.



Casa arrendada donde funcionó la Escuela Superior de Hombres de Valdivia.
Archivo Nacional de la administración, Fondo Ministerio de Educación, 1906.

Las nuevas construcciones privilegiaron las escuelas superiores o “modelos” en las capitales provinciales y departamentales. Se levantaron en lugares relevantes dentro de las ciudades, transformándose en puntos destacados de la trama urbana y cumpliendo así la función de dar visibilidad y de representar a un Estado que se institucionalizaba. Podían atender entre doscientos y trescientos alumnos[402]; sus fachadas muestran una decoración cuidada, si bien no exhiben aún ningún símbolo nacional, como el escudo, la bandera o, en su defecto, el mástil para colocarla. Eran un nuevo hito urbanístico además de pedagógico.

Sin duda, estas escuelas modelo fueron las mejor dotadas del sistema público. Tuvieron más salas y fueron más espaciales, el director tenía oficina y el preceptor su casa habitación separada, había servicios higiénicos y, de acuerdo al desarrollo urbano, fueron incorporando agua potable, alcantarillado y luz eléctrica. Su máxima expresión fueron las escuelas-palacios, construidas en Santiago y Valparaíso entre 1919 y 1927, con plena capacidad para ser establecimientos graduados y que albergaron entre quinientos y seiscientos alumnos. Además de las aulas, contemplaban departamentos administrativos, salas especiales para dibujo, sala de conferencias, trabajos manuales y economía doméstica, biblioteca, gimnasio, baños, recintos para atención médica y dental. Los servicios anexos a ellas estaban dirigidos no solo a los alumnos, sino también a las familias del sector donde se ubicaban, transformándose, en cierto sentido, en

centros de atención disponibles para el vecindario.

Cuadro 5.2. Número de escuelas terminadas de construir, 1892-1927

Cuadro 5.2. Número de escuelas terminadas de construir, 1892-1927

Año	Total escuelas terminadas cada año	Total escuelas del país	Porcentaje escuelas terminadas	asistencia media nacional	Aproximación asistencia escuelas terminadas*	Porcentaje asistentes escuelas terminadas
1892	16	1.196	1,34%	71.179	4.700	6,60%
1893	4	1.222	0,33%	72.899	1.200	1,65%
1894	1	1.224	0,08%	72.925	400	0,55%
1903	4	1.861	0,21%	108.562	1.000	0,92%
1910	42	2.566	1,64%	149.737	4.368	2,92%
1918	15	3.140	0,48%	196.349	1.790	0,88%
1919	12	3.190	0,38%	183.439	1.700	0,93%
1920	13	3.276	0,40%	198.838	3.500	1,76%
1921	10	3.299	0,30%	264.541	1.600	0,60%
1922	2	3.170	0,06%	283.875	240	0,08%
1927	4	3.149	0,13%	350.004	1.280	0,37%

Fuente: MMIOP, 1888-1920; Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MMJIP), 1888-1920; AE, 1888-1920.

(*) La asistencia media se ha calculado de acuerdo a la capacidad máxima de cada plano tipo de escuela. Por lo tanto, esos datos pueden aparecer algo más elevados que los reales.

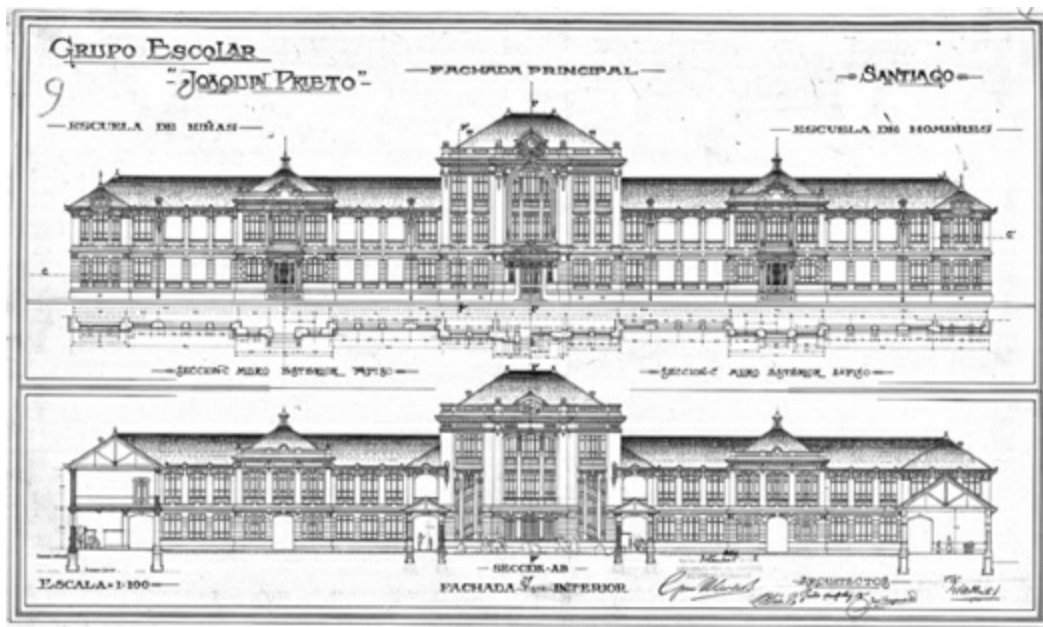
Las construcciones escolares dieron vida a un nuevo modelo de edificio pensado como “hogar educacional”. En este contexto, su carácter nacional se acrecentó con la aparición de símbolos de índole cívico-patrióticos como el escudo nacional, instalado sobre la puerta principal en la fachada del edificio. En la misma línea, algunas de estas escuelas recibieron los nombres de figuras de relevancia histórica nacional, tales como Salvador Sanfuentes, José Joaquín Prieto, Aníbal Pinto, Federico Errázuriz y José Manuel Balmaceda, en la ciudad de Santiago; Bernardo O’Higgins, en Viña del Mar; Germán Riesco, en La Serena, y Manuel Bulnes, en Concepción.

A pesar de su preponderancia urbana, la construcción escolar también llegó al campo. El Reglamento de Edificaciones Escolares de 1909 estableció un nuevo plano, con el objeto de extender esta política hacia las escuelas rurales y mixtas. Para ellas se estipulaba una capacidad de ochenta alumnos –separados en dos salas cuando eran mixtas[403]–, una casa para el preceptor y el mejoramiento de las condiciones higiénicas. Finalmente fueron pocas en el territorio, posiblemente unas ochenta, pero fueron emblemáticas.[404]

El progresivo asentamiento territorial del edificio escolar, ya fuese construido con ese propósito o acondicionado en locales arrendados, le dio a la escuela su fisonomía propia y particular como institución con domicilio conocido.

Organización espacial del aula

El nuevo método de enseñanza simultánea requirió la distribución de los alumnos en espacios más pequeños. Estos lugares, conceptualizados como microespacios, se configuraron como aulas-grados y permitieron agrupar a los niños de acuerdo a su edad, su nivel de instrucción y también conforme al tiempo que llevaban asistiendo a la escuela.[405] Contaban con escritorios bipersonales instalados mirando hacia adelante, donde se ubicaba el preceptor junto al pizarrón.[406] Esto permitía a un solo profesor realizar tanto la enseñanza simultánea, colectiva y oral para un grupo de alumnos, como la actividad de trabajo individual. La disposición del mobiliario posibilitaba además una mejor circulación a la vez que mayor independencia en el movimiento de los niños y del preceptor; el nuevo orden ayudó al maestro a mantener ocupados e interesados a los estudiantes mientras duraba la clase, cooperando de esta manera con la tarea de fomentar el silencio dentro del aula.[407]



Plano fachada Grupo Escolar J. Joaquín Prieto de Santiago (mixta).
Ministerio de Industria y Obras Públicas, Dirección Nacional de Arquitectura, 1918.



*Fachada Grupo Escolar J. Joaquín Prieto.
Breve información acerca de la instrucción primaria en Chile,
Santiago, Imprenta Lagunas, 1922.*

El mobiliario escolar, en un principio importado desde Europa y Estados Unidos, era diseñado por especialistas en higiene para que, al sentarse, la postura corporal del menor fuera acorde a su anatomía y fisiología, y contribuyera a su adecuado comportamiento además de facilitarle la escritura. Su alto costo incentivó la imitación de los modelos extranjeros, generándose así una industria nacional especializada –la de Tancredo Pinochet fue una de las principales– que proveyó de este mobiliario.[\[408\]](#)

La enseñanza se apoyó cada vez más en materiales y útiles funcionales al uso del método intuitivo. Las paredes del aula comenzaron a ser decoradas con mapas, cuadros de historia y otros para el estudio de la historia natural y de la historia sagrada que eran traídos de Alemania.[\[409\]](#) Los mapas eran fundamentales para el estudio de la geografía, de la historia nacional y mundial, y especialmente de las propias localidades donde se encontraba la escuela. El globo terráqueo se disponía sobre el escritorio del profesor y los mapas impresos en carteles se colgaban en los muros; se dibujaba en la pizarra y luego individualmente sobre el papel. Las imágenes fueron un recurso importante de la práctica pedagógica. Así, por ejemplo, el preceptor de una escuela de Santiago usaba un boceto del cerro Santa Lucía para explicar la fundación de la capital y los retratos de los héroes nacionales para enseñar las luchas y el período de la independencia.



Establecimiento de educación secundaria, c. 1915.

En 1913 se creó la Sección de Decorados y Proyecciones escolares, dependiente del ministerio del ramo, encargada de centralizar y homologar la elaboración y distribución de material visual para la enseñanza de las asignaturas de ciencia y de historia. De allí salieron hacia las escuelas reproducciones de retratos de chilenos ilustres, imágenes de monumentos nacionales, láminas de flora y fauna y de paisajes de las diversas regiones del país, así como de sus costumbres.^[410] Para la enseñanza de la historia de Chile se

elaboraron diez cuadros que abarcaban desde el descubrimiento de América hasta la misma década de 1910.[411]

Fue en este período cuando un objeto emblemático llegó a la escuela para jugar un rol central como nuevo instrumento pedagógico: el cuaderno. Su uso colaboró en la organización de los conocimientos enseñados y en precisar el avance de los alumnos –y también del propio preceptor– respecto a los planes de estudio. Sirvió, entonces, como una herramienta de control de la tarea pedagógica, ayudando especialmente en la formación de hábitos.[412] Su introducción respondió a la simultaneidad en la enseñanza de la lectura y la escritura[413], y fue acompañada de otro cambio tecnológico fundamental para la expansión de dicha enseñanza, como fue la generalización del uso de la pluma metálica.[414]

A fines del siglo XIX, el empleo de la pizarra individual había comenzado a ser criticado por razones de higiene –los niños la borraban con su propia saliva–, y se discutió sobre los beneficios didácticos que ofrecían los cuadernos para aprender a escribir. Paulatinamente, estos fueron desplazando a las pizarras manuales, que eran un elemento común en la sala de clases, pues ahí se dibujaban las primeras letras con los pizarrines (lápices). En adelante se destinaron principalmente a los alumnos de primer año para iniciarlos en la escritura en un formato de bajo costo.

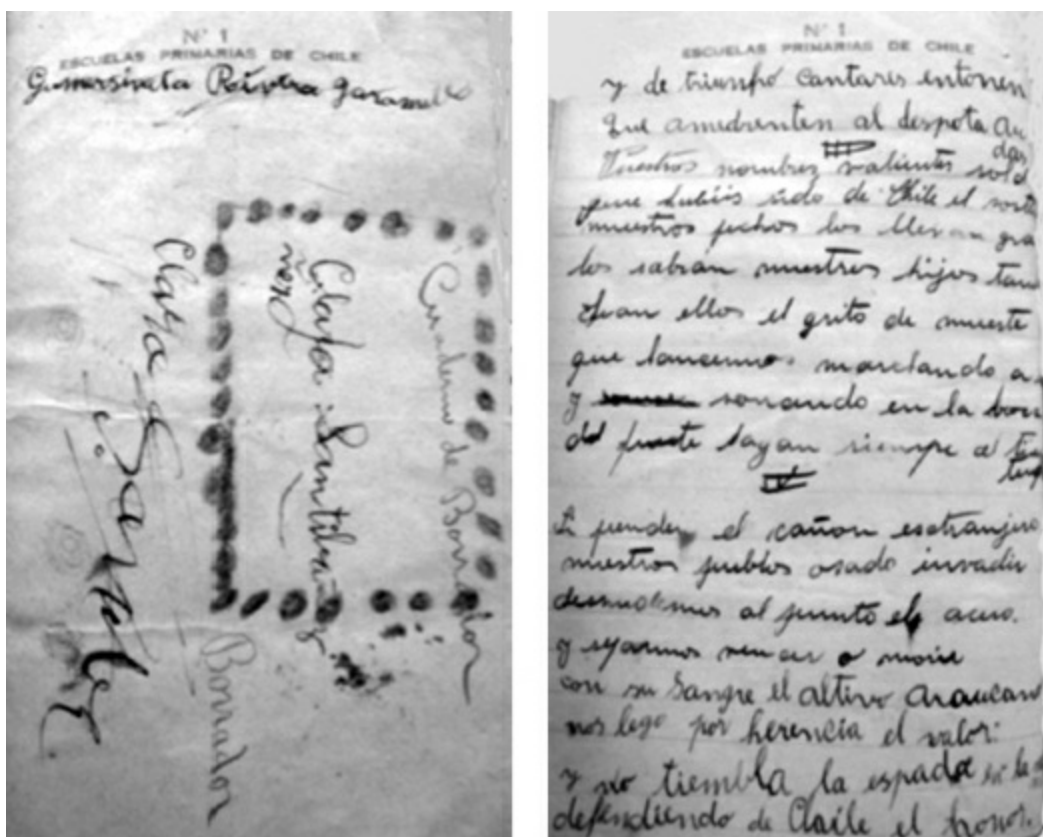
El adecuado uso de los cuadernos presentó ciertas dificultades, pues existía la costumbre de emplear solo pizarrines y hojas sueltas. Los niños tuvieron que aprender a utilizarlos y, fundamentalmente, a conservarlos: precisaron entender que los cuadernos eran menos efímeros que las hojas, que los ejercicios debían seguir la secuencia de las páginas y de los días, y que se debía mantener un orden sucesivo dentro de él. Lo mismo pasaba con las hojas, pues debían ocuparse desde sus primeras líneas hasta el extremo inferior, siguiendo un orden establecido en cuanto al salto de líneas o espacios que debían dejarse vacíos. Tuvieron que habituarse también a llevarlos a casa cuando hubiese tarea y traerlos de vuelta al día siguiente. El profesor era quien diariamente, o solo algunos días de la semana, revisaba los cuadernos para cerciorarse de las lecciones hechas en casa, para corregir algún ejercicio, o simplemente para observar su correcto uso, orden y su limpieza. El éxito de esta labor dependió en buena medida de la importancia que él otorgara a ese nuevo instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.[415] Algunos se quejaban de que no todos los alumnos los utilizaban, que los dejaban en casa y que su uso era irregular en el tiempo, e irregular también en el espacio que ofrecía ese nuevo formato, es decir, en las páginas de su interior.

El cuaderno sirvió también como herramienta de control de la tarea pedagógica. En sus recorridos habituales y a fines del año escolar en el período de exámenes, los visitantes los revisaron para cerciorarse del trabajo tanto del preceptor como de los alumnos. Ello les permitía corroborar la enseñanza de los contenidos prescritos, y de qué modo se hacía, comprobando si las materias seguían la secuencia temporal establecida y si cada grupo de estudiantes avanzaba de forma más o menos simultánea. Naturalmente, algunos profesores exhibían solo los cuadernos de sus alumnos más aventajados –los que frecuentaban con mayor regularidad la escuela, escribían todas las materias y tenían

buena caligrafía y ortografía—, de manera de congraciarse con los examinadores.

El análisis de los cuadernos posibilita una cierta aproximación a la práctica escolar[416], tal como el cuaderno borrador que permite intuir algunas formas concretas de cómo el niño usaba y se apropiaba de la tecnología de la escritura. Este análisis “muestra distintas modalidades textuales cuya coexistencia en ese espacio gráfico indica la variedad de matices observables en las escrituras, principalmente entre las que responden a una producción reglada, sujeta al quehacer escolar, y las que pueden emanar de una actividad más espontánea”. [417] El cuaderno borrador muestra cómo cada niño realizaba sus ejercicios, con su propia letra, anotando lo que él había captado de la exposición del maestro, y también escribiendo o dibujando por iniciativa propia. [418]

La observación de los cuadernos permite especular —por los cambios de lápices y de letra— que la lección se dividía en dos partes, una oral y luego una escrita, que no necesariamente se sucedían en el mismo día, tal como se señala en algunos horarios escolares. [419] Por la cantidad de faltas ortográficas que muestran, los textos no parecen haber sido copiados de un impreso o del pizarrón, sino ser una transcripción escrita dictada por el profesor. Este tipo de ejercicio, que consistía en anotar lo tratado oralmente por el maestro, debía ser lo más cercano posible, en contenido, ortografía y gramática, a lo que los alumnos habían oído y recordaban de la lección.



Cuaderno borrador de una alumna de primaria, 1931.

Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación.

Un cuaderno de educación cívica encontrado en el expediente del sumario hecho a un preceptor de una escuela superior ubicada en Sewell, entrega luces sobre la práctica en el aula. En primer lugar muestra el uso de preguntas y respuestas como forma de enseñanza. A través suyo es posible notar cómo su dueño en algunas ocasiones copió del pizarrón y en otras transcribió el dictado, lo que revela tanto un contenido como una dinámica.[\[420\]](#) El sumario mencionado se abrió a raíz de la acusación al profesor por haber tratado como materia de clase un juicio personal sobre los serenos que trabajaban en el lugar donde se ubicaba la escuela. Para confirmar o desmentir la imputación, el director del establecimiento pidió a varios alumnos que escribiesen acerca del asunto. Estos escritos formaron parte del proceso y permiten ampliar el análisis. Nuevamente se desprende de ellos que en ciertas clases copiaban del pizarrón o les dictaban, mientras en otras oportunidades el profesor interrogaba a los estudiantes sobre los contenidos tratados, y estos a su vez podían hacer preguntas o comentarios. Cuando fueron interrogados acerca de lo que realmente había pasado en clases, algunos estudiantes dijeron que ese día “no habían hecho clases”, sino que habían conversado sobre algunas de las preguntas y respuestas que estaban escritas en el cuaderno; otros hicieron la distinción entre el contenido propiamente tal de las preguntas y respuestas aludidas y los comentarios de sus compañeros o del profesor sobre esos asuntos; mientras que otros confundieron los contenidos con los comentarios. El interés reside en que, si bien las autoridades consideraron que el profesor solo debía referirse a los contenidos del plan de estudios sobre los cuales serían examinados los alumnos, la práctica docente revela que existió una interacción más amplia dentro del aula, y que efectivamente los cuadernos borradores y de deberes fueron usados. El cuaderno fue, entonces, aquello que el preceptor y el alumno hicieron de él.

De todas formas, las clases a coro propias de una época en que el papel era escaso, junto con su correlato el bullicio, se sustituyeron por salas más silenciosas.[\[421\]](#)

Reforma pedagógica y práctica docente

La profesionalización de los preceptores parecía el camino más eficaz para llevar a cabo la reforma pedagógica de la década de 1880, sobre todo en cuanto a contenidos y métodos de enseñanza. Efectivamente, si bien los normalistas fueron aumentando en cantidad, no sabemos cuál fue su real impacto en la ejecución de las prácticas pedagógicas de un sistema escolar tan heterogéneo. Las fuentes disponibles solo permiten una aproximación muy fragmentaria.

En líneas generales, las prácticas escolares variaron de acuerdo a las condiciones específicas de cada establecimiento, es decir, según la matrícula, la regularidad de la asistencia diaria, semanal y mensual, o dependiendo de si la escuela atendía a un grupo pequeño o muy numeroso de alumnos. También influyeron las diferencias de edad o de conocimientos dentro del aula, y lo mismo si algunos niños presentaban trastornos que

demoraban o entorpecían el desarrollo del proceso educativo. Asimismo, influía el número de preceptores, si contaban o no con ayudante, y si había maestros especialistas para las nuevas asignaturas. Aun así, no se supone una relación directa entre la implementación del nuevo método y la existencia de alguno de los puntos recién mencionados, sino más bien de los usos de aquel que finalmente dependía estrictamente de los preceptores. En la práctica, fueron ellos quienes clasificaron las materias en distintos grados y secciones, y organizaron las actividades y la distribución del tiempo acorde al número de niños y de profesores, al espacio disponible y al nivel educativo de los alumnos al entrar a una escuela. Habitualmente debieron sortear obstáculos de diversa índole y decidir ya dentro del aula el mejor modo de que los niños progresaran.

La cantidad de estudiantes que atendía cada profesor o ayudante era variable y mientras unos los recibían a todos, otros rechazaban alumnos por falta de espacio. Ello ocurría principalmente si estaban a cargo de la sección inferior. Así, por ejemplo, en una escuela superior que tenía una asistencia media de 96 alumnos, se reunían en una sala 50 menores de primer año bajo la dirección de un ayudante normalista; en otra, 15 alumnos de segundo año y 13 de tercero bajo la tutela de otro ayudante normalista; y en una tercera sala, 7 estudiantes que cursaban cuarto y quinto año dirigidos por el director del establecimiento, también normalista.[\[422\]](#)

La uniformidad en el sistema de enseñanza fue promovida por la acción de los visitadores. Ellos insistieron en la entrega de un currículum unificado por parte de los profesores y, especialmente, en el uso de cuadernos y textos escolares que homologaran contenidos y modos de trabajo. Esto con el fin de lograr una alfabetización masiva a la vez que uniformidad cultural. Los visitadores abogaron por el reemplazo de la tradicional rutina de enseñanza y dejaron por escrito su impresión sobre lo presenciado en cada recorrido: informaban sobre las cualidades personales y pedagógicas de los preceptores, como también sobre la situación general en que mantenían la escuela y, por supuesto, sobre los resultados de los exámenes rendidos. Al respecto, observaban el estado de avance de los contenidos tratados, la coherencia de las calificaciones de cada alumno, y su desempeño frente a la comisión.

Los exámenes se basaban principalmente en preguntas, respuestas y recitaciones. Las primeras no eran puramente orales, sino que también incluían ejercicios de gramática, ortografía y aritmética, que se realizaban frente al pizarrón. Los miembros de la comisión solicitaban algunos cuadernos, y habitualmente, como se señaló, el preceptor entregaba los mejores. Durante los días de exámenes, las escuelas se presentaban más limpias que de costumbre y los alumnos llegaban bien aseados y con los zapatos lustrados. Se percibe que si el maestro buscaba ser bien evaluado y hacer una carrera docente, dedicaba una buena parte del tiempo a enseñar a los menores acorde a lo indicado por el visitador para rendir con éxito los exámenes.[\[423\]](#) Los esfuerzos realizados cumplieron en cierto modo una función homogeneizadora de los contenidos básicos y del modo de enseñar, como lo hicieron también las conferencias pedagógicas y otras instancias de reunión de profesores.

La fijación del calendario escolar fue otra dimensión de la institucionalización de la

escuela.[424] En líneas generales, las actividades lectivas se distribuían a lo largo de seis días de la semana, de lunes a sábado. La jornada comenzaba con el toque de campana entre ocho y nueve de la mañana, costumbre a la que debieron habituarse no solo los niños, sino también sus familias. Los maestros no fueron demasiado estrictos con la puntualidad, pues en el campo, y también en algunos sectores urbanos, corrían el riesgo de que nadie llegara a la hora. Permitían entonces que los alumnos que lo requirieran cumplieran con sus obligaciones domésticas antes de llegar a la escuela. En ocasiones el preceptor se atrasaba, lo que suscitaba que los que habían llegado puntualmente se quedaran jugando en la calle ante el disgusto de visitantes y apoderados. En un caso, los vecinos y padres de familia criticaban a la directora de una escuela mixta: “Que se sirve de los niños para los usos domésticos: se les hace barrer, partir leña i lavar platos [...]; que con frecuencia se les manda a los despachos a comprar los menesteres de la casa, i que por este motivo no funcionan las clases en las horas diarias de reglamento; que los mas de los dias i sin motivos justificados no hay colegio”. [425]

Al sonido de la campana, los niños se formaban en fila frente a la sala correspondiente a su sección. El horario asignaba cinco minutos para que el preceptor verificara la higiene de sus cabezas, caras, manos y vestimentas. Quienes no se presentaban apropiadamente podían ser amonestados y debían lavarse en la escuela y, eventualmente, se los enviaba de vuelta a sus casas. En caso de atraso –como ocurría habitualmente–, la revista se realizaba solo con los presentes, y hubo profesores que, con el propósito de ejemplificar la adecuada apariencia, expusieron ante el resto de los compañeros a los niños aseados y desaseados; esta situación pudo incidir en el atraso deliberado de los que no podían presentarse como se esperaba.

Terminada la revista de aseo comenzaba la jornada con una clase general de escritura en que cada sección realizaba los ejercicios acordes a su grado de enseñanza. A inicios de la segunda hora se tomaba la asistencia, a fin de evitar anotar como ausentes a los atrasados. De lo contrario, los preceptores eran los más perjudicados, porque su labor se evaluaba, en una primera instancia, según la asistencia diaria y la regularidad de la misma, y luego por los resultados de los alumnos.

No todas las escuelas distribuían su jornada diaria de la misma forma. Sin embargo, las horas y las actividades se sucedían más o menos de la siguiente manera: el trabajo se iniciaba con la enseñanza oral de alguna materia a una sección determinada, para después dejar a ese grupo realizando alguna actividad escrita indicada por el mismo preceptor. Por ejemplo, anotar en el cuaderno lo tratado en la clase anterior, preparar una tarea escrita, como copiar del pizarrón algunos ejercicios de gramática o aritmética, copiar un trozo de algún texto señalado –de ahí la relevancia de contar con textos escolares y con los manuales entregados por el ministerio, y de utilizarlos–, o realizar una actividad apuntada en sus cuadernos el día anterior. Tras lo cual, el profesor se dirigía a otra sección para proceder con la enseñanza oral, de ortografía o gramática, para, posteriormente, volver a revisar la tarea encomendada a la primera sección que había sido ejecutada por los niños en el cuaderno borrador o en las pizarras, dependiendo de las edades.[426] De no existir dos espacios separados o simplemente porque el

preceptor lo elegía, la división entre la actividad oral y escrita se realizaba en una misma aula dividiendo a los niños en dos grupos de alumnos.

Las diversas materias se iban sucediendo separadas por un intervalo de cinco minutos, llamado “descanso”, otorgado luego de dos horas pedagógicas que correspondían a una cronológica. Lo seguían otras dos horas pedagógicas, tras lo cual venía un recreo de quince minutos para los alumnos, que debían obligatoriamente salir al patio para que la sala se ventilase. Unos minutos antes de finalizar la jornada se contaba con un tiempo llamado “ocupación libre”. Cada niño podía disponer de ese lapso y escoger su actividad favorita: dibujar, ejercitarse en cifras o bien leer en voz baja.[\[427\]](#) De esta forma, el día se desarrollaba con una estructura similar en cada establecimiento: exposición oral del preceptor, ejercitación escrita, revisión de una tarea, recreo y juegos, y un posible aprendizaje.

La organización del tiempo y del espacio en torno al objetivo específico de la enseñanza y el aprendizaje cooperó en la institucionalización de la escuela. Si bien entre ellas fueron muy heterogéneas, tanto como lo eran sus preceptores, sus alumnos y sus prácticas pedagógicas, las escuelas lograron diferenciarse de otros espacios y funciones de la sociedad, y con ello se hicieron poco a poco más homogéneas.

CAPÍTULO VI

LA FUERZA DE LA PATRIA: EDUCACIÓN FÍSICA Y RITOS CÍVICOS

El discurso médico

La institucionalización de la escuela y su transformación en una escuela moderna suponían desarrollar el pensamiento libre de los educandos, pero también vincular los aprendizajes a la realidad de los niños chilenos.[\[428\]](#) En ese contexto, la introducción de una nueva asignatura, la educación física, respondía al interés por sumar una disciplina capaz de satisfacer las necesidades “prácticas” de una nación en construcción. Se implantó en el imperativo de “civilizar”, es decir reformar las costumbres sociales y regenerar la raza. El desafío comenzaba por educar el control, el desarrollo y el cuidado del cuerpo humano. La educación física se constituyó así en un “saber válido” certificado por el currículum escolar que hizo eco del discurso a favor de la modernización de las sociedades. A través de ella se buscaba la regeneración moral y física de los individuos para formar sujetos dóciles, sanos y hábiles que contribuyeran al progreso nacional.[\[429\]](#) Aunque este era un precepto que no se circunscribía solo a la escuela, sino que se extendía al resto de la sociedad, tuvo en ella su lugar preferencial.

El estudio de la introducción formal de la educación física en las escuelas y liceos de la República en el período que va entre 1880 y 1920, devela las tensiones en la construcción del concepto de nación y ciudadanía. Ella era el correlato de la educación cívica, que inculcó saberes intelectuales y prácticos con el fin de familiarizar a los escolares con la idea de nación y más precisamente de patria. Por su parte, los ritos cívicos fueron la manifestación más prístina de la enseñanza ciudadana porque condensaban la expresión discursiva sobre la patria en su dimensión práctica y visible y que podía ser exhibida a la comunidad. En su ejecución, la gimnasia escolar tendría un lugar central y privativo, poniéndose a su servicio precisamente porque compartían un mismo ideal formativo. Ambas, educación cívica y educación física, eran distintas caras de una misma moneda que pretendió articular un relato sobre la nación a lo largo del período.

Si bien la gimnasia y su capacidad de “corregir el cuerpo” no era nueva ni tampoco su asociación con la pedagogía, sí lo era su vínculo con la problemática social y nacional.[\[430\]](#) En el siglo XIX europeo, quienes primero promovieron la práctica física escolar no fueron los pedagogos sino los médicos. Esta fue parte del programa de reforma social impulsado por la corriente corriente higienista que tuvo un impacto mundial, ya que

buscaba cambiar las costumbres sociales para hacer frente a la rápida propagación de enfermedades, como la tisis y la viruela, y los elevados índices de mortandad que mermaban el adelanto de los países en vías de industrialización. El discurso médico pretendió mostrar mediante pruebas empíricas la gravedad de este flagelo, estudiar su origen y sus causas, y evidenciar la especial susceptibilidad de ciertas poblaciones a contraer las patologías estudiadas.[431] Un medio ambiente percibido como amenaza que actuaba sobre los cuerpos y que generaba “distorsión y muerte”, fue el principal motivo para que el tema se instalara en el centro de la reforma social, y se asumiera la noción de “mejoramiento de la raza” como prioridad para promover el ejercicio físico y los programas de higiene en las escuelas.[432]

Uno de los primeros textos que trató sobre la práctica física y la higiene en Chile fue el del doctor Adolfo Murillo en 1875. Fue encargado por el Ministerio de Instrucción Pública a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, con el fin de tratar los temas “más palpitantes”[433] a raíz del decreto de 1872 que hacía obligatoria la enseñanza de la higiene en las escuelas fiscales. Entregaba un completo diagnóstico del estado de la enseñanza nacional, y concluía terminantemente que era la propia escuela la causante de las enfermedades y del alto nivel de mortandad de los niños chilenos. El juicio fue compartido por todos los médicos que elaboraron informes y manuales pedagógicos a pedido del gobierno –entre los que estuvieron, junto con Murillo, José Joaquín Aguirre, Elías y Carlos Fernández– y que sistemáticamente denunciaron las malas condiciones de vida de las familias populares y la posibilidad de hallar mecanismos para prevenirlas en la escuela. Esta no había dado una respuesta satisfactoria a la problemática social y, más aun, ponía en jaque la oportunidad de formar una “bella y viril nación”. Veían la ausencia de la práctica física como una de sus principales causas.[434] “Es bien raro –señalaba Murillo– que mientras se piensa en el mejoramiento de las razas de los animales, mientras se dedica una atención preferente a las cuestiones de la ganadería, nada se ha hecho para levantar las fuerzas de las actuales generaciones, nada para cultivar el desarrollo de las fuerzas físicas y de la forma humana”.[435] La excesiva atención a la enseñanza intelectual y la ausencia de un sistema educativo integral eran la causa del deterioro físico de los niños, cuyo corolario eran la enfermedad y la muerte.[436]

La escuela adquirió entonces la función de ser además un espacio de salud. Era un requisito de la reforma social. El problema motivó no solo el asistencialismo del Estado a través del sistema educacional –como se vio anteriormente–[437], sino también la incorporación de asignaturas capaces de reformar estas costumbres. Los médicos, y luego los profesores normalistas, fueron grandes promotores de estas mejoras, imbuidos del discurso clínico germano y su vínculo con la práctica militar. Tanto Aguirre como Murillo ocuparon el decanato de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile para establecer un importante vínculo científico con los estados alemanes, que impulsó la llegada de médicos germanos a enseñar a dicha facultad. Entre 1886 y 1889, cerca de treinta médicos chilenos recibían autorización para ir a perfeccionarse a Alemania[438], y en 1890 había veintitrés profesionales de ese país en Santiago, más otros quince que

fundaron el hospital alemán de Valparaíso. Ambos, además, fueron influidos por el sistema prusiano en la formulación de sus propuestas de planes de estudio para la educación física escolar. El de Murillo, aceptado en 1886 como plan oficial para los liceos y las escuelas de la República[439], consistía en series de ejercicios que comenzaban con la formación de pelotones, marchas marcando el paso y prácticas de abrir y cerrar filas; seguía con ejercicios de flexión, de carreras y saltos, y terminaba con ejecuciones con aparatos fijos y móviles como argollas, palos, palanquetas, trapecios, barras y *mils*. [440] Con ello pretendía “hacer que estos niños, inteligencias precoces que experimentan las consecuencias de su inmovilidad; que se abaten al primer soplo de una enfermedad; que se doblegan al peso del trabajo; que sucumben antes de llegar al término de sus aspiraciones; que no alcanzan a ver el fruto de sus tareas, tengan un desarrollo conveniente, pongan su físico a la altura de su inteligencia; hacer que estos viejos niños sean jóvenes niños”. [441]

Con estos planteamientos, la educación física incorporaba el modelo germano y una noción de raza, a pesar de que esta todavía no tomaba forma definitiva. En Aguirre y Murillo la raza apelaba a la salud más que a las características de una en particular, y la educación física tenía un sentido social más que nacionalista. Sí lo haría años más tarde, cuando el término se asociaría a la idea de formar jóvenes sanos, robustos y preparados para defender a la patria. Pero estas dos ideas se enfrentaron a la vez que se entrelazaron. La llegada de los profesores alemanes contratados por Losé Abelardo Núñez en 1885 marca un punto de inflexión. [442] Entre ellos venía Francisco Jenschke, experto en física, geometría y aritmética, a quien se contrató como profesor de educación física por sus conocimientos en gimnástica. Con él llegaron también los materiales didácticos para la nueva asignatura que fueron exhibidos en la Exposición de Material Escolar organizada por orden del ministro de Instrucción y supervisada por Núñez. [443] Estos objetos se rotularon para instruir la “enseñanza cívica”. [444] Entre ellos había un “aparato universal de gimnastica para escuelas i familias”, un modelo sencillo que contenía los aparatos gimnásticos básicos, y que era además de bajo costo, como indicaba Jenschke. Se importaron también “fusiles para batallones escolares”, con una bayoneta triangular, de tamaño pequeño y liviano, pensados para el uso de los alumnos de doce a dieciséis años; y por último, “tambores de escuela de una importante marca alemana”. [445]

El mismo año que llegaba Jenschke la República de Chile reclutaba al capitán prusiano Emil Körner para dirigir a su ejército. La educación física acarreaba un ideal formativo que rebasaba la escuela y cuyo fin apuntaba a regenerar la raza y ponerla al servicio de los intereses nacionales. Por eso era necesario que la escuela incorporara elementos del Ejército prusiano en su práctica. Además, fue entendida como estratégica en la preparación de la otra gran milicia ciudadana que fue la Guardia Nacional. Esta obligaba a todos los hombres entre dieciséis y treinta y cinco años a recibir instrucción militar durante los fines de semana. [446]

El modelo prusiano

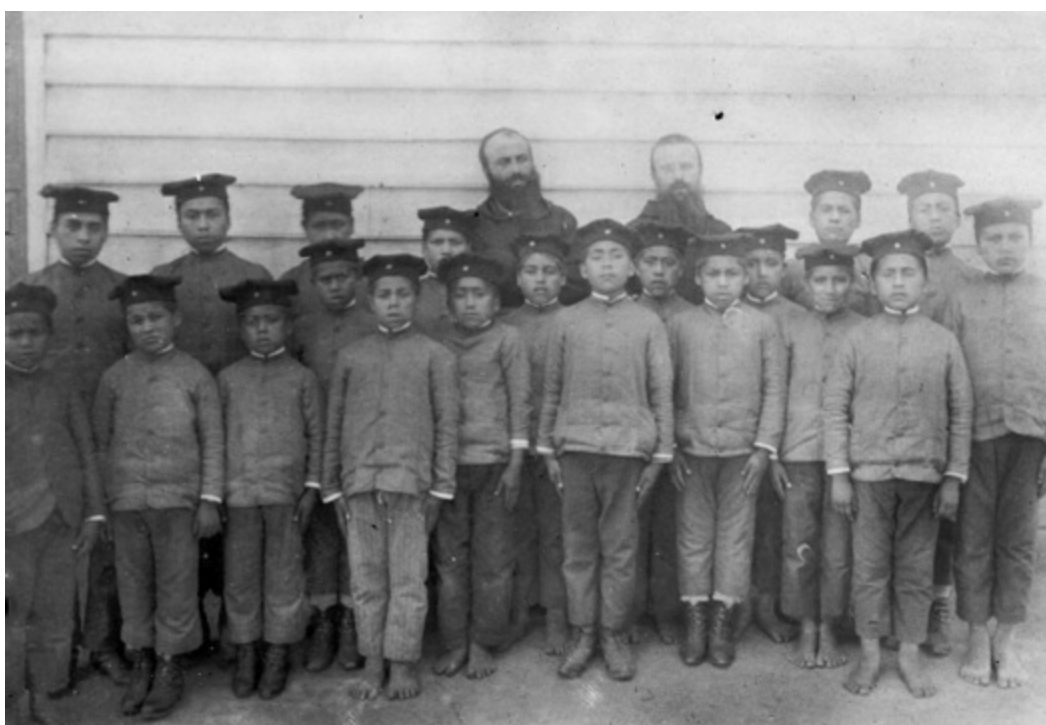
Algunos años antes de la llegada de Jenschke, José Abelardo Núñez había estudiado en su periplo europeo los métodos gimnásticos que allí se implementaban y la manera de adaptarlos a Chile. Aunque sus ideas fueron más bien eclécticas, su inspiración estuvo marcada por la impronta germana. Su propuesta de una gimnasia “racional” y “moderna”, en la que convergían los esfuerzos conjuntos de higienistas, médicos y educadores, podría robustecer físicamente a los escolares, darles un “gallardo porte” y transformar el ramo en un contrapeso a la educación intelectual. Su plan reunió ejercicios corporales de marcha y movimientos de brazos, y ejercicios con aparatos que debían ser especialmente sencillos y de bajo costo, “no siendo posible contar en todas partes con las colecciones de aparatos para la gimnástica que llamaré experimental”.[\[447\]](#) Proponía acompañarlos con música para complementar y marcar el ritmo.[\[448\]](#)

Las ideas de Núñez quedaron patentadas en el Reglamento Escolar para las Escuelas Elementales y Superiores de 1883, que incorporó estas prescripciones bajo el rótulo de “Ejercicios de actitudes, movimientos y marchas”, con “evoluciones militares”. Se estipulaba que se realizaran en tercer y cuarto año de las escuelas primarias, y que se combinaran con ejercicios de música vocal en las secundarias.[\[449\]](#)

La opción por una orientación militar para la gimnasia escolar fue discutida y ampliamente aprobada por el Congreso General Pedagógico de 1889. Allí, Francisco Jenschke presentó las bases para su enseñanza.[\[450\]](#) El programa consistía en ejercicios libres y de aparatos portátiles y fijos, que en el caso de las niñas debían complementarse con bailes, mientras a los varones se añadían ejercicios militares, una vez que alcanzaran la fuerza y la destreza suficientes para manejar un fusil.[\[451\]](#) El uso de esta arma era de enorme relevancia para la enseñanza de la gimnasia en las escuelas: era necesario formar “una jeneracion diestra en él i por consiguiente apta para defender la patria, haciendo fácil organizar en pocos días un ejército permanentemente disciplinado i aguerrido”. Incluso se llegó a sugerir bajar la edad de uso de fusiles de los doce a los cinco años, ante lo cual Jenschke replicó que para empuñarlo había que desarrollar previamente el movimiento y aprender la disciplina militar y sus ideales, porque “dar un fusil a un niño es transformarlo en hombre i al dárselo, es menester que sepa comprender su valor, i que sea capaz de comprender que con esa arma podrán más tarde contribuir a la defensa de su patria”.[\[452\]](#) Muchos asistentes también fueron partidarios de complementar los ejercicios con el uso de uniforme militar.[\[453\]](#)



Niños en clase de gimnasia, Escuela de San Pedro, 1907.
 Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación.



Alumnos en formación. Misión Capuchina de Quilacahuín, 1913.
 Archivo de la Provincia Capuchina de Chile.

De manera casi unánime el congreso votó a favor de la gimnasia alemana. El único

voto desaprobatario anticipaba el debate que vendría una década más tarde. El profesor Ramón Luis López sugirió suprimir la palabra “alemana” para calificar la gimnasia escolar, dejando al preceptorado en libertad para elegir el método más conveniente y más adecuado a la realidad local. Tampoco le pareció una minuciosa descripción de la gimnasia, “porque esto es entrar en muchos detalles”. Jenschke respondió que la “clasificación” era central al método y que todos los ejercicios propuestos eran esenciales para lograr el objetivo que tenía la gimnasia en las escuelas: beneficiar al individuo y a la sociedad.[454] Tras esta breve pero determinante discusión se convino la necesidad de contar con locales especialmente acondicionados para su práctica, es decir, patios amplios cercados por árboles y gimnasios techados para colocar los aparatos y practicar durante el invierno.[455] Se acordó también que la nueva asignatura fuera obligatoria y se planteó por primera vez la necesidad de formar profesores especializados en el ramo a través de un Instituto de Gimnasia que se combinara con una escuela de aplicación, siguiendo los ejemplos de los países europeos y de Estados Unidos.[456]

Lo establecido tras el congreso se plasmó con fuerza en la década de 1890. La publicación de la *Metodología Especial de gimnasia* (1896) de Francisco Jenschke, adjudicada por concurso público, fue adoptada en todas las escuelas primarias de Chile. Junto a ella se enviaba una Guía de Gimnasia Escolar que contenía las actividades detalladas por año.[457] El programa consistía en grupos de ejercicios que se repetían en todos los niveles, pero que de año en año aumentaban la complejidad de su ejecución. Se dividían en ordinales, que incluían filas, líneas de flanco, frente y columnas; ejercicios libres, como flexiones y extensiones, otros con aparatos, y diversos juegos que se complementaban con carreras y marchas, muchos de ellos acompañados de cantos. Las letras a entonar venían incluidas: “Marchemos en orden y bien alineados; Atentos y listos con vivo interés; El cuerpo derecho, caídos los brazos; Los hombros atrás i firmes los pies; El pecho saliente, fuera pereza; Mirando de frente i siempre jovial...”. [458] Cada ejercicio iba acompañado de un guión para indicar cómo debía ser la voz de mando del profesor, ya que en ello radicaba buena parte del éxito de la práctica. Así, por ejemplo, en los dispuestos para cuarto año se indicaban los énfasis de la voz: “¡Bajen los –brazos!; Rompan –fila (descanso medio minuto); FILA –FIRME!; El guía derecho, un paso a vanguardia; ¡MARCHE!; Alinearse por la derecha; ¡MARCHEN –FIRME!”. [459]

El segundo hito que cerraba el siglo fue la aprobación del Reglamento General de Instrucción Primaria de 1898, en el cual se incluyeron por primera vez las asignaturas de canto, gimnasia y ejercicios militares como obligatorias.[460] El plan de estudios de 1901 estipuló cuatro horas semanales de gimnasia para el primer año de primaria, dos horas semanales entre segundo y cuarto, y entre quinto y sexto, una.[461] En el liceo, por su parte, se practicaría en todos los cursos dos veces a la semana.

Las ideas nacionalistas fundadas en la disciplina y robustez de la raza, sumadas a la preparación táctica para un eventual conflicto militar, confirmaban los ideales de formar en la escuela “una bella i viril nación”. [462] El debate sin embargo recién comenzaba, y

lo hacía gracias a las nuevas influencias que llegaban desde la Europa escandinava. La educación física escolar fue un campo fecundo que en la discusión de su método develó las tensiones en torno al proyecto de nación que se debatía en el espacio escolar.

De batallones infantiles a juegos pedagógicos

Tras la comisión que había liderado Núñez, en 1888 el gobierno envió a Europa al normalista Joaquín Cabezas, para conocer y estudiar más a fondo los sistemas de la educación física y manual. En los cuatro años que duró su recorrido visitó Dinamarca, Bélgica, Francia y especialmente Suecia, donde se compenetró con el método gimnástico del doctor Heinrich Ling (1776-1829), fundador del Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo. Esta institución era en ese momento el centro de estudios de educación física más importante de Europa, y sus ideas sobre una gimnasia correctiva, científica y pedagógica habían destronado la preeminencia del método germano.[\[463\]](#) Fueron conocidas como “método sueco”. Cabezas retornaba a Chile en 1893 “trayendo novedades pedagógicas para cuya divulgación había prometido luchar con toda la fe del apóstol”.[\[464\]](#) Sin embargo, el que no visitara Alemania no era un hecho inocuo y sus ideas así lo reflejaron. Su regreso no concitó interés público y salvo por el rector del Instituto Nacional, Juan Nepomuceno, quien lo nombró como profesor y le concedió dos horas del ramo, no tuvo otro lugar donde ejercer.[\[465\]](#) Algunos años más tarde, en 1902, el rector de la Universidad de Chile, Manuel Barros Borgoño, “convencido de la necesidad de introducir en los liceos las reformas que por esa época triunfaban en Europa”, obtenía la aprobación del gobierno para incluir en el programa del Instituto Pedagógico los ramos de dibujo, trabajos manuales y educación física, en los cuales Joaquín Cabezas sería el primer y único profesor.[\[466\]](#)

Ese mismo año, en el Segundo Congreso Nacional Pedagógico se enfrentaron por primera vez las dos tendencias de la gimnástica escolar. Los asistentes fueron casi en igual medida médicos y pedagogos. Aunque el aula era un campo compartido y en constante tensión, el discurso médico fue cediendo paulatinamente espacio al pedagógico. La controversia entre los métodos alemán, sueco y una posible alternativa nacional reveló a su vez la disputa por los nuevos ideales de la nación.

Diego Barros Arana, director del Instituto Nacional, inauguró el congreso. En su discurso de apertura elogió las transformaciones que vivía la educación. La instrucción pública, sostenía, se abría a nuevos campos de estudio, a las ciencias exactas, a la observación empírica, al conocimiento práctico y, en fin, “a casi todos los ramos del saber humano”.[\[467\]](#) Como consecuencia de estos logros aumentaba el interés por la industria y el comercio y los jóvenes se mostraban cada vez más atraídos por la enseñanza técnica, el trabajo industrial y comercial.[\[468\]](#) El doctor Luis Espejo denunció la tensión existente entre los saberes intelectuales, contemplativos, y las necesidades de la existencia material que, “ajenas a toda consideración especulativa, subordinan los más

altos fines de la educación a las estrechas condiciones de trabajo”. El ideal entonces debía ser su completa integración. “Desde el trabajo manual, que acostumbra al niño a valerse por sí mismo, i desde los ejercicios físicos que dan vigor a su cuerpo i firmeza a su carácter, hasta los hechos más trascendentales de la historia i hasta los ideales de las generaciones que pasaron, todo contribuye en la escuela i en el liceo a fortalecer la educación”.^[469] La educación del cuerpo asumió así un lugar central en el contexto de una educación “integral”, orientada a formar una hábil y fuerte fuerza laboral.

La enseñanza de la educación física fue el foco de la segunda jornada de trabajo. El profesor y subdirector de la Escuela Normal, Francisco Jenschke, la llevó al plano de la moral y la religión, comenzando su conferencia con citas a Kant. Solo de individuos morales podía formarse la ciudadanía, de sujetos naturalmente dispuestos al bien, lo que pasaba, en primer lugar, por el dominio de la voluntad y, en segundo, por el discernimiento del bien y el mal.^[470] La educación física, a través de los ejercicios militares, tenía esa capacidad de “transformar las naciones en pueblos vigorosos i valientes, inteligentes i morales”.^[471] Por primera vez sus afirmaciones fueron desafiadas desde el reformismo del método de Cabezas. A raíz de la intervención de uno de los asistentes que pidió erradicar los términos militares de las conclusiones de Jenschke y “combatir el instinto guerrero”^[472], revivió un debate ya avizorado en la década de 1880: la pertinencia de que la educación física escolar fuera un agente de militarización. Mientras unos afirmaron que la gimnástica alemana era práctica y sus resultados satisfactorios, otros estimaron que “el fin primordial de la educación no es formar soldados, sino hacer hombres buenos i virtuosos”.^[473] El argumento más determinante provino del normalista Joaquín Cabezas, quien con cierta ironía afirmó que lo que antes se declaraba abiertamente como formación de batallones escolares, hoy se disfrazaba de “ejercicios de gimnasia con fusil para los niños”. “Me consta –sostenía Cabezas– que los batallones infantiles han existido hasta hace poco i temo que vuelvan a surgir de nuevo si el Congreso actual no declara terminantemente que los batallones infantiles son perniciosos en la escuela primaria i si no borra de las conclusiones que nos presenta el señor relator todo cuanto signifique militarismo”.^[474] Jenschke refutó que su gimnasia no era militar sino “viril”^[475], y aunque los términos marciales fueron erradicados de sus conclusiones, el método fue aceptado sin modificaciones.^[476]

Cabezas fue el gran defensor de la importancia de esta asignatura en el marco del currículum integral. “No es el predominio de la cultura física sobre la enseñanza intelectual lo que deseo para los niños chilenos, sino el justo equilibrio en el desarrollo armónico del cuerpo i el espíritu. Tengamos buenos programas de enseñanza, establezcamos los paseos escolares, hagamos obligatorio el baño para todos los niños, tengamos patios estensos para los juegos al aire libre i gimnasios bien provistos del material necesario, i no habremos sacrificado a las exigencias de los exámenes las necesidades físicas de refrescar i limpiar la piel, de respirar el aire fresco del campo i de las montañas, de dar al cerebro la excitación nerviosa vivificante del placer i de suministrar al músculo el trabajo que exige para su desarrollo”.^[477]

Las repercusiones del congreso se sintieron por el resto de la década. En agosto de

1904, a raíz de la formación de la Asociación Nacional de Educación (ANE), se dictaron algunas conferencias sobre la importancia de la educación física escolar y se discutieron las posiciones frente a ambos métodos. Junto a Jenschke y Cabezas participaron otras autoridades políticas y pedagógicas interesadas en presentarse al Consejo de Instrucción Pública para mejorar la enseñanza del ramo.^[478] Sin embargo, la asociación fue partidaria de una tercera vía, el método “eclectico”, es decir, “un sistema de educación física nacional que, estando en armonía con nuestro clima, con nuestro carácter i nuestras costumbres corresponda a los fines que persigue nuestra enseñanza”.^[479] Estimó además que los juegos que promovía la escuela sueca –y no los ejercicios militares de la alemana– eran los más aptos para ser “nacionales o nacionalizados”.^[480]

Los planteamientos de la asociación tuvieron efectos relevantes. En primer lugar, se determinó la necesidad de construir galpones en las escuelas nuevas o exigirlos en los contratos de arrendamiento, regla que fue recogida por el primer Reglamento de Edificación Escolar de 1909.^[481] En segundo lugar, decretó la fundación, en 1906, de una nueva institución dedicada exclusivamente a la formación de profesores del ramo: el Instituto de Educación Física y Manual de Santiago, que tuvo como fundador y primer director al propio Joaquín Cabezas.^[482]

Si la Escuela Normal se había identificado con la práctica militar, dicho instituto lo hacía con la práctica sueca y en adelante le disputaría el espacio pedagógico. La nueva fundación estaba conformada por el Instituto de Educación Física y la Escuela Técnica o Manual, sociedad que respondía al carácter técnico que ambas poseían, parte central, como se estipulaba en el acto de su fundación, de un plan pedagógico “integral”.^[483] A pesar de su especial sintonía con los profesores de liceo, se ofrecía también a los normalistas que buscaran perfeccionarse en los ramos prácticos, como también a los de establecimientos especiales.^[484] Se enseñaba educación física, dibujo, trabajos manuales, economía doméstica, caligrafía, taquigrafía y dactilografía.^[485] El programa de estudios de educación física constaba de tres años, y sus ramos eran anatomía, higiene, fisiología, mecánica del aparato locomotor, gimnasia teórica y práctica, juegos pedagógicos y deportivos, baile y natación.^[486] Al igual que los alumnos de la Escuela Técnica, los de Educación Física debían cursar ramos de psicología, pedagogía, historia de la pedagogía, trabajos caligráficos de aplicación y metodología del ramo.

La orientación técnica estableció un vínculo práctico con los conocimientos médicos. En el instituto funcionó la primera escuela de kinesioterapia o mecanoterapia de la Universidad de Chile, que atendía a público externo con fines terapéuticos a través de una gimnasia “correctiva” para el tratamiento de la hemiplejía, escoliosis, artritis, atrofia muscular, entre otras.^[487] Por ello, y con razón, Cabezas lo definió como equiparable al Instituto Pedagógico, porque “llena para los ramos técnicos la misma necesidad que el Instituto Pedagógico para los ramos científicos”.^[488]

El Instituto de Educación Física comenzó funcionando en dos edificios arrendados en la calle Arturo Prat. Su infraestructura precaria hizo que a los pocos años sus dependencias fueran insuficientes dada la cantidad de alumnos matriculados, que superó ampliamente las expectativas iniciales. Como muestra el Cuadro 6.1, su apertura tuvo un

impacto significativo en el universo de los profesores secundarios en formación, ya que duplicó su número, mermando de paso las matrículas del propio Instituto Pedagógico. Entre 1906 y 1912, el promedio de profesores inscritos en el Instituto de Educación Física anualmente alcanzó a 269, mientras que el del Pedagógico llegó solo a 208,4. Coincidió el momento con la etapa de mayor intensidad en la discusión política y pedagógica en torno al fin práctico que debía asumir la educación.

Cuadro 6.1: Matrícula total de alumnos inscritos en el Instituto de Educación Física y el Instituto Pedagógico, 1900-1915

Año	Instituto de Educación Física	Instituto Pedagógico
1900	—	210
1901	—	183
1902	—	172
1903	—	245
1904	—	239
1905	—	288
1906	208	221
1907	245	205
1908	266	145
1909	311	133
1910	111	135
1911	351	297
1912	381	323
1913	199	477
1914	343	648
1915	338	658

Fuente: *AE*, 1910, p. 200; 1915, pp. 98 y 128.

¿Método sueco, alemán o... chileno? La disputa por el espacio pedagógico

La disputa por el espacio pedagógico, tanto en la primaria como en el liceo, se dio en medio del debate en torno a lo nacional que se intensificaba hacia el Centenario de la República. El mismo año que se fundaba el Instituto de Educación Física, el director del Instituto Pedagógico, Domingo Amunátegui Solar, encargaba a Joaquín Cabezas una conferencia sobre el origen y desarrollo histórico de los Juegos Olímpicos, a propósito de los recientemente celebrados en Atenas. Años después, Cabezas extendió su trabajo para incorporar los realizados en Suecia en 1912[489] y legitimar a la vez su discurso pedagógico ligado a la gimnasia sueca.[490] Recalcó la ventaja de los juegos deportivos

por sobre el deporte, ya que este suponía una lógica de la competición y la especialización, ajenos a la escuela democrática y formativa que él propiciaba.[491] Según su opinión, los Juegos Olímpicos estaban más cercanos a la gimnasia como destreza física, recreación colectiva y desarrollo armónico del cuerpo, y por ello concluía que la gimnasia de Ling había sido la gran triunfadora en las nuevas Olimpíadas.[492] Finalmente, en 1909, Cabezas presidió los primeros Juegos Olímpicos de la región, que se celebraron en el Club Hípico de Santiago[493] en el marco del IV Congreso Científico Nacional.[494] Sus organizadores quisieron imprimirle un carácter patrio y propusieron revivir los antiguos juegos araucanos descritos por Alonso de Ercilla. La portada del folleto del evento contenía el canto X de *La Araucana* y en el programa, junto con el pentatlón, se incorporó el juego de la chueca, el “linao” y la “Pinilla”; no se incluyó el maratón por considerarse que excedía el nivel de preparación de los competidores chilenos.[495]

Gracias a la experiencia extranjera, los juegos deportivos se instalaron en la discusión por la educación física, y se buscó chilenizarlos. Leotardo Matus, discípulo de Cabezas, propuso en 1909 incorporar los juegos mapuches a la enseñanza escolar, planteando una alternativa nacional a la controversia entre los métodos sueco y alemán.[496] Asimismo, Manuel Manquilef, profesor del ramo de origen mapuche, destacaba la importancia de los juegos araucanos en la gimnasia nacional, pues por su antigüedad, podían situarse en el origen mismo de la patria.[497] “¿Hai bases científicas para una jimnasia chilena? – argüía la *Revista de Instrucción Primaria*–, porque la jimnasia sueca puede ser mui buena para los suecos, i la jimnasia alemana mui buena también para los alemanes; pero no se ve por que causa nuestros hijos no han de robustecer su organismo conforme a un sistema jimnastico nacional que tome en cuenta su propio desarrollo fisiológico, su contestura orgánica i hasta las condiciones climaticas de cada zona del territorio [...] La verdad es, señores, que al organizar nuestros sistemas educativos, nos hemos olvidado de que somos chilenos”. [498] Ese mismo año, Joaquín Cabezas traducía el texto del médico francés Philippe Tissié, *La Jimnasia, ¿Debe ser ecléctica o nacional?*, donde se sostenía que el progreso de las naciones jóvenes se debía ante todo a la gimnasia escolar, y ponía el caso de Japón como un ejemplo a seguir.[499]

Los textos de la gimnasia escolar

El texto impreso jugó un rol importante en la definición de aquello que mejor podía ajustarse a las necesidades y condiciones de las escuelas nacionales. Entre 1910 y 1912, tanto Jenschke como Cabezas y sus respectivos discípulos elaboraron una serie de manuales donde expusieron los beneficios de cada método.[500] El debate se amplió, vinculando los alcances del problema a otras ciencias, como la biología[501], y a diversas regiones, como por ejemplo Argentina, donde se afirmaba que la educación física escolar era moderna porque se adaptaba al carácter nacional.[502]

La discusión impresa se dio, sin embargo, entre un grupo reducido y fuera del aula. El tiraje de textos que llegó a la escuela fue modesto y su frecuencia aleatoria. Entre 1894 y 1909 representó un escaso 0,5% de los textos escolares, es decir, 6.609 sobre un total de 1.268.606[503] ejemplares. Hasta 1909, el manual que recibieron las primarias fue el de Jenschke, seguido por el de Murillo y Aguirre, que sin embargo dejaron de circular en 1880.[504] La primera reedición de Jenschke se realizó en 1910, cuando aumenta notablemente la publicación de textos escolares. Se hizo una versión aumentada, que, en palabras del autor, respondía a la necesidad de proyectar su obra a los liceos y escuelas superiores “con el fin de instruir a los profesores del debate actual de la Educación Física corregida”. [505] La obra era una crítica abierta al método de Cabezas y especialmente a su preeminencia en la instrucción secundaria; su blanco seguía siendo el sistema sueco y su objetivo homogeneizador que no distinguía sexo ni preparaba a los jóvenes según “su destino en la sociedad”. [506] Le reprochaba además la falta de preparación para el servicio militar, ya que los ejercicios ordinales “están reducidos a unos bailes nacionales”. [507]

Por su parte, en 1912, Joaquín Cabezas publicaba un *Programa de Educación Física para la los liceos de la República*, aprobado por el Consejo de Instrucción Pública para la enseñanza secundaria.[508] Como él mismo sostenía, este se ajustaba a las “necesidades de nuestros liceos”, ya que concordaba con la idea rousseauiana de que el trabajo intelectual excesivo y las condiciones de las ciudades modernas atrofiaban la inclinación natural del hombre al movimiento y al desarrollo muscular.[509] Aunque dirigido a la secundaria, la simpleza de su método y el menor requerimiento de artefactos e infraestructura, se impuso en la escuela primaria. Adicionalmente, la crítica al autoritarismo del sistema alemán entre educacionistas como Darío Salas se había extendido y la *Revista de Instrucción Primaria* reseñaba los malos resultados de la gimnasia germana, mientras destacaba los efectos que el método sueco había impuesto en su versión chilena. Los rasgos militaristas entraron en retirada, pero no el sentido de educación cívica de la gimnasia escolar.

Ritos cívicos y educación integral

La relevancia de la educación cívica fue un elemento esencial en el proceso de chilenización de la nación que se discutía en la primera década del siglo XX. Entendida como una instrucción capaz de inculcar en los estudiantes el sentido de pertenencia a un territorio y a una historia, y la identificación con símbolos que aludían a la patria, ella se situó en el centro de la cuestión. Su implementación escolar se daría principalmente a través de dos canales, uno intelectual y otro práctico, con lo cual respondía también a las demandas por una educación integral que inculcara conocimiento y formara habilidades útiles para desempeñarse en la vida adulta.[510] La educación cívica se enseñó, por una parte, a través de la historia de Chile y los manuales de instrucción cívica, como se vio

anteriormente, y por otra, a través de los llamados ritos cívicos y el culto a los símbolos patrios, frente a los cuales la gimnasia escolar jugó un rol esencial. Ambas líneas de acción se dirigían al mismo fin formativo: educar niños saludables, ágiles con su cuerpo y hábiles en destrezas, que era el modelo de “niño chileno” que el rito cívico quería mostrar como imagen de país, en su representación y su despliegue escénico.

En 1909 se reglamentaron las fiestas cívicas al interior de las escuelas y liceos para estandarizarlas y evitar el exceso de celebraciones sin finalidad educativa. Las *Instrucciones para las fiestas escolares del Veintiuno de Mayo i del Dieciocho de Septiembre* llamaron a concursos escolares “sobre temas patrióticos, cantos, juegos gimnásticos, etc., relacionados siempre de alguna manera con elementos que sugieran en los niños la idea de que se trata de celebrar algo especial e importante en la vida de la Patria”.^[511] La gimnasia destacó especialmente en las ceremonias nacionales por los logros obtenidos desde su implementación: por una parte, el cuerpo armónico, dócil y saludable del niño chileno y, por otra, la preparación de los docentes del Instituto de Educación Física, en contraste con la de los normalistas.^[512] Según relataba la editorial de la *Revista de Instrucción Primaria* en septiembre de 1911, “al rayar el alba del 18 de setiembre, las diversas manifestaciones cívicas llenaban las ciudades, desde el cántico solemne de los niños de las escuelas hasta el ansioso gritar de las masas por las calle i plazas públicas; todo ese cúmulo de patrióticas demostraciones, despiertan en nuestra alma ese cuadro de inmenso patriotismo que tuvo su principio en 1810”.^[513] Ese día destacó la presentación gimnástica de más de dos mil escolares en el Parque Cousiño, “la mas hermosa conquista de la educación física nacional ante el criterio honrado i sin egoísmos de los hombres que solo miran el supremo interés de la patria”. La ejecución correcta, elegante y adecuada a la edad de los educandos, estaba entre sus principales méritos patrios.^[514] Años más tarde, la celebración del 21 de mayo de 1921 en la comuna de Santiago había contado con conferencias y “hermosas fiestas escolares, como es costumbre”, indicaba el alcalde, destacando especialmente el desfile y el homenaje a los Héroes de Mayo, “al cual concurrieron también presentes con sus estandartes, sus coros i sus hurras, delegaciones de las escuelas, que contribuyeron a dar mayor realce a la manifestación que tuvo lugar ante los balcones del palacio consistorial”.^[515]

A los ritos cívicos se agregaron los símbolos patrios representados en “laminas, escenas, retratos, lugares históricos, paisajes, industrias, obras de arte, etc., para la enseñanza de la Historia de Chile”, y “banderas y escudos”, además de la figura de los héroes y de imágenes que se incorporaban a la sala de clases.^[516] Los inventarios muestran que este material siguió el orden de los recursos y las necesidades políticas: de norte a sur y de la ciudad al campo, aunque muchas veces fue elaborado por los propios profesores o por dibujantes contratados.^[517] Las fachadas de las escuelas comenzaron a exhibir el escudo nacional y la bandera, e incluso se hizo común elegir un patrono del repertorio de los héroes nacionales. Esto se verificó especialmente en las escuelas del norte, como una forma de asentar la soberanía territorial de Chile frente a los países limítrofes. En 1910 se bautizaron con el nombre de los mártires de la batalla de la Concepción las escuelas de Tacna, Arica, Iquique, Pisagua y Antofagasta, porque esta

representaba “uno de los hechos mas heroicos que registra la historia Nacional”, un “ejemplo cívico para las jeneraciones que se forman en las aulas de la escuela, donde se educan los futuros ciudadanos”.[\[518\]](#)

Durante la década de 1920 se formalizó el uso de la iconografía patria al interior de la escuela gracias a la distribución de banderas, escudos nacionales y retratos de héroes nacionales para homogeneizar su estética y desterrar su uso de lugares “cuya actividad desacreditaba su valor”, como en casas de citas, prostíbulos y bares. Ello implicó un minucioso estudio de los elementos que conformaban el escudo, su elaboración homogénea y en serie.[\[519\]](#)



Rito cívico de celebración del 21 de mayo, Escuela Superior de Traiguén, 1931.
Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

La Ley de Instrucción Primaria fijó el vínculo entre ambas asignaturas. En su artículo 16 que “la instrucción dada en las escuelas primarias tendrá por objeto la educación física, la educación moral i la educación intelectual del menor”, y entre las materias obligatorias incluyó los “ejercicios gimnasticos i militares i canto, junto a la higiene y la educación física”.[\[520\]](#) En la reposición de la terminología militar que hacía la ley no había, como podría pensarse, necesariamente un retroceso. Era una muestra de la tensión en que todavía se hallaba el ideal de nación. Sin embargo, a las conquistas de la década anterior se sumaron nuevos motivos que hicieron decantar el modelo de manera definitiva hacia una gimnasia pedagógica. Los efectos en vidas humanas y costos materiales asociados a la Gran Guerra llevaron a la promoción de la paz en el concierto internacional. Esto, sumado a la superación de tensiones con los países limítrofes, especialmente a raíz del Tratado de 1929 con Perú, creó las condiciones para justificar la salida de los ejercicios militares de la rutina escolar hacia el final de la década. Mucho más que en lo militar, la “competencia” con otras naciones se situó en el terreno del desarrollo económico, la industria y la formación del hombre laborioso. “El motor

humano produce trabajo” y “el asalariado es el propietario y el patrón de su máquina animal”, escribía el director general de Deportes Osvaldo Kolbach en 1929, entendiendo la educación física como una “función de orden constitutivo y no combativo”.[\[521\]](#)

Con el gobierno de Carlos Ibáñez se incorporaron nuevos actos cívicos, como el izamiento y saludo diario a la bandera, el aprendizaje obligatorio del Himno Nacional y la Canción de Yungay. Cada lunes, el director o un profesor debía presentar una “meditada y concisa disertación sobre la vida y servicios prestados al país por alguno de los más ilustres ciudadanos que se hayan distinguido en el campo de la batalla, de las ciencias, las letras y las artes”.[\[522\]](#) Paralelamente, la educación física comenzaba a emanciparse de su estrecho vínculo con el rito cívico, para asumir un rol pedagógico transversal y funcional a todas las asignaturas. La reforma educacional impulsada en 1927 evidenció este vuelco. En su artículo 27 estipulaba que “todo profesor de los grados primario y secundario deberá tener la preparación general suficiente para servir la asignatura de educación física”[\[523\]](#), y algunos años más tarde, el Reglamento de Escuelas Primarias de 1929 describió la educación física como “juegos, gimnasia, deportes, higiene y seguridad personal”, dedicándole las mismas tres horas semanales que a la educación manual, de primero a sexto año, que representaba un tercio de la “educación intelectual”.[\[524\]](#)

La educación física como educación cívica retrata los dilemas sobre la redefinición de la nación del período. Era cívica porque se trataba de implantar una reforma social y también lo era porque fortalecía el poder de la nación. Era una diferencia ideológica y también pedagógica. Gracias a ella, la educación del cuerpo entró por primera vez al aula de la escuela chilena.

CAPÍTULO VII

EL PRECEPTORADO COMO ACTOR SOCIAL

Profesores primarios

Los preceptores primarios fueron, desde el inicio, la columna vertebral del sistema escolar. Como se relatará en este capítulo, los maestros y maestras vivían un proceso de profesionalización vía escuelas normales, mientras experimentaban una situación económica bastante precaria e inestable. En su conjunto configuraban el sector más numeroso de la administración pública, lo que los llevó tempranamente a constituirse como gremios. En las dos primeras décadas del siglo XX irrumpieron como actor social y político relevante que empujaría reformas pedagógicas de diverso cuño.

Los preceptores eran un grupo heterogéneo. Lo formaban “los normalistas” –que habían realizado sus estudios en alguna escuela normal del país–, “los propietarios”, que sin haber asistido a una escuela normal habían rendido un examen de acuerdo a las exigencias de las mismas, y “los interinos”, que se esperaba rendirían en algún momento el mismo examen pasando a engrosar el número de los propietarios. A fines del siglo XIX la escasez de normalistas se agudizó debido al aumento de escuelas primarias. La demanda por preceptores hizo que aumentaran abruptamente los interinos, superando extensamente a los propietarios y a los normalistas. Si en 1880 representaban un 25%, en 1897 se empinaban al 68%.

En las décadas siguientes comenzaría un proceso de formalización de la profesión docente, así como la exigencia cada vez mayor del título de normalista y, por tanto, la creación de escuelas normales en distintos puntos del país. Los Gráficos 7.1 y 7.2 dan a conocer la relación porcentual –entre 1911 y 1931– de normalistas y no normalistas (propietarios e interinos), revelando que la tendencia detectada se mantuvo hasta aproximadamente 1913, comenzando entonces a revertirse y aumentando el porcentaje de preceptores con estudios en las escuelas normales.

Gráfico 7.1: Relación entre profesores propietarios y/o normalistas e interinos

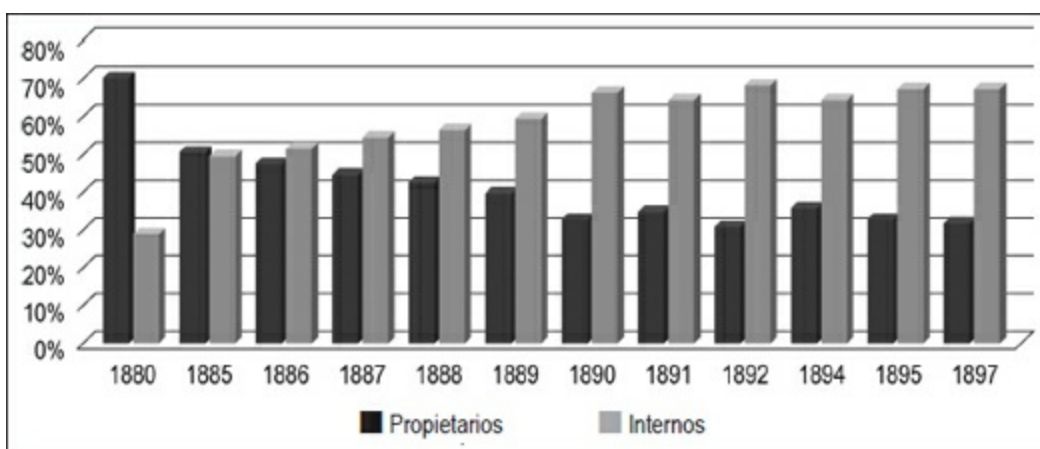
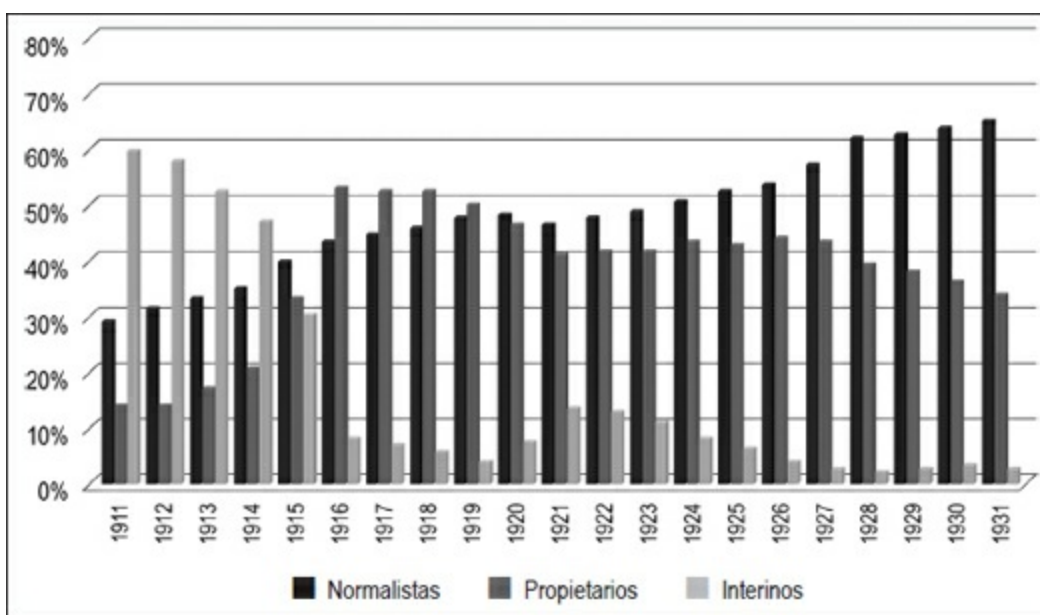


Gráfico 7.2: Relación entre profesores normalistas, propietarios e interinos



Fuente: *AE*, 1911-1931.

Los profesores normalistas ejercieron mayoritariamente en las escuelas superiores o de primera clase ubicadas en las ciudades y en las que se cursaba hasta sexto año de primaria; tanto así, que en 1931 el 82% de ellas eran atendidas por ese tipo de maestros. [525] En las escuelas rurales, en cambio, casi todos los maestros eran interinos, por lo cual quedaban al margen de las mejoras formativas que se estaban impulsando desde las normales. Para disminuir esa disparidad, se instauró en 1910 el sistema de acreditación de maestros a través de exámenes. Esto daba a los interinos la posibilidad de ser nombrados propietarios, es decir, de obtener la propiedad de su empleo aun sin recibir el título profesional. Para conseguirlo debían rendir y aprobar un examen teórico en las materias que formaban parte del plan de estudios, además de cumplir con algunos requisitos, tales como presentación personal, certificado de buena conducta y costumbres, certificado de estudios hasta el quinto año primario, certificado de salud y,

finalmente, tener más de dieciocho años.[\[526\]](#) El esfuerzo de regularización de la situación laboral de los preceptores interinos pudo apreciarse a partir de 1915, cuando estos aumentaron notoriamente su presencia en las escuelas más pequeñas, aquellas de la periferia urbana, o las más propiamente rurales. Sin embargo, lo sustancial en relación a la promoción y formalización de la docencia fue el persistente incremento de escuelas normales en el territorio nacional: de cuatro existentes en 1880 aumentaron a diecisiete en 1927, de las cuales quince eran fiscales y dos particulares: seis eran masculinas, diez femeninas y solo una era mixta.[\[527\]](#)

Las fuentes son esquivas a la hora de interrogarlas por la composición social de los profesores que instruían a la mayor parte de los niños chilenos. La información entregada por la principal fuente, los libros de matrícula, es fragmentaria; sin embargo, proporciona algunas tendencias sobre la ocupación de los padres de los normalistas. Los de la Escuela Normal de Preceptores n° 1 –entre 1886 y 1902– y de la Escuela Normal Santa Teresa –entre 1921 y 1932– indican que cerca del 30% de ellos estaban ligados al comercio con oficios tan variados como abastecedores, bodegueros, despacheros, almaceneros, banqueros, comerciantes, corredores, cobradores, comisionistas, fondistas y prenderos. Ciertamente el abanico socioeconómico es muy amplio y poco definido, pero admite suponer que una parte importante de ellos manejaba las cuatro operaciones aritméticas básicas, así como también sabía leer y escribir; quizás algunos incluso tenían estudios comerciales. La actividad industrial ocupaba el segundo lugar, con una dispersión de trabajos aún mayor que la comercial. Algunos requerían un conocimiento técnico más o menos alto, como el caso de electricistas, mecánicos y relojeros, y otros solo la experiencia adquirida, como el caso de costureros, hilanderos, lavanderos y pintores de brocha gorda. Tan ambigua como la anterior, la actividad agrícola aparece en tercer lugar, englobando desde un hacendado y/o vitivinicultor hasta un empleado agrícola y un labrador.

Como ocupación, las profesiones liberales entregan la mayor información respecto de las competencias intelectuales y socioeconómicas de los progenitores de normalistas que las ejercían. Abogados, arquitectos, ingenieros, periodistas, médicos y farmacéuticos –sumados al sector de la enseñanza– alcanzaban en 1886 al 4% del total, mientras que entre 1921 y 1932 aumentaron casi hasta el 10%. Esto demuestra que a pesar de ser un grupo minoritario, existían personas entre los padres de los normalistas que tenían educación formal de nivel secundario o superior.

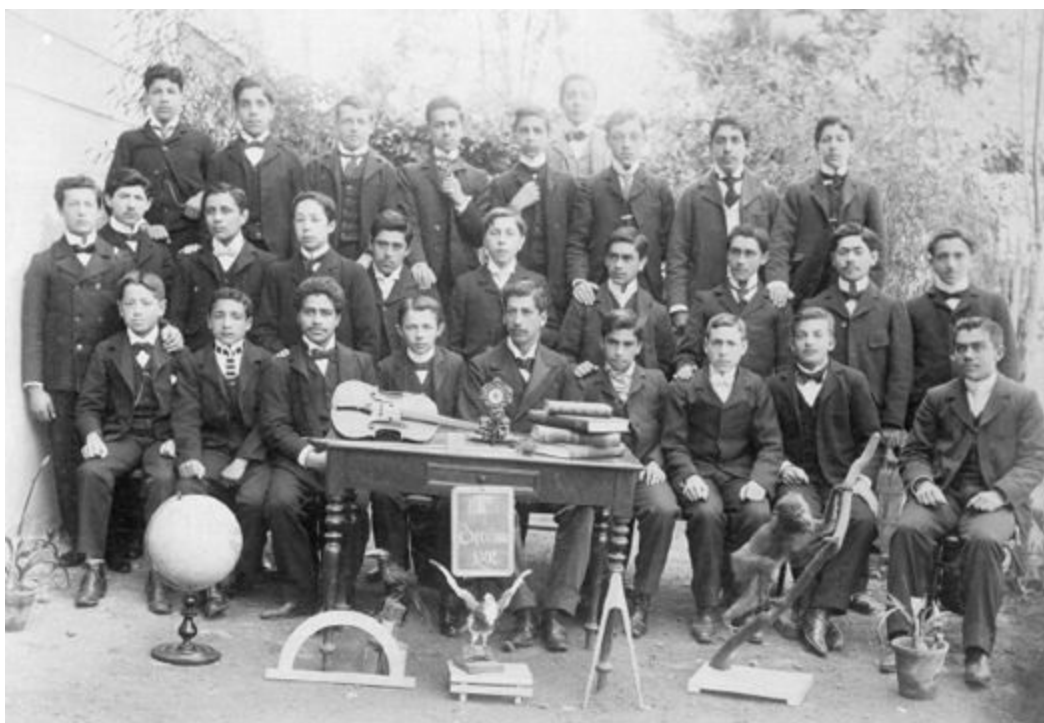
Los campos “empleado público” y “empleado particular” son difíciles de precisar. Como eran categorías compatibles con otras, se corre el riesgo de abultar o disminuir algunas cifras. Es el caso de la matrícula de la Escuela Normal de Preceptores del año 1902, donde la condición de “empleado público” aparece especialmente alta en comparación con los períodos inmediatamente anterior y posterior. Probablemente porque esta encierra a aquellos padres que trabajaban tanto en la enseñanza como en la fuerza pública y en el sector transporte. Por su parte, el “empleado particular” podía ser también un contador, o participar al mismo tiempo en los sectores de industria o comercio. Finalmente, un ínfimo porcentaje asoma bajo la categoría “sin profesión”; son

aquellos que explicitaron en los libros de matrícula que no la poseían. Existe además un número apreciable de alumnos que se muestra sin mayor información.[\[528\]](#)

La ocupación de las cabezas de familia del alumnado normalista permite afirmar que estos pertenecían principalmente a zonas urbanas. Más del 50% de ellas se ocupaban en el sector del comercio y de la industria, actividades indefectiblemente ligadas al ámbito de las ciudades. Ello sin tomar en cuenta otros segmentos también mayoritariamente urbanos, como el de las profesiones liberales, las bellas artes y el transporte. Sin embargo, a pesar de estar instalados en los centros poblados, más del 65% del total de los alumnos matriculados en las normales provenían de fuera de Santiago. Aun contando con varias de estas escuelas en provincias, las de Santiago debieron hacerse cargo de la demanda de las regiones aledañas, mientras la política estatal de becas favorecía a los estudiantes no capitalinos con el objetivo de que a futuro se desempeñaran en sus propias localidades.[\[529\]](#)

El profesorado normalista vivió cambios importantes a lo largo de este período. El más fundamental fue su paulatina y progresiva feminización. De las catorce escuelas normales creadas por el Estado entre 1890 y 1920, nueve fueron para mujeres y solo cinco para hombres.[\[530\]](#) En 1900, la matrícula masculina correspondía al 41% de la matrícula, superada ampliamente por la femenina, que se empujaba al 59%. En 1921, esta última aumentó a 63,3%, mientras que llegados a mediados de la década del treinta, la masculina apenas alcanzaba el 27,3% del total de estudiantes normalistas.[\[531\]](#) A ello se agrega que una cantidad relevante de preceptores abandonaba el sector primario fiscal, probablemente en busca de mejores remuneraciones. Entre 1911 y 1914, por ejemplo, de los 1.193 graduados, solo 856 normalistas, es decir el 71,7%, ingresaron a enseñar a las escuelas fiscales.[\[532\]](#)

La fuga hacia otros ámbitos laborales también se dio entre las jóvenes normalistas. En la Escuela Normal Santa Teresa, entre los años 1911 y 1926, del total de graduadas solo 103 –un 75,7%– ejercieron en el área educacional y, de estas, únicamente 83 –un 59,5%– lo hicieron en escuelas primarias públicas. Esto no hizo más que refrendar el diagnóstico de Darío Salas sobre lo que acontecía con los graduados de las normales: una parte permanecía en la docencia de las mismas normales, otra se ocupaba en las preparatorias de los liceos mientras la mayor cantidad de graduados emigraba del área y se dedicaba a labores ajenas a la enseñanza.[\[533\]](#) El carácter de servicio a la educación primaria popular con que habían sido fundadas las normales se desvirtuaba, a juicio de algunos, con la posibilidad de los egresados de ocuparse no solo en educación preparatoria, sino también en la normalista y hasta en la privada, donde estos podían recibir sueldos superiores. A lo anterior contribuía el importante porcentaje de ellos que se matriculaba en el Instituto Pedagógico o en el Instituto de Educación Física para ejercer posteriormente en la enseñanza secundaria, o pasar a otras carreras universitarias.



Alumnos Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1902.
 Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Alumnas en el patio de la Escuela Normal de Preceptoras de Concepción, 1913.
 Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Los bajos sueldos de los docentes fueron un tema persistente en las discusiones reformistas de la época, así como un reclamo y una demanda incansable del gremio. La situación del magisterio en las primeras décadas del siglo XX era sombría.[534] Los salarios eran bajos en términos absolutos y en comparación con los de otros servidores públicos, como lo demuestra un estudio de 1906[535], y otro con datos de 1915 y 1925.[536] Pero además las escalas salariales tenían diferenciaciones percibidas como injustas e irritantes. En 1925, un líder magisterial denunciaba la existencia de “castas” en el cuerpo docente, señalando que un normalista obtenía 500 pesos mensuales por treinta horas semanales de trabajo, en tanto que un profesor de enseñanza secundaria o de enseñanza normal ganaba 1.200 pesos mensuales por veinticuatro horas semanales.[537]

La condición salarial desmedrada se agravaba con la demora de largos meses para obtener el pago de los sueldos de los funcionarios públicos. Era habitual que en los primeros meses del año, los gobiernos no contasen con el presupuesto y simplemente no cancelasen las remuneraciones de los empleados.[538] En 1922, el retraso de seis meses en los pagos originó la segunda huelga emprendida por los preceptores –la primera huelga magisterial había sido en Santiago, en 1918, también por demandas salariales–.[539] La desvalorización monetaria afectaba gravemente los salarios de valor fijo, mientras los reajustes legales que compensaran la pérdida de su poder adquisitivo dependían de la voluntad del gobierno y/o de las bancadas parlamentarias. Esto generaba una dependencia clientelística de los docentes, como grupo, respecto de los partidos políticos. Un ensayista del período la denunciaba en los siguientes términos:

... creciendo la insolencia y el poderío anónimo de los diputados, pronto quisieron disponer de todos los cargos de la administración pública para sus amigos y conmititones: primero las policías departamentales, luego las escuelas públicas, enseguida los correos, telégrafos y aduanas, después la mina inagotable de los ferrocarriles. Más tarde dirigieron su puntería a la enseñanza secundaria y superior y a las propias oficinas ministeriales...[540]

A lo anterior se sumaban las deficientes condiciones materiales de trabajo: edificios escolares inadecuados, falta de textos y otros elementos auxiliares, aislamiento en el caso de los maestros rurales, entre otras cosas. Una pesimista imagen externa la proporcionaba un articulista de uno de los principales diarios de comienzos del siglo:

Quien dedique su inteligencia y su actividad al servicio de la instrucción pública, no tiene, entre nosotros, otra perspectiva ni esperanza que vejetar a perpetuidad en su puesto, con la mísera renta que se le asigna, la cual, si es escasa en las jerarquías superiores llega a extremos casi vergonzosos en la instrucción primaria. El maestro de escuela ha llegado a ser un tipo de caricatura a quien se representa flaco, escuálido, famélico, tal vez con alguna instrucción en la cabeza i buenos sentimientos en el corazón, roído constantemente por una pobreza vergonzante en la cual se sobra sin piedad la sátira de los alumnos.[541]

Darío Salas escribió agudamente respecto a la desmoralización que significaba el “entrar al servicio por la puerta de los empeños [sic]”. También criticó duramente que preceptores y preceptoras, a lo largo de su carrera, tuvieran que “buscarse protectores y pedir por gracia lo que es de justicia”. [542]

La reacción del preceptorado fue su temprana organización como gremios que adquirieron relevancia política y social.

Orígenes del gremialismo de los maestros

La constitución del profesorado en actor social a través de organizaciones gremiales permitió superar, parcialmente, los factores negativos y levantar la moral de sus miembros en medio del contexto anteriormente descrito. Pero además, dichas entidades se convirtieron, paulatinamente, en fuerzas que presionaron cada vez más decididamente por la reforma educacional.

Las primeras organizaciones del gremialismo docente fueron de carácter similar a las sociedades mutualistas de artesanos y de obreros.[\[543\]](#) En el siglo XX, la primera entidad relevante fue la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria de Santiago. Sus propósitos eran “... el desarrollo de la sociabilidad y ayuda mutua del magisterio, el estudio de tópicos de educación y la difusión de la cultura popular”.[\[544\]](#) Más tarde vino la Sociedad Nacional de Profesores[\[545\]](#), creada por docentes de los liceos fiscales que, en comparación con los maestros primarios, tenían mayor autonomía y prestancia social. En 1904, como ya se vio en el Capítulo I, se fundó la Asociación Nacional de Educación, formada principalmente –aunque no en forma exclusiva– por educadores, agrupando también a personas interesadas en el progreso y reforma de la educación.[\[546\]](#)

La crisis económica gatillada por la Primera Guerra Mundial tuvo consecuencias fiscales que repercutieron directamente en la situación laboral de los maestros. Asimismo, la inestabilidad del régimen parlamentarios dañó las condiciones de empleo de los docentes. El derrumbe de los imperios centroeuropeos y las revoluciones mexicana y rusa crearon el ambiente propicio para manifestaciones de descontento y rebeldía, a las que no fueron ajenos los preceptores. La lucha a favor de la ley de 1920, con sus movilizaciones colectivas, fue otro factor que promovió su desarrollo gremial. Así, durante la segunda década del siglo XX, ya estaban creadas las condiciones para el surgimiento de otro tipo de gremialismo docente que evolucionaría francamente hacia el sindicalismo, con ribetes contestatarios.

En 1916 se fundó la Federación de Profesores de Instrucción Primaria. Aunque también mutualista, tuvo un carácter más autónomo y reivindicativo que la sociedad de nombre similar.[\[547\]](#) Sin embargo, aquella no estuvo a la altura del malestar docente que existía durante el conflicto entre preceptores y autoridades por mejoras salariales en 1918, y tampoco lideró la primera huelga realizada por el magisterio ese año en Santiago. Surgió así una entidad alternativa conducida por quienes habían encabezado dichas demandas: la Liga del Magisterio Primario. Federación y Liga rivalizaron de acuerdo a los intereses electorales de sus patrocinadores y, más tarde, en nuevas coyunturas mantuvieron su desunión y no lograron conducir las nuevas manifestaciones espontáneas del profesorado.

La dictación de la ley de 1920 abrió un nuevo frente, ya que incluía un inédito sistema de escalafón para los maestros de escuela. La interpretación reglamentaria que hizo el gobierno acerca de dicha graduación generó una fuerte inquietud la cual derivó en manifestaciones masivas del profesorado y quedó plasmada en los testimonios de la

época:

Los maestros impugnamos la clasificación hecha por las autoridades, porque solo nos incorporaron a 3ª y 2ª clase, dejando desierta la 1ª, por estimar que para incorporarse a ella era necesario rendir un examen previo en el que se comprobara eficiencia para enseñar en el 3º grado [...] A juicio del magisterio tal clasificación violaba claras disposiciones de la ley.[\[548\]](#)

La primera batalla se dio con el objetivo de lograr una “reclasificación” a partir de 1921. Nuevamente la participación de las rivales Federación y Liga fue renuente, a lo que se sumó la ausencia de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria.[\[549\]](#) En 1922, el conflicto con el gobierno se agudizó, generando una segunda huelga del magisterio primario que nuevamente actuó desligado de las directivas gremiales. Sin embargo, esta situación de descabezamiento hizo emerger una generación de líderes, constituida por maestros que eran o habían sido estudiantes universitarios del Pedagógico y/o del Instituto de Educación Física y que sí fueron capaces de dirigir la movilización, originar una entidad representativa, levantar otras demandas y encarar mayores desafíos. A su irrupción contribuyeron sus estudios superiores y además de la experiencia y la cohesión adquiridas en su paso tanto por la universidad como por la Federación de Estudiantes de Chile. Encabezada por este liderazgo, una convención general dio nacimiento, en diciembre de 1922, a la Asociación General de Profesores.

En un primer momento, la asociación se concentró preferentemente en la lucha por la reclasificación, alcanzada después de largas campañas en el segundo semestre de 1923. A esta se sumaron otras tantas demandas de índole económica, como obtener seguro de vida y previsión social. La lucha por el mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros congregó finalmente dentro de sus filas a gran parte del magisterio primario y llevó a los asociados a reflexionar sobre otros puntos discutibles de la ley y de la administración escolar en general. Ya empoderados, la segunda convención que la asociación celebró en Concepción, en enero de 1924, se atrevió a declarar “caducada la Ley de Enseñanza Obligatoria n° 3654, porque era una ley elaborada por políticos sin tomar en cuenta para nada a ‘los técnicos’”. Se postulaba que los maestros debían proponer “una ley que respondiera a las necesidades del servicio”.[\[550\]](#) De la lucha salarial, a proponer una reforma de la educación y sumarse a las demandas políticas de las clases medias en alianza con los sectores obreros, había un paso.

Paralelamente, la asociación se desarrollaba como institución de sociabilidad. Mantuvo diversos programas de ayuda mutua, estableció “hogares sociales” para sus afiliados, que, además de servir a los propósitos internos de la institución, se convirtieron en focos culturales en su comunidad. Su órgano de publicación *Nuevos Rumbos*, aunque periódico por su formato, se convirtió en revista cultural y pedagógica por su contenido. Sus páginas registraban noticias y resúmenes de las charlas o de los cursos que se dictaban en ella, además de reproducir selecciones de autores universales de la literatura pedagógica, social y artística. En *Nuevos Rumbos* escribían intelectuales y literatos no solo chilenos sino latinoamericanos, como el peruano José Carlos Mariátegui, para quien “... la Asociación representa el más interesante movimiento de toda América”.[\[551\]](#)

En la convención de Valparaíso, de enero de 1925, la asociación aprobó un plan de

reforma de la enseñanza primaria y normal, por el cual lucharía de cara a los distintos sectores de la sociedad. La campaña incluyó su participación en una comisión oficial para el estudio de una reforma educacional, designada por el gobierno en marzo de ese año. En ella, el profesor Víctor Troncoso presentó públicamente el proyecto del gremio, del cual era de hecho su máximo líder.[\[552\]](#)

Un año después, durante la Convención General celebrada en Talca, la asociación acordó extender su proyecto de reforma a todo el sistema educacional.[\[553\]](#) En el plan se planteaban como finalidades de la enseñanza, “... mantener y acrecentar las energías potenciales de cada ser en las diversas etapas de su crecimiento y propender al aprovechamiento inteligente de las vocaciones de los individuos”. Se formulaba el principio de unidad de la función educativa: para favorecer el desarrollo integral del educando en las distintas etapas de su crecimiento, esta debía considerarse como una sola, es decir, los grados preescolar, primario, secundario, etc., debían tener como fin atender mejor a cada una de las fases por las que pasaba el estudiante.

El proyecto era una novedad en los debates sobre política educacional. En efecto, ponía en el centro de los fundamentos de la reforma al educando, cuyas necesidades se consideraban determinantes de la estructura del sistema de educación. En esto seguía las aguas de la pedagogía de la Escuela Nueva, en boga en los países “avanzados” y que también asomaba por América Latina.[\[554\]](#)

La Escuela Nueva o Educación Nueva, como también se la ha denominado, fue un movimiento desarrollado en Europa a fines del siglo XIX y comienzos del XX, con pronta ramificación hacia otros continentes. Proponía de cambiar la tradición intelectualista y libresca de la enseñanza, girando en un sentido de vitalidad y actividad – por lo que se la ha denominado “escuela activa” o “escuela del trabajo” –, y centrándose más en el niño y sus aprendizajes que en los contenidos a transmitir. La Escuela Nueva fue encabezada por intelectuales y médicos que también oficiaban de educadores. Varios de ellos lideraron ensayos de sus postulados y propuestas en instituciones escolares o, en otros casos, en planes o proyectos educativos de escala local. Las ideas de algunos de sus exponentes tuvieron eco temprano en Estados Unidos, país que aportó sus propios sesgos a través de destacados pedagogos y que contribuyó a una difusión más extensa de estas, particularmente hacia América Latina y Chile.[\[555\]](#)

Cuándo y cómo arribó a Chile la Escuela Nueva es un tema debatible. En cierto modo y como ya se ha visto, la reforma de inspiración germánica abrió el camino en cuanto fortaleció la pedagogía como disciplina de base científica y ligada al desarrollo más avanzado de la psicología cimentada en la experimentación.[\[556\]](#) Sus variadas tendencias llegaron por distintos medios. Primeramente, a través de la importación de obras de sus mentores, especialmente de traducciones publicadas en España. En segundo lugar, fueron traídas por educadores chilenos comisionados a estudiarlas fuera del país, quienes a su regreso difundieron algunas de las propuestas de esta corriente desde la cátedra universitaria o desde las escuelas normales; también, desde la prensa pedagógica chilena, a través de sus propios libros o en forma de experiencias acotadas de aplicación. Los planteamientos de Froebel llegaron en el marco de la reforma alemana y se

albergaron institucionalmente en un jardín infantil de la Escuela Normal n° 1 de Preceptoras de Santiago. Las de María Montessori fueron importadas por educadoras enviadas al exterior y que regresaron en distintos años de las décadas de 1910 y 1920: María Cáceres, Filomena Ramírez, Amanda Labarca, Sara Perrin y otras. Las de Ovidio Decroly fueron traídas, entre otros, por el educacionista colombiano Agustín Nieto Caballero.[\[557\]](#) Importante fue también el envío de cuatro normalistas chilenos a Estados Unidos en 1904, los cuales introdujeron las doctrinas y experiencias de la “escuela activa” encabezada por John Dewey. Su más influyente difusor en Chile fue Darío Salas. Hubo otro canal de propagación que, aunque menos visible, también fue relevante. En los años veinte funcionó en Valparaíso la Asociación de la Nueva Educación, que publicaba la revista *La Nueva Era*, bajo dirección del educador catalán Juan Bardina, afiliado a la Liga Internacional para la Nueva Educación, liderada por Adolfo Ferrière.

En forma paralelo a la propagación de la Escuela Nueva por vías académicas y oficiales, fue significativo el proceso autónomo de apropiación de esta corriente por la Asociación General de Profesores. Parte de los dirigentes había conocido estas doctrinas en las cátedras de la Universidad de Chile mientras que los maestros de base tenían algún acceso a las obras importadas, pero en particular debido a la persistente difusión de extractos de las publicaciones de los exponentes de la Escuela Nueva a través del periódico *Nuevos Rumbos*. Especialmente importante sería la afiliación de la asociación de los maestros primarios a la Liga encabezada por Ferrière.

Volviendo al proyecto de la asociación, hay que señalar que el principio de la unidad de la función educativa respondía a un clamor de justicia en educación, al rechazar la segmentación del sistema, organizado en ramas o canales separados, con un alcance socialmente discriminatorio. En esta estructura, los preceptores primarios, que educaban a los niños pobres, se sentían parte del segmento más desatendido y deprimido del aparato del Estado docente.

Se proponía un sistema compuesto por un kindergarten de dos años, una escuela primaria de seis años, en vez de los cuatro que establecía la ley de 1920, y un tramo secundario de seis cursos, aplicándose en todos los niveles las metodologías activas y el principio de coeducación de los sexos. El proyecto sostenía además el principio de “autonomía de la función”, de modo que la educación se mantuviera independiente de intereses momentáneos y no fuera empleada como instrumento de propaganda. En consecuencia, la dirección y administración de esta función debía entregarse a “los técnicos”, es decir, a los educadores y otras personas que tenían que ver con ella. Se planteaba la “descentralización del servicio educativo” para responder a las necesidades de cada región y se demandaba una nueva “formación del profesorado” que garantizara el cumplimiento de los lineamientos señalados. Junto a lo anterior se detallaba una propuesta de “nueva organización del servicio educacional”, distinguiéndose cuatro regiones educacionales. En cada una habría un Consejo de Educación Primaria y Secundaria, una Universidad y una Academia de Bellas Artes. Para correlacionar, mantener la unidad y supervigilar estos consejos estaría la Superintendencia, dividida a

su vez en cuatro secciones correspondientes a cada rama y a la educación artística. Los consejos tendrían a su cargo la organización y la supervigilancia de sus respectivos servicios y los formarían representantes del profesorado, un médico, un obrero, un empleado, un artista y un representante de la región, electos cada cuatro años.

El proyecto de la asociación se erigía así como una propuesta gremial cuyo sentido no era ya solo mejorar las condiciones laborales de los maestros, sino incidir directamente en la conformación del sistema educativo nacional. Su difusión y las campañas por imponerlo sobrepasaron los límites académicos. *Nuevos Rumbos* y la prensa de la época dieron cuenta de las manifestaciones públicas, las huelgas, los desafíos a la autoridad y las consiguientes represiones que acompañaron a la demanda en pro de la reforma.

En septiembre de 1926, el proyecto de la asociación sufrió una prueba de fuego. La Sociedad Nacional de Profesores convocó a una asamblea pedagógica, para debatir los problemas de la organización general del servicio educativo y las cuestiones propiamente pedagógicas. Como respuesta a la invitación que realizó al profesorado de todas las ramas concurren en alta proporción docentes universitarios, secundarios, de enseñanza profesional y de escuelas normales. Una minoría participante de maestros primarios batalló ardorosamente por su plan de reconstrucción, en un enfrentamiento con los sectores más prestigiosos de la docencia.^[558] Hubo diferencias entre las posiciones realistas y tibiamente reformistas de la mayoría y las posturas avanzadas, radicales y ambiciosas de los representantes de la asociación, que por primera vez se atrevían a luchar de frente a la elite de “profesores de Estado”^[559], quizás sus propios formadores. Aunque el debate fue animoso y los asuntos educacionales venían discutiéndose con frecuencia y visibilidad, parecía no haber espacio para las, en ese momento, casi utópicas demandas de los maestros primarios. Sin embargo, los procesos que el país viviría en los años siguientes configurarían un nuevo escenario, donde la voz de los maestros sonaría cada vez con más fuerza y su actuar se volvería especialmente trascendente en el plano de las reformas del sistema educacional.

Maximalismo y pragmatismo en las reformas educacionales: 1927-1931

Entre 1924 y comienzos de 1927, el país había entrado en una etapa de inestabilidad política e institucional en el marco de una situación económica deteriorada, con agravados impactos sociales. En febrero de ese último año se entronizó el gobierno de Carlos Ibáñez, líder del movimiento de la oficialidad joven del Ejército, quien emprendió un programa modernizador en lo institucional, desarrollista en lo económico y autoritario en lo político. Ibáñez se consideró a sí mismo como un refundador del país, el constructor de un Chile nuevo. Lograr sus objetivos suponía, sin embargo, reformar radicalmente el Estado y la forma en que se concebía su funcionamiento. La educación, por tanto, debía modificarse por una doble razón: era parte del sistema estatal que debía ser renovado y era, además, el medio de formación más relevante de los hombres del

Chile nuevo. Dada la centralidad que adquiriría el tema, se realizaron entre 1927 y 1928 tres reformas educacionales que, más allá de los cambios que implicaron para el sistema como tal, importan por el destacado rol que jugaron los profesores en su desarrollo, corolario de su configuración como actor sociopolítico durante el período. La primera fue administrativa, de abril a junio de 1927; la segunda fue educacional integral, de diciembre de 1927 hasta septiembre de 1928; y, finalmente, la tercera fue una contrarreforma, que se prolongó hasta 1930. Las tres tenían rasgos en común y suelen considerarse como parte de un solo proceso. Las dos primeras fueron fugaces, propuestas por sucesivos ministros del ramo, secretarios de un mismo presidente. Sin embargo, respondían a intereses y concepciones diversas, y tuvieron sus propios impactos en lo inmediato y en el largo plazo. La tercera –imbricada de manera compleja con las dos anteriores– legó discurso, instituciones y prácticas más duraderas.

Uno de los rasgos de la política inicial de Ibáñez fue la persecución del movimiento obrero y de sus opositores políticos. La Asociación General de Profesores primarios tenía una imagen de subversiva, por lo que fue hostigada y sus líderes encarcelados y/o exonerados del servicio público. Esto se sumaba a una demanda por reformas educacionales que, como ya se mostró, era fuerte y legítima. No solo los maestros agremiados, sino la mayoría de los pedagogos y de los actores políticos e intelectuales concordaban en la necesidad de una reforma amplia de la enseñanza. Según Gonzalo Vial, a comienzos de 1927, “la educación se hallaba estancada y no respondía a las necesidades del país, era un sentimiento, un malestar, difuso pero firme en todos los niveles sociales. Lo traslucían la prensa, los raros debates parlamentarios sobre el tema, la literatura especializada y la ficción. Lo manifestaba con vigor y originalidad el profesorado, particularmente el primario...”.[\[560\]](#)

Ante este panorama, el gobierno decidió aplicar una primera reforma educativa enfocada en el plano administrativo. Ibáñez entendía que la modernización del Estado implicaba necesariamente emprender una reforma del régimen de enseñanza. Pero las dificultades aparecían a la hora de coordinar las urgencias y de negociar con los docentes, pues no todos estaban de acuerdo con la forma en que debían hacerse las modificaciones. Los más decididos partidarios de una reforma integral del sistema eran los agrupados en la Asociación de Profesores Primarios; sin embargo, otro sector reformista propulsaba distintas ideas de cambio. Pedagogos alejados de la posición crítica y de la propuesta de la asociación habían asimilado y contribuido a difundir la pedagogía de la Escuela Nueva. Amanda Labarca, por ejemplo, hacía fuertes cargos a la educación tradicional a la vez que recogía los postulados de dicha corriente y analizaba el reformismo de esos años:

El movimiento de hoy es mucho más complejo. Agita como estandarte “la reforma integral de la enseñanza” y bajo sus pliegues se cobijan gentes muy diversas. Unos, parapetados como una Bastilla en la ley de 1879 [sobre educación secundaria y superior], aceptarían cualquiera modificación, siempre que dejase incólume la autoridad que esa ley entregó en manos del Consejo de Instrucción Pública. Otros creen, precisamente, que si la reforma ha tardado tanto, se debe a que el régimen actual es el que impide el mejoramiento, y antes de preconizar la reforma de los métodos y de los programas, irían de buen grado a un cambio previo de los organismos. Y no faltan unos pocos que, penetrados de doctrinas maximalistas, arrasarían con todo lo

existente, soñando en la utopía de una nueva creación exenta de pecado.[\[561\]](#)

Como se ha señalado, en 1926 se realizó la asamblea pedagógica convocada por la Sociedad Nacional de Profesores. Allí polemizaron las posiciones de la Asociación de Maestros Primarios y las de los pedagogos de enseñanza secundaria y superior, es decir, las dos últimas corrientes identificadas por Amanda Labarca. La asociación defendía una plena integración del segmentado servicio educacional público, mientras que la mayoría de la asamblea abogaba por una compleja diferenciación de ramas ligadas por la coordinación de una Superintendencia de Educación. La minoría quería una reforma pronta y simultánea; sus antagonistas, una reforma gradual, apoyada en actividades de investigación y experimentación e inserta en medio de un programa de reestructuración administrativa. Si bien hubo coincidencia en la adopción de los enfoques y métodos de la nueva pedagogía, las conclusiones combinaron los criterios de la escuela activa, más aplicables a la enseñanza primaria, y una tendencia humanística atemperada con alusiones a la “eficiencia social” deweyana, en relación con la educación secundaria. En la clausura, el pedagogo Maximiliano Salas afirmó que se había logrado una aproximación armoniosa entre extremos que parecían irreconciliables:

Entre la formación vigorosa de la personalidad del niño y los intereses sociales de la comunidad; entre la exaltación de nuestros deberes de ciudadanos patriotas y los que nos impone la solidaridad internacional; entre los ardientes y amados ideales de reforma total y las posibilidades de inmediata realización [...] el hecho culminante es que habiendo llegado nosotros aquí de campos tan distantes, tal vez con recelos y prejuicios, haya podido producirse el acercamiento espiritual y la estimación de los verdaderos valores.[\[562\]](#)

La unidad formal lograda en la asamblea pedagógica no impidió que ambas concepciones siguieran su propio camino. El gobierno del presidente Ibáñez hizo suya aquella estrategia de más fácil asimilación: los cambios graduales que proponía la elite de la docencia escolar. Aquiles Vergara Vicuña, primer ministro de Instrucción Pública, teniente de Ejército en retiro, fue quien lideró los cambios educativos. Asesorado por algunos de los pedagogos de la corriente moderada antes referida –como Darío Salas–, el ministro condujo una reforma paulatina cuya primera etapa debía ser la reestructuración de la alta institucionalidad del sistema educacional. Escribía Vergara que “... con todo, la pauta del movimiento de reforma por iniciarse, debía ser lenta, metódica, muy meditada, y ayudarse alternativamente con los entusiasmos del ideal reformista y con los dictados sapientes de la experiencia”. Postulaba la aplicación de nuevos sistemas, para ir determinando “las modificaciones aconsejables, a la vez que la conservación de lo existente, digno de subsistir”, empezando por “la creación de una nueva estructura para la enseñanza, cosa que [...] constituía la base de todo estudio posterior”.[\[563\]](#) En uno de los primeros decretos, bajo firma de Ibáñez y de Vergara, se argumentaba que para llegar a la verdadera reforma educativa era “indispensable efectuar previamente la reorganización administrativa del servicio, estableciendo separadamente para cada rama de la enseñanza autoridades técnicas que puedan darle una orientación de acuerdo a las tendencias pedagógicas modernas”.[\[564\]](#)

La Superintendencia de Educación Pública, fundada en abril de 1926, fue la que dio cuerpo a la reforma administrativa y logró despojar al sistema educativo de la estructura

compartimentada construida y consolidada desde mediados del siglo anterior. Era un organismo colegiado presidido por el ministro del ramo e integrado por el superintendente y los directores generales de todas las divisiones escolares.[\[565\]](#) Bajo su jurisdicción quedaron los distintos establecimientos públicos de educación, integrándolos así a una única administración orgánica con amplias funciones de orientación, coordinación y vigilancia. No obstante ella asestó un duro golpe a la organización educacional vigente, rescató el principio constitucional de una superintendencia, entendida como un ente ad hoc que diera organicidad a aquello que estaba desarticulado. Su corolario fue la refundación del Ministerio de Educación Pública, que el 30 de noviembre de 1927 se separó de la cartera de Justicia. Este haría de puente entre esta reforma administrativa y la siguiente, que se iniciaría a las pocas semanas y que afectaría dimensiones más amplias de la educación.

Efectivamente, la reforma de 1928 en realidad se inició a fines de 1927. Fue la primera que se pretendió “integral”, por abarcar todos los niveles y diversas variables de la educación: organización y administración del sistema, objetivos, currículum y prácticas pedagógicas. Fue también la primera que resultó de la presión de grupos subalternos, como eran los profesores, reflejando con claridad la fuerza que ellos habían obtenido como gremio.

El doctor José Santos Salas reemplazó a Vergara en la cartera de Instrucción Pública y desde ahí trabajó para convertir el plan de la asociación en una ley de reforma integral de la educación, en medio de un complicado contexto de política palaciega.[\[566\]](#) Progresista, médico y militar, había mantenido contacto con los dirigentes de la asociación tal como el propio presidente Ibáñez. Además, había sido candidato presidencial de “los asalariados”, entre los cuales se encontraba la Asociación de Profesores, por lo que hizo propio el proyecto de reconstrucción educacional de aquella. El cambio de gabinete comenzaba a visibilizar la voluntad presidencial de aventurar otra reforma, esta vez negociada con los maestros. El giro se explica si se considera que el gobierno de Ibáñez fue la concreción de un movimiento reformista y modernizador iniciado en 1924 por la oficialidad joven del Ejército. A pesar de las diferencias, dicho gobierno no ignoró la fuerza de los planteamientos de la asociación ni desconoció la crítica general respecto del sistema educativo. El propio Ibáñez reconoció que desde 1925 estaba al tanto de las ideas patrocinadas por la asociación.[\[567\]](#) Sin embargo, solo en julio de 1927 parece haber tomado, o retomado, contacto con sus personeros, a pesar de que pocos meses antes estos habían sido reprimidos. Este inesperado giro hacia la asociación como interlocutor válido, evidencia la progresiva fuerza política adquirida por el profesorado. Se confirma también con la aparición de un anteproyecto de ley de reforma elaborado por el ministro de Instrucción Pública y difundido el 25 de septiembre de 1927 en los diarios de Santiago.[\[568\]](#) La súbita preparación de un proyecto detallado en materia tan compleja solo puede explicarse al comparar su contenido con las ideas del plan de reconstrucción educacional de los maestros.[\[569\]](#)

Mientras la prensa divulgaba las opiniones favorables a la reforma de parte de organizaciones sociales, instituciones empresariales y de la Iglesia, en el Congreso se

reflejaba la oposición de la mayoría de los partidos políticos tradicionales.[\[570\]](#) El 12 de diciembre, el diputado radical y profesor Manuel Guzmán Maturana, en oposición a un criterio de reforma global, presentó un “plan particular de reformas que pueden ser llevadas a cabo a corto plazo”, sin referirse al decreto matriz de la reforma integral firmado pocos días antes, el 10 de diciembre, y profusamente publicado.[\[571\]](#)

Dos meses antes, en octubre de 1927, en pleno desarrollo de la polémica entre el ministro Salas y sus opositores, el gobierno designó una comisión para que estudiara el proyecto.[\[572\]](#) Si bien se llegó a un acuerdo general, hubo también algunas disidencias. La principal provino del rector de la Universidad Católica, monseñor Carlos Casanueva, para quien “... el proyecto del Gobierno merece elogios en general. Lo creemos inspirado en un sincero anhelo de bien público, en ansias vehementes de remediar el deplorable estado de nuestra educación moral e intelectual con sus consecuencias bien tristes y bien a la vista ya. Hay puntos de partida felices y fecundos. Desgraciadamente hay también objeciones y reservas que hacer...”. El rector lamentaba la omisión de una visión cristiana del contenido de la educación moral, falta de énfasis en el papel educativo de la Iglesia, la familia y las corporaciones particulares, y la presencia de ciertos principios discutibles y poco prácticos, como la coeducación y la obligatoriedad escolar hasta los dieciocho años de edad.[\[573\]](#)

Paralelamente, el ministro Salas había buscado recabar la opinión de otros actores sociales. En noviembre recibió un informe de parte de los empresarios, lo que significaba un reconocimiento a este sector por parte del régimen nacional-productivista de Ibáñez. Este, más que referirse al proyecto, formulaba una serie de principios que dicho sector anhelaba ver presentes en las reformas que se estudiaban: orientación hacia la producción, estudios sin recargos inútiles, estímulo a la iniciativa privada, sólida educación moral con énfasis en valores como la honradez profesional, liberalidad a la educación particular, representación de los gremios patronales en la superintendencia y sencillez en la organización administrativa de la educación.[\[574\]](#)

Paradojalmente, días después de recibir tan amplio apoyo a su gestión, el ministro Salas debió renunciar a su cargo. Entre otras razones, el presidente le reprochó su precipitación en dar publicidad al proyecto de ley de reforma, sin considerar la opinión del influyente ministro de Hacienda, Pablo Ramírez.[\[575\]](#) El 10 de diciembre de 1927 se promulgó el DFL n° 7.500, en cuyo epígrafe significativamente se leía: “Educación.— Se fijan sus bases y se la establece como función propia del Estado”.[\[576\]](#)

El Decreto 7.500 fue el corazón legal de la reforma integral. Se cimentaba en ideas originadas en la naciente pedagogía científica, de base psicológica y biológica, y particularmente en la ancha corriente pedagógica de la Escuela Nueva; pero su oficialización se articulaba con conceptos del nacionalismo emergido en las últimas décadas y con la interpretación que portaba el movimiento militar en que se enraizaba el gobierno de Ibáñez. Ley de reforma fue fruto de un acuerdo entre el programa modernizante y productivista del régimen de Ibáñez y el proyecto reformista avanzado de la Asociación de Profesores, ante el cual el gobierno no pudo hacer oídos sordos. La fuerza de los docentes y la necesidad del régimen de contar con ellos se vio reflejada

también en la composición de los nuevos Consejos Provinciales de Educación, donde se buscó la participación equilibrada entre autoridades gubernamentales, empresarios y educadores.[\[577\]](#)

La nueva reforma se enlazaba directamente con la anterior mediante la búsqueda por unificar el desarticulado régimen educacional. Las recientes leyes de 1927, si bien se referían por primera vez al conjunto del sistema, se limitaban al ámbito de la estructura superior de gobierno. El decreto, en cambio, intentaba una reconstrucción integral de la educación primaria, secundaria y universitaria. Se prescribía que los docentes “se considerarán actuantes en un mismo proceso” y que este sería “considerado como una sola unidad funcional”. Asimismo, la superintendencia tenía como primera responsabilidad “mantener la unidad, continuidad y correlación de todos los períodos de la educación”. El principio de unidad respondía, por una parte, al igualitarismo social y educacional que defendían los preceptores y, por otra, a fundamentos psicopedagógicos relativos a la continuidad del proceso de desarrollo de los educandos; por último, remarcaba la idea de unidad propia del nacionalismo ibañista.

Pero además la nueva legislación estatúa elementos totalmente novedosos y que reflejaban con claridad las demandas de los docentes que la impulsaban. El artículo 6º del decreto citado hacía una declaración histórica: “La educación será dada por profesionales...”, asignando por primera vez un carácter profesional al trabajo docente. Comenzaba así un proceso de remodelación orientado a elevar el nivel del profesorado para acortar la distancia que existía entre docentes secundarios y primarios. Se pretendía que los futuros maestros fueran formados con alumnos egresados del primer ciclo de educación secundaria, como primer paso para la equiparación con los preceptores de liceo; esa era la aspiración máxima del gremio. Para lograr la promoción de los maestros de primaria, las nueve normales existentes se concentraron y transformaron en seis escuelas específicamente dedicadas a la preparación de profesores primarios. En abril de 1928 se aprobó además el Reglamento y Plan de Estudios de la Escuela de Profesores Secundarios, que debía reemplazar al Instituto Pedagógico de la universidad estatal.

La ley expresaba no solo las demandas de los preceptores, sino también sus ideas educativas. Se reformulaba así la concepción misma de la escuela. El Decreto 7.500 prescribió que la escuela debía ser “familiar y podrá ser coeducativa en aquellos casos en que el ambiente lo permita y la investigación científica lo recomiende [...] toda escuela será considerada y organizada como una comunidad orgánica de vida y de trabajo en la cual colaboren maestros, padres y alumnos”. La inédita inclusión de los padres en la comunidad quedaba, eso sí, limitada a su cooperación con los fines y no directamente con los medios y procedimientos pedagógicos empleados para realizarlos. El Reglamento General de Educación Primaria del 22 de febrero de 1928, entre otras innovaciones, fomentaba también el trabajo de grupos, las actividades al aire libre y las prácticas manuales propias de la “escuela activa”. Ordenaba que los textos y el material didáctico facilitasen la autoeducación, suprimía los exámenes y aceptaba la flexibilidad de horarios.

La reforma integral tuvo una postura clara respecto de los conflictos doctrinarios del

período, situándose francamente del lado del Estado docente. La enseñanza particular fue reconocida “como actividad de cooperación al cumplimiento de la función educacional que es de dirección y responsabilidad del Estado”, el cual tutelaba y otorgaba grados y títulos de enseñanza. El fortalecimiento del Estado docente era atemperado tanto por el compromiso de financiamiento público al sector particular, entre otras garantías, como por la autonomía reconocida a las universidades, incluso las particulares.

A pesar de estas fórmulas de equilibrio, la postura de la nueva legislación era manifiesta. La reforma integral fue posterior a la separación de la Iglesia y el Estado y, en tal contexto, fortaleció el rol estatal en educación. No es que ello haya significado una victoria absoluta del laicismo. El Decreto 7.500 no recogió el término “laica” para referirse a la educación que se quería reformar; en cambio estableció que “... la enseñanza religiosa se mantendrá en los planes de estudio para los establecimientos cuyos padres o guardadores la soliciten al director del establecimiento”, siguiendo la fórmula consensuada en la ley de 1920. Pero implantaba un laicismo de hecho al no asociar la religión con las dimensiones morales de sus definiciones pedagógicas. En otros aspectos la nueva ley fue más ambiciosa que la del 20, ya que, por ejemplo, extendía la obligatoriedad escolar desde los siete hasta los quince años de edad y además reafirmaba la gratuidad “de la enseñanza del Estado”. Si bien matizaba instaurando que “podrá establecerse un derecho de matrícula a partir del primer ciclo secundario”, se agregaba finalmente que “el Estado deberá, además, proporcionar, aceptar o recabar recursos para el mantenimiento del equilibrio fisiológico y social de los alumnos del período obligado, cuya situación económica así lo exija”.

La educación posprimaria también fue reorganizada a través de una serie de decretos promulgados durante los primeros meses de 1928. Se la definió impartida por “centros”[\[578\]](#) que tendrían en común un primer ciclo de enseñanza general posprimaria y una diferenciación de estudios en el segundo ciclo. Se aplicaba así el principio de integración en dos formas: currículum común en el primer ciclo secundario –que tenía la ventaja de postergar la elección vocacional de los adolescentes hasta edades más maduras– y convivencia común, bajo una misma institución escolar, de alumnos y profesores que hasta entonces se distribuían en establecimientos de distinto carácter, calidad y prestigio.[\[579\]](#) Las instituciones existentes también fueron reorganizadas territorialmente, fusionando o concentrando establecimientos conforme a las demandas estimadas de cada zona, en un primer ejercicio de planificación centralizada de la educación secundaria nacional. Esta nueva concepción de escuela como “comunidad orgánica de vida”, así como los métodos pedagógicos de la Escuela Nueva, se introdujo también por medio de documentos oficiales, como el Reglamento General de Educación Secundaria, fijado el 20 de febrero de 1928.

El recién instaurado Ministerio de Educación dio mayor relevancia a los nuevos jefes de los departamentos en que se estructuraría, debido en parte a la escasa experiencia política y educacional del entrante ministro Eduardo Barrios. Fueron, eso sí, políticamente significativos los nombramientos de Luis Galdames, presidente de la Sociedad Nacional de Profesores, como jefe del Departamento de Secundaria, y del

maestro Luis Gómez Catalán, presidente de la asociación, como jefe del Departamento de Primaria. Otros dirigentes magisteriales también ocuparon cargos en el ministerio y en las direcciones provinciales que se crearían a lo largo de 1928, haciendo que la instauración de la reforma fuera liderada por un equipo que comulgaba no solo con los principios de la Escuela Nueva, sino también con el ambicioso programa de la asociación. Sin embargo, el accionar de las nuevas autoridades estaría condicionado por su inserción en un aparato estatal jerarquizado, por el autoritarismo de Ibáñez y, particularmente, por intromisiones de los ministros de Hacienda y de Guerra, además de la intervención de los intendentes provinciales, celosos guardianes del orden público y sensibles a las críticas de grupos afectados por las medidas de la reforma.

La reforma de 1928 fue coherente con otras remodelaciones institucionales del gobierno, pero se vio afectada por el maximalismo de sus propósitos. Con todo, sus líderes previeron una necesaria transición, por lo que varios de los procesos de cambio iniciados fueron escalonados en su desarrollo temporal. Hubo desde el principio obstáculos políticos y estructurales que no pudieron ser esquivados. Los cambios institucionales en la educación secundaria y en la normal generaron resistencias en sectores docentes y entre los apoderados. Así ocurrió también con el reemplazo de personal envejecido y refractario a las nuevas concepciones y prácticas pedagógicas, ya que no se proveyeron fondos para los desahucios a que tenían derecho los funcionarios despedidos. Hubo descontento sordo y manifiesto, amplificado por las resistencias de los sectores partidistas opositores. A ello se sumaban las complejidades de la implantación de planes y programas de estudio y el desafío de introducir gradualmente nuevas prácticas pedagógicas que requerían tiempos largos y operaciones culturales complejas.

A pesar de las dificultades, las autoridades del ministerio se jugaron por llevar a cabo la reforma. Discursos y mensajes dirigidos a los padres de familia y a los educadores, circulación masiva de revistas y documentos técnicos, y formación de equipos animadores de la reforma fueron algunas de las iniciativas emprendidas. Hubo especial preocupación por el perfeccionamiento de profesores y se vitalizó una práctica habitualmente promovida por la asociación: círculos de estudio entre preceptores primarios.

La aventura utópica duró unos pocos meses. A fines de agosto de 1928 se produjo la coyuntura que derrotó finalmente el proyecto de reforma integral propulsada por el magisterio. Estudiantes de la Escuela Normal de Chillán, motivados por el ideario reformista, decidieron conectarse con las alumnas de la Normal de Angol. Los contactos estudiantiles fueron considerados subversivos por la autoridad política provincial, la cual atribuyó este conato a la influencia del director provincial de Educación, distinguido ex dirigente de la Asociación General de Profesores.^[580] El ministro de Guerra, general Bartolomé Blanche, de tendencia conservadora y autoritaria, subrogaba en esos días al ministro de Educación, en gira al extremo norte del país. Informado de los “sucesos de Angol” ordenó la clausura de ambas “escuelas de profesores primarios” y luego despidió al jefe del Departamento de Educación Primaria. Tras esto, Blanche consiguió el favor de Ibáñez para despedir al resto de los funcionarios reformistas. En octubre renunció el

ministro Barrios, se desactivó la reforma y se derogó su decreto matriz y demás normativas concomitantes. Fue disuelta la Asociación de Profesores y algunos de sus dirigentes fueron relegados o exiliados.

La reforma de 1928 fue una empresa fugaz pero fértil en el largo plazo, porque instaló concepciones de política educacional influyentes en el futuro de la instrucción escolar. Templó una generación de educadores y políticos educacionales que más tarde liderarían otros intentos de cambio o administrarían segmentos del sistema educativo público. Sus proyecciones fueron poco evidentes en lo inmediato, pero muy significativas para la trayectoria posterior del Estado docente chileno.

En octubre de 1928 se inició la tercera arremetida educacional impulsada por el gobierno de Ibáñez. No fue una simple involución, sino una contrarreforma[581] que desactivó mucho de lo recién obrado. Pero el consenso en torno al estado de la educación antes de 1927 y la legitimidad alcanzada por el proyecto de la asociación, presionó al gobierno a presentar su nueva política como continuadora de una reforma ya en pie, pero que requería rectificaciones.

La contrarreforma se inició con el despido de los líderes de la reforma integral y la exoneración de decenas de profesores denunciados por los intendentes y gobernadores. [582] Fue encabezada por dos sucesivos ministros: Pablo Ramírez, quien era en paralelo ministro de Hacienda –entre octubre de 1928 y febrero de 1929– y luego, hasta agosto de 1930, el general Mariano Navarrete.[583] Ella requirió de una nueva alianza entre las autoridades y sectores de la elite pedagógica cooptados por el gobierno para darle a su política la legitimidad y la competencia profesional que ya no proveían los cuadros gremiales. Con Darío Salas y otros reputados educacionistas se adoptaría una versión moderada del reformismo que tenía sus antecedentes en los planteamientos de la Asociación de Educación Nacional y la Sociedad Nacional de Profesores, y en las posiciones mayoritarias en la asamblea pedagógica de 1926. Se retomaban también elementos de la reforma administrativa de 1927, todo ello acompañado del nacionalismo y del pragmatismo de Ibáñez. En otro plano, mientras la reforma integral tuvo un énfasis social cimentado en la creatividad atribuida a los maestros de aula, la contrarreforma tuvo un foco científico y técnico basado sobre en la entrega vertical de métodos pedagógicos y sobre la presión de la normativa oficial.

El gobierno de Ibáñez mantuvo en los hechos la fórmula de equilibrio: “la educación como función de Estado” y la “educación particular como colaboradora”. Conservó también la combinación entre el nacionalismo –como principio que impregnaba el currículum y que buscaba soluciones chilenas a las cuestiones de política educativa– y la búsqueda de fundamentos en las corrientes pedagógicas internacionales mediante la influencia de pedagogos formados en el exterior. Darío Salas, Maximiliano Salas Marchán y Luis Tirapegui fueron acompañados en esta tarea por expertos contratados, como el belga León Jeunehomme y el pedagogo suizo Adolfo Ferrière –uno de los puntales de la Escuela Nueva–, quien visitó Chile durante 1929 y recogió certeras observaciones y reflexiones en un libro ad hoc.[584] Además, varios grupos de educadores fueron enviados a formarse en los países en que se implantaba esta corriente

educativa.[585] Los hombres que lideraron la contrarreforma imprimieron al sistema un sello técnico y despolitizado, complementado con un encapsulamiento del servicio educacional y un abandono de los avances aperturistas anteriormente logrados. El ministro Pablo Ramírez se convirtió en su principal gestor, tildando a la decapitada reforma integral como sustentada en la “fantasía de espíritus idealistas que sobre un grano de arena construyen monumentos teóricos”. [586]

Uno de los primeros efectos de este viraje fue la desarticulación del sistema escolar. Ramírez restableció la disyunción de la administración ministerial en departamentos con facultades técnico-pedagógicas y de gestión. Mantuvo los de primaria y secundaria, pero desgajó de este último los departamentos de Educación Comercial, Agrícola e Industrial, abandonando la concepción de una educación secundaria integrada. A los jefes de estas secciones se les concedieron numerosas e importantes facultades normativas, ejecutivas y disciplinarias, lo que implicó el debilitamiento de la tradicional autoridad de los ministros de Educación y la desmembración de la administración escolar. La superintendencia, por su parte, fue restringida a funciones coordinadoras y de consulta. [587]

El foco contra los avances reformistas del magisterio estuvo puesto esta vez en la recuperación y fortalecimiento de una tendencia que venía del siglo anterior: el aseguramiento de la disciplina de los docentes. Así, por ejemplo, a la Dirección General de Educación Primaria se le encargó “velar especialmente por la disciplina, la eficiencia y la moralidad del profesorado, y porque la enseñanza y la actitud del magisterio dentro y fuera de la escuela no dañe la consecución del fin cívico de la educación”. [588] El Servicio de Visitación fue concebido más con un sentido de control que de supervisión técnica, reforzándose especialmente el cuerpo fiscalizador de la enseñanza primaria. La disciplina y moralidad del personal, la preparación técnica y el fiel cumplimiento de las prescripciones, se constituían en cuidado principal de la cadena de mando. [589]

En la misma lógica de control y vigilancia hubo una tendencia a la sobreregulación de las instituciones y prácticas educacionales impulsadas por el ministro Ramírez. Su sucesor, el general Navarrete, elaboró nada menos que veinticuatro reglamentos para las diversas ramas, en diferentes temáticas y abundantes de minuciosidad administrativa. Solo el Reglamento General de Educación Primaria constó de 167 artículos. El que se refería a los deberes docentes tenía once incisos, y el relativo a prohibiciones al personal, trece. En el orden curricular y pedagógico, la contrarreforma fue rica en la dictación de normativas, pero también concretó iniciativas para apoyar la operacionalización de los nuevos objetivos, contenidos y métodos. Así, para la educación secundaria se dictó un decreto redactado por Darío Salas [590] que fijaba la orientación y finalidades de la enseñanza secundaria, anulando la orientación “integradora” del decreto homólogo redactado en 1928 y restringiéndose a la educación científico-humanista. El reglamento poseía también rasgos progresivos, pero que pronto fueron opacados por un nuevo Reglamento General de Liceos, aprobado por Decreto n° 23, de junio de 1929, que parece tener más pluma del general Navarrete que del consejero Salas.

Otras disposiciones legales de ese año 29 vinieron a reafirmar los énfasis de la

contrarreforma. Fue el caso del Reglamento General de las Escuelas Primarias, dictado el 6 de agosto, que si acaso establecía normas pedagógicas coincidentes con el espíritu de la reforma integral, abundaba en deberes, prohibiciones y obligaciones para los docentes, sin una contraparte de derechos o garantías. Era un esfuerzo más por configurar una profesión docente rígidamente vigilada, además de rebajada de hecho a un rol más técnico que propiamente profesional. Una nueva Ley de Educación Primaria Obligatoria –el DFL n° 5.291, del 22 de noviembre de 1929[591]– repitió y consagró las disposiciones de este reglamento, pero acentuó la parcelación del ministerio al crear una Dirección General de Educación Primaria con atribuciones fuertes en lo administrativo y técnico. Consolidaba también la desconcentración del sistema educativo al recrear el cargo de director provincial y, subordinados a este, los “inspectores locales” e “inspectores provinciales” cuando los recursos lo permitiesen.

La incansable actividad del ministro Navarrete, sumada al respaldo del ministro Ramírez y al concurso de los expertos, permitió desarrollar una política de controlada reanimación del profesorado y difundir en este las concepciones y prácticas de la Escuela Nueva, debidamente filtradas para hacerlas concordantes con el disciplinamiento impuesto por el régimen.[592] Para apoyar la iniciativa se difundió abundante material impreso a disposición de los profesores: folletos seriados –escritos por pedagogos chilenos o líderes de la Escuela Nueva–, inauguración de la nueva *Revista de Educación*, etc. Se realizaron diversas reuniones técnicas de inspectores escolares de primaria y de rectores de liceos para que, a modo de cascada, bajaran las nuevas orientaciones hacia el profesorado. Fueron contratadas misiones y se enviaron educadores chilenos a formarse en los principales centros extranjeros.[593]

La nueva política educativa mantuvo las seis “escuelas de profesores primarios”, aunque volvió a denominarlas “escuelas normales” y estableció la distinción entre urbanas y rurales. Las primeras conservaron el prestigio de su nivel: quienes ingresaran a ellas con cuarto grado de liceo rendido podían cursar solo tres años, y el que entrara con su educación secundaria completa solo debía cursar dos años. Las normales rurales preservaron el requisito de ingreso con sexto año primario rendido. Con todo, varias de las que habían sido suprimidas no volvieron a abrirse, otras fueron repuestas y en las décadas siguientes se crearon algunas pocas más. La contracción normalista a consecuencia de la reforma y posterior contrarreforma fue quizás la mayor dificultad que vivió en estos años el mundo docente. La crisis económica de 1929 y sus efectos no harían más que acrecentarla, pues el Estado se vio impedido de becar a un suficiente número de alumnos. La matrícula normalista viviría su momento más magro durante 1932, con 1.152 estudiantes; de ellos, 335 eran hombres y 817 mujeres.

Los sucesos desencadenados desde 1929, especialmente la crisis económica que golpeó fuertemente al país hasta 1932, frenaron el desarrollo de la contrarreforma y terminaron con la dictadura, que ya daba señales de agotamiento, en 1931. Pero si bien el gobierno ibañista había sucumbido, sus reformas educativas dejaban un legado importante, fundamentalmente gracias a los acuerdos alcanzados como sociedad. Todas ellas habían planteado la importancia del sistema educativo para el desarrollo del país y

la necesidad de reformarlo. Todas también habían reconocido los postulados de la Escuela Nueva como un modelo que se debía adoptar frente a las emergentes necesidades y demandas sociales que hacia fines de la década de 1920 explotaban en el país. Y todas, sobre todo, habían hecho visible la fuerza de este nuevo actor social que era el magisterio. Si bien la reforma integral se había articulado en torno a sus principales demandas y concepciones educativas, la contrarreforma había surgido de la imperiosa necesidad de regular y vigilar a los docentes, percibidos por el gobierno como enemigos potenciales del sistema. Si la primera se hizo con y desde ellos, la segunda se volvió en su contra. De una u otra manera, habían irrumpido definitivamente en la arena pública. Tal como la escuela durante el período, los docentes –incrementados en número y profesionalizados en su condición– se politizaron, convirtiéndose en actores relevantes dentro de un Chile que era realmente nuevo. Y no porque el gobierno de Ibáñez lo hubiera refundado, sino porque abandonaba ya del todo las viejas lógicas sociopolíticas que lo habían dominado durante todo el siglo XIX.

CAPÍTULO VIII

SIN TIERRAS NI LETRAS...

La pérdida de tierras tras la derrota militar y la ocupación de la Araucanía en 1883 dejaron al pueblo mapuche reducido a la pobreza y en posición de desventaja respecto al resto del país. En la etapa reduccional la educación escolar fue poco a poco percibida como un medio de promoción y los mapuches comenzaron progresivamente a vincularse con la escuela y sus aprendizajes. A pesar de la baja cobertura, la asistencia fue creciente y los saberes más elementales, como la lectura y la escritura, fueron utilizados por una primera generación de indígenas alfabetos como herramientas para resistir la ocupación y para negociar la posesión de sus tierras. Esto desde una identidad cultural resignificada, es decir, como mapuches letrados. Buscaron defender así la existencia de su pueblo y la continuidad de una cultura cuyo principio y fundamento descansaba en la conservación de sus territorios.

Por su parte, el Estado no tuvo una política educativa específica para la población indígena. Le bastó con fomentar la tarea desarrollada por la Iglesia, subvencionando escuelas misionales, tanto católicas como protestantes. Si bien los avances de estas fueron modestos dadas las dificultades propias del mundo rural, permitieron la escolarización de los primeros niños mapuches. Ciertamente, la mayoría no llegó a la escuela en esos años, pero los que lo hicieron representaron la voluntad indígena de adquirir las destrezas entregadas en el aula de clase. Aunque pequeño, este grupo pudo alfabetizarse y constituirse en un nuevo actor social que cumplió un rol de liderazgo a través de las primeras organizaciones indigenistas.

Ocupación de la Araucanía y educación para mapuches

La campaña de ocupación comenzó en 1862 con el adelantamiento de una línea de fuertes a lo largo de la ribera del río Malleco y se extendió hasta 1883[594], culminando con la refundación de Villarrica. Aquella victoria definitiva estuvo en manos de los mismos oficiales, soldados y armamentos utilizados poco tiempo antes en la Guerra del Pacífico.[595] Más de dos décadas demoró el Estado chileno en apropiarse del territorio al sur de la frontera delimitada por el río Biobío. Para ello desplegó una ofensiva de internación a través de diversos mecanismos, como ocupación y expropiación de tierras, burocracia estatal, ejército, fundación de ciudades, construcción de caminos, inmigración de colonos, alianza con Argentina y, finalmente, la propagación del sistema educativo estatal.[596]

Luego de la exitosa campaña militar, el país se adjudicó alrededor de cinco millones de hectáreas de territorio ancestralmente ocupado por el pueblo mapuche. La ley que debía reestructurar jurídicamente ese espacio prohibió a particulares la realización de cualquier contrato de compra o venta de terrenos con los naturales. A su vez, formó la Comisión Radicadora de Indígenas para establecer a los mapuches en reducciones o reservaciones delimitadas y protegidas por medio del otorgamiento de títulos de merced. De ese modo, el Estado liberaba gran parte de la zona para el desarrollo de un programa de colonización. Los títulos eran entregados a una o más personas, generalmente caciques, en representación de sus grupos familiares u otros. Pasaban así a tener un dominio comunitario e inalienable sobre las tierras que se les asignaban.^[597] El primer título fue otorgado el 6 de febrero de 1884 y el último el 14 de noviembre de 1929. En un período de 45 años se concedieron 2.918 mercedes sobre una superficie de 510.385 hectáreas, abarcando a una población de ochenta mil indígenas aproximadamente.^[598] Significa esto que el proceso de radicación asignó un promedio de 6,2 hectáreas por persona.^[599] No obstante, la distribución fue desigual, concentrando la mayoría de la población radicada en la provincia de Cautín.^[600]

La política reduccional tuvo un impacto directo en la cultura mapuche. Demográficamente tendieron a disminuir. El censo de 1907 estimó su población en 101.000 personas^[601] y, tal como lo demuestra el Cuadro 8.1, ella retrocedió, especialmente en la década de 1930, cuando los movimientos migratorios hacia los centros urbanos cobraron mayor fuerza a raíz de la presión demográfica al interior de las mismas reducciones. Los datos demuestran su tendencia a la baja en las provincias señaladas, mientras la población chilena crecía. En 1907, el total de indígenas registrados representó un 11% de la población nacional, disminuyendo al 7,5% en 1930. Hay que destacar que las cifras no son del todo confiables, pues el proceso de chilenización impuesto por el Estado originó probablemente un “ocultamiento étnico” por parte de mapuches al momento de empadronarse, o por los propios empadronadores.^[602] Si en 1907 constituía el 3,1% de la población nacional, en 1930 solo fue el 2,3%.

Cuadro 8.1: Población “chilena y araucana”^[603] de las provincias de Concepción, Biobío, Cautín, Valdivia y Chiloé, 1907, 1920, 1930

Censos	Población chilena	Población araucana	Población total de la zona	Porcentaje de población araucana
1907	820.021	101.118	922.021	10,97%
1920	1.027.656	105.162	1.132.818	9,28%
1930	1.214.885	98.703	1.313.588	7,51%

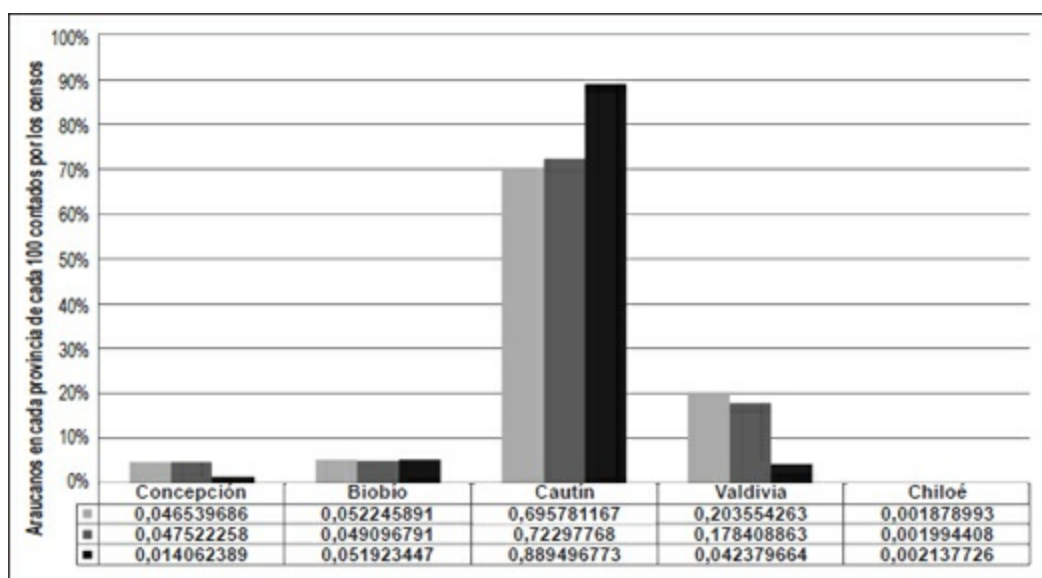
Fuente: Censo General de 1930.

Geográficamente tendieron a concentrarse aún más en la provincia de Cautín y menos en Valdivia y Concepción, que experimentaron una constricción de población indígena.

[604] Cautín fue la única zona donde los mapuches aumentaron su número entre 1920, cuando sumaban 46.761, y 1930, cuando llegaron a ser 58.305. De cada cuatro habitantes de la provincia, uno era mapuche, y aunque la población chilena también creció, los indígenas lograron sostener su presencia, al menos en términos cuantitativos.

Cautín concentró cerca del 70% de los títulos de merced correspondientes en su conjunto al 64% de la superficie de tierra otorgada a casi tres cuartos de la población efectivamente reducida. Las cifras revelan la importancia de ese lugar como unidad territorial que concentró la mayor cantidad de hectáreas cedidas y el número más alto de mapuches reducidos. Sin embargo, el total de hectáreas por persona estuvo bajo el promedio, dada la gran densidad demográfica indígena.[605]

Gráfico 8.1: Distribución de la población araucana según provincias, 1907, 1920, 1930



Fuente: Censo General de 1930.

Las tierras recién incorporadas al país fueron transferidas vía asignación, venta o subasta, a latifundistas privados y colonos extranjeros, dejando al pueblo mapuche solo un 10% del territorio que habitaban ancestralmente, equivalente a las 510.385 hectáreas ya mencionadas otorgadas por medio de títulos de merced entre los años 1884 y 1929. [606] La pérdida territorial golpeó fuertemente a la sociedad indígena, relegándola a un estado de pobreza y marginalidad respecto al resto del país y la región.

La idea actual de “comunidad mapuche” surgió justamente en esta época como un concepto de propiedad privada-comunitaria asociada a la tierra por parte de los indígenas. “La *comunidad* había sido una mera invención de los chilenos, porque ésta nunca había existido a nivel económico ni a nivel social. Cada grupo familiar, por muy grande que fuera, vivía en forma completamente autónoma respecto de los demás y solo tenía en común con ellos el reconocimiento de la autoridad de un *ñidol lonko* capaz de administrar la justicia y una solidaridad en el plano ceremonial”. [607] En el entendido

que esa tradición cultural fue interrumpida por el proceso de radicación, las crecientes disputas generadas en el seno de las nuevas entidades territoriales exógenas encuentran una explicación. No solo se designó una nueva territorialidad, sino que se aplicó de forma desordenada y arbitraria. El Estado definió los límites de las reducciones sin considerar las demarcaciones tradicionales respetadas por los mapuches y que se guiaban por los accidentes geográficos propios de ese territorio. Cerros, ríos y quebradas conformaban las fronteras que separaban un lof (lov) del contiguo.[\[608\]](#)

Las nuevas condiciones impuestas en la Araucanía generaron en la cultura mapuche una conmoción definitiva al poner en riesgo su subsistencia como pueblo frente a la amenaza de asimilación a la sociedad dominante. Sin embargo, eso no llegó a ocurrir. Su identidad cultural flexible y de gran capacidad adaptativa supo sortear el embate, evidentemente sin poder esquivar los costos. Lograron preservarse creando una cultura volcada hacia dentro, hermética, a la vez que abierta a las opciones externas que posibilitaran su supervivencia cultural.[\[609\]](#)

El acceso a la escuela fue un medio y una oportunidad para adquirir unos conocimientos que les permitirían resguardar parte de su tierra y su cultura. Era un vehículo de integración, pero también de resignificación de la propia identidad cultural al incorporar nuevos elementos de la sociedad dominante. Sus dimensiones, sin embargo, son difíciles de asir. El número de escuelas y la cobertura primaria aumentaron en las provincias donde residía la población indígena, pero la estadística no permite identificar cuántos de esos alumnos eran mapuches. Por ello es pertinente realizar estudios de casos como el de la provincia de Cautín, corazón territorial de la Araucanía.

Cautín tuvo una provisión significativa de escuelas públicas y particulares. Fue la segunda provincia de la zona, después de Concepción. En 1909, las primeras sumaban 65, creciendo a 210 en 1930, con una matrícula que se elevó desde los 6.500 a los 31.470 alumnos. Estos últimos representaban el 23% del total de escolares en la zona mapuche al finalizar el período reduccional. Las particulares, en tanto, aumentaron en ese mismo lapso de 16 a 53, educando a 1.648 menores en 1909 y a 5.560 en 1930. Entre ellas estaban las escuelas para indígenas que eran dirigidas por misioneros católicos franciscanos y capuchinos, además de misiones protestantes anglicanas. Estas no siempre fueron diferenciadas como una categoría en sí misma dentro de la estadística oficial, quedando invisibilizadas dentro de categorías más amplias, como las “subvencionadas particulares”. Sin embargo, entre 1909 y 1914 fueron especificadas como escuelas subvencionadas para indígenas.[\[610\]](#) Entre ellas pueden mencionarse la escuela indígena del padre Anselmo de Cumin en Temuco, la de los misioneros de Boroa y, desde 1914, el internado de niñas indígenas del mismo lugar; la escuela de Hualqui en Imperial, el colegio indígena de las hermanas de San Francisco y el internado de niñas indígenas, ambas de Lautaro; el internado de niñas de Bajo Imperial y la escuela de Carlos Sadlier en la misión anglicana de Cholchol, las dos para indígenas.[\[611\]](#) Esta última fue la única escuela que funcionó en una misión protestante. El resto fueron todas católicas.

Aunque pequeña, la muestra pone de manifiesto un cambio con respecto a la

educación mapuche durante la segunda mitad del siglo XIX. Es notoria la transformación en la demanda indígena por educación en los albores del siglo XX. La oferta escolar también se incrementó, pero reprodujo con el pueblo mapuche los mismos problemas que se suscitaban en el mundo rural del resto del país.

La escuela mapuche: una escuela rural

La escuela indígena fue una escuela rural y, como tal, replicó los problemas que esos establecimientos tuvieron para consolidar tanto la matrícula como la asistencia. Como en el caso mexicano estudiado por Pilar Gonzalbo, “los términos educaciones rural e indígena confluyen necesariamente, aunque no son idénticos”.[\[612\]](#) México era un país rural e indígena a la vez. Si bien en Chile los porcentajes de población nativa eran menores que en ese país, también pertenecían al mundo rural. Durante el período reduccional, la cultura mapuche pasó a formar parte de un sistema familiar que practicaba la agricultura de subsistencia al interior de las reducciones. De ese modo terminó asimilando su comportamiento al de familias campesinas pobres cuyos hijos trabajaban cooperando en las labores agrícolas y asistían esporádicamente a la escuela.

Uno de los factores más influyentes en la marginación de mapuches de las primarias fiscales fue la dicotomía campo-ciudad debido a la dificultad estructural que significaba llegar a ellas cuando se vivía en el campo. La mayoría de los establecimientos públicos rurales de la zona estaban alejados de las principales reducciones indígenas, salvo las escuelas misionales que se instalaron cerca de ellas. Asimismo, para los que lograron llegar a las fiscales, cuya dimensión no conocemos, la diferencia cultural con los niños chilenos dificultó enormemente un aprendizaje ajeno a su cultura y a su lengua, como la lectoescritura. Los preceptores tampoco tenían herramientas para enfrentar tal desigualdad, como el caso de Rodrigo Barría, que renunció a su cargo “por no hallarse con los niños indígenas”.[\[613\]](#)

Las escuelas para indígenas de Cautín, tanto fiscales como particulares subvencionadas, tuvieron un comportamiento semejante en cuanto al lento crecimiento de la matrícula y a una asistencia que bordeaba el 60% de los inscritos.[\[614\]](#) El problema estaba en que del total de la matrícula provincial, el 85% correspondía a la matrícula pública y un 15% a la particular subvencionada. Dentro de la última categoría, la matrícula de indígenas y de chilenos se reparte en partes iguales, lo cual demuestra que el 50% de la matrícula de escuelas particulares subvencionadas de Cautín correspondía a niños mapuches.

Para el período se calcula que los niños en edad escolar de la provincia –entre seis y catorce años– eran aproximadamente catorce mil, de los cuales un 25% estaba matriculado. Sabemos con certeza que en 1910, alrededor de mil de ellos eran mapuches, por lo cual se puede afirmar que la escolarización indígena para Cautín fue aproximadamente de un 7,1% como mínimo. La escuela fiscal, como se señaló, recibió

niños mapuches, pero no se sabe su dimensión. También las escuelas misionales para indígenas recibieron alumnos chilenos, como por ejemplo la capuchina de Padre Las Casas. Ubicada en el corazón de la Araucanía, había nacido como escuela rural para los niños pobres de esa zona, incluidos los mapuches. En ella, entre 1921 y 1926, la matrícula chilena promedió 150 y la mapuche 100, es decir, tres quintos del alumnado era chileno. Luego, la tendencia se revierte significativamente, pues en 1935 los mapuches aumentan a 435, mientras los chilenos no pasan de 240.[\[615\]](#) En la misión capuchina de Panguipulli, entre 1929 y 1935 la matrícula indígena doblaba a la chilena.[\[616\]](#)

La identidad de la escuela para indígenas estaba dada por su carácter misional. Su prioridad era llegar a los mapuches, por lo cual se situaba en las reducciones o en sus terrenos adyacentes y contaba con preceptores indígenas y misioneros que hablaban el mapudungun. Un sacerdote capuchino relata que “para atender aún más a los niños i para ganar más la confianza de los mapuches fue contratado en 1906 el indígena, Don Vicente Collio que desde entonces enseña el Silabario”.[\[617\]](#) Sin embargo, y aunque muy distinta a la escuela fiscal por el desafío que perseguía, fue la única alternativa viable para tantos niños y niñas chilenos pobres que vivían en la zona y que asistieron a ella.



Taller de carpintería, escuela de la misión capuchina de Quilacahuín, Araucanía, 1913.
Archivo de la Provincia Capuchina de Chile.



Religioso capuchino con mapuches, Araucanía, c. 1920.
 Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

El alimento que ofrecía la escuela misional a sus alumnos fue un incentivo adicional en un contexto de alta pobreza. En 1921, el sacerdote a cargo de la escuela de Panguipulli anotó en la crónica de la misión que al regreso de las vacaciones de septiembre de ese año los alumnos mapuches “llegaron flacos y con malos semblantes, prueba que en sus casas había escasez, desmintiendo así lo que se afirma que los niños del colegio son mal alimentados. El hecho es que los niños entran al colegio flacos y raquíticos y vuelven al fin de año a sus casas redondos como pipas”.[\[618\]](#) Y agregaba: “Los indios pasan hambres horribles. Muchos pasan sus días comiendo nalcas y palos podridos. Constantemente se nos pide trigo, arvejas y harina”.[\[619\]](#)

La oferta educativa disponible respondió a una demanda en expansión producto de la ocupación, la reducción de tierras y el confinamiento a un sistema de vida rural inmerso en la escasez material. La población mapuche comenzó a manifestar cierto interés por educarse. La paulatina transformación fue diagnosticada por Tomás Guevara, rector del Liceo de Temuco, quien sostuvo que el “araucano de hoy quiere que sus hijos sean cristianos, que aprendan a leer, escribir, sacar cuentas para que los huincas no puedan engañarles, pero quieren que lo aprendan lo más pronto posible”.[\[620\]](#) Los testimonios orales de mapuches que padecieron injusticias y abusos en esos años acusan al desconocimiento del castellano como factor determinante. La mayoría de los litigios por tierras fallaban a favor de los colonos chilenos –pequeños y grandes latifundistas–, en menoscabo de los indígenas monolingües y, por consiguiente, sordomudos del idioma oficial. Según el relato del mapuche Andrés Mulato, evocando los años de radicación,

“algunos sabían reclamar y otros no sabían nada. Muchos mapuches no sabían hablar nada de castellano. Hablaban no más en su lengua indígena. Así que algunos no más conseguían la atención de las autoridades; los recibían a esos que sabían hablar”.^[621] Asimismo, Martín Alonqueo, profesor normalista y en su momento alumno de escuela pública durante la década del veinte, rememora los años del despojo con cierta resignación y atribuye la ignorancia del español como elemento fundamental en la pérdida de tierras. Los particulares chilenos “aprovechando la ignorancia y la falta de conocimiento del idioma castellano, hacían lo que querían con estos indefensos mapuches y eran hasta sádicos, porque se reían y se burlaban del modo y forma de hablar”.^[622] En la provincia de Cautín, en 1920, 6,4% del grupo mapuche era alfabeto, mientras entre chilenos el porcentaje ascendía a 40,6%.^[623]

En 1920, la población mapuche en Cautín alcanzaba a 58.305 personas, representando un 23% de la provincial. El resto era considerado chileno. Del total de esos habitantes, solo el 1,5% eran mapuches alfabetos, mientras los chilenos iniciados en esas destrezas llegaban al 31%.^[624] Por cada indígena que sabía leer, veinte chilenos también lo hacían. La desproporción entre ambos grupos era abismante.

El censo araucano de 1920 muestra que la alfabetización mapuche, de acuerdo a la cohorte de edad, replica las tendencias nacionales al concentrarse en la población joven y laboralmente activa entre los doce y veintinueve años, pero con índices semejantes a los niveles nacionales entre los mayores de siete años de las décadas de 1860 y 1870. Los niños mapuches aprendieron a leer más tarde y más lento, sobre todo entre los cinco y los siete años, cuando correspondía iniciar el acceso a la escuela primaria.^[625]

A partir de las cifras se infiere que el acceso a la escuela, entendida como agente de alfabetización, fue marginal para la población mapuche. Sin embargo, en términos simbólicos, logró ser significativa para un grupo minoritario de ellos. Con el tiempo, esta minoría, aumentó su visibilidad ante los ojos de su pueblo y del Estado, constituyéndose como un nuevo actor social: el “mapuche letrado”. Aquella elite indígena alfabetizada tuvo participación en la arena política nacional, especialmente en la defensa de las tierras comunitarias. Su simple aparición cobra importancia, a pesar de su exiguo número, por cuanto representa una identidad mapuche resignificada tras el contacto con la escuela. El acceso a ella le permitió conocer la cultura chilena, asimilar su idioma y aprender a relacionarse en los mismos términos, con el fin de proteger mejor sus tierras.

Choque cultural al interior de la escuela

El primer día que Lorenzo Aillapán asistió a la escuela, su tío, con quien vivía y hacía de apoderado, pronunció esta frase a su sobrino: “*amuaimei fachanti ta colegio meu, qui maimi chillcatun*”, que en español quiere decir “hoy irá al colegio a aprender a leer”.^[626] Eran los años cuarenta en una zona rural de la Araucanía, cuando el joven mapuche se dirigió por primera vez a una casa donde se “lee y escribe”. Era una escuela

fiscal ubicada en Trompulo Chico y designada con el número 44. Como se señaló anteriormente, no se conoce cuántos niños mapuches asistieron a escuelas fiscales, pero se sabe que lo hicieron primero a escuelas rurales y más tarde a escuelas fiscales urbanas. Esto debido a la pobreza en que vivían dentro de sus reducciones, la que a su vez gatilló los procesos migratorios hacia los centros urbanos.

Una de las principales barreras que tuvieron que sortear aquellos estudiantes fue someterse a un tipo de aprendizaje ajeno a su cultura. Martín Alonqueo constituye un buen ejemplo de la dificultad que tuvieron que enfrentar muchos de ellos al llegar a la escuela. Profesor normalista y alumno de escuela pública, recuerda que “algunos profesores hacían repetir frases difíciles a sus alumnos mapuches solo para reírse, haciendo teatros fáciles ante sus alumnos. Entonces hacían imposible la vida escolar de muchos alumnos mapuches y se convertían y transformaban en belicosos, castigando a sus compañeros molestos con lo más duro que tenían al alcance de sus manos; pero frente a la apelación que se realizaba ante el profesor o profesora, el alumno mapuche salía perdiendo por no dominar el idioma que le permitía exponer bien sus quejas y defensa”.[\[627\]](#)

Alonqueo ingresó a los catorce años y, según su propio testimonio, “aún no hablaba el castellano y solo balbuceaba algunas palabras castellanas groseras que oía a los blancos”.[\[628\]](#) Aillapán, en cambio, lo hizo a los diez y relata que “fue el año en que empecé a hablar en castellano, puesto que en la casa de mi tío no se hablaba el castellano. Desconocía por completo todo lo relacionado con el estudio”.[\[629\]](#) Aunque dieron algunas señales de preocupación, las autoridades públicas no asumieron la complejidad que significaba el aprendizaje de la lectoescritura para un niño mapuche. Las palabras del intendente de Cautín en 1908 son elocuentes al respecto: “El modo de ser de los araucanos, indicaba al Ministerio del Interior, su rápida extinción debido a causas conocidísimas y sobre todo las dificultades para asimilársele convenientemente los conocimientos que exponen los maestros en las escuelas públicas, me inducen a solicitar del Supremo Gobierno la pronta instalación de escuelas de indígenas recientemente creadas por ley de presupuestos vigente, en las cuales al mismo tiempo de conocimientos teóricos se enseñarán conocimientos prácticos, de la misma manera que hoy ocurre en los colegios de indígenas de Estados Unidos y Canadá. Esto vendrá a favorecer directamente a los aborígenes de nuestro suelo, ya que es tal vez esta provincia la que encierra mayor número de ellos”.[\[630\]](#)

Las dificultades de adaptación también preocuparon al gobernador de Nueva Imperial, quien abogó por la instalación de escuelas en las propias reducciones: “Así la concurrencia de sus niños sería mucho mayor, porque no tendrán el inconveniente del cambio de traje a que se creen obligados para asistir a las escuelas ubicadas en los centros de poblaciones civilizadas ni el inconveniente de la alimentación diaria por lo separadas que están las escuelas de sus reducciones. Establecida de esta forma la instrucción primaria de los indígenas, la civilización de la raza araucana sería completa en muy breve tiempo y ganaría mucho el progreso regional, porque las faenas de la agricultura y las industrias y del comercio contarían con un mayor número de brazos

ociosos ahora por la ignorancia en que se encuentran.”[631]

La interrogante del momento, que por lo demás atravesaba todo el sistema de educación pública, siendo tema de permanente debate, era si la escuela a la que asistía la población mapuche debía orientarse hacia el trabajo o solo hacia la alfabetización. El etnógrafo Tomás Guevara puntualizaba que “dos errores obraban, pues, combinadamente en la educación del niño de esta raza inferior; la falta de procedimientos sistemáticos en la enseñanza de carácter manual i la de olvidar para la teoría elemental que él no piensa como el que proviene de un pueblo de cultura más avanzada. Porque todas las razas piensan en conformidad a la lengua que hablan. De ese modo no hai una manera absoluta de pensar, sino que cada lengua tiene su manera particular de unir las ideas”. [632] La corriente evolucionista [633] hace notar en sus declaraciones que, al margen de ello, no estaban tan alejadas de la realidad, por cuanto el problema del lenguaje, como ya vimos, era un impedimento en el proceso de aprendizaje. En el caso de Lorenzo Aillapán, al terminar el primer año de escuela tuvo que rendir pruebas ante una delegación: “Todos los padres y apoderados asistieron al examen. Antes de comenzar hizo uso de la palabra el señor profesor de la escuela. Luego, los examinadores. Yo muy poco les entendía; me parecían que hablaban un idioma extranjero. Como yo no conocía personas de esa clase, en el fondo me pareció que eran gringos. Después nuestro profesor habló en el dialecto *mapuche* y dijo que los niños eran puntuales y que había algunos que se destacaban. Quiere decir con esto que nuestra raza también está dotada de inteligencia”. [634]

La Escuela rural nº44, a la cual asistía el joven Aillapán, era dirigida por un preceptor mapuche. Su nombre no se conoce, pero puede inferirse que tras realizar la primaria fue trasladado a la Escuela de Preceptores de Santiago o Chillán para convertirse en normalista. La práctica de llevar niños mapuches “adelantados” en los estudios para formarse como profesores primarios fue relativamente habitual. De seguro, su capacidad bilingüe influyó positivamente, expresando a la vez una cierta voluntad política de fomentar la instalación de escuelas cercanas a las reducciones. Para ello era indispensable contar con ese tipo de maestros, es decir mapuches letrados.

A fines del siglo XIX, en el año 1896 [635], un primer grupo de misioneros capuchinos provenientes de la región de Baviera arribó a la Araucanía con el propósito de evangelizar y civilizar a los mapuches mediante escuelas misionales. Previo a su arribo, capuchinos de origen italiano venían desempeñando las mismas labores educativas aunque de manera más modesta y menos sistemática. De esta forma, ellos conformaron el grupo que mayor impacto tuvo en la educación de esos niños durante las primeras décadas del siglo XX, tanto por las escuelas levantadas como por sus internados que acogieron a un significativo número de alumnos. [636]

Según cuenta la crónica de la misión de Padre Las Casas, “los indígenas al principio se opusieron a la instrucción pasivamente. Pero esta indolencia fue mui pronto vencida merced a las grandes facilidades que se daban a los niños. Pues no solo recibieron gratuitamente toda la pensión, sino también los libros, la ropa interior i exterior”. [637] Para 1928, ya transcurridas más de dos décadas desde su fundación, el número de

alumnos sobrepasaba los 350 y dos años más tarde sumaban más de 500.[638] Los internados siguieron entregando alimento y el vestido necesarios. Lo que paulatinamente desapareció fue el incentivo material que los sacerdotes ofrecían a los padres mapuches para entregar a sus niños a la escuela o internado de la misión. Ahora eran los propios padres quienes sintieron la necesidad de facilitar a sus hijos la oportunidad de adquirir las destrezas aprendidas en las escuelas de los *patiru*. [639]

Las aulas capuchinas, al contrario de las fiscales, acogieron a los niños mapuches, reconociéndolos como culturalmente distintos a los chilenos, y por tanto enfocaron su acercamiento pedagógico en la línea de sus tradiciones y cosmovisión. Como sostiene José Bengoa, los misioneros bávaros diseñaron una política educativa “respetuosa” [640] hacia los rasgos constitutivos de la cultura indígena, siempre y cuando esas características estuviesen sujetas a negociación. En ese sentido, la poligamia no mereció la misma consideración que las demás prácticas tradicionales.

Los capuchinos, en cuanto agentes alfabetizadores, fueron eficientes en proveer soluciones frente a las necesidades prácticas y funcionales de sus alumnos respecto a la defensa de sus tierras. Cosa diferente es el efecto cultural a largo plazo que imprimieron en esas primeras generaciones que pasaron por sus aulas. Ese proceso implicó, en algún grado, una asimilación cultural que veremos plasmada en los nacientes líderes mapuches.

La Iglesia anglicana, aunque menos extendida, también cooperó en la promoción educativa de los indígenas. Durante la segunda mitad del siglo XIX, su presencia alrededor del mundo se hizo sentir especialmente en regiones de África, Asia y Oceanía, en coherencia con el proceso colonialista de las grandes potencias europeas. En Chile no fue hasta 1895 que los primeros misioneros lograron fundar las escuelas de Cholchol y Quepe. [641] Al comienzo sus escuelas diurnas tuvieron pocos alumnos y enfrentaron las mismas dificultades pedagógicas que las católicas. Optaron, entonces, por construir un colegio con internado que obligara a la asistencia regular, que proveyera de alimentación y vestuario, a lo cual se agregó más tarde el servicio de salud. [642] Su orientación educacional, además de religiosa, era de preparación para el trabajo, en la línea del sistema de la Escuela Industrial de Carlisle, Pensilvania, en los Estados Unidos. [643] William Wilson, médico-misionero escocés de la misión de Cholchol, en un informe de 1902 resumía su experiencia: “Los niños indígenas son por naturaleza tímidos i su manejo no es difícil, manteniendo una buena disciplina desde el primer momento. Son de fácil comprensión i de notable inteligencia, habiendo muchos que son verdaderamente contraídos al estudio. Sin embargo, estas buenas disposiciones son en cierta manera neutralizadas por la indolencia de la mayor parte de los padres que no tiene interés alguno en la educación de sus hijos i prefieren aprovechar su trabajo material, i aún mantenerlos ociosos antes de mandarlos a la escuela; i si nuestro colejio ha tenido éxito, ha sido merced al internado gratuito, a los servicios médicos i la despensería, medios que nos han adquirido su confianza”. [644]

La misión de Quepe, liderada por el pastor canadiense Charles Sadlier a principios del siglo XX, moldeó asimismo a varios de los principales dirigentes de la época, como

Aburto Panguilef y Venancio Coñuepán.[\[645\]](#)

Las escuelas misionales, en síntesis, fueron las que escolarizaron a ese pequeño universo de niños mapuches. Les entregaron herramientas que ellos mismos consideraron útiles, a la vez que fueron un elemento de aculturación. Sin embargo, ¿Dejaron de ser mapuches los niños que pasaron por las aulas de las escuelas públicas y misionales? Imposible es saberlo con exactitud porque aún se debate fuertemente sobre la definición de “lo mapuche”. ¿Es el idioma, la religión, el fenotipo o quizás el apellido el factor determinante? Una respuesta categórica es ilusoria. Lo que sabemos con mayor certeza es que mientras los mapuches fueron radicados a reducciones, luego de la derrota militar, cambiaron de actitud ante la escuela y algunos se alfabetizaron efectivamente. Ese hecho fue crucial en la defensa de sus tierras y en la reconstrucción de su identidad cultural, inserta en un proceso de cambio. La escuela fue un factor relevante en esos cambios, puesto que formó a una minoría indígena que tendría un lugar en la reconfiguración de su identidad cultural como pueblo. Este nuevo actor social cumplió un rol de gran importancia en los albores del siglo XX a nivel político y social, que la historiografía ha descuidado en reconocer.

Mapuches letrados

Antonio Neculmán es uno de los primeros profesores mapuche del que se tiene registro. En 1882 se desempeñó como ayudante en la Escuela n° 2 de Niños de Temuco. A su vez, es recordado como uno de los primeros indígenas letrados y apasionado formador de una generación de su pueblo. La biografía de este complejo personaje está estrechamente vinculada con la historia de la ocupación. Nació en 1854 en la localidad de Metrenco, situada en la actual comuna de Padre Las Casas. Fue hijo del conocido cacique Huenchumilla Calfumán. Cuando el general Orozimbo Barbosa hizo las paces de Toltén en 1870, Neculmán, siendo un niño, fue entregado al militar chileno como prenda de paz. Bajo su padrinzgo realizó los primeros estudios y aprendió español en Toltén, continuando más tarde su aprendizaje en Santiago, entre 1872 y 1876, en la Escuela de Agricultura y luego en la Escuela Normal de Preceptores, donde se graduó en 1880. En 1881 fue nombrado preceptor en la Escuela n° 1 de Angol, y ese mismo año el ministro del Interior lo contrató para acompañar al Ejército como intérprete y consejero del general Gregorio Urrutia. Luego de intensas negociaciones consiguió que su padre, el cacique Calfumán, se marginara de participar en el levantamiento indígena de ese mismo año. En 1883 asistió al general Urrutia en la refundación de Villarrica y fundó una escuela frente al regimiento de Temuco, con doce alumnos adultos, todos soldados de la guarnición. Posteriormente organizó una escuela de primeras letras en la cual la mayoría de sus asistentes eran hijos de caciques de los alrededores. De esta manera estableció la primera escuela fundada y dirigida en la Araucanía por un profesor mapuche. Entre sus múltiples funciones se desempeñó también como intérprete de la Comisión Radicadora

de Indígenas. En 1910 fue elegido presidente de la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, primera organización indigenista chilena. Su vida la consagró a la defensa de “la raza”, hasta su muerte el 18 de septiembre de 1936.[646]

Como Antonio Neculmán hubo otros indígenas letrados que en su mayoría pertenecían a las familias más poderosas dentro de la sociedad mapuche y que siguieron ostentando esa posición luego de la ocupación. Sentían orgullo de sus orígenes, así como de sus nuevas capacidades adquiridas en la escuela. Manuel Manquilef, uno de los principales líderes, llegó a proponer en una reunión política de la Sociedad Caupolicán, el año de su creación, que se debía excluir de la dirigencia del partido “a los caciques, porque muchos, por no decir su totalidad, son ignorantes que no conocen las ventajas del hombre civilizado i nosotros debemos tener un directorio que nos ayude, que sirva para explicar las verdades que a nosotros nos ha costado tanto de inculcarles; i para subsanar esa exclusión tenemos a tantos jóvenes que han dado pruebas suficientes de ser entusiastas propagadores de nuestra causa”. [647]

En su mayoría, ellos fueron profesores primarios. Renombrados son los casos de Antonio Chihuailaf, dirigente de la Unión Araucana, quien tuvo durante muchos años una escuela de primeras letras en su casa, y de Arturo Huenchullán, profesor primario y dirigente de la Sociedad Caupolicán. Manuel Manquilef simboliza el “tipo modelo” de este nuevo actor. Nacido en la comarca de Maquehua en 1887, era hijo del cacique Fermín Trekamañ Manquilef y de la cautiva chilena Trinidad González. Sus primeras letras las aprendió bajo la dirección de Antonio Neculmán, con quien permaneció seis años en su escuela elemental. Ahí fue alfabetizado y preparado para ingresar al Liceo de Temuco en el año 1900. En aquel establecimiento conoció a Tomás Guevara, director del liceo y primer etnógrafo de la vida araucana. Debido a los grandes adelantos demostrados en su aprendizaje y por recomendación del visitador de escuelas Salvador Castañeda, el joven Manquilef ingresó en 1902 a la Escuela Normal de Chillán. Luego de cuatro años de estudios recibió su título de profesor normalista y se dirigió a ocupar el puesto de bibliotecario en el Liceo de Temuco. Según él mismo cuenta, “en este puesto pude aprender mucho y leía constantemente”. [648] Al año siguiente cumplió funciones en la escuela misional anglicana de Charles Sadlier como profesor del idioma mapuche. En 1909 fue recontratado en el liceo como profesor de gimnasia y caligrafía. [649] En el ámbito académico no solo realizó funciones docentes, también colaboró con Tomás Guevara en las obras *Psicología Araucana* (1908) y *Folklore Araucano* (1911). [650] Sus habilidades bilingües se vieron plasmadas en su obra *Comentarios del pueblo araucano* (1911), en la cual se ponen “por escrito en castellano i en mapuche algunas costumbres de la raza i se narran las particularidades de la vida íntima del araucano en sus relaciones sociales”. [651] El libro se lo dedica a Manuel Ortiz, tutor del autor en la Escuela Normal de Preceptores de Chillán, y a Rodolfo Lenz, filólogo del idioma indígena, con quien ganó cercanía a la vez que aumentaba su distancia con Guevara.

Aburto Panguilef fue otro importante dirigente. Educado en la misión anglicana siguió la carrera de pastor por algún tiempo, pero pronto la abandonó en favor del trabajo político. [652] En 1916 creó la Sociedad Mapuche de Protección Mutua, que en 1922 se

transformó en la influyente Federación Araucana, de la que será el presidente vitalicio. La organización representó una nueva tendencia en la forma de lucha y resistencia mapuche, cuyo principal desafío fue la reivindicación étnica y social de su pueblo. Panguilef promovía las celebraciones de los ritos tradicionales, la práctica del mapudungun, la poligamia y el uso del sueño como clave de interpretación y de toma de decisiones ante los diversos acontecimientos. Rechazó la división de las comunidades y defendió la identidad mapuche, amenazada, según su visión, por las influencias de la Iglesia y del Estado. Llegó a proclamar la República Mapuche en 1931, ligándose a la izquierda de esos años. Producto de ese vínculo fue acusado de agitador y posteriormente sentenciado a la relegación política.

Las tres organizaciones indígenas que dominaron el espacio público regional (en efecto, hubo más de tres) durante las primeras décadas del siglo XX fueron la Sociedad Caupolicán (1910), la Federación Araucana (1922) y la Unión Araucana (1926), cada una con sus propios discursos y prácticas que muchas veces entraban en franca oposición. La Federación Araucana nació al alero de su caudillo Aburto Panguilef con el nombre de Sociedad Mapuche de Protección Mutua, en 1916, hasta 1922, cuando cambia de nombre. Ella surgió de la voluntad por construir un espacio de representatividad mapuche ante el Estado chileno, espacio dotado de autonomía política y con anhelos de lograr autonomía territorial. Su identidad organizacional estuvo marcada por un carácter místico religioso de sustrato étnico conservacionista. La Unión Araucana, por su parte, surgió en respuesta a la Federación Araucana, siendo dependiente de la Iglesia católica.^[653] Su lema resumía los pilares sobre los cuales se sostenía ideológicamente: “Dios, patria y progreso”.^[654] El objetivo de esta organización, dirigida por el obispo capuchino Guido Beck de Ramberga y comandada por Antonio Chihuailaf (ex alumno de la escuela misional), fue asimilar a los mapuches por medio de la educación en sus escuelas, dentro de las cuales la cultura ancestral indígena sería modificada en función de lograr mayor integración a la sociedad chilena. Algunos autores definen aquel proceso como “blanqueamiento” por medio de la negación de la cultura tradicional, pero dicha visión olvida la acción de las escuelas misionales en una generación de mapuches que por haber pasado por esas aulas no dejaron de serlo. Por el contrario, se convirtieron en mapuches letrados. La última organización de peso fue la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, que siendo la primera en aparecer en la arena política lo hizo desde una postura intermedia, considerando en buenos términos la cultura mapuche, pero ansiando una paulatina y moderada integración a la sociedad mayor.

Dentro de estas organizaciones indígenas hubo participación activa de algunos “winkas indigenistas”. Entre ellos, Tomás Guevara como presidente honorario de la Sociedad Caupolicán, junto con el pastor Charles Sadlier, fueron los principales. Ambos, desde diferentes ópticas, asistieron a estas instituciones en sus derroteros de lucha política por la defensa de sus tierras y el acceso a la educación para sus jóvenes.

Charles Sadlier fue pastor, misionero y traductor. Aprendió el mapudungun con el libro de Andrés Fabres SJ. *Arte de la Lengua General del Reino de Chile* (1767). La

mayoría de sus traducciones fueron textos bíblicos, escritos en doble columna español-mapudungun. Su principal colaborador en esa tarea fue el cacique de su comarca Ambrosio Payllalef. Además de imprimir decenas de folletos religiosos con una imprenta importada desde Canadá, editó el periódico *La Aurora Araucana* (1913), donde se destaca el interés por mostrar la vitalidad del movimiento político mapuche y también por publicar textos en mapudungun.[\[655\]](#)

Algunos mapuches letrados también entraron a la política dentro del sistema de partidos existentes. Fueron carreras individuales más que representativas de todo el pueblo mapuche, pero sin duda constituyen un fenómeno nuevo. Francisco Melivilu fue elegido diputado por el Partido Demócrata con el apoyo de la Federación Araucana en 1924. Había realizado sus estudios en una escuela pública, en el Liceo de Temuco y en el Instituto Pedagógico, donde obtuvo el título de profesor de matemáticas en 1916. El año 1924 se graduó de abogado por la Universidad de Chile. Manuel Manquilef fue elegido diputado por el Partido Liberal Democrático desde 1926 a 1934.

En síntesis, las primeras formas de participación mapuche en la sociedad civil expresan sus propias transformaciones en un escenario sociopolítico en el cual debieron adoptar nuevos roles. La educación impartida en las escuelas públicas y misionales de la Araucanía formó un incipiente grupo dirigente mapuche, cuyo liderazgo se basaba en los saberes de la cultura escrita, tan ajena a su cultura ancestral, que fue vital en la construcción de un nuevo actor social. Los mapuches letrados, como grupo minoritario, de todos modos simbolizaron una nueva forma de representación indígena heredera de los procesos de escolarización y alfabetización desplegados en la Araucanía durante las primeras décadas del siglo XX.

CAPÍTULO IX

LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DEL MOVIMIENTO OBRERO

Durante las primeras décadas del siglo XX, el movimiento obrero chileno enarboló la bandera de la educación popular como uno de los objetivos centrales de sus programas. En paralelo, continuaba con las estrategias de autogestión y protección mutua, esencia de las primeras organizaciones de artesanos al promediar el siglo XIX. La diferencia, sin embargo, radica en que la demanda educacional de estos últimos se había dado en el marco de un discurso que si bien apelaba a reivindicaciones propias de su grupo, descansaba en los conceptos liberales de ilustración y republicanismo. Mientras, el movimiento obrero fue el primer actor social que levantó una reflexión alternativa sobre el sentido de la educación, manteniendo a la vez rasgos de continuidad.

Las organizaciones populares sostuvieron programas de educación para sus miembros gestionados por los mismos trabajadores. De esta manera, no hubo solo una escuela “para” los sectores populares, sino también “de” los sectores populares. Ciertamente fueron pocas, pero el interés no reside en su cantidad, sino en el concepto de educación que ellas impulsaron. Educación, moral y bienestar fueron los ejes reivindicativos que articularon lo que probablemente pueda considerarse un primer discurso formal y explícito del mundo obrero. Este adquirió progresivamente mayores grados de autonomía en la configuración de un proyecto propio que se concertó en torno a la idea de construir un mundo y una cultura alternativa al poder.[\[656\]](#) Aunque resulta evidente que hacia el cambio de siglo el discurso del movimiento obrero experimenta una marcada evolución hacia la demanda política, junto con un giro progresivo cada vez más orientado a la búsqueda de un proyecto social alternativo basado en la conciencia explícita de clase, la tríada “educación-moral-bienestar” pareciera seguir siendo el eje reivindicativo por excelencia.

Las sociedades mutuales, primeras formas de organización obrera surgidas hacia mediados del siglo XIX, fueron la respuesta ante las condiciones de vida que imponía el sistema[\[657\]](#) en una época en que el Estado aún no desempeñaba funciones reguladoras de la fuerza laboral.[\[658\]](#) Estas nuevas instancias asociativas desplegaban estrategias de supervivencia, progreso moral y material que nacían y se realizaban mediante la cooperación de sus miembros. La fórmula determinó la autogestión en las tareas destinadas al progreso del sector, lo que puede considerarse como un fenómeno de mediana o larga duración dentro de la evolución del movimiento obrero, desde sus antecedentes en las primeras agrupaciones mutualistas hasta al menos la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931). Inscrita en este contexto, la educación fue asumida desde un comienzo por las propias organizaciones de trabajadores, aunque no de manera

exclusiva, ya que la autogestión educacional del mundo obrero convivió con otros proyectos de instrucción popular patrocinados por miembros de los más variados sectores políticos. En este sentido, junto a las iniciativas mutualistas y mancomunales existieron otras instituciones que aunque no estaban organizadas por obreros dirigieron sus esfuerzos en esa dirección, evidenciando que el proyecto de regeneración popular (el progreso moral y material de los trabajadores) no era exclusivo de ningún sector. La ilustración del trabajador era un desafío recogido por juntas que representaban a diversas agrupaciones políticas y sociales, como las sociedades de escuelas nocturnas para obreros, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) o la Iglesia católica. Junto a ellas coexistieron entidades que, además de promover la educación popular, constituyeron verdaderos centros de formación política para el mundo obrero. La más importante, por su influencia y permanencia en el tiempo, fue la Sociedad Escuela Republicana, foco de propaganda liberal cuya principal actividad fue la capacitación política de las clases trabajadoras.[\[659\]](#)

Al despuntar el siglo XX, un acuciante nuevo panorama definiría la evolución del movimiento obrero por las siguientes décadas. A sus pésimas condiciones de vida se unieron otros factores de orden político e ideológico. El ingreso del Partido Democrático a la Alianza Liberal fue la coyuntura que precipitó el viraje de varios miembros que hasta entonces comulgaban con aquel partido a adoptar una posición ideológica más radicalizada en Chile. La clase obrera organizada pasó de cumplir un rol insignificante en la escena política de fines del XIX, a desempeñar el papel de actor relevante que comenzaba a demandar poder político y económico.[\[660\]](#) No obstante, cabe mencionar que en el transcurso del cambio de siglo la distinción entre demócratas, socialistas y anarquistas aún no se perfilaba con claridad. El panorama político, caracterizado por cierta laxitud e indefinición ideológica en los grupos populares de izquierda, era más complejo de como usualmente ha sido descrito por la historiografía.[\[661\]](#)

En este capítulo se aborda la posición del movimiento obrero frente a la educación identificando su diagnóstico, su crítica y sus propuestas. El análisis se centra en las posturas anarquistas y socialistas –destacando en esta última el pensamiento de su líder Luis Emilio Recabarren–, por ser las principales vertientes ideológicas y organizativas en que este se expresó. La necesidad de una educación nacida y sostenida al interior del movimiento fue tomando mayor relevancia en los discursos de sus principales corrientes, conforme iba configurándose un proyecto político y social propio, cuya identidad descansaba en buena medida en su antagonismo frente a los sectores dominantes y, en el caso que nos ocupa, en el rechazo a sus proyectos educacionales. La propuesta del movimiento obrero apuntó desde sus inicios a la autoeducación de su propia clase, es decir, lo opuesto al estatismo educacional.[\[662\]](#) A diferencia de las corrientes anarquistas, en donde la negación de la cultura dominante y su oferta educacional resulta más evidente, en el socialismo la crítica áspera al estado de la educación conviviría con las constantes demandas por la ampliación de su cobertura y las mejoras a nivel curricular.

Lo interesante es que para dicho proyecto, la educación debía perseguir otros

objetivos además de la escolarización, los cuales respondían a aspiraciones propias de la clase obrera y a los nuevos fines políticos que demandaba la adopción de una posición ideológica más radicalizada que reclamaba progreso moral, intelectualización de los trabajadores y, no menos importante, propaganda política. Lo anterior en desmedro del fomento de la escolarización, cuyos intentos, al menos en una primera etapa, fueron débiles y aislados. Puede ser que en la concreción de estos objetivos, el movimiento obrero entendió la tarea educativa como un proyecto amplio de ilustración obrera con fines de redención social que debía abordarse desde distintos frentes, tales como la escuela, la prensa, la conferencia, la representación teatral, ocupando los espacios clásicos de sociabilidad popular que venían fomentando las organizaciones mutualistas desde mediados del siglo XIX.

El proyecto educacional anarquista

El pensamiento anarquista en Chile destaca por la temprana adopción de un discurso abiertamente antisistémico y con proyección revolucionaria. Su postura frente a la educación se inscribe en este contexto.

Beneficiándose de la dilatada experiencia asociativa del movimiento de trabajadores, la corriente ácrata pareciera continuar en forma natural con el ideario de regeneración popular ilustrado que, al irrumpir con expresiones políticas más radicales, inaugura un discurso rupturista con la línea reformista, liberal y democrática que había prevalecido hasta entonces en el mundo obrero organizado.[\[663\]](#) El anarquismo representaría un paso importante en la maduración del movimiento obrero y en su autonomía política e ideológica en relación al liberalismo. Además de ser uno de los elementos más dinámicos y exitosos de la clase obrera, sus miembros fueron pioneros en el surgimiento del movimiento sindicalista en Chile.[\[664\]](#)

En términos culturales, el anarquismo se colocó a la vanguardia del movimiento obrero inicial al desplegar sus propios espacios de formación y difusión cultural.[\[665\]](#) Era el suyo, propiamente, un programa de ilustración obrera que cubrió distintos frentes de acción, tales como prensa, creación de centros de estudios sociales, ateneos obreros y la apertura de escuelas racionalistas.

La prensa obrera en general, y la anarquista en particular, cumplió la función esencial de servir de propaganda ideológica y trinchera desde la cual se atacaba a Dios, a la patria, al clero, a la burguesía y a las Fuerzas Armadas.[\[666\]](#) Prueba de lo anterior es que las autoridades no dudaron en perseguir, por medio del espionaje y la prisión, a los dirigentes que sostuvieran publicaciones donde se promovieran actitudes subversivas que pudieran amenazar el orden. La prensa anarquista salía a la calle minutos antes de que llegara la policía a confiscar la edición o empastelar la imprenta.[\[667\]](#) Magno Espinoza, uno de sus primeros promotores en Chile, vivió la represión en carne propia cuando, en su calidad de director del periódico *El Rebelde*, fue encarcelado luego de una

exitosa misión de espionaje ejecutada por la sección de seguridad de la policía de Santiago, que involucró a miembros infiltrados en el círculo íntimo del dirigente.[668]

El modelo primario exportador de este período, sumado a la naturaleza misma del trabajo, caracterizada por faenas manuales agrícolas y mineras, hizo que la demanda por personal calificado y alfabetizado fuera escasa y que no se incentivara mayormente la extensión de la educación obrera. Frente a este escenario, el proyecto educativo anarquista apuntó en un sentido más moral que económico, puesto que su capacidad de movilización social era aún demasiado incierta.[669]

“Aristócratas obreros”, llama Peter DeShazo al grupo en que se incluyen trabajadores especializados y cercanos al mundo letrado, como los tipógrafos[670], aunque no se tiene conocimiento exacto de la cantidad de obreros alfabetizados. Resulta evidente que su número no debe haber parecido tan insignificante a los dirigentes del movimiento, ya que muchos de sus medios de propaganda e ilustración se inscribían precisamente en el “espacio de la escritura”; lo que en modo alguno excluyó a otros medios de instrucción, como la conferencia y la representación teatral, las que probablemente tenían una convocatoria más masiva. Ciertamente, los que participaban del ejercicio de la lectura parecieron ser insuficientes, así como también los esfuerzos por incentivar este hábito entre la clase trabajadora. Sin embargo, el movimiento obrero necesitaba de la escritura para existir, ya que era por definición letrado.

Aunque hay pocas noticias sobre el nivel educacional de los dirigentes, puede inferirse que era relativamente elevado, a pesar de no haber sido resultado necesariamente de una instrucción formal. Prueba de ello son las conferencias, escritos y lecturas que se difundían entre los trabajadores. Luis Emilio Recabarren y Alejandro Escobar, emblemáticos líderes del socialismo y el anarquismo respectivamente, son un ejemplo de lo anterior. El primero realizó sus estudios primarios en la Escuela Santo Tomás de Aquino, sin embargo es probable que desde su oficio de tipógrafo, labor que ejerció desde los catorce años, haya verdaderamente completado su formación intelectual.[671] Por su parte, Alejandro Escobar –vanguardista, introductor y difusor de las ideologías revolucionarias en el cambio de siglo– recibió una educación formal que lo llevó no solo a completar la instrucción primaria, sino además a realizar estudios posteriores en la Escuela de Bellas Artes, la Escuela de Artes y Oficios, el Conservatorio Nacional de Música y el Instituto Pedagógico.[672]

Para las organizaciones anarquistas, la prensa constituía un faro de ilustración. Habitualmente ellas mismas organizaron y sostuvieron bibliotecas populares para el fomento de la lectura. Así, por ejemplo, la publicación capitalina *El Productor* mantuvo una biblioteca disponible y abierta a “los compañeros y amigos que quieran leer”, para cuyo éxito solicitaba a “todos los amantes de la verdadera instrucción del proletariado la donación de libros”. [673] Con frecuencia sus periódicos incentivaban la lectura, dándole a esta actividad un carácter emancipador. “Adquirir compañeros el hábito de leer, e imaginad que por cada página que deis vuelta en un libro despedazáis un eslabón de esa cadena intangible pero cruel que os ata en la esclavitud de esta época...”, clamaba *La Batalla*, una de las más importantes publicaciones anarquistas.[674]

Una concepción similar de la lectura como medio de liberación social y despertar de la conciencia de clase en el mundo obrero se encuentra en el llamado que hace el connotado dirigente y redactor ácrata Armando Triviño, preso en la cárcel de San Felipe en 1914. Incitaba la lectura entre sus compañeros reos, ya que esta “es el único alimento para nuestras mentes ignorantes preñadas de prejuicios, asilo de fantasmas, pastos de injusticias y de atropellos, donde nuestros amos nos pisotean y nos colocan en pedestal y sobre nosotros se yerguen ebrios de hipocresía, de lujo, sedientos de sangre y poderío”. La lectura, además, daría a los presidiarios, “víctimas del actual régimen”, el conocimiento de sus “derechos pisoteados y [concluye el autor] sabrán comprender que nuestra existencia no es la vida que nos ha dado la naturaleza”.[\[675\]](#)

Los ateneos y centros de estudios sociales eran organizaciones multifuncionales que cumplían los objetivos de formación política, educación popular y propaganda ideológica. Eran, además, espacios de sociabilidad, intercambio cultural, educación y adoctrinamiento político, aspectos que para sus organizadores podían resumirse en el concepto de “intelectualización obrera”.[\[676\]](#)

El Ateneo Obrero respondió a la necesidad de crear un espacio para el estudio y el arte abierto a la clase trabajadora, puesto que –como señala Alejandro Escobar en sus memorias– el ateneo de la universidad “no daba opción sino a los intelectuales de la burguesía y la clase media”.[\[677\]](#) Inaugurado en septiembre de 1899, fue una suerte de centro de ilustración popular donde se desarrollaban actividades tales como veladas de arte y pensamiento, conferencias y representaciones teatrales realizadas por los mismos obreros. Concurría un público mixto y en un buen día la asistencia podía alcanzar doscientas personas.[\[678\]](#) En estas funciones participaron los más destacados dirigentes anarquistas de la primera generación, tales como Magno Espinoza, Alejandro Escobar, Luis Olea, Tomás Díaz, Esteban Cavieres y Manuel J. Montenegro, entre otros. A pesar de la intermitencia de sus actividades y de la escasa duración que tuvo –no alcanzó a cumplir dos años antes de su desaparición definitiva–, el Ateneo Obrero tiene la importancia de ser una de las primeras experiencias del proyecto anarquista de ilustración obrera que hizo uso de la tradicional lógica colectiva de solidaridad del mundo popular, evidenciando lo que será una constante en el movimiento durante sus primeras décadas: la continuidad de la experiencia asociativa desarrollada por más de medio siglo por las organizaciones de trabajadores.

Contando con dichas estructuras de sociabilidad popular nacieron en esa época los centros de estudios sociales, con el fin de fomentar la instrucción obrera dentro de un contexto social y festivo. Si bien estaban llamados a ser los puntos neurálgicos de las principales actividades anarquistas, como la fundación de periódicos y organización sindical, su propuesta estaba dirigida a todos los trabajadores. Nacían para ser un espacio de instrucción, una segunda casa dedicada a la educación del obrero y a la sociabilización del conocimiento.

El Areópago del Pensamiento Libre, fundado en 1900, fue uno de los primeros proyectos de este tipo. Este centro, que no llegó a ser mucho más que un plan, ejemplifica lo que acontecía en estos verdaderos espacios sociales de instrucción, que

podrían considerarse la piedra angular del programa anarquista de ilustración obrera, en donde la línea que separaba la educación de la propaganda ideológica se desdibujaba al punto de borrarse por completo. Magno Espinoza, Enrique Cuadra y José Tomás Díaz Moscoso, sus creadores, lo definían como “un centro de reunión y propaganda, que facilite a los amigos y compañeros, el cultivo de las ciencias económicas, políticas y sociales”. Entre sus objetivos estaba “fundar una biblioteca sociológica, a disposición de todos los amantes de la lectura y de los obreros en general”, la celebración regular de conferencias, así como la apertura de un curso de castellano y declamación y la organización de una academia dramático-musical-literaria, cuyas clases debían funcionar en horario nocturno durante la semana y los domingos en la tarde.[679]

El Centro de Estudios Sociales Francisco Ferrer fue otro de los más relevantes de este período. Sus objetivos eran “fundar la Casa del Obrero, su verdadera casa donde pueda ir el obrero después de su penosa labor, a descansar, a leer nuestra prensa en el extranjero, a elevar su pensamiento con el de los viejos maestros, refundándolo en una sola aspiración: la felicidad de los trabajadores”.[680] La educación vista y profesada como una fórmula de liberación “por medio de la elevación moral e intelectual de la clase trabajadora”.[681] En palabras de sus organizadores, el centro era “un punto donde instruirnos en nuestros derechos y deberes, y capacitarnos para nuestra completa emancipación”.[682] Para manifestar el carácter festivo de dicha ilustración, el centro realizaba todos los viernes una velada llamada “fiesta de instrucción”, la que se sumaba a las matinés dominicales de “intelectualización obrera”. En el decir de sus miembros, este “realizaba una obra educadora en pro del levantamiento moral e intelectual de los trabajadores por medio de la afinidad intelectual”.[683] Su nombre lo debió al pedagogo y mártir del anarquismo español Francisco Ferrer, y como uno de los más importantes espacios de reunión de anarquistas extranjeros, convocó en su sede principalmente a sus representantes rusos, ingleses y españoles.[684]

La relevancia que estas asociaciones atribuían a la organización de conferencias y la constancia de estas en el tiempo dan cuenta del éxito de su labor de instrucción y adoctrinamiento. Para el Centro Eliseo Reclús, el plan de conferencias era concebido como “una cruzada de educación popular” en donde se propone “la más ardua tarea, como es llevar a la conciencia obrera los conocimientos fundamentales de los distintos problemas filosóficos, científicos y sociológicos, que hoy conmueven en sus mismos cimientos todos los viejos valores éticos y sociales que hasta hoy rigen la vida de los hombres”.[685] Por lo general, ellas versaban sobre temas como economía política y social, filosofía, historia, ciencias y artes.

El movimiento anarquista se caracterizó por su abierto rechazo tanto a la educación pública como a la religiosa, puesto que ambas reforzaban la dominación del pueblo, exaltando la primera la propaganda patriótica y la segunda los dogmas de la fe. Para la corriente libertaria, el Estado, en su afán por mantener latente en el espíritu popular el concepto de autoridad, “día a día invade con decretos y más decretos las escuelas públicas a fin de que inoculen en el corazón de los chilenos la llama del patriotismo, simbolizado en la bandera de tres colores”.[686] En tanto que la educación emanada de

instituciones religiosas, “donde se principia por obstaculizar el cerebro infantil con dogmas de fe”[687], fue vista como un peligro nefasto para la humanidad, “ya que de esas concepciones se derivan todas las plagas de guerras y hambre que ha venido contemplando el hombre”.[688] Frente al desalentador diagnóstico respecto de la educación chilena en los años en torno al Centenario, el anarquismo levantó su propia alternativa de instrucción escolar. Basándose en las enseñanzas de Francisco Ferrer, fusilado en 1909 acusado de atentar contra la vida de Alfonso XIII, él tomó por modelo escolar la escuela racionalista. Este debía, en términos generales, “desterrar de la mente lo que divide a los hombres, los falsos conceptos de propiedad, patria y familia, para poder alcanzar el grado de libertad y el bienestar”.[689]

Los anarquistas no solo criticaban los contenidos de la educación imperante, sino también su metodología que enfatizaba el aprendizaje repetitivo –cuya monotonía pronto hace perder la atención del niño–, la relación jerárquica entre el maestro y el alumno y el uso de la violencia y el miedo como método para inculcar disciplina. En consecuencia, su propuesta se basaba en un estricto principio antiautoritario en donde el sentido de igualdad, que según ellos debía existir en el aula, incluía al profesor. En palabras de Daniel Antuñano, anarquista argentino residente en Chile que se convirtió en uno de los gestores de la educación racionalista, “es necesario que [el maestro] prescinda de esa soberanía que ejerce cuando se presenta ante los niños. El maestro ha de ser un compañero, un amigo de juegos que pasará el día entregado a dar distintas explicaciones sobre distintos objetos, manifestando sus propiedades y a la influencia que están sujetos”.[690] El principio sobre el que debían basarse las escuelas racionalistas era el de la voluntariedad de sus alumnos.[691] La propuesta pedagógica de Francisco Ferrer fue ampliamente recogida por las organizaciones anarquistas, y a los numerosos homenajes publicados en la prensa, incluido el centro de estudios sociales bautizado en su honor, deben sumarse iniciativas como la del periódico *El Productor*, el cual, demostrando un compromiso con la obra del pedagogo, distribuyó su libro *La escuela moderna* a precio de costo.[692]

A pesar de todo, son pocas las noticias sobre el establecimiento de escuelas racionalistas de inspiración anarquista para este período. A la fundada por la agrupación Defensa y Despertar de la Mujer, de Viña del Mar, dirigida por Daniel Antuñano[693], solo podemos agregar algunas iniciativas de escasa proyección en el tiempo, entre las que destaca la Escuela Moderna de Iquique.[694] Sin embargo, pocos años después nacería la Federación Obrera de Chile, que recogiendo la experiencia anarquista llevará a cabo un programa educativo propio basado en las escuelas racionalistas.

El socialismo frente a la educación

Para el socialismo, la educación era una plataforma de transformación social al estar íntimamente ligada al progreso moral de la clase obrera. Si ella fue importante para el

movimiento en general, particularmente lo fue para esa doctrina que creía en el disciplinamiento moral como condición indispensable para el desarrollo de una conciencia obrera.^[695] Luis Emilio Recabarren, su máximo líder, pensaba que la moral, basada en la más pura razón, debía reemplazar a la religión como rectora de la conducta de los trabajadores. Al respecto diría: “Mi religión es la moral que extirpe todo vicio, mala costumbre o hábito grosero, en razón a la lógica, a la cultura y el amor al prójimo, pero nunca por temor o amor a una cosa imaginaria o forjada, alimentada en la mente o en la ilusión de la fe”.^[696]

La dimensión moral como ideal obrero evidencia una clara continuidad con el programa de regeneración popular que durante más de medio siglo habían intentado reclamar para sí dichas organizaciones. Como se mencionó al comienzo, la tríada “educación-moral-bienestar” continuaba siendo el eje reivindicativo por excelencia en el discurso socialista –al servicio de un proyecto de transformaciones políticas y sociales profundas–, dentro del cual la educación constituía el punto de partida.

En marzo de 1916, el periódico santiaguino *Acción Obrera*, órgano del Partido Obrero Socialista, resumía sus desafíos en uno de los muchos llamados a la ilustración de las personas que realizaba la prensa socialista, al señalar que “la necesidad que tienen los trabajadores de ilustrarse, es indiscutible; pues de ella depende su mejoramiento, su moralidad y su bienestar [...] la moralidad del trabajador, deja mucho que desear, cuando éste permanece sumido en la ignorancia llamando el vacío de su mentalidad los prejuicios y las supersticiones más ridículas”.^[697]

Ciertamente, la dimensión moral se anida en el *ethos* del movimiento obrero desde sus orígenes. Si bien durante las primeras décadas del siglo XX es un rasgo común a otras vertientes ideológicas del movimiento, en el socialismo –particularmente en el pensamiento de Recabarren– la moral obrera se convierte en un eje articulante de su discurso. El dirigente consideraba al socialismo como un erradicador de los males que degeneraban a la clase obrera, sosteniendo que los borrachos, el juego y “los vicios de todo género que hoy existen, desaparecerán por la acción del socialismo”.^[698] El éxito de la transformación social que pretendía el partido descansaba sobre la base de la moral y la concientización de la clase obrera. Erradicar los vicios fomentando la educación eran las bases del progreso moral al que debiera aspirar el trabajador consciente. Recabarren la concebía como un motor de transformación social, en tanto la ignorancia era el vicio que degeneraba y esclavizaba al pueblo.

Al igual que en el ideario anarquista, la instrucción y la formación ideológica eran objetivos a los que debía apuntar la educación popular, y los instrumentos utilizados en la concreción de dicha tarea –conferencias, veladas educativas, representaciones teatrales y prensa– ocuparon los espacios clásicos de sociabilidad que venían fomentando las organizaciones de trabajadores desde mediados del siglo XIX.

La importancia de la prensa obrera iba mucho más allá de su evidente carácter funcional de tribuna y propaganda ideológica, aspectos que usualmente han opacado el notable rol educador atribuido a este medio por sus propios protagonistas. Los esfuerzos desplegados, tanto por dirigentes anarquistas como socialistas, por crear y sostener

publicaciones periódicas revelan que estas no fueron solo testigos documentales del nacimiento y evolución del movimiento, sino que constituyen un actor político y social de especial relevancia, que evidencia la importancia de la prensa como “espacio de la escritura” para el movimiento y el deseo de incluir en este “mundo letrado” a todos los trabajadores. En este anhelo, la prensa de los trabajadores estaba llamada a ser punta de lanza dentro del concepto amplio de educación mencionado anteriormente, en lo que podría llamarse la “tarea civilizatoria” que proponía para sí mismo el mundo obrero. Esto es particularmente claro en el pensamiento de Recabarren, quien la concibe como un arma de instrucción, “esparciendo su obra instructora y educadora en todas las esferas donde dicha prensa penetre”.^[699]

Ya desde sus primeros escritos puede apreciarse su concepción sobre la prensa obrera como portadora de una misión sagrada: “Contribuir a la ilustración y difundir la cultura en las costumbres de los pueblos”.^[700] Su impronta educadora quedó plasmada en el Reglamento del Partido Obrero Socialista, que estableció que este mantendría su propia publicación “para realizar su misión de educar y de propagar la doctrina”.^[701] Además, se acordó que todos los afiliados al partido tendrían la obligación de ser suscriptores del periódico. Para aquel, el compromiso de sus miembros y de los simpatizantes en general con su prensa iba más allá de la mera recaudación de fondos para sostenerla. Cada trabajador debía cumplir un rol propagandístico colaborando activamente con la difusión. “Nosotros los proletarios [sostendría *La Aurora*, órgano oficial del partido] tenemos un deber moral en ayudar la propaganda que se hace por los periódicos, considerando siempre que los diez centavos de desembolso son diez o veinte eslabones menos en la cadena de la esclavitud moderna de los trabajadores”.^[702] A su vez, Recabarren sentenciaría: “La prensa, trabajadores, es nuestra salvación. ¡Sin la prensa no alcanzaréis progresos, sin la prensa no valdréis nada!”.^[703]

En cuanto a la concepción de la educación escolar existe una notable diferencia respecto a las corrientes anarquistas, donde aparece un proyecto alternativo que se diferencia tempranamente del modelo estatal. El socialismo, en cambio, muestra una evolución que puede dividir el período en dos etapas. En una primera instancia –hasta fines de 1921– se advierte una continuidad con las estrategias desplegadas durante décadas por el mutualismo y las mancomunales, fomentando la autogestión de la educación obrera como una forma de subsanar no solo las falencias de la cobertura pública, sino además la insuficiencia de la labor alfabetizadora llevada a cabo por el Estado. Como señalaba Recabarren, “haber aprendido a leer y escribir pésimamente, como pasa con la generalidad del pueblo que vive en el extremo opuesto de la comodidad, no significa en verdad, el más leve átomo de progreso”.^[704] Se reprochaba también que el énfasis de la enseñanza estuviera en entregar “al niño una cantidad de anécdotas embrutecedoras tendiente a pervertir la tierna conciencia con apriorismos extravagantes”. Sin embargo y a pesar de las críticas al desempeño estatal, en esta etapa el socialismo no dejó de abogar por el fortalecimiento de la educación pública, demandando mejoras en cobertura y calidad.



Portada y página interior de la Memoria de la Sociedad Escuela de Proletarios, 1911-1912.



Niños en Escuela de Proletarios n° 1 de Santiago, 1902.
 Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

Como el anarquismo, el socialismo desaprueba la exacerbación de los valores

patrióticos y religiosos en la enseñanza escolar “hasta convencer al niño que debe dejarse matar por defender la religión y el capital ajeno”, en desmedro de un enfoque curricular que enseñe “a los niños la gramática, geografía, caligrafía, dibujo y otras ciencias indispensables para ganarse la vida o para la cultura popular”.^[705] La instrucción debía cumplir el objetivo primordial de servir a la formación moral del infante. En este sentido, concordaba enteramente con el pensamiento de Recabarren, que afirmaba que “la buena aplicación al estudio, debe efectuarse únicamente porque ello reporta en bien único del mismo niño, porque crecerá perfecto en lo posible, en sus costumbres e inclinaciones y muy alejado de la vanidad o la soberbia”.^[706] Para este, confiar la educación escolar a instituciones religiosas es enviar a los niños “a recibir la corruptora enseñanza clerical que multiplica el número de los hipócritas y de los jesuitas, que tanto dañan la verdad”.^[707]

Su propuesta apuntaba a una verdadera enseñanza liberal que desterrara todo pensamiento clerical presente aún en la educación pública y también entre muchos que se decían liberales. Clamaba Recabarren para que “hagamos algún día liberalismo, liberalismo íntegro, cueste lo que cueste, pero desterremos todo aquello que aparentemente debe tolerarse y que no es otra cosa que la zancadilla traidora preparada por los clericales liberales”. El verdadero liberalismo, sostenía, el laicismo a toda prueba, no solo debía ser el principio que rija en las escuelas, sino además en todos los ámbitos educativos, como en la tribuna, en el teatro, en el libro, en la prensa y en la calle, “porque el clericalismo, mientras nos enseña a mirar el cielo, y a buscar a Dios en lo alto, ellos, miran abajo, la tierra, y recogen sus frutos y se aprovechan de nuestra infantilidad, desarrollando acción permanente entre las sombras de sus obras establecidas y ayudadas por herencia atávica”.^[708]

Los principios nacionalistas presentes en la formación escolar de esos años provocaban un rechazo similar a la manifestación de todo elemento religioso en la educación infantil. El discurso político y social estrictamente clasista articulado por el pensamiento socialista y por Recabarren en particular, conducía a rechazar en forma natural cualquier relato que enfatizara los “valores patrios”. Una de sus principales críticas a la educación pública es precisamente que dichos valores conducen a inculcar el militarismo y el nacionalismo en las mentes infantiles.

Desde sus primeras intervenciones en la prensa en 1898, el líder socialista hacía notar que la educación general y obligatoria para el pueblo debía contarse entre sus principales reivindicaciones. “Nosotros pedimos instrucción para el pueblo, como medio de emancipación social. La instrucción general y obligatoria en el pueblo, traería, con el transcurso de los años, una transformación social en beneficio directo para el pueblo”, clamaba desde la prensa^[709]; catorce años después, el Programa y Reglamento del recientemente creado Partido Obrero Socialista reforzaban esta idea al proponer una serie de medidas que debía perseguir el nuevo referente político para mejorar la calidad y cobertura de la educación pública: la instrucción será laica, obligatoria y gratuita para todos los niños hasta los catorce años; aplicación preferente de los recursos del Estado a la enseñanza primaria; suministro de alimentos gratuitos a los niños durante el día, como

asimismo de ropas, libros y útiles escolares; fomento de escuelas nocturnas y profesionales; creación de colonias escolares; exposiciones frecuentes de labores, productos agrícolas, industriales y de arte.[\[710\]](#)

El Partido Obrero Socialista, por lo general, abría y sostenía escuelas, como ocurría muchas veces también con las sociedades mancomunales del norte salitrero. Algunas de estas lograron cierto éxito en el tiempo. Así, por ejemplo, las secciones del partido de Valparaíso y Viña del Mar llevaron a cabo una intensa labor abriendo escuelas nocturnas para adultos y niños, en donde se impartían cursos de lectura y escritura, ortografía práctica, matemáticas e inglés. En un principio, estas iniciativas tuvieron que luchar con el ausentismo y la reticencia de muchos obreros a educarse ellos mismos y sus hijos. La poca convocatoria amenazaba con cerrar los establecimientos hacia mediados de 1915, mientras la prensa socialista realizaba campañas de fomento a la asistencia. “El saber escribir y leer malamente, no es saber nada. Muchos dicen yo sé leer y escribir y no necesito aprender más, pero cuán equivocados los que esto dicen, y que perjuicio más grande se hacen al no querer aprender más...”, advertía el periódico porteño *El Socialista*, evidenciando que la alfabetización de la clase obrera, al menos a nivel rudimentario, podría haber sido más frecuente de lo que suele suponerse.[\[711\]](#) Dos años después, el panorama parecía mejorar para la escuela nocturna obrera de Viña del Mar, la cual contaba con una asistencia promedio que fluctuaba entre 45 y 50 alumnos.[\[712\]](#)

A pesar de la profunda crítica que el socialismo hizo del estado de la educación pública y sobre todo de la religiosa, sus iniciativas de instrucción popular no fueron más que experiencias poco articuladas y con escasa persistencia en el tiempo. Sus esfuerzos por abrir y sostener escuelas obreras buscaron paliar su falta de cobertura, no reemplazarla. Incluso, medios tan comprometidos con la educación popular como *El Socialista*, reconociendo su propia falta de cobertura, realizaron frecuentemente llamados a los padres a cumplir con su obligación de enviar a sus hijos a las escuelas del Estado, aceptando que la falta de escolaridad era producto en gran medida del escaso compromiso de los progenitores.

“Desgraciadamente –lamenta *El Socialista*–, no todos los padres de familias se dan cuenta exacta de los deberes que les corresponden con respecto a la educación de ellos, dejándolos entregados a la ignorancia más completa y en estado de semi salvajismo. De ahí nace la vagancia y la mendicidad en los niños, los vicios y toda clase de males que aquejan a la infancia y que lleva más tarde a los individuos a las cárceles o a los manicomios”.[\[713\]](#)

La promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 marcó un punto de inflexión ideológica en la posición del movimiento obrero, especialmente en la del socialismo, frente a la educación pública. Esta coyuntura daría inicio a la segunda etapa de su política educacional.

Desde fines de 1921, la Federación Obrera de Chile comenzó a criticar duramente la nueva ley. Si bien ella y el socialismo en general habían abogado por la obligatoriedad escolar, tras la aprobación de la ley se impuso el rechazo frente a un sistema que no contaba con suficientes escuelas, no garantizaba la vestimenta y alimentación de los

niños y pecaba de excesivo centralismo. Para empeorar las cosas, su reglamento legal había sido redactado a espaldas del magisterio.[714] Además de constatar el fracaso estatal para afrontar “los problemas del grueso contingente de analfabetos con que cuenta Chile”, la federación criticó la injerencia del clero en las discusiones de la nueva ley “y que mientras mayores sean las dificultades del Gobierno, para hacerla cumplir medianamente, la religión tendrá más campo para sembrar en los tiernos cerebros, las tenebrosidades de la metafísica”.[715]

En medio de un panorama poco alentador, la federación reafirmaba la importancia de la instrucción obrera como “un factor poderoso para el desarrollo de la ‘Reeducación’ social, y absolutamente necesaria para el triunfo de nuestros nobles ideales de redención de las masas trabajadoras”. [716] Finalmente, manifestaba la esperanza de que en su próximo congreso la colectividad apoyara un plan propio para reimpulsar la instrucción primaria.

El congreso de Rancagua, celebrado por la Federación Obrera de Chile en diciembre de 1921 y enero de 1922, acordó su adhesión a la organización de Sindicatos Rojos Comunistas, con sede en Moscú. Por unanimidad se aprobó allí la propuesta de Sandalio Montenegro, que disponía la creación, por parte de la federación, de escuelas racionalistas.[717] Montenegro impulsó la incorporación al estatuto orgánico de la federación de las disposiciones contenidas en el artículo 15, llamado “Ilustración Obrera”. Este contemplaba la creación, a nivel federativo provincial, de Juntas de Instrucción, que tenían a su cargo “desenvolver un plan metódico y eficaz de ilustración proletaria”. [718]

Todo indica que la creación de escuelas racionalistas era una experiencia inédita en el proyecto autoeducativo promovido por el socialismo chileno. Ciertamente, el movimiento obrero tuvo en las iniciativas anarquistas un antecedente inmediato de esta opción pedagógica, sin embargo no se sabe de escuelas racionalistas de inspiración socialista anteriores al congreso de Rancagua. De todas formas, años antes de implementarse este proyecto, Recabarren ya reconocía y admiraba la obra de Francisco Ferrer y la educación racionalista, cuyos beneficios y moderna metodología contraponía al “arcaico” programa de enseñanza vigente en Chile.[719]

La convergencia de criterios entre la Federación Obrera de Chile y la recientemente creada Asociación General de Profesores dio paso al desarrollo de una alianza táctica y estratégica que implementó el plan de autoeducación popular mejor estructurado del período.[720] Entre 1922 y 1926, la reunión entre estas dos instituciones abrió veintiún escuelas federales racionalistas, cuatro de ellas en Santiago. En 1924, las autoridades educacionales ordenaron el cierre de varios de estos establecimientos “alegando que allí se estaba insultando a Dios, a la Patria y al Ejército Nacional”. [721] A diferencia de la escuela estatal, la de la federación fue estrictamente laica, racionalista, social, teórica y práctica. Entre las asignaturas que impartía se contaban la lectura, escritura, caligrafía, castellano, aritmética, dictado, composición, recitación, dibujo, geografía, canto, racionalismo e historia social.[722]

A partir de 1926, distintos factores determinarían el fracaso definitivo de las escuelas

federales racionalistas. A las crecientes desavenencias entre la Asociación de Profesores y la federación por mantener dichos establecimientos, debe sumarse el comienzo de la dictadura de Carlos Ibáñez y la represión ejercida sobre esta última y sobre las organizaciones populares en general.[\[723\]](#)

Este hecho marcaría el ocaso del proyecto del movimiento obrero por construir una escuela alternativa. Primero, dentro del marco del ideario liberal de regeneración popular ilustrada y, más tarde, de la mano de las nuevas ideologías, persiguiendo un fin revolucionario. Durante un período de cerca de ochenta años, las organizaciones obreras comprendieron a la educación como el pilar fundamental de una tarea civilizatoria y luego de una emancipación de clase.

La instrucción y la formación ideológica fueron objetivos centrales a los que apuntó la educación popular dentro de las corrientes anarquistas y socialistas. En su momento, ambas levantaron proyectos culturales alternativos a los defendidos por las fuerzas hegemónicas, para lo cual se valieron de un concepto amplio de ilustración en el cual la escuela, la prensa, la conferencia, la velada cultural y la representación teatral confluían en una estrategia educativa propia del mundo obrero, en el que se ocuparon los tradicionales espacios de sociabilidad popular.

La educación como un amplio concepto de emancipación popular fue el rasgo distintivo del movimiento obrero. Probablemente, su principal logro no estuvo en el ámbito de la escuela, sino en la creación de espacios culturales que extendieron el aprendizaje de la escritura en un mundo tradicionalmente oral. Para el movimiento obrero, la escritura fue una herramienta de cambio para su constitución en un nuevo actor social y político.

CAPÍTULO X

LICEO DE HOMBRES.

EL ESTADO DE PANTALONES LARGOS

El modelo chileno

Con la fundación del Instituto Nacional en 1813 surgió en Chile la matriz de su sistema de educación secundaria fiscal. Regido por el sentido de la virtud republicana, era la institución encargada de formar a la dirigencia nacional y al selecto grupo de letrados del país. Además, fue el modelo de organización, métodos y contenidos de los liceos masculinos que nacieron desde entonces, los cuales debían ser nacionales, tanto en lo territorial como en el sentido de aquello que enseñaban. Para ello, el Estado, secundado en algunos casos por las comunidades, creó en los principales centros urbanos una red de establecimientos que le permitiera cubrir el país con liceos crecientemente centralizados y uniformes en cuanto a su organización y contenidos.

Al igual que en la mayoría de los países occidentales, en Chile la educación secundaria decimonónica tuvo en un comienzo como principal modelo al sistema francés y, durante el último cuarto del siglo XIX, al alemán. Sin embargo, aunque el sistema chileno compartiese rasgos con sus referentes, las diferencias respecto de ambos fueron profundas, constituyendo en definitiva un camino propio. En la Europa decimonónica fueron el *lycée* francés y el *Gymnasium* alemán las instituciones que representaban la idea de enseñanza secundaria. Era esta un tipo ideal que si bien traspasó fronteras, incluso en sus países de origen fue más un programa que una realidad. Según el historiador Robert Anderson^[724], como modelo difundía la idea de que se debían crear establecimientos secundarios públicos –por lo tanto, formalmente abiertos a todos los ciudadanos–, seculares y sostenidos por el Estado o por autoridades locales. Eran percibidos como la esencia de un sector educacional de elite escasamente conectado con el desarrollo de la educación popular.^[725] Dado que una de sus principales funciones era la de preparar a sus estudiantes para la universidad, ofrecían un currículum clásico centrado en la enseñanza del latín y del griego. Con ello respondían a los requisitos de los exámenes finales de certificación y de acceso a la universidad, tales como el *baccalauréat* en Francia o el *Abitur* en los estados alemanes. Por su parte, su cuerpo docente estaba constituido por profesores formados en universidades y certificados mediante procesos de examinación estatal. Si bien el modelo predicaba la preeminencia de la educación humanista clásica, en toda Europa surgieron en forma paralela, a más tardar hacia 1840, alternativas basadas principalmente sobre la enseñanza de las ciencias

experimentales y de las lenguas vivas, lo que demuestra que existían modalidades multifuncionales respecto del currículum y de la clientela. Sin embargo, durante casi todo ese siglo esas variantes modernas fueron marginadas de la posibilidad de que sus egresados accedieran a los exámenes finales de certificación estatal y, por ende, a las universidades.[\[726\]](#)

Aun así, ambas clases coexistían. El peso que tuviesen en cada país los establecimientos centrados en la educación clásica hablaba fundamentalmente de la historia de sus elites y del rol que estas cumplían.[\[727\]](#) De aquí que el caso chileno y el temprano abandono en 1872 de la enseñanza obligatoria del latín respondía a causas más profundas que la disyuntiva liberal/conservador o a las dificultades que imponía la educación clásica tanto a estudiantes como al propio sistema educacional. Muestra también que la chilena era una sociedad con elites menos constituidas, las cuales, en un proceso inverso al europeo, promovieron una creciente homogeneización de la educación secundaria, optando por lo que en Europa eran consideradas formas alternativas. Esta uniformización corría en paralelo al desarrollo de una educación superior profesionalizante, con carreras que en ese momento no tenían cabida en las universidades del viejo continente.[\[728\]](#)

En Chile, tal como en el resto de América Latina, el modelo de pensamiento subyacente a esta evolución en las últimas décadas del siglo XIX fue el positivismo, escuela filosófica que en cada país se desarrolló con énfasis diferentes según como fuesen acogidas las ideas de sus principales representantes.[\[729\]](#) En general, dado que el positivismo hacía permanente referencia a lo real, a lo fenoménico y al progreso, implicaba reivindicar la primacía de la ciencia y de su método para acceder al conocimiento, además de plantear que esta era el medio que permitiría solucionar los problemas, tanto individuales como sociales, y conducir la vida del hombre como individuo y en común.[\[730\]](#) En el caso chileno, los positivistas comprometidos con las reformas educacionales de ese período tuvieron como principal vertiente la etapa temprana del positivismo comtiano, aunque resignificada.[\[731\]](#)

El liceo fiscal masculino chileno se configuró a lo largo del siglo XIX como una institución centralizada, uniforme, urbana, elitista y conducente a la educación superior. El primer cuerpo legal promulgado explícitamente para esa etapa escolar fue la Ley sobre Instrucción Secundaria y Superior de 9 enero de 1879, la cual sistematizó una legislación dispersa y prácticas instauradas durante las décadas anteriores.[\[732\]](#) Si bien reconoció la libertad de enseñanza ya incorporada en las reformas constitucionales de 1874, reforzó los dos pilares que sostenían al Estado docente; es decir, la gratuidad de todos los niveles de enseñanza y la existencia de una superintendencia, radicada en el recién creado Consejo de Instrucción Pública, con mayores atribuciones resolutivas que su antecesor, el Consejo Universitario.[\[733\]](#)

El liceo era centralizado porque su diseño y reglamentación eran facultad del gobierno central. El intento de las provincias por tener establecimientos que tuvieran una rama de su currículum orientada según las necesidades económicas y productivas de la zona, había fracasado tempranamente. Todos los liceos debían seguir un mismo plan de

estudios, utilizar textos aprobados por el consejo y tener reglamentos internos similares. En 1899, el entonces ministro de Instrucción llegó a sugerir que la situación ideal sería que en todos los liceos del país se dictasen el mismo ramo y materia a la misma hora y día.[\[734\]](#)

Por su parte, el carácter urbano del liceo se debía no solo a su emplazamiento en las principales ciudades, sino a que entregaba una enseñanza intelectual que preparaba ya fuera para las profesiones o para empleos letrados propios del comercio, burocracia o servicios. Además, requería conocimientos previos más accesibles en las ciudades. Para ingresar, los jóvenes debían saber leer y escribir correctamente y manejar las cuatro operaciones matemáticas básicas. Con el tiempo se agregaron otros requisitos, tales como poseer rudimentos de gramática castellana, de aritmética y de geografía descriptiva. Dado que las escuelas públicas no entregaban esos contenidos, a partir de la década de 1860, en la mayoría de los liceos se fundaron preparatorias para enseñar en un plan de dos años los conocimientos necesarios para ingresar a humanidades. Sin embargo, para ser admitidos en los cursos preparatorios, los jóvenes necesitaban a su vez algún grado de escolarización previa. Así, y hasta 1928, en los liceos convivieron estudiantes de cursos primarios con los de educación secundaria, realidad consagrada por la ley 1879.[\[735\]](#)

Los estudios secundarios se enseñaban en un plan de seis años. Había para ello liceos de primera y de segunda clase. Estos últimos solo ofrecían un curso de tres años, bajo la premisa de que sus alumnos podían continuar estudiando en alguno de primera. Esa división se había establecido para llegar a más lugares dentro del territorio, cuidando el uso de los recursos siempre escasos. Los criterios fundamentales para decidir a qué categoría pertenecía cada liceo eran la variable demográfica y el número de alumnos inscritos en tercer año de humanidades. A medida que en los establecimientos de segunda clase el número de estudiantes de tercer año aumentaba, sus rectores presionaban al Estado para que los autorizase a abrir un cuarto año y cambiar así de categoría. La conformidad estatal solía demorar años, pues implicaba incrementar la planta de profesores y el presupuesto del liceo.

Los estudiantes rendían a fines de año exámenes ante comisiones en los ramos que habían cursado, y si no aprobaban tenían una segunda oportunidad. Previo a 1880 podían inscribir cursos sin seguir forzosamente la secuencia del plan de estudios; sin embargo, ese año se estableció que debían estudiarlos en forma sucesiva y en un régimen de curso completo, pues el sistema previo generaba gran inconsistencia en el modo de adquirir los conocimientos y dificultaba la organización interna de los liceos.[\[736\]](#)

Los planes de estudio fueron adecuados varias veces, tanto en sus contenidos como en sus supuestos metodológicos. A medida que sufrieron modificaciones, un currículum inicialmente clásico y humanista dio paso a otro en el que primaron crecientemente las ciencias naturales y experimentales, la enseñanza de la historia y de las lenguas vivas, especialmente a partir de la supresión del latín. Si bien mantuvieron la opción por entregar una formación de tipo general –aun cuando en una especie de transacción con la realidad ofrecían ramos de contabilidad–, con el tiempo, y de manera especial en torno al

Centenario, cuando personalidades influyentes cuestionaron el escaso vínculo de la educación secundaria con la vida económica del país, dejó de existir consenso respecto del tipo de hombre que se deseaba formar en el liceo. Aunque seguía siendo el ciudadano político portador de derechos y consciente de la necesidad de participar de la vida política de la nación, los debates giraron en torno hasta qué punto los establecimientos secundarios públicos debían formar y estimular además las diversas vocaciones laborales, es decir, al hombre práctico.

La reforma curricular más relevante del período fue sin duda la aplicación del plan de estudios concéntrico decretada en 1889, el cual debía ser instaurado en todos los liceos a partir de 1893. Con él se suprimían la metodología y la lógica de los planes de estudio hasta entonces imperantes. Se trataba de una racionalización del currículum que buscaba que los estudios fueran graduales, que las asignaturas se estudiaran a lo largo de varios años con un grado creciente de agregación, que avanzaran de lo simple a lo complejo, de los hechos tangibles a las generalizaciones y de lo concreto a lo abstracto. Era un plan estructurado en secuencias lógicas y no arbitrarias, diferente del sistema en uso, que consistía en el estudio memorístico y enciclopédico de una masa heterogénea de conocimientos.^[737] Era una clara aplicación del positivismo a la educación, impulsada principalmente por Valentín Letelier, quien veía en la filosofía positivista una jerarquía racional y sistemática de las ciencias adaptable a la educación. A partir de esto propuso organizar el nuevo plan de estudios de modo que el aprendizaje fuera de las ciencias más generales a las más específicas, y dividió la educación en dos grandes áreas: ciencias y artes. El sentido de estas últimas era el de complementar el proceso de aprendizaje, puesto que colaboraban al desarrollo de otras facultades en los estudiantes y preparaban a los jóvenes para ciertas carreras útiles a la sociedad.^[738]

Los estudios secundarios debían culminar en la obtención del grado de bachiller en humanidades o el de matemáticas, requisitos para ingresar a las carreras que impartía la Universidad de Chile. El primero fue exigido, además, para ciertos cargos en la administración pública a partir de 1887.^[739]

La orientación del liceo hacia los estudios universitarios se hace patente en la ley de 1879. Primeramente, por aspectos formales, pues a partir de entonces los liceos de hombres fueron los únicos establecimientos educacionales que siguieron bajo la supervigilancia directa de la Universidad de Chile a través del Consejo de Instrucción Pública. Este los debía observar, tenía la facultad de dictar sus planes de estudio y reglamentos internos, aprobaba o rechazaba la apertura de clases, definía los textos de estudio, autorizaba abrir cursos especiales e intervenía tanto en la designación como en la destitución de profesores y rectores. Es decir, no solo definía su organización, sino los contenidos y enfoques de la instrucción que estos entregaban, muchas veces para ser más funcionales a los requerimientos de la educación superior. Sin embargo, como se verá más adelante, los liceanos que llegaron a ser universitarios fueron una franca minoría.

Instituto Pedagógico: un lugar para aprender a enseñar

Los principales rasgos del liceo chileno decimonónico –educación secundaria orientada hacia la superior, homogeneización de la enseñanza y centralismo–, sumados a la reforma curricular de 1889 que implantó el plan de estudios concéntrico en los liceos, hicieron ver como una necesidad ineludible la profesionalización de los docentes secundarios. La respuesta a ello fue la creación del Instituto Pedagógico en 1889, en el seno de la Universidad de Chile, el cual marcaría el desarrollo de la educación secundaria y superior del país no solo porque profesionalizó la docencia –modificando la percepción de lo que se consideraba un profesor idóneo–, sino porque en él nació y se fomentó la producción de conocimiento científico y humanista en el país.^[740] Conceptualmente, el Instituto Pedagógico formaba parte del modelo europeo decimonónico de enseñanza secundaria que, como se indicó previamente, suponía la existencia de docentes preparados en las universidades –por lo tanto, participaban de su erudición y valores científicos– y certificados mediante exámenes estatales. En este contexto, la fundación del Instituto Pedagógico fue una iniciativa de educacionistas convencidos de que no bastaba con que los profesores de educación secundaria conocieran las materias que enseñaban, sino que era fundamental que supieran cómo hacerlo. Se trataba de formar en él docentes secundarios en estudios humanistas y en ciencia, con conocimiento del método científico inductivo. Se buscaba convertirlos en profesores “modernos”, es decir, profesionales, científicos y laicos, que contrastaran con los que en ese momento ejercían dentro de los liceos. Hasta la fundación del Instituto Pedagógico, casi la totalidad de estos eran abogados, religiosos, médicos, ingenieros, agrimensores, bachilleres o simples egresados de humanidades residentes en las localidades donde se ubicaban los establecimientos secundarios fiscales. Solían destinar parte de su tiempo a la enseñanza, muchas veces como actividad paralela a otra principal o a la espera de un mejor puesto en la administración o en el sector privado.^[741] Para postular al cargo debían demostrar ante una comisión sus conocimientos sobre la materia que deseaban enseñar.^[742] Una vez nombrados, recurrían para la enseñanza a textos de estudio aprobados por el Consejo de Instrucción Pública, a implementos didácticos que entregaba el Estado y a su mayor o menor talento pedagógico, a veces complementado con la lectura de manuales de pedagogía. En consecuencia, lo habitual en casi todos los liceos era que coexistiese un núcleo de profesores estable en el tiempo junto a otra porción con elevada tasa de rotación. Tras la fundación del Instituto Pedagógico se sumaron lentamente a ese contingente los profesores de Estado, quienes recibían su título luego de tres años de estudios superiores teóricos y prácticos, tanto en pedagogía como en la disciplina en la que se les facultaba para enseñar.^[743]

El Instituto Pedagógico fue reflejo de la influencia que ejercía el positivismo en el seno de los reformadores chilenos. Los promotores esperaban que contribuyese a diseminar los valores científicos hacia la sociedad chilena para impulsar la armonía social, ayudar a resolver los problemas del país y colocarlo en la senda del progreso. No se trataba de convertir a los estudiantes de los liceos en científicos, sino de formarlos

aplicando la filosofía de las ciencias a la educación pública.[744] Para ello, los profesores debían recibir una formación que les diera una visión sistemática e integral de la sociedad basada en criterios científicos.[745] Con este fin, las autoridades decidieron contratar hombres con una sólida formación científica y pedagógica como profesores del instituto. Recurrieron a Alemania, percibida como el lugar donde ambas, la ciencia y la pedagogía, se habían combinado de la forma más exitosa.

Los siete docentes alemanes a quienes se encargó la organización del Instituto Pedagógico y la formación de los futuros profesores de Estado fueron determinantes en el desarrollo de la institución entre 1890 y 1920.[746] Salvo uno de ellos, todos eran hombres jóvenes en torno a los treinta años, o incluso menos. Impregnaron el instituto de un *ethos* marcado por su propia formación académica, sus años de docencia en Europa y su contacto con Chile. Si bien habían sido formados dentro de un clima intelectual diferente al del positivismo, el hecho de que fueran científicos e investigadores, ya sea del área de las ciencias naturales, exactas o sociales, los convertía para los reformistas chilenos en personas idóneas para esa tarea. Venían de universidades en las que se predicaba que enseñanza e investigación estuviesen unidas, y donde la formación se adquiría fundamentalmente mediante la ciencia.[747] De hecho valoraban especialmente a los estudiantes que, además de talento pedagógico y buen carácter, mostraban poseer criterio científico y dotes de investigador. Los profesores alemanes poseían el grado de doctor en Filosofía en sus disciplinas y habían aprobado el examen de *pro facultate docendi*, que los autorizaba para ejercer la enseñanza en establecimientos secundarios y superiores.[748] Además, poseían formación humanista clásica, pues habían estudiado en algún *Gymnasium*. Por ello no debe sorprender que en el primer plan de estudios que elaboraron para el Instituto Pedagógico incorporaran el latín y el griego como ramos obligatorios. Sin embargo, las autoridades universitarias chilenas inmediatamente lo desecharon, pues no tenía vinculación con la realidad nacional.[749]

Provenían de una sociedad fuertemente jerarquizada, en la que durante el siglo XIX se había instalado la idea de que poseer educación podría reemplazar el patrimonio y abrir el acceso a la categoría de los “ilustrados”, la cual marcaba las fronteras de las clases sociales, el estatus y el prestigio. Desde el siglo XVIII se había formado una burguesía ilustrada en torno a las universidades y centros de formación superior alemanes, cuyo desarrollo fue de proporciones.[750] Por esto, llegaron convencidos de que la educación marcaba la diferencia en el destino de las personas. Por otra parte, crecieron en una Alemania que había sufrido un brusco cambio de mentalidad a raíz de su acelerada industrialización, marcada por el nacionalismo, el imperialismo y el militarismo.[751] Entre las diversas expresiones que desplegó ese imperialismo estuvo el esfuerzo del Estado prusiano por difundir modelos de diversa índole, ya fueran económicos, militares, científicos o educacionales. De hecho, la legación chilena en Berlín recibió un importante apoyo de parte del Ministerio de Educación del imperio en su búsqueda de candidatos idóneos para el Instituto Pedagógico. Así, aunque fueron contratados en forma privada por el Estado de Chile, formaron parte del contingente de expertos que se diseminaron por diferentes países en pos del esfuerzo estatal por expandir los modelos

institucionales y culturales alemanes.

Para convertir la idea de los educacionistas chilenos en una institución concreta como el Instituto Pedagógico fueron necesarias ciertas condiciones.[\[752\]](#) Se precisaba un sustrato social capaz de recibirla, sustrato que ciertamente estaba presente en el país. Por una parte, una red educacional suficientemente extensa y consolidada como para dar empleo a los nuevos profesores y, por otra, la percepción dentro del sistema educacional de que eran necesarios. Esta disposición se había forjado a partir de una larga autocrítica del sistema educacional y de la reflexión interna entre el personal de los liceos. Abundan los ejemplos de rectores que describían el interés de numerosos profesores por adquirir herramientas metodológicas modernas.[\[753\]](#)

El Instituto Pedagógico también debe ser entendido como una creación estatal que buscaba profundizar la homogeneidad de los establecimientos secundarios y dotar al Estado de un mecanismo complementario de control sobre estos mediante la certificación de los profesores y la definición de los contenidos y discursos que ellos difundirían. Es decir, el Instituto Pedagógico y los profesores de Estado que en él se titulaban aumentaron las posibilidades que tenía el liceo para consolidar un concepto, un discurso y un sentimiento nacional unitario.[\[754\]](#) A los docentes secundarios se les entregaba una formación uniforme y, como tal, nacional.[\[755\]](#) Es posible afirmar incluso que fue concebido en función más de las provincias que de Santiago, para difundir hacia la periferia aquello definido desde el centro. Esto explica el hecho de que, a diferencia del resto de las carreras universitarias, inicialmente fuese un internado gratuito y que entregara una pensión en dinero a sus alumnos a cambio de una fianza y de trabajar nueve años en el liceo que determinara el Estado. Por motivos prácticos, esos beneficios y requisitos fueron eliminados a partir de 1893 –básicamente para poder aceptar mujeres–, aunque por años se discutió lo poco afortunado de esta medida. Esa inclinación por las provincias queda de manifiesto también en la proporción de jóvenes nacidos fuera de la capital seleccionados para formar parte de la primera promoción de estudiantes.[\[756\]](#)



Primer Curso del Instituto Pedagógico y primer curso del Liceo de Aplicación.
 Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

Los argumentos y las razones que explican la creación del Instituto Pedagógico, junto con los recursos que para él se dispusieron, sin embargo, no bastaron para garantizar su consolidación y crecimiento durante sus primeros veinticinco años de existencia. Las autoridades estaban especialmente preocupadas por la inscripción masculina, pues veían que era insuficiente respecto de las necesidades del país. El problema era más complejo aún, pues una importante proporción de estudiantes no ingresaba con la idea de recibir el título de profesor de Estado ni tampoco con los requisitos académicos para ello^[757], sino para obtener un certificado de profesor de Estado, profundizar en alguna disciplina, o bien eran normalistas que buscaban convertirse en profesores calificados para hacer clases dentro de las escuelas normales.^[758]

Durante los primeros quince años, la relación entre matrícula masculina y titulación parecía demasiado baja a las autoridades. Las proyecciones iniciales habían hecho pensar que antes de dos décadas sería posible reemplazar a la mayoría de los docentes autodidactas. En 1893 se necesitaban cerca de 350 profesores para el total de liceos del país. Ese mismo año comenzó a trabajar la primera promoción de 31 egresados del Instituto Pedagógico. Pero recién desde mediados de la década de 1910 el número de titulados volvió a alcanzar niveles similares a los de la primera promoción. Hasta 1905, poco más de 180 hombres habían recibido el título de profesor de Estado^[759], y solo 122 de ellos ejercían en alguno de los 39 liceos masculinos, en los que a esas alturas se requería ya unos 500 docentes. Seis años más tarde, las autoridades del instituto continuaban preocupadas, ya que ese año apenas cuatro hombres y dos mujeres obtuvieron su título, a pesar de que en ese momento 135 estudiantes asistían a clases. Instaban al gobierno a crear estímulos para que los bachilleres optasen por el

profesorado, más todavía cuando se estaban creando nuevos liceos y colegios particulares que requerirían de ellos. En este contexto hubo varias propuestas en orden a crear becas para alumnos destacados de provincias a cambio de que ejerciesen durante algunos años, ya fuera en sus liceos de origen o en otros fuera de la capital. En 1913 fueron instituidas las primeras diez de dichas becas.

Existían elementos estructurales del sistema de educación secundaria masculina que obstaculizaban el aumento del número de profesores de Estado. Aun cuando se habían creado buenas perspectivas de empleo a raíz de las numerosas fundaciones de liceos a partir de la década de 1890 y de que los colegios particulares también los necesitaban, la valoración social de los docentes secundarios profesionales se extendía lentamente. Aquí se conjugaban elementos que conspiraban en contra de esta profesión, nueva en Chile. Por una parte, como se analizará más adelante, la tasa de matrícula liceana muestra que su crecimiento se dio dentro de una cobertura muy reducida. La temprana deserción del sistema prueba que quienes terminaban las humanidades y estaban habilitados para dar el examen de bachillerato eran claramente pocos. Aunque la cantidad de bachilleres iba en aumento, siguió siendo baja durante décadas: en 1889 se entregaron 216 títulos de bachiller en humanidades; en 1913, 350; en 1914, 465; tres años más tarde, 723. El Instituto Pedagógico estaba entrampado en problemas estructurales que dificultaban alcanzar las metas de las autoridades y de los reformistas. Los bachilleres formaban la pequeña punta de la pirámide y optaban preferentemente por las carreras liberales que les auguraban bienestar económico y prestigio social, entre las cuales pareciera no haber estado el profesorado, entendido ya no como ocupación complementaria, sino como principal. En cambio, aquellos para quienes este sí era una vía de ascenso social, difícilmente contaban con medios para concluir la enseñanza secundaria. Para que aumentase el número de profesores profesionales debía crecer la escolarización del nivel secundario e incrementarse la cantidad de jóvenes de sectores medios que efectivamente concluyeran esa fase escolar. Esto sucedió justamente desde mediados de la década de 1910 y permitió que durante el siguiente decenio los índices de matrícula y titulación masculinas en el Instituto Pedagógico mejoraran ostensiblemente. A partir de 1915 mostraron un claro y sostenido aumento, alcanzando durante la siguiente década un incremento explosivo. A tal punto creció la demanda, que hacia 1925 se desató una crisis de crecimiento dentro del Instituto Pedagógico, pues no estaba preparado institucionalmente para atender los más de mil alumnos y alumnas que llenaban cada año sus aulas.^[760] No tenía espacio físico ni docentes suficientes, y tampoco una estructura administrativa adecuada para esa nueva concurrencia. Debido a esto, desde ese año se redujo la oferta de matrícula a la mitad. Ya no se aceptaron oyentes y el ingreso fue selectivo en función del rendimiento y conducta mostrados en humanidades.^[761]

La matrícula femenina, en cambio, no era motivo de preocupación. Fue ascendente y en general superior a la masculina.^[762] Los recientemente creados liceos de niñas necesitaban con urgencia profesoras habilitadas para la enseñanza secundaria y la profesión era atractiva y “decente” para señoritas de clase media, especialmente de provincia.^[763]

De esta forma, el Instituto Pedagógico y su evolución fue fiel reflejo tanto de la realidad como de los cambios de los liceos de provincia. Acentuó su centralismo y uniformidad, a la vez que abrió una opción profesional nueva, de calidad y llamativa para un grupo social en auge cuya formación intelectual fue considerablemente sólida. Los profesores secundarios constituyeron un nuevo actor social y cultural, a la vez que contribuyeron al aumento de la cobertura del liceo y a la permanencia dentro del sistema de una creciente proporción de sus estudiantes.

Expansión territorial y cobertura piramidal

Al iniciarse el período que abarca este estudio ya existía a lo largo del país la base del sistema de educación secundaria fiscal masculina. Habían sido fundados diecisiete liceos, en los que estudiaban cerca de tres mil jóvenes. Se cumplía así casi totalmente con el mandato de instalar uno en cada ciudad cabecera de provincia. Solo faltaba el aún despoblado Territorio de Magallanes. Para el Centenario, la extensión territorial de la educación secundaria estaba prácticamente completa, luego de que en 1905 se fundara el Liceo de Punta Arenas. A principios de la década de 1930, los liceos de hombres habían aumentado a 44, estaban distribuidos en capitales provinciales y departamentales, y recibían casi veintidós mil estudiantes.[\[764\]](#) Para instalar esta red se utilizaron recursos públicos y privados. De hecho, los tres que siguieron al Instituto Nacional se fundaron con fondos privados y eclesiásticos cedidos por el Estado, y surgieron a partir de iniciativas locales: La Serena (1821), como proyecto del cabildo; Concepción (1823, aunque como fecha de fundación convencionalmente se menciona 1838), como acción del gobernador, y Talca (1827), del vicario capitular de la diócesis, José Ignacio Cienfuegos, administrador del legado del abate Molina. Algo similar sucedió en el caso de los establecimientos de Valparaíso, Copiapó y Curicó, instaurados durante la década de 1860.[\[765\]](#) No obstante, el devenir de la mayoría de los liceos estuvo marcado durante décadas por carencias materiales y por la dificultad de contratar un cuerpo de profesores capaz de aplicar los supuestos metodológicos que subyacían a los planes de estudio.

Tal como la escuela pública, el liceo fue nacional en un sentido territorial. La distribución geográfica de la red secundaria fue bastante homogénea a lo largo del país, aunque con una evidente concentración en los centros urbanos de mayor tamaño de la zona central.[\[766\]](#) Sin embargo, el ritmo de fundaciones y su distribución da cuenta de que hubo tres etapas con énfasis y sentidos diferentes. Hasta fines de la década de 1870, el Estado desarrolló una primera estrategia expansiva cuyo fin era establecer un liceo por provincia, priorizando las ciudades de mayor importancia y las de la zona central. La segunda fase, que abarcó la década de 1880, tuvo claramente por sentido colaborar con el afianzamiento de la soberanía nacional. A partir de entonces y hasta la década de 1920 se desarrolló una tercera etapa de consolidación y ampliación hacia las ciudades

cabeceras departamentales.

La primera fase expansiva debió sortear el difícil problema de la distribución racional de los establecimientos; se privilegiaron los centros urbanos grandes o medianos porque en estos había una mayor demanda y porque la institucionalidad estatal facilitaba su gobierno.^[767] Pero también se financiaron liceos en ciudades de baja población, como Ancud y Puerto Montt, por ser la única opción para decenas de familias que no tenían recursos para enviar a sus hijos a estudiar al norte.^[768] Como fuere, la expansión territorial del liceo fiscal solía ir por detrás de la demanda local por educación secundaria, pues el Estado no tenía la capacidad de responder con la misma velocidad con que podía hacerlo en la instrucción primaria. Por otra parte, el análisis estadístico de la matrícula muestra que no siempre el éxito de esta se relacionaba directamente con el número de habitantes, sino más bien con el tipo de patrón de asentamiento predominante dentro de su radio de acción.^[769]

La segunda fase de expansión, desarrollada durante la década de 1880, muestra claramente el valor estratégico del liceo para consolidar la soberanía chilena en los territorios recién conquistados. Las fundaciones de esa década en Lebu, Angol, Temuco, Tacna, Iquique y Antofagasta están insertas en el proceso de incorporación de la Araucanía y la anexión de las provincias del norte tras la Guerra del Pacífico.^[770] Hasta este conflicto bélico, en la zona minera solo existía el Liceo de Copiapó. Un año después de firmado el tratado de tregua de 1884 entre las tres repúblicas involucradas en la guerra, se fundó el Liceo de Tacna, dos años más tarde el de Iquique y en 1888 el de Antofagasta, es decir, avanzaron de norte a sur.

El caso de Tacna es significativo, no solo por ser el primero de los tres, sino porque políticamente era esencial en la tarea de chilenizar esa zona culturalmente peruana y cuyo destino nacional sería definido por un plebiscito. Para ello se recurrió a diversos medios, tales como el servicio militar y la acción de la Iglesia católica.^[771] En 1887, el traslado de la Corte de Apelaciones desde Iquique hacia esa ciudad fue simbólico del proceso de ocupación administrativa. Las escuelas primarias peruanas fueron clausuradas, se abrieron escuelas públicas chilenas y se fundó el primer liceo, pues no había allí establecimientos de educación secundaria.^[772] En esa misma línea, el Estado dispuso un número de becas para estudiantes provenientes de Bolivia en el Liceo de Antofagasta.^[773]



Liceo de Tacna, 1916.

Archivo Nacional de la Administración. Fondo Ministerio de Educación.



Liceo de Tacna, primer año A, 1916.

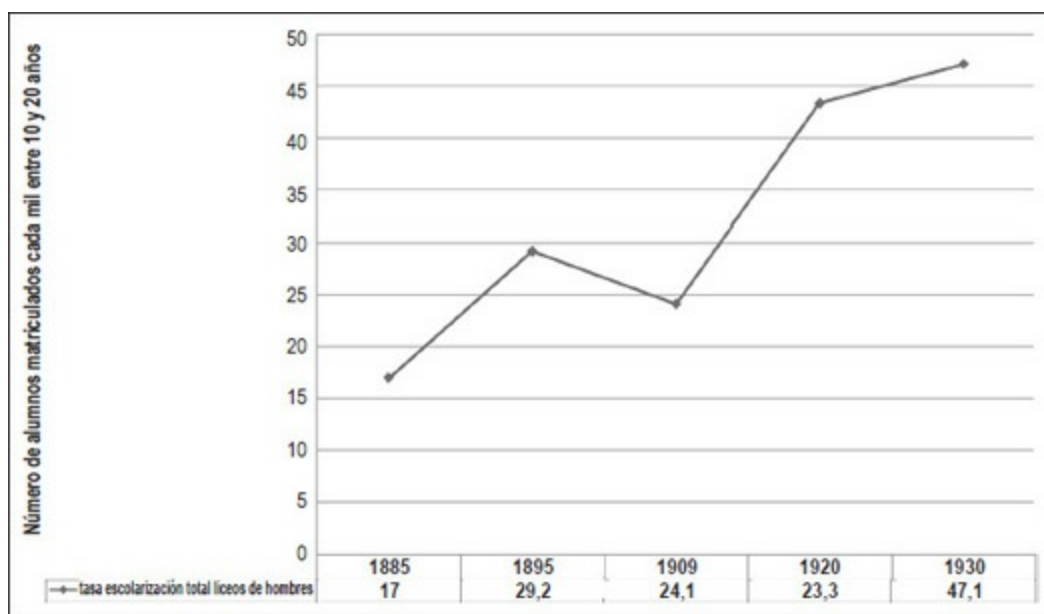
Archivo Nacional de la Administración. Fondo Ministerio de Educación.

La fundación de nuevos liceos en la zona de la Araucanía tuvo el mismo objetivo de

chilenizar el territorio.^[774] A pesar de que Santiago clamaba por un nuevo liceo que permitiera ampliar la insuficiente oferta del Instituto Nacional, ciudades como Temuco o Lebu fueron prioritarias por su significación estratégico-política.^[775] Sin embargo, Santiago sería el siguiente eslabón, iniciándose así la tercera etapa de ampliación de la red de liceos, ahora dentro de las provincias. De esta manera, en la capital se fundaron hasta 1913 siete nuevos liceos, y en casi la mitad de las provincias hubo más de uno desde principios de la década siguiente.^[776]

Si bien el grupo de jóvenes que lograba estudiar en ellos era muy reducido en comparación con la población total en edad escolar, el avance del liceo dentro del territorio tuvo un impacto directo sobre el alza de la cobertura, es decir, sobre el número de alumnos matriculados. En 1885 había 4.606 estudiantes registrados en algún liceo, ya sea en preparatoria o en humanidades, cifra que aumentó a 21.972 en 1930.^[778] Así, mientras en 45 años la población total del país no alcanzó a duplicarse, el tamaño de la matrícula creció 4,47 veces. El Gráfico 10.1 muestra el ritmo cronológico del impacto que ello tuvo sobre una escolarización que prácticamente triplicó su tasa. El avance de la matrícula en relación a la cohorte de edad que lo nutría –hombres entre los diez y los veinte años– significó que el número de jóvenes inscritos creciera desde 17 cada mil en 1885, a 47,1 en 1930. Aproximando estos resultados, en 1885 uno de cada cincuenta niños y jóvenes en edad de estudiar en un liceo lo hacía; en 1930 lo hizo uno de cada veinte. Si este mismo análisis se realiza solo para estudiantes de humanidades, excluyendo los de preparatorias, la tasa de matrícula se elevó desde 14 por mil en 1885 – con 3.790 estudiantes inscritos–, a 30 por mil en 1930, equivalente a 14.038 estudiantes.

Gráfico 10.1: Niños matriculados en liceos de cada mil entre 10 y 20 años, 1885-1930



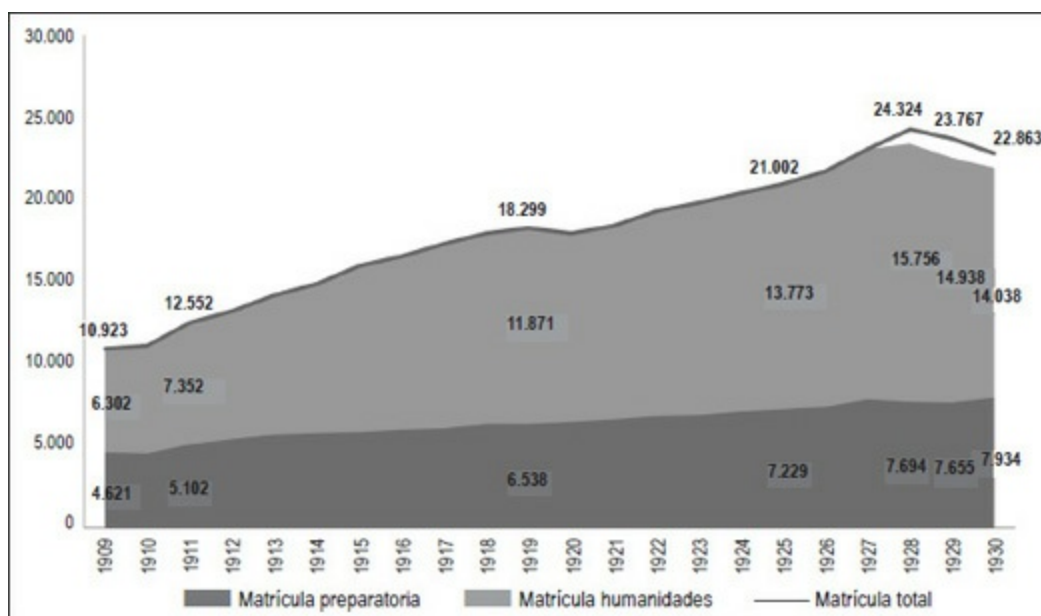
Fuentes: Censos Generales de 1885, 1895, 1907, 1920 y 1930; SE, 1885-1896; AE, 1910-1930, y MMJCIP, 1885-1896.^[777]

Aunque creciente, la matrícula en los liceos fue sensible a coyunturas nacionales y locales. Por ejemplo, la Guerra del Pacífico estimuló a numerosos estudiantes a enrolarse, mientras que otros abandonaron los estudios para cubrir los puestos que cuantiosos chilenos dejaban vacantes al partir al campo de batalla. Por ello, en varios liceos se redujo transitoria y notoriamente la matrícula. También momentos económicamente complejos significaron que esta disminuyera en forma temporal, ya sea a nivel global o local, si las dificultades también lo eran. Sin duda, el momento que más claramente muestra la estrecha relación que existía entre matrícula y coyunturas nacionales fue la crisis económica de 1929 y sus devastadoras consecuencias sobre la economía del país. Ese mismo año comenzó a descender el número de alumnos inscritos en los liceos, tendencia que se mantuvo hasta 1931, luego de que durante casi toda esa década había aumentado en rangos que iban del 3 al 6% anual. El Gráfico 10.2 presenta en forma diferenciada la matrícula de humanidades y de preparatoria en los establecimientos masculinos, lo que permite ver que los efectos del derrumbe económico afectaron mayormente a los alumnos de humanidades, quienes bajaron cuantitativamente, al tiempo que la matrícula preparatoria se estancó. Y dentro de humanidades, los cursos más sensibles fueron los dos primeros, los cuales a su vez habían experimentado las mayores alzas en los años inmediatamente anteriores a la crisis. En 1931, la matrícula de primer año llegó a su punto más bajo, similar a 1913. En cambio, la de los cursos superiores resintió solo levemente la crisis. Esto se asocia directamente al problema de la deserción, asunto que se analiza más adelante.

La distribución geográfica de los liceos determinó a su vez manifestaciones diferenciadas en el comportamiento local de la matrícula. Las tasas de escolarización analizadas en un ámbito aún más reducido que la provincia muestran que a nivel departamental la escolarización siguió pautas muy diversas.^[779] Dependía del patrón de asentamiento dentro del departamento, del tamaño de la población de la ciudad cabecera, del tipo de actividad económica, de las migraciones dentro del país y, sobre todo, del comportamiento demográfico local de la cohorte utilizada para determinar dicha tasa. Por lo tanto, las conclusiones a partir del análisis de las tasas de matrícula locales deben extraerse con cautela. Los datos muestran que localmente el crecimiento de la población masculina entre diez y veinte años podía ser muy distinto entre una zona y otra, aunque estuviesen próximas y con un patrón de asentamiento similar, comportándose en forma relativamente independiente de las variaciones de la población total de cada zona según realidades particulares. Por ejemplo, el Norte Grande, zona minera, se pobló y despobló de hombres jóvenes en una proporción mucho mayor que el crecimiento de su población total. Las cifras muestran que ese grupo etario tuvo un patrón de asentamiento más móvil e independiente que el de sus familias de origen, muchas veces motivado por la búsqueda de fuentes de trabajo y su consecuente desplazamiento a otros lugares. Por eso, las tasas de escolarización locales deben analizarse vinculadas a los procesos migratorios porque ajustan el análisis que se desprende de la relación entre matrícula y población. Así, mientras en el norte minero la matrícula fue relativamente estable entre 1907 y 1920, su tasa creció en forma significativa como resultado de la disminución del número

de jóvenes en el departamento. En cambio, áreas como las provincias de Santiago y Valparaíso, con fuertes flujos migratorios, poseían tasas que no lograban reflejar el real aumento de la matrícula. Las zonas agrícolas, por su parte, muestran patrones más estables, tanto en su matrícula total como en el de la cohorte; por lo tanto, sus tasas de matrícula revelan mayor estabilidad en el tiempo.

Gráfico 10.2: Matrícula total de liceos fiscales diferenciando cursos de preparatoria y humanidades, 1909-1930



Fuente: *AE*, 1909-1934.

Un caso concreto permite ver otra dimensión de la realidad territorial de la cobertura del liceo. Las boletas de matrícula del Liceo de Talca confirman que como institución, el liceo era una realidad eminentemente provincial. El de Talca era un establecimiento importante y representativo, que permite inferir cuestiones más allá de sus propias aulas. [780] Sus alumnos habían nacido en gran parte dentro de la misma provincia –75% en 1906, 73% en 1917 y 62% en 1930– y tanto sus padres como sus madres residían allí en proporciones aún mayores. Incluso puede afirmarse que era una realidad local, pues mayoritariamente sus estudiantes habían nacido en la misma Talca: más de dos tercios en 1906 y un poco más de la mitad en 1917 y 1930. Con el tiempo, el sitio de origen y de residencia fueron más diversos, aunque generalmente se trataba de lugares cercanos. De hecho, la ampliación del ferrocarril parece haber permitido que más estudiantes de zonas cercanas a la ciudad de Talca llegaran al liceo, pues crecientemente se matricularon jóvenes cuyos padres residían en ciudades, poblados y caseríos ubicados a orillas de los ramales.

El liceo era también elitista, aunque su composición social fue más heterogénea de lo que se suele consignar, permitiendo cierto grado de movilidad social. Fue elitista porque

educó a un grupo muy reducido de jóvenes, siempre creciente en relación a sí mismo, pero muy pequeño con respecto a la población total. La oferta estaba orientada a una formación intelectual que exigía materiales y competencias complejas, y era selectiva por su currículum y por su distribución territorial urbana. Aunque estudiar ahí era gratuito[781], para ingresar se requería cierto grado de instrucción previa y la posibilidad de seguir educándose a una edad a la que el grueso de los niños trabajaba. Su naturaleza urbana era un factor de exclusión adicional, porque, a diferencia de la escuela primaria que buscó a los niños, el liceo los recibió en las ciudades de mayor jerarquía. Por lo tanto, las familias que vivían fuera de estas debían enviar a sus hijos a internados –un elemento estratégico, en la práctica casi inexistente–, a pensiones o donde familiares. Y en esos casos la gratuidad de la enseñanza se tornaba relativa.

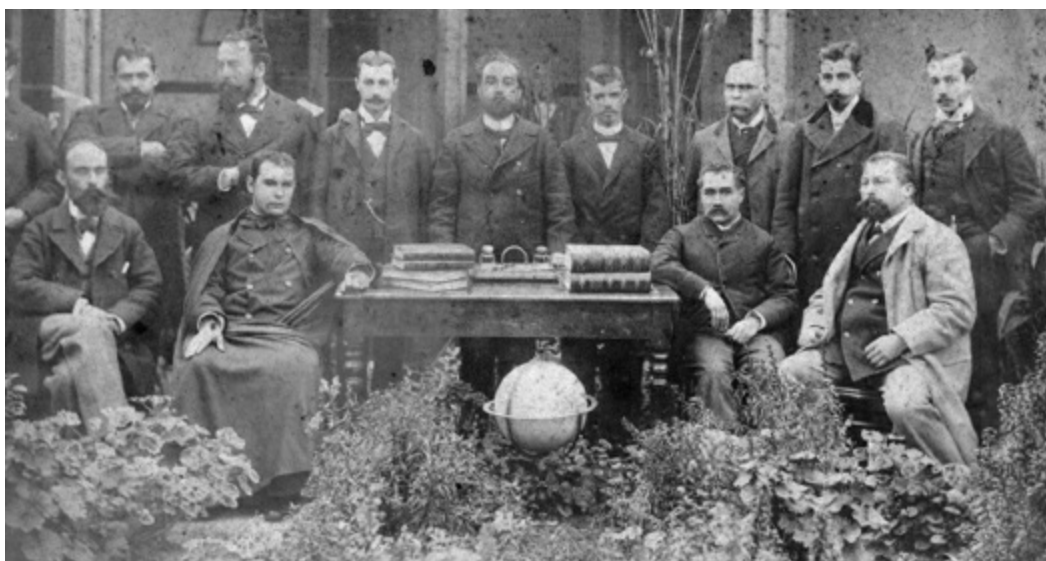
De hecho, el liceo recibió fuertes cuestionamientos durante todo el período estudiado por su escaso nexo con la realidad social del país, críticas que tenían diferentes vertientes. Si bien se centraban principalmente en el qué y cómo enseñar, no dejaban de lado a quienes asistían al liceo; mejor dicho, a quienes no lo hacían. Esa desvinculación se apreciaba en la conformación social de sus estudiantes. Y una de sus principales manifestaciones parecía ser la existencia de las preparatorias y posteriormente las primarias anexas, pues, como lo sintetizó Darío Salas, el hecho de que la escuela primaria no fuera un vehículo hacia el liceo, sino que este tuviera su propia educación primaria, hacía que la educación reprodujera la segmentación social. Por ejemplo, en 1911, un total de 76.688 hombres estaban matriculados en primer grado de primaria, mientras que tan solo 298 lo estaban en sexto año de humanidades en algún liceo fiscal masculino. Por su parte, las preparatorias aumentaban la segregación entre escuelas y liceos, porque los alumnos que proyectaban continuar sus estudios solían acudir a aquellas. El Estado gastaba además una proporción mucho mayor de dinero en un alumno secundario, política educativa socialmente regresiva que perpetuaba las diferencias sociales, pues aunque la instrucción secundaria tuvo ciertamente un presupuesto general inferior al de la primaria, el costo por alumno era exorbitantemente mayor.

Esa segmentación, sin embargo, era en realidad más compleja, pues en los liceos había alumnos que sí provenían de la escuela pública y para quienes el liceo significó una forma de movilidad social. El caso del Liceo de Talca así lo muestra. Siguiendo el análisis de sus libros de matrículas desde 1907 es posible conocer los establecimientos desde donde llegaron sus estudiantes. Los alumnos de primer año de preparatoria matriculados ese año provenían principalmente de colegios particulares o de seminarios, representando el 45% del total. Sorprende, no obstante, el elevado porcentaje de estudiantes procedentes de escuelas públicas, urbanas o rurales, pues estos correspondían a más del tercio del total, con una presencia del 40%. [782] Y más notable aún es que el 21% de los estudiantes de primero de humanidades hubiese arribado directamente de alguna escuela pública y solo un poco más de un tercio desde la preparatoria del liceo. La matrícula de 1917, en cambio, muestra cambios notorios que se pudieron deber ya sea a la validación de las escuelas fiscales, a que al liceo llegaban cada vez más estudiantes

de sectores rurales cercanos a Talca, a que un sector de los padres de Talca prefería la educación secundaria privada o a una combinación de los tres factores. Por una parte, casi el 70% de los estudiantes de primer año de preparatoria había estudiado previamente en alguna escuela fiscal –y de estos, más de la mitad en escuelas superiores–, mientras que solo el 30% en algún colegio particular. En cambio, ese año los estudiantes de primer año de humanidades venían casi exclusivamente de la preparatoria del propio liceo (75%) y muy pocos de escuelas públicas (10%) o colegios particulares (9%). En 1930, los alumnos que ingresaron a primer año de humanidades provenientes directamente de escuelas públicas aumentaron a 15%, y los de colegios particulares mantuvieron su proporción. Los datos permiten inferir, además, que ese año los estudiantes de primer año de humanidades que habían estudiado previamente en la escuela anexa al liceo –la cual, como ya se ha afirmado, reemplazó en los hechos a la preparatoria– no sobrepasaron el 68%, pudiendo ser incluso menos. Todo esto muestra que existían vínculos dentro del sistema que permitieron una movilidad social, aunque fuese restringida.



Curso preparatorio del Liceo de Hombres de Quillota, 1910.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

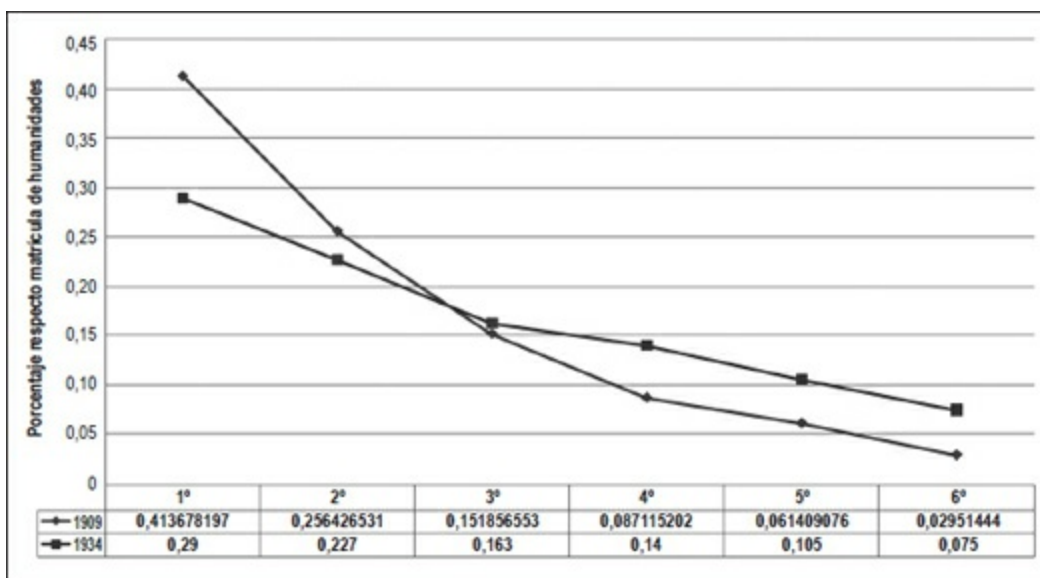


Profesores del Liceo de Hombres de Quillota, 1910.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Deserción: temprana, planificada y masiva

Dentro de la educación secundaria, el problema de la deserción estudiantil no solo era endémico, sino que reflejaba la segregación social piramidal existente dentro del liceo. [783] El abandono antes del término de los estudios significaba que hasta 1910 los alumnos de sexto año de humanidades representaban menos del 3% del total de la matrícula secundaria fiscal masculina. Y un porcentaje menor parece haber tenido como meta convertirse en universitarios y profesionales. El problema estaba íntimamente relacionado con la naturaleza de la estructura social de los estudiantes y con los aprendizajes que estos buscaban.

Gráfico 10.3: Número de niños matriculados en humanidades según año de estudio de cada 100 matriculados en humanidades, 1909-1934



Fuente: *AE*, 1909-1934.

Los datos seriados sobre matrícula entre 1909 y 1934 (Gráfico 10.3) permiten calibrar la magnitud del fenómeno.^[784] Los alumnos ingresaban mayoritariamente para permanecer solo hasta segundo año de humanidades. Algunos incluso menos. Pareciera que para las familias ese aprendizaje bastaba para que sus hijos pudiesen desenvolverse mejor en el mundo del trabajo al que estaban destinados: los pequeños comercios de sus padres, empleos o el campo. Otros se retiraban para ingresar a la Armada, a la Escuela Militar o a la Escuela de Artes y Oficios. Es posible incluso que permanecer hasta segundo año de humanidades fuera un medio para establecer redes sociales para el futuro, como sucedió en varias experiencias internacionales.^[785]

Los rectores de liceos estaban conscientes de que una proporción importante de estudiantes desertaba porque no encontraba sentido a los contenidos que se les entregaba. Veían además al mundo del trabajo como su gran rival. El temprano abandono de los estudios preocupaba a tal punto a las autoridades, que a inicios del siglo XX hubo propuestas oficiales para detener la fundación de liceos, suprimir algunos, reconvertirlos en escuelas primarias superiores y concentrar en los de primera clase los recursos del Estado destinados a la instrucción secundaria, dotándolos de grandes internados.^[786] El punto crítico era segundo año de humanidades. Según el gráfico anterior, en 1909 había en tercer año una matrícula equivalente a poco más de un tercio de la de primer año, esto es, 2.607 alumnos en primero, 957 en tercero. Sin embargo, a partir de entonces la deserción tendió a disminuir: en 1925, los alumnos en tercer año equivalían a cerca del 40% de los estudiantes de primero, y en 1934, a más de la mitad. El porcentaje de matriculados en sexto año respecto del total de alumnos de humanidades creció desde el 3,1% en 1909 a 7,5% en 1934. Aún más notorio fue ese aumento si la comparación se establece entre los alumnos de sexto con los de primer año, pues ese porcentaje se elevó en forma constante desde 7% a casi 26%. Es decir, la deserción disminuyó y los alumnos de sexto año aumentaron numéricamente de 186 en 1909 a 1.088 en 1934. En la década

de 1920, todos los liceos ofrecieron el curso de humanidades completo, lo cual facilitaba completarlo, pues se evitaba el costoso traslado a las capitales de provincia. La tendencia fue así la de una mayor valoración de la educación secundaria, producto de una estructura social que se hacía más compleja y de la cual el propio liceo era parte.

Como institución, el liceo tuvo un valor cualitativo que superaba con mucho la amplitud de su cobertura, porque su composición social era más heterogénea de lo que suele señalarse. Desde la segunda mitad del siglo XIX, no solo se nutrió de jóvenes de los sectores más acomodados e ilustrados, sino también de familias que formaban el mundo del pequeño comercio, pequeños agricultores y artesanos. Sus estudiantes conformaron así un grupo diverso. Los propios rectores describieron a su alumnado como un conjunto dentro del cual aquellos que calificaban como “pobres” eran un número relevante y al que querían retener. Si bien el término pobre referido al liceo no puede homologarse al de sectores populares, habla de la existencia de jóvenes cuya condición económica los hacía vulnerables a la continuación de sus estudios.

Entre 1894 y 1898, el Ministerio de Instrucción clasificó y cuantificó a los padres de los alumnos de los liceos –excluidos los del Instituto Nacional– según sus ocupaciones. Aunque utilizó una clasificación que no reflejaba clases sociales –por ejemplo, bajo el título industria aparecían el operario, el propietario de la industria y el artesano–, da luces sobre quiénes enviaban a sus hijos a estudiar allí y permite comparar con datos censales generales.^[787] En su mayoría, los padres de los estudiantes de liceos provinciales eran agricultores y comerciantes. Cada grupo con una representación cercana al 25%. Según el censo, en cambio, en provincias la agricultura agrupaba un tercio de los ocupados y el comercio solo el 6,2%. Es decir, en la sociedad urbana de provincia, los comerciantes valoraban muy positivamente las herramientas que entregaba la educación secundaria, aunque, en vista de los índices de deserción, les bastaban las de los primeros años del curso de humanidades. Tanto los empleados públicos como los privados y los padres ocupados en la industria bordeaban dentro del liceo rangos entre el 10 y el 15%. Salvo en el caso de la industria, eran proporciones bastante superiores a las de la población masculina activa cuantificada en el censo. En los liceos de provincia, los padres que ejercían carreras liberales eran un grupo relativamente pequeño, en torno al 5% del total, aunque proporcionalmente muy superior al de la sociedad de provincias en general, donde, según el censo, llegaba al 0,5%. La ocupación con menor representación dentro de los liceos era la minería, en proporción algo más baja que en el censo. La excepción, evidentemente, era la zona norte minera.

Nuevamente, la documentación del Liceo de Talca entrega más elementos para el análisis de quiénes integraban ese universo y permite apreciar la evolución de la ocupación de los padres a lo largo de casi cuarenta años. Salta a la vista la disminución de la proporción de hijos de quienes se declararon agricultores –tradicionalmente el grupo mayoritario– desde cifras cercanas a 30% en 1894, 1906 y 1917, a 17,7% en 1930; lo mismo las de padres ocupados en profesiones liberales, desde cifras sobre 6 y 8% esos años, a menos de 3% en 1930. En cambio, los hijos de comerciantes se convirtieron en la nueva mayoría dentro del liceo, pues representaban un cuarto del total de los estudiantes.

También había hijos de artesanos, aunque en proporción decreciente en el tiempo. Una explicación de estas fluctuaciones podría encontrarse en el hecho de que la educación particular adquiría un prestigio creciente dentro de la ciudad, lo que otorgaba a las familias talquinas mayores opciones para la educación de sus hijos, disminuyendo de paso la heterogeneidad social del liceo.

Desde otra perspectiva, Irma Salas estudió la composición socioeconómica de los estudiantes de establecimientos secundarios fiscales de fines de la década de 1920.^[788] Encuestó a 2.777 estudiantes –1.276 hombres y 1.501 mujeres– de catorce liceos distribuidos en diferentes zonas geográficas y ciudades de diverso tamaños. A partir de una categorización de ocupaciones que asociaba tipo de ocupación y nivel socioeconómico, estableció que en ese momento el liceo era altamente selectivo en relación con el origen social de sus estudiantes, fenómeno que se acentuaba en los establecimientos ubicados en ciudades de mayor tamaño. Al analizar las mismas cifras desglosadas por curso de humanidades, observó que la selectividad era creciente a medida que este avanzaba. Es decir, mientras más adelantado el curso había menor presencia de los grupos socioeconómicos más bajos; en cambio, aumentaba la proporción de los medios y altos.

Lo notable es que aquel universo heterogéneo que pasó por las aulas de los liceos conformó un nuevo grupo –el de los “hijos del liceo público”– que tuvo en común la certificación en competencias requeridas por una sociedad urbanizada. Una certificación que tendió a igualar a los integrantes del grupo y que permitió luego, a partir de esa realidad, desarrollar la ideología de la movilidad social fomentada por el liceo fiscal. Quienes recibieron instrucción secundaria, aunque fuese solo por unos años, sin duda pudieron ingresar con mejores herramientas a los puestos de trabajo que surgían en las innumerables oficinas creadas para satisfacer los nuevos requerimientos del comercio interno y externo y de las finanzas, además de la creciente burocracia. Sin embargo, aunque los estudiantes del liceo –y especialmente sus egresados– conformaron un grupo pequeño en tamaño, su influencia cultural y política fue gravitante, pues a través de los contenidos el Estado priorizó la formación de una elite intelectual masculina, representada por la dirigencia nacional y los grupos letrados. La educación secundaria tuvo así un peso relativo de gran importancia, y con ello cada vez más jóvenes y durante más tiempo se levantaron cada mañana para ponerse pantalones largos.

CAPÍTULO XI

EL LICEO FISCAL FEMENINO

Las invitadas de piedra

El liceo fiscal femenino fue la pieza que coronó el diseño educacional del Estado docente en el siglo XIX. Hacia fines de esa centuria, por precario que fuera, el sistema público educaba a niñas y niños en la escuela primaria, a jóvenes de elite y de sectores medios en liceos y en la universidad, a proletarios y artesanos en escuelas nocturnas, a jóvenes de ambos sexos en escuelas técnicas y en las escuelas normales; sin embargo, no proveía educación secundaria para mujeres. Esta discriminación tenía una racionalidad que debe comprenderse históricamente.

Las mujeres no estaban excluidas en cuanto tales. Desde el inicio fueron consideradas en la escuela primaria y su matrícula creció ostensiblemente en la segunda mitad del siglo. Estuvieron también en algunas escuelas especiales y en la formación del preceptorado que se hizo progresivamente femenino. Solo en el liceo y en la universidad no tenían cabida; por lo mismo, las excluidas de la educación pública fueron mujeres jóvenes de sectores altos y medios provenientes de familias letradas. Desde una perspectiva republicana, como se ha señalado anteriormente, la educación colegial debía ser pública porque formaba a los ciudadanos, y los ciudadanos eran hombres. Si había que instruir a las mujeres del pueblo era porque ellas debían ser las madres civilizadoras. Pero para las niñas de familias letradas la educación era un asunto privado y por lo tanto no fue percibido como un deber del Estado. Los sectores políticos concordaban en que ellas debían ser educadas, pero en el espacio doméstico o en un colegio particular.

Las mujeres no tenían derechos políticos por ser jurídicamente dependientes, pero igualmente las elites les asignaron un rol fundamental. Así como en el nuevo espacio público político actuaba el individuo masculino, adulto y alfabeto, el espacio privado requería de mujeres ordenadas y voluntariosas que respondieran al modelo de familia legítima y pedagógica. Ellas debían asumir un rol en la familia, que al contrario del carácter tradicional que la historiografía le ha atribuido, era nuevo porque se les encomendaba la misión de ser madres maestras.[\[789\]](#) La Iglesia comprendió tempranamente el papel estratégico de ellas como contenedoras de la secularización y los primeros colegios femeninos que se consolidaron en Chile, los Sagrados Corazones (1838) y el Sagrado Corazón (1853), pertenecieron a congregaciones religiosas de origen francés que fundaron establecimientos en muchas ciudades del país. El mismo gobierno que construía las bases del Estado docente, con Manuel Montt a la cabeza, fue el que

autorizó y en parte financió la venida a Chile de dichas congregaciones. Formaba parte del consenso de la clase política en torno al Estado docente. Era un acuerdo político, pero también cultural y de clase. Los liberales igualmente tenían a sus hijas en colegios de monjas.

La ruptura de ese consenso a partir del conflicto religioso en la década de 1870 llevó a los gobiernos liberales a preocuparse de que la educación colegial femenina estuviera solo en manos de la Iglesia. Al mismo tiempo, algunos colegios laicos particulares obligaron al gobierno a definirse sobre el acceso de sus alumnas a la universidad. Ello implicaba incorporarse al Estado docente y sus condiciones.

Al inicio de 1872, el ministro conservador Abdón Cifuentes dictó el muy polémico decreto de la libertad de exámenes para los colegios particulares, que nada tenía que ver, por cierto, con las mujeres. La medida fue rápidamente derogada, el ministro cayó y con ello se puso fin a lo que quedaba de la fusión liberal conservadora, para dar paso al gobierno de la alianza liberal. Sin embargo, en la corta vigencia del decreto sucedió algo inesperado. La directora de un colegio laico y particular, Antonia Tarragó, pidió a la universidad que sus alumnas fueran admitidas a rendir exámenes válidos de ingreso. [790] En rigor, ninguna ley lo prohibía, sino que la cultura imperante lo suponía. El Consejo Universitario estuvo de acuerdo, pero la resolución debía tomarla el ministro y, finalmente, tres años después y ante la insistencia de la demandante y de Isabel Le Brun, también directora de colegio, la solicitud fue aceptada. Finalmente, en 1877, Miguel Luis Amunátegui, como ministro del ramo, firmó el decreto que permitía el ingreso de las mujeres a la universidad. En la memoria ha quedado como un gran triunfo liberal y por ello desde entonces se le ha llamado Decreto Amunátegui, pero en rigor y justicia debiera llamarse Decreto Tarragó-Le Brun. [791]

Con ello, las mujeres pasaron a estar en el centro del debate doctrinario, puesto que era un paso hacia su total incorporación al Estado docente. En 1874, el mismo Amunátegui había propuesto subvencionar a los colegios femeninos que adoptaran un plan de estudios elaborado por la Universidad de Chile como garantía de calidad y para evitar estudios “fútiles”: “Importa mucho que sean tan instruidas como los hombres. Dígase lo que se quiera, generalmente el hijo es lo que es la madre: instruido o ignorante según ella lo sea”. [792] Los conservadores se opusieron, en defensa de la libertad de enseñanza. El Estado, argumentaban, ya no solo pretendía someter a los hombres bajo su tutela, sino también a las mujeres. [793] Defendieron la calidad de la educación congregacionista; era falso que estudiaran frivolidades, sino literatura, ciencias y lenguas. De paso les dijeron a sus honorables colegas que ellas hablaban y escribían francés e inglés mucho mejor que ellos. [794] La subvención se aprobó con una cifra simbólica de mil pesos.

El decreto del 77 animó el debate. El sector católico se opuso argumentando que la misión natural de la mujer era vivir y desarrollarse en el hogar y en la familia. Para ello, escribía el presbítero Rodolfo Vergara Antúnez en *El Estandarte Católico*, “no necesita la mujer ser sabia; bástale tener un buen carácter, una virtud sólida y un corazón generoso”, aquello era lo que aprendía en los colegios religiosos y no necesitaba la

educación superior.[795] Los liberales defendieron el decreto desde el mismo concepto del rol de la mujer: “El importante papel que están destinadas a representar en la familia reclamaría en todo caso que se atendiese al cultivo intelectual de ellas tanto como al de los hombres. Es preciso no olvidar que la mujer ocupa muchas veces el primer puesto en el hogar doméstico, y casi siempre, por lo menos el segundo, y además que la madre es por muchos años la primera maestra de sus hijos, y por muchos años más todavía la de sus hijas. Es imposible que ella pueda cumplir tan bien como corresponde con estos sagrados deberes y con estas importantísimas funciones, sin que haya adquirido la suficiente instrucción”, argumentó el firmante del decreto.[796] Valentín Letelier sostuvo que los colegios de monjas eran “señoras que, sin querer ofenderlas, carecen, por la misma vida que llevan, de las cualidades indispensables para ser buenas institutrices y para dar una buena educación social”. [797] A pesar de que fue la mujer como madre el fundamento para ser educada, en ese debate se insinuó que la instrucción también era un derecho propio. Para Valentín Letelier, “el establecimiento de un liceo en que la mujer reciba una instrucción científica, de que hasta ahora indudablemente ha sido privada en Copiapó y en todo Chile, es un hecho de gran trascendencia social [...] que por sí solo constituye la piedra angular sobre que ha de descansar el edificio de la emancipación intelectual de la mujer.”[798] Los derechos políticos, sin embargo, estaban todavía fuera del horizonte de lo posible para la mujer.

El decreto del 77 tuvo importantes consecuencias institucionales. Significó que el Estado debía regular el currículum e incorporar la educación colegial femenina al sistema. El mecanismo adoptado fue muy distinto al vigente en el resto de los establecimientos públicos. Es elocuente que se recurriera a la modalidad antigua, es decir, al autofinanciamiento de los interesados que recibían una subvención estatal y que eran regulados por el Estado. El gobierno aún no tenía convicción de fundarlos como propios pues el residuo de que era un asunto privado y familiar seguía vivo. Pero más vivo todavía estaba el conflicto doctrinario entre laicismo y catolicismo. Por ello, el decreto nada decía sobre provisión y financiamiento, sino solamente sobre reglamentación.[799]

Los primeros liceos fueron fundados en Copiapó y Valparaíso a fines de los setenta bajo esa modalidad, o sea, llevados adelante por centros de padres que recibían alguna subvención estatal.

Las mujeres letradas fueron las últimas invitadas a incorporarse al Estado docente. Ello revela el papel de la educación en la formación del espacio público y privado, uno masculino y otro femenino, y el sentido de ella en la jerarquía social existente. El Estado formaba a la elite masculina y a las clases populares, unos para ser ciudadanos, los otros para su ingreso a la civilización. Sin embargo, este grupo de mujeres no cabía en el diseño porque no eran ciudadanas y además eran letradas y civilizadas. El vacío fue reclamado por ellas mismas antes que por el Estado. De hecho, fue el primer segmento social que demandó educación por sí mismo. La prueba irrefutable es que entraron al liceo masivamente y fueron el sector que en términos relativos tuvo el mayor crecimiento en el período.

Una demanda latente

Con la promulgación del Decreto Amunátegui, los liberales ganaron la batalla por el control de la educación secundaria femenina. Fue un triunfo político frente al catolicismo que mermaba su poder en dos de sus bastiones más queridos, como lo eran las mujeres y la educación. Sin embargo, no tuvo efectos inmediatos en la práctica de fomento educacional seguida hasta ese entonces por el Estado, caracterizada por subsidiar a la demanda. Así había ocurrido en el nivel primario hasta la ley de 1860 y fue el mismo mecanismo utilizado en el desarrollo de los primeros liceos femeninos. Se trató de un sistema de fomento mixto, en que el Estado financiaba el local y becaba niñas, mientras las donaciones particulares y los mismos padres costeaban el funcionamiento del establecimiento y participaban en su dirección. El Estado lo hizo apoyando a las asociaciones de padres de familia para la instrucción de la mujer, promovidas por el ministro Amunátegui inmediatamente promulgado el decreto de 1877. Estas exigían el pago de una cuota, transformando a los socios, que eran los padres de las alumnas, en verdaderos accionistas del liceo en la medida que ese monto correspondía a la pensión que su hija debía cancelar por educarse. Este tipo de sociedades introdujo la acción organizada de los progenitores en la educación formal de sus hijas. Si bien no eran actores nuevos en el ruedo educacional, sí era novedosa su interacción directa y formal con el Ministerio de Educación. El laicado católico, algunos profesores y los masones fueron los primeros sectores involucrados directamente en la apertura de estos liceos femeninos subvencionados. La creación de establecimientos secundarios fiscales financiados y administrados por el Estado demoraría aún quince años más.

Las primeras asociaciones de padres fueron integradas por liberales y radicales, muchos de ellos masones y políticos influyentes dentro de su comunidad local. Fueron los gestores de la apertura de los primeros liceos subvencionados en Valparaíso (1877), Copiapó (1878) y Concepción (1883), tres enclaves masones de gran importancia dentro de su organización territorial.^[800] El proceso de fundación convocaba a las familias, a las autoridades locales y a la administración central. En el caso de Copiapó, el liceo fue obra de la logia masónica Orden y Libertad n° 3, y su gestión inmediata fue impulsada por José Joaquín Hernández, José Antonio Carvajal y Adonis Oyaneder, quienes también habían promovido la creación de la Escuela Primaria de Niñas Rafael Valdés un año antes en la misma localidad. El intendente estaba al tanto del proyecto, dio su apoyo, y Guillermo Matta, uno de los fundadores del Partido Radical, consiguió la subvención fiscal a través de su hermano, Manuel Antonio, que en ese entonces era diputado por la zona. Así operaban las redes de poder entre el gobierno central y la política local. El gobierno invirtió la suma de 1.200 pesos anuales y la Municipalidad de Copiapó agregó una subvención de 500 pesos. Con ello se arrendó un local y se otorgaron becas. El liceo se inauguró en 1878 con cien alumnas, divididas en un curso primario y dos secundarios. Ese mismo año se fundó el Liceo de La Serena, liderado por la Sociedad de Profesores de la ciudad, encabezada por Enrique y Daniel Blondel, ambos preceptores.^[801]

No se sabe exactamente cuántos colegios particulares femeninos funcionaban en el

país. Los liceos subvencionados eran doce y la estadística consignó la existencia de este sector solo desde 1910.^[802] Es sintomático que se introduzcan en esta década, porque evidencia la sorprendente explosión de matrícula que se produce cuando el Estado toma el control de la expansión de la educación secundaria femenina. A partir de 1890, las continuas desavenencias en el manejo de los fondos de los recién creados liceos, muchas veces motivadas por su insuficiencia y los desórdenes contables, terminaron por convencer a los mismos padres de solicitar la intervención estatal.^[803]

El iniciador fue el Liceo de Valparaíso, transformándose en el primer establecimiento fiscal de mujeres del país. En 1891 pasó a manos del Estado, el que utilizó el terreno donado por Carlos Waddington para levantar un nuevo edificio, inaugurándose el 19 de abril de 1892 con el nombre de Instituto para Señoritas. Ese hubo año 124 alumnas matriculadas. Fundado bajo el gobierno de Jorge Montt, su caso fue emblemático porque marcó el giro de la política ministerial, desde la subvención al control de la oferta en manos del Estado. Se establecía la gratuidad de la enseñanza y su dependencia del Ministerio de Educación, aunque aún no existía una institucionalidad específica a su cargo, lo que obligó a la improvisación. A pesar de ello, el Liceo de Valparaíso permitió al gobierno esbozar un primer plan general para la educación secundaria de mujeres, transformándose en el modelo de la política estatal hasta la primera década del siglo XX. Al mismo tiempo, requirió de la formación de un contingente de maestras –el liceo fiscal tuvo como requisito que las profesoras fueran mujeres, para evitar peligros^[804]– que para entonces era prácticamente inexistente. Desde 1889 y en el marco de la reforma pedagógica, el gobierno contrató para el efecto a docentes extranjeras que contribuyeron a profesionalizar la enseñanza femenina.^[805] A su vez, tres fueron las primeras tituladas por el Instituto Pedagógico en 1895 de un total de catorce egresados. Hasta el año 1900, esta institución no fue capaz de cubrir las necesidades de personal de los liceos, aunque paulatinamente la situación se revirtió y en las décadas posteriores comenzó la feminización de la carrera docente.^[806]

La creación del primer liceo fiscal pretendía ser también una carta de presentación para las familias que aún eran reticentes a la idea de un establecimiento de educación pública para sus hijas. En 1903 se transformó en fiscal el Liceo particular subvencionado de Angol, en 1904 los de Copiapó y Concepción, cuyas familias pidieron directamente al ministerio que los establecimientos quedaran bajo la total administración del Estado.^[807] Un año después lo hizo también el Liceo de La Serena.

A partir de la última década del siglo XIX, la expansión de liceos fiscales femeninos fue vertiginosa. Entre 1895 y 1899 se fundaron tres en la capital. El primero, Liceo n° 1 de Santiago, tuvo una demanda insospechada, obligando a abrir al año siguiente el Liceo n° 2 de Niñas en el local que hasta entonces ocupaba la Escuela Normal de Preceptoras en calle Alameda. Fue dirigido por profesoras alemanas –Teresa Adametz y María Franck–, recibió el excedente de alumnas del n° 1 y abrió el curso de cuarto año de humanidades. Luego sobrevino el n° 3 de Niñas, augurando un cambio en la política educacional femenina para el siguiente siglo, dada su orientación comercial.^[808] Y sin embargo, a pesar de que el ministerio pretendía que ese lineamiento lo diferenciara de

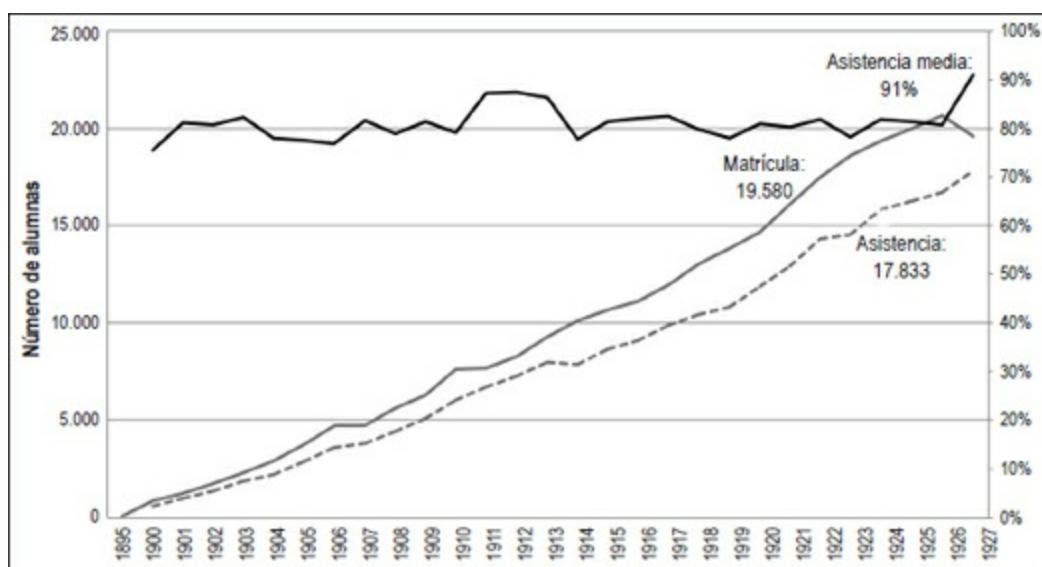
sus pares, en la práctica adoptó el mismo programa de estudios que sus homónimos. Entre 1901 y 1906 se abrieron 25 liceos más en las cabeceras provinciales y departamentales.^[809] En el norte y en el extremo sur, estas fundaciones respondieron también a una estrategia territorial del Estado por consolidar su soberanía en zonas de reciente anexión o colonización.

Para 1908 funcionaban 31 liceos fiscales para mujeres en todo el país. La cifra es sorprendente, ya que en menos de veinte años se había consolidado una red nacional de educación secundaria femenina, aglutinando aproximadamente al 30% del presupuesto del nivel secundario y una matrícula que había crecido más de cincuenta veces. El Gráfico 11.1 demuestra el ritmo vertiginoso de ascenso de la matrícula total de los liceos fiscales, incluyendo hasta ese año los cursos preparatorios y los de humanidades. Si en 1895 las alumnas eran 110, en 1908 sumaban 5.627, alcanzando las 19.580 en 1927, justo antes de la eliminación de las preparatorias en los liceos decretada en 1928 por la reforma de Ibáñez.^[810] Desde sus inicios la educación femenina tuvo una asistencia media muy alta y estable, entre el 75% y el 81%, similar a lo ocurrido en los liceos masculinos, pero notoriamente superior en comparación con la tendencia a la baja del nivel primario.^[811] A partir de 1928, la estadística solo incluyó los seis años de humanidades, lo que explica el abrupto descenso de la curva desde entonces. Es un error inferir de estas cifras una desaceleración real de la matrícula. Los cursos preparatorios fueron separados institucionalmente de los liceos, creándose las escuelas primarias anexas a ellos, pero sus alumnas siguieron formando parte del nivel secundario. Al menos la estadística las contó así y las diferenció de las escuelas primarias. Entre 1928 y 1930, la matrícula total de los liceos y las escuelas primarias anexas confirma la tendencia al alza de la educación secundaria femenina: 21.515 alumnas en 1928, 22.092 en 1929 y 20.103 en 1930.



Curso fundador del liceo de Niñas n° 2 de Santiago, 1904.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Gráfico 11.1: Matrícula y asistencia media de los liceos fiscales femeninos, 1909-1934



Fuente: *MMJIP*, 1898-1908, y *AE*.

El aumento de la matrícula es simplemente espectacular, el número de alumnas se multiplicó por 187 veces entre 1895 y 1930, transformando a las estudiantes secundarias en el sector que más creció comparativamente con respecto a los hombres y a la instrucción primaria. Sin embargo, la cobertura era ínfima. En 1895, la relación entre alumnas en liceos estatales y el total de niñas entre cinco y veinte años fue de 0,03%; ni siquiera una de cada cien estaba matriculada en uno de ellos. En 1907 aumentó a 0,9%, luego a 2,2% en 1920, para alcanzar un 2,7% diez años después. Ese mismo año, la cobertura de la educación privada era de 1,5%, lo que elevaba la cobertura secundaria nacional –pública y particular– a 4,2%.[\[812\]](#)

La consolidación de la oferta estatal y la progresiva demanda hizo que el Estado resolviera el problema de la regulación como una política educacional recurriendo al viejo sistema de hacer partícipes a las elites locales. Por ello, la fundación de los liceos fiscales no fue un proceso homogéneo ni unidireccional. Cada uno debía su desarrollo a la localidad donde se ubicaba y al público que cubría. No existía un currículum uniforme más que la división de los ciclos de preparatoria y humanidades que variaban su extensión. Primero fueron dos cursos de preparatoria y tres de humanidades, y luego, a partir de 1923, se ampliaron a cuatro y seis, respectivamente. Algunos contaban con kindergarten y cursos superiores denominados “clases especiales”. Cada liceo era libre de realizar las modificaciones pertinentes a los programas de estudio según se lo permitiese el local o lo estimase su directora. Si tenía sala de canto, entonces se incorporaba la clase de música, por ejemplo. Fueron concebidos bajo un régimen de funcionamiento mixto de internado, alumnas externas y medio pupilaje. Las autoridades previeron que con ello solucionarían el problema de la demanda rural en una red educacional que territorialmente era urbana. Así también se fortalecería el carácter de su formación, ya que la convivencia cotidiana de las niñas ofrecía ventajas sociales y curriculares, “para ahorrar, o mejor dicho, para aprovechar el tiempo en tareas i pasos de

estudio bajo la vigilancia de las profesoras; i además, [facilitar] la práctica de los idiomas extranjeros durante recreos i el almuerzo”, como lo señaló ante el ministro la directora del Liceo n° 1 de Santiago.[813] Dicho liceo quiso establecer un internado y una sección de hasta doscientas externas y medio pupilas, pero la escasez de recursos lo obligaron a adoptar solo el medio pupilaje, en que la asistencia era entre las 9.00 y las 16.00 horas. La enseñanza era gratuita, el Estado financiaba el local, profesores, textos y útiles. A su vez, los padres debían pagar una pensión de medio pupilaje que ascendía a 15 pesos al trimestre por costos de alimentación.[814]

La participación de los padres en la educación de sus hijas a través de la pensión, su experiencia asociativa en las asambleas y la debilidad sectorial de la educación femenina dentro del ministerio, hizo muy compleja la administración de los liceos fiscales. La autoridad delegó facultades en las directoras, secundadas por los padres a través de las llamadas Juntas de Vigilancia. Estas fueron concebidas como un consejo consultivo que manejaba asuntos de orden interno, pero fue inevitable que la política partidaria y la local tensionaran su gestión, toda vez que eran presididas por el intendente o el gobernador, y sus seis miembros eran nombrados cada dos años por el gobierno.[815] La mayoría de ellos eran padres de alumnas, los vecinos “más honorables” del sector, rectores de liceos masculinos o institutos comerciales.[816] Diputados, senadores, ministros y médicos integraron la junta del Liceo n° 1 de Santiago.[817] Políticamente estaban vinculados con los partidos Liberal y Radical, pero también hubo conservadores. El intendente hacía de interlocutor con el ministerio y eso le permitió apropiarse de un poder que institucionalmente no le correspondía. De esta forma, él tomaba decisiones, resolvía conflictos y asistía a las ceremonias que era invitado.[818] La directora era designada por el ministro y proponía la contratación de profesores, que luego debía visar el gobierno central. No era raro que estas designaciones estuvieran cruzadas por vínculos políticos y personales.

Las Juntas de Vigilancia de los liceos femeninos representaron un concepto de educación secundaria distinto al del resto de la educación pública, pues solo ellos requirieron una supervisión parental. Funcionaron regularmente hasta 1918 y fue precisamente su crisis interna y su consecuente cierre lo que evidencia el cambio en la concepción de la educación de la mujer.[819] La alta demanda de los liceos fiscales no respondió exclusivamente a que representaban un nuevo espacio liberal y laico para las familias de principios de siglo. Ella se hizo eco de la opinión consensuada de que la mujer debía educarse para participar activamente no solo en el espacio privado, sino también en el público, dentro de una sociedad cada vez más compleja. Las cifras evidencian una demanda persistente de niñas por educarse; el abrupto crecimiento de la matrícula indica la existencia de un interés latente que encontró respuesta en la organización de un sistema público de educación secundaria.

Señoritas de sociedad: la expansión social del liceo

Los liceos fueron explícita y largamente elitistas, con una incorporación creciente de los sectores medios, y por años siguieron reproduciendo modelos femeninos basados en el hogar, en la familia y en el matrimonio. Cuando se estableció la Junta de Vigilancia del Liceo n° 1 de Santiago, sus miembros declararon abiertamente “... que se admitirían más bien niñas de la clase acomodada, ya que los establecimientos de educación de las monjas no eran bastante numerosos ni contaban entonces con un profesorado completo”. [820] Los primeros liceos fiscales fueron la competencia liberal y laica de la educación católica femenina. Socialmente estaban orientados a sectores acomodados y curricularmente aspiraban a formar “señoritas de sociedad” y madres instruidas. Los padres que integraban las Juntas de Vigilancia de los Liceos n° 1 de Valparaíso y Santiago pertenecían a familias acomodadas. Un sector cosmopolita en el caso del puerto y marinos de alto rango; terratenientes, agricultores, profesionales, políticos, grandes y medianos comerciantes y también empleados públicos. [821] En la capital, las alumnas vivían en las cuadras aledañas al liceo, entre las calles Compañía y Alameda, una zona que conservaba su viejo carácter residencial de elite. [822] Esas señoritas y madres no serían universitarias, sino buenas jefas de hogar. Esto explica por qué cuando se estructuró la educación colegial los liceos femeninos no quedaron bajo la tutela de la universidad, como sucedió con la secundaria masculina a partir de la ley de 1879.

La pensión de medio pupilaje representó una segregación que no solo era socioeconómica sino profundamente cultural. El régimen se siguió en todos los establecimientos fundados hasta 1901, con excepción de Tacna. Tenía una función curricular en su origen, pero terminó replicando la estructura jerárquica de la sociedad, y por lo menos esta primera versión de liceos no aspiraba a transformar el orden establecido, sino que más bien lo reprodujo. El Estado intentó tímidamente abrir este espacio a otros sectores sociales a través de becas, pero fueron casos muy puntuales.

[823]



Liceo de Niñas de Valparaíso, 1915.

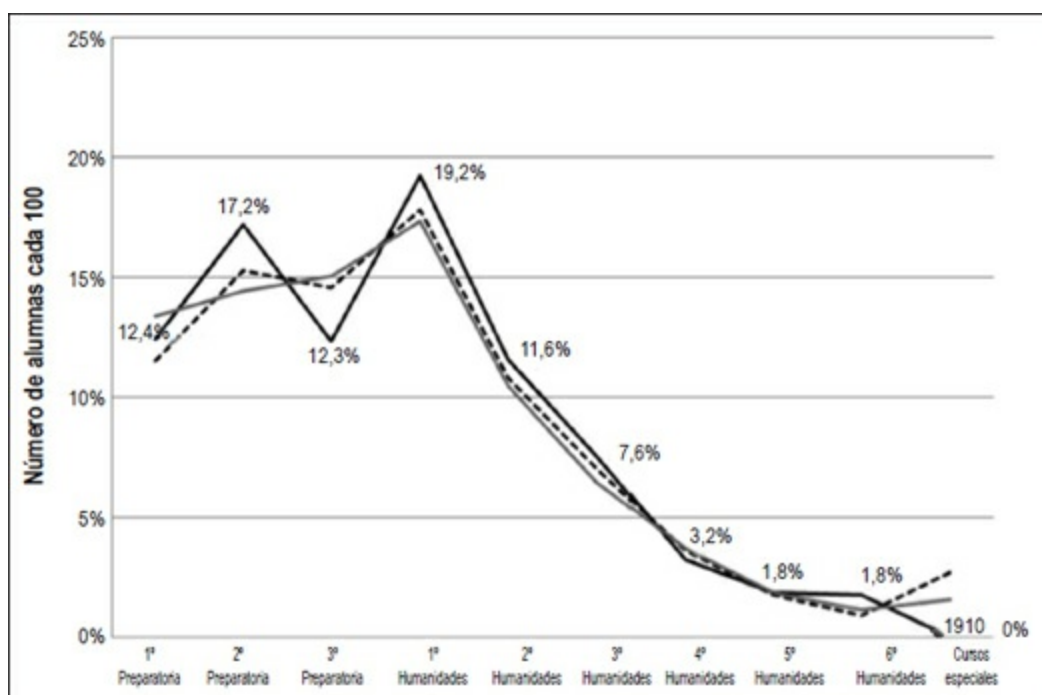
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

La expansión territorial del liceo femenino a las principales ciudades del país incorporó a las elites locales. Ello reforzó su carácter privilegiado, sobre todo cuando

este era la única posibilidad de educar a las señoritas de sociedad. Se dijo sin resquemores que se admitían “niñas clasificadas”, parafraseando a la directora del Liceo de Niñas de Iquique, como parte de “la buena clase social”.^[824] Cuando en 1901 se fundó el de Cauquenes, la Junta de Vigilancia rechazó la admisión de una niña, aparentemente “por no contar con un árbol genealógico sin mancha”. Así lo explicó el visitador Fanor Velasco al ministerio y agregó que era una condición ampliamente reconocida por el vecindario. Para los sectores populares estaban las escuelas primarias, para los intermedios las superiores y en ambas el origen genealógico no era necesario. Pero “aceptarlas sin él sería alterar enteramente el objeto del liceo, desprestigiarlo y reducirlo a las proporciones de una simple escuela pública”.^[825] No sabemos si Velasco estuvo de acuerdo con esta descripción y tampoco conocemos el perfil sociológico de todas las alumnas. Sin duda, la activa incorporación de las principales familias produjo una concepción segregada del liceo, pero también es cierto que su ciclo preparatorio y la progresiva anexión de cursos prácticos, comerciales y de servicios permitieron la llegada de nuevas mujeres.

Curricularmente, las preparatorias estaban orientadas a nivelar la formación tan desigual con que llegaban las alumnas. Incluso ellas podían ser analfabetas, según los testimonios de las mismas directoras.^[826] El análisis de la matrícula por curso comprueba que muchas veces eran utilizadas como escuelas primarias. El comportamiento de la asistencia era el mismo que se registra en las públicas. Los cursos preparatorios eran usados para alfabetizarse, y tras un par de años, muchas se retiraban del establecimiento. Las preparatorias se llenaron de mujeres. Su matrícula superó durante las primeras décadas del siglo XX al ciclo de humanidades, que era más largo. La mayor oferta de cursos se daba en preparatoria y en los dos primeros años de humanidades y, por lo mismo, la matrícula se abultaba en ese lapso. Ese era el segmento que concentraba la demanda. Luego, los cursos disminuían drásticamente y la deserción era abrumadora a partir del segundo año de humanidades. En 1910, los tres cursos preparatorios y el primero de humanidades concentraban el 61,2% de la matrícula; en contraste, solo un 1,8% cursaba sexto año (ver Gráfico 11.2).^[827] El hecho revela las estrategias de las familias respecto de la educación de sus hijas. El liceo era concebido como un espacio de educación general para ser madres instruidas, buenas dueñas de casa y, solo algunas, las menos, aspiraban a ser profesionales.

Gráfico 11.2: Porcentaje de alumnas por curso del total de la matrícula de los liceos fiscales de mujeres, 1910-1912



Fuente: *AE*, 1911-1912.

En 1906, la fundación del emblemático Liceo n° 5 de Santiago, con una clara orientación mesocrática en sus planes de estudio, formalizó un lento proceso de ampliación curricular a partir del carácter de su demanda local. El Estado había ensayado normar la creciente heterogeneidad en los planes de estudio encargándole un proyecto de reorganización a la visitadora Teresa Prats de Sarratea. En 1905 propuso una categorización general de la educación secundaria que terminó siendo un verdadero diagnóstico social del país. Los tipos de establecimientos serían tres: los “liceos superiores” de Tacna, Iquique, Copiapó y Talca, y los n° 3 y 4 de Santiago, con un currículum conducente al bachillerato y a la universidad, regulados por el Consejo de Instrucción Pública y destinados a educar a “un gremio social que aspira al utilitarismo en la instrucción y quiere prepararse a la lucha económica”[\[828\]](#); los “institutos doméstico-sociales”, con tres años de humanidades y tres de educación moral y doméstica para formar dueñas de casa o maestras como los liceos n° 1 y 2 de Santiago, los de Valparaíso y Concepción; y por último, los “liceos mixtos”, con seis años de humanidades, pudiéndose optar en tercero a una enseñanza doméstica que “educan un gremio mezclado de la alta y de la media sociedad”.[\[829\]](#) Los liceos de ciudades como La Serena, Quillota y San Felipe debían ser orientados en este sentido debido al carácter de su población.

Una década más tarde, la reforma de 1915 recogió parte del proyecto y realizó una primera diversificación social del liceo femenino acorde con la consolidación de una sociedad urbana más compleja. El solo hecho que el Liceo n° 5 de Santiago se ubicara en la calle San Diego, al sur de la Alameda en un barrio tradicionalmente popular, era una señal de cambio. Su fundación fue aplaudida por el diario *El Ferrocarril*. Con ocasión de

su inauguración, la crónica destacó el ambiente igualitario que ofrecían sus aulas, “el ideal de la más pura democracia al borrar odiosas distinciones y confundir en un solo abrazo a las alumnas de todas las condiciones sociales”.^[830] La jerarquización de Sarratea era un mal necesario para un bien efectivo, según lo expresó ella misma, toda vez que permitía dividir la formación de las alumnas entre humanidades y cursos de economía doméstica y social, y así seleccionar naturalmente a las familias que anhelaban “al bachillerato y las aspirantes a la cultura y distinción doméstica y social, alentaría a las familias tan celosas de aristocracia que actualmente recurren a las monjas por el solo inconveniente de las mezclas”.^[831] Fueron las propias familias las que presionaron por los cambios, y ante la ausencia de un reglamento general, los liceos comenzaron a diferenciarse social y curricularmente. Los primeros, como Valparaíso y Santiago, mantuvieron su perfil aristocrático, mientras el n° 5 se orientó a las egresadas de las escuelas primarias para que obtuviesen el bachillerato. El objetivo era insertarlas mejor preparadas al trabajo. Incluso su prospecto anunciaba que conducía a carreras profesionales y su plan de estudios se homologó al de los hombres.^[832] Las mujeres aprenderían las mismas materias que “el Consejo de Instrucción Pública ten[ía] establecidas para los liceos de hombres”.^[833] Esa era la forma de asegurar la calidad de la educación humanista femenina, agregándose además asignaturas de trabajos manuales, costura, economía doméstica teórica y práctica; y “cursos prácticos” de “oficinistas” y “contadoras y cajeras”.^[834] En 1906, los n° 3 y 4 de Santiago también seguían planes de estudios universitarios como los liceos de Valparaíso, Talca, Cauquenes, Valdivia, Antofagasta, Rancagua, Temuco, Concepción, además del de Aplicación de Niñas.

Esta realidad heterogénea impulsó reformas tendientes a uniformar la enseñanza secundaria femenina. En 1912, los programas de estudio se igualaron a los masculinos en todos los liceos; en 1917 llegaron las primeras comisiones examinadoras de la universidad, y al año siguiente se eliminaron las Juntas de Vigilancia. La orientación del liceo fiscal reforzó su orientación mesocrática y la elite terminó por replegarse en la enseñanza particular.^[835] La prueba empírica de su diversificación social estuvo en que la tendencia de la matrícula en los colegios particulares no cambió sustancialmente en la década de 1920. Ese año, la matrícula particular no subvencionada había ascendido de 2.838 alumnas en 1912 a 3.368; la particular subvencionada prácticamente no había variado de 5.656 a 5.825 alumnas, mientras que la fiscal tuvo un incremento notable de 9.900 a 15.057.^[836] Eso demuestra que las señoritas de sociedad que emigraron del liceo fiscal no fueron tantas, probablemente porque a esas alturas ya no eran muchas. Mientras, la matrícula de los fiscales continuó su vigoroso crecimiento.

A fines de la década de 1920, el liceo fiscal pertenecía a los sectores medios y medios altos urbanos. La evolución de la demanda secundaria femenina por grupos socioeconómicos retrató fielmente los cambios ocurridos en la estructura social del país. El estudio de Irma Salas sobre la composición social de la población secundaria en Chile de 1929 concluyó que el trabajador común no alcanzaba a llegar a este nivel educacional y que los grupos dominantes eran los propietarios de porciones de tierras y negocios,

contadores, libreros, profesores de secundaria, gerentes de empresas pequeñas, funcionarios públicos, panaderos, barberos, zapateros, sastres, artesanos, dueños de su propio negocio, empleados, inspectores y policías.[837] La apertura social del liceo y la ampliación del currículum humanista consolidaron su orientación hacia la formación profesional. Perduraba su carácter selectivo y, tal como lo dijo Irma Salas, “los grupos que más necesitan educación secundaria, para elevar su condición, [eran] los más excluidos del sistema”. [838] De hecho, el liceo fue una institución urbana y nunca llegó a convertirse en un espacio de instrucción para niñas del campo ni familias obreras. Para ellas estaban destinadas las escuelas técnicas.[839]

Las hijas del liceo

Tan solo unas pocas mujeres ingresaron al liceo y las que lograron finalizar el currículum fueron un número francamente insignificante con respecto al total de población femenina. Sin embargo, ambos casos representaron mayores oportunidades educacionales y promovieron la formación de un creciente cuerpo de profesionales redefiniendo el rol de la mujer en la sociedad. El proceso de modernización económica encabezado por el sector industrial y el desarrollo del área de servicios, especialmente en la administración pública, congregó a un progresivo número de mujeres en torno a nuevos trabajos que se sumaban a los que ya venían realizando. Ellas representaban un tercio (32%) de la población laboral activa en 1895 y en 1907.[840] De las 361.012 mujeres empleadas registradas por el censo de ese último año, solo había 10 profesionales universitarias, 3.980 docentes y 1.070 matronas. El resto de las ocupaciones correspondía casi en su totalidad a mano de obra: 126.666 modistas y costureras, 67.682 empleadas domésticas, 62.977 lavanderas, 24.963 artesanas y 5.849 trabajadoras agrícolas.[841] Pocas fueron hijas del liceo. La parquedad de las fuentes dificultan establecer una relación directa entre educación secundaria femenina y mercado laboral, pero en la discusión por la reforma de su enseñanza fue evidente este nuevo contexto socioeconómico, en el cual la educación de las mujeres tuvo su propia dinámica.

La importancia del liceo está en haberse conformado en un espacio sistemático de educación femenina, que evidenció el cambio.[842] Las hijas del liceo constituyeron un nuevo actor social, una masa crítica que lideró reformas en otros ámbitos desde y fuera de la educación.

Si bien inicialmente la enseñanza secundaria no estuvo orientada a la educación superior, la transformación del liceo en una institución dirigida a jóvenes de sectores medios y medios altos construyó el camino hacia la universidad. La homologación de los planes de estudios de los establecimientos femeninos con los masculinos en 1912, exceptuando los ramos técnicos que se adecuaban a cada sexo, respondió a esa aspiración. Explícitamente, el programa fiscal diseñado por el gobierno para la

fundación del Liceo n° 1 había descartado preparar a las alumnas para el bachillerato y seguir una carrera universitaria. Así, resultó que en la práctica los planes de estudios de los liceos fiscales fueron similares a los de los subvencionados y particulares. Sus alumnas, por ejemplo, atendieron los mismos ramos que las de los Sagrados Corazones, excluyendo la enseñanza religiosa.^[843] Ello respondía a que en su concepción, el liceo quiso ser una alternativa a los colegios de monjas. Por lo mismo, la persona comisionada para elaborar el programa fiscal fue la profesora e inspectora de los liceos subvencionados Juana Gremler. Las jóvenes, consagraba el proyecto aprobado por el entonces ministro del ramo Máximo del Campo, debían ilustrarse para corresponder a un ideal de mujer sana, buena, educada y amante del estudio. La educación técnica podrían adquirirla más tarde en un establecimiento especial, pero primero había que asegurar una formación integral. “El principal objeto de los liceos es dar a sus alumnas un armonioso desarrollo físico e intelectual y no una gran habilidad técnica”.^[844] La formalización y expansión de la enseñanza secundaria femenina impulsada por la demanda de las jóvenes y sus familias reveló la estrechez de ese marco inicial, y condujo a la reforma curricular de 1912, que consagró el principio de igualdad en educación secundaria para hombres y mujeres reorientando el liceo femenino hacia el bachillerato. Este era concebido aún como un enclave educacional que incumbía sobre todo a las familias. Por ello, ese año el gobierno realizó una encuesta entre los padres que en buena medida sustentaban los liceos para averiguar qué esperaban de la instrucción secundaria de sus hijas. La pregunta formuló la opción de si querían prepararlas para las aulas universitarias y el Instituto Pedagógico o para la vida social y económica del hogar. Y la respuesta fue consagrada por la reforma. La mayoría de los apoderados buscaba una instrucción basada en los programas de los liceos masculinos y que permitiera el acceso a la educación superior.^[845] La respuesta pudo deberse al valor simbólico que ellos atribuían a la educación –el liceo era una institución como identidad regional o local y asimismo social– y también al valor económico que ella cobraba para las mujeres de los sectores intermedios.^[846]

La reforma reveló un vuelco en el concepto de la educación femenina. En adelante, la orientación profesional derivó la atención hacia los años superiores de las humanidades; había que completar el currículum secundario a nivel nacional. En consecuencia, este se amplió y profundizó, pero las alumnas tenían distintos perfiles e intereses ante los cuales aquel debía adaptarse para maximizar los recursos. Dada esta realidad, la reforma curricular se entiende dentro de otra que le precedió en 1910, y que introdujo el curso de economía doméstica para todo el alumnado. La novedad de este giro estuvo en el intento por asegurar una educación común que entregara herramientas para desenvolverse en forma útil dentro de la sociedad. Es un error calificar este ramo, como lo ha hecho la historiografía, como el epítome de la segregación de género y la reclusión de la mujer en el espacio doméstico. Su introducción en el plan de estudios respondió a la valorización económica y social de la familia en el contexto de las apremiantes condiciones de vida que enfrentaba la población en el período y que fue abordada desde el liceo a través de la enseñanza doméstica. Y lo hizo de forma pragmática. La mujer era importante porque

incidía directamente en la salud de los hijos y en una buena administración de los recursos familiares. Por su relevancia práctica, esta asignatura fue instituida en todos los años de humanidades para que ninguna alumna dejara de atenderlo.^[847] Sus contenidos eran amplios y comprendían cocina, costura, contabilidad, higiene, cuidado de los enfermos y educación cívica. A través de estas materias, esclarecía la Memoria del Ministerio de 1921, “se tratará de satisfacer lo más ampliamente posible, la necesidad de dar a las niñas, que una vez terminados estos cursos entrarán a la vida práctica, los conocimientos, los hábitos y las cualidades indispensables para que se ocupen hábil y útilmente en el hogar, el sitio que la familia y la sociedad les han destinado”.^[848] La referencia al hogar no aludía al encierro doméstico, sino que poseía un sentido pragmático de utilidad para la familia.

Ambas reformas constituyeron la columna vertebral de la educación secundaria femenina desde 1915 en adelante. Se distinguieron dos tipos de liceos, uno con solo tres años de humanidades y un curso de perfeccionamiento, de los cuales se obtenía el certificado final de educación doméstica, y los que habilitaban para obtener el título de bachiller con los seis años de humanidades. Así se daba una formación general y doméstica a quienes optaban por ser dueñas de casa; se enseñaba oficios para un trabajo remunerado a quienes no terminaban las humanidades y se formaban bachilleres para la educación superior.

Desde entonces, el número de mujeres que ingresó a la universidad ascendió progresivamente. Si en 1908 eran 13 de 33 los liceos que voluntariamente habían optado por seguir el plan universitario, después de la reforma aumentaron a 21. La reorganización de 1915 decretó la creación de cuarto año de humanidades y los subsiguientes, en los liceos en donde el tercer año promoviera al régimen de exámenes válidos a una matrícula mayor de 15 alumnas. Simultáneamente, la homologación de los programas de estudios reforzó la educación intelectual del liceo femenino.^[849] No es posible calibrar el efecto que la medida tuvo sobre el perfil social de las alumnas, pero lo cierto es que si en 1911 un 2,2% de las estudiantes de humanidades terminaba sexto año, en 1925 representaron el 4,3% del espectro total de alumnas.^[850] La mitad de ellas aspiraba a obtener el grado de bachiller. En 1918, de un total de 226 alumnas del último año curricular, 131 obtuvieron el bachillerato. La memoria ministerial de 1919 celebraba la cifra, aunque en relación al total de la matrícula de humanidades las bachilleres solo constituyeran poco más del 2%.^[851]

Las alumnas universitarias crecieron junto con el liceo. Aunque no todas egresaron de sus aulas, la gran mayoría provenía de aquel afortunado y estrecho número de niñas que terminó su educación secundaria. De más está decir cuán escuálida era su cobertura, pero junto a la aparición de un nuevo segmento del sistema escolar que era la liceana, surgió también la universitaria. En 1918 representaban el 14% de la matrícula de la Universidad de Chile y en 1927 llegaban al 25%.^[852] Eran un número significativo que revela una demanda latente. Cuando las jóvenes tuvieron la posibilidad de ingresar a la educación superior, lo hicieron.

Ellas conformaron una masa crítica que planteó desde sí misma una reflexión sobre la

condición de la mujer en la sociedad. Los primeros movimientos en pro de la igualdad fueron impulsados por mujeres educadas tanto en su vertiente católica de feminismo cristiano, asociado a mujeres de clase alta, como laica vinculada a las de sectores medios.[853] Reconociendo sus funciones claves como esposas y madres, este feminismo temprano se enfocó en promover una mayor preparación intelectual para ejercer las prerrogativas políticas a las que aspiraban, y en el desarrollo de capacitación laboral para obtener trabajo justamente remunerado.[854] El cuerpo docente fue una de las agrupaciones que expresó la necesidad de ampliar el horizonte de posibilidades y el campo de acción de las jóvenes en el Congreso de Enseñanza Secundaria celebrado en 1912.[855] Unos años más tarde, un pequeño pero influyente grupo planteó directamente la discriminación femenina. En 1919, con una potente participación de mujeres educadoras, se formaron el Consejo Nacional de Mujeres y el Partido Cívico Femenino. Los tópicos fundamentales en torno a los cuales se centró la discusión fueron el mejoramiento del estatus jurídico de la mujer, especialmente en relación a la dependencia del marido, que tuvo su primera modificación en la reforma legislativa realizada en 1925 al Código Civil. La subordinación legal que había imperado por más de medio siglo había limitado el campo de acción de la esposa no solo en cuanto madre – ella no podía ser curadora de sus hijos–, sino además respecto de la disposición de sus bienes e ingresos producto de su oficio o profesión. El código había establecido los límites dentro de los cuales ellas debían operar en la medida en que eran esposas. Las menores de edad estaban sujetas a la patria potestad, al igual que los hijos varones; pero al contraer matrimonio, todas las mujeres quedaban bajo la potestad marital del marido. Este marco legal reflejaba las ideas sobre el papel desempeñado por ellas y su lugar dentro de las relaciones con los hombres bajo un concepto de vínculos jerárquicos que garantizaran el orden en la familia y el hogar y que definían el estatuto de los individuos en la sociedad. La posición subordinada de la mujer estaba inscrita en su naturaleza, por ende no podía modificarse. Por esa dependencia jurídica es que estaban excluidas del espacio político regulado por vínculos contractuales entre individuos independientes. Por ello, la reivindicación de los derechos civiles de la mujer irá de la mano con la demanda por la igualdad política.

Las líderes y partícipes de estos movimientos reformistas en pro de la emancipación femenina fueron formadas por el liceo y posteriormente actuaron como directoras de muchos de ellos a lo largo del país. En el campo jurídico, la denuncia sobre las limitaciones jurídicas que las afectaban no solo como madres y esposas, sino también como trabajadoras y ciudadanas, fue levantada tempranamente por las primeras dos mujeres que obtuvieron el grado de licenciatura en Leyes a fines del siglo XIX.[856] Este debate jurídico sobre la igualdad de la mujer fue seguido por el social y político expresando las contradicciones del proceso democratizador experimentado por la sociedad chilena a partir de las primeras décadas del siglo XX.[857] La presencia de las mujeres en el ámbito público se hizo evidente en los años veinte cuando la exigencia de sus derechos políticos fuera un eje programático de la campaña presidencial de Arturo Alessandri. Desde las asociaciones como el Club Social de Profesoras, la Acción

Nacional de Mujeres de Chile, la Asociación de Mujeres Universitarias y la Unión Femenina de Chile, las nuevas protagonistas abogaron por la emancipación económica de la mujer, la promulgación de una legislación protectora del trabajo femenino y por el derecho a sufragio que recién obtuvieron en 1949.[\[858\]](#)

Ambos debates, la reforma civil y la constitucional, expresaron las demandas sociales y políticas por disminuir la distancia que las excluía del pleno ejercicio de sus derechos. Ellas fueron objeto y figura de la confección de la política y de las políticas en la medida en que se replanteó su rol en la sociedad. Y entre las que lideraron esos movimientos fue un común denominador la convicción de que sería desde el campo de la educación desde donde la igualdad entre los sexos comenzaría a hacerse efectiva. Era la primaria y sobre todo el liceo y la educación técnica el factor clave en el proceso de promoción social de las mujeres. No es coincidencia que aquellas que egresaron del liceo y alcanzaron una profesión consagraran su vida laboral a la educación secundaria. Los ejemplos son decisivos.[\[859\]](#) La independencia de la mujer exigía una mayor preparación intelectual para ejercer las prerrogativas políticas a las que aspiraban y para obtener un trabajo justamente remunerado. El desarrollo y la expansión del liceo estuvieron acompañados del creciente aumento del número de asociaciones culturales, laborales, y al poco andar, también políticas desde donde ellas tuvieron una participación activa por el mejoramiento de su condición.[\[860\]](#) Generaron estos espacios intermedios entre la política y el hogar redefiniendo a la vez un escenario de participación ciudadana más complejo.[\[861\]](#) Por ello puede afirmarse que el liceo trajo consigo la formación de nuevas mujeres. Hubo una inmensa mayoría que no lo concluyó, que volvieron a sus casas o entraron al mundo laboral o técnico, pero que sin duda fueron partícipes de un movimiento femenino que terminaría por reformar su situación social. Dentro de esa lucha, educadoras, liceanas y universitarias consideraron por su propia experiencia que la educación era un canal fundamental de cambio.

CAPÍTULO XII

LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Hacia finales del siglo XIX, todos los sectores, desde la Iglesia, el Estado, los industriales, incluso los propios trabajadores organizados, coincidieron en señalar a la educación como una herramienta esencial en el progreso social y económico del país. En la base de aquella apreciación estaba la urgencia por fomentar la industria nacional, que había recibido un poderoso impulso tras la Guerra del Pacífico gracias a las entradas del salitre y la inversión en obras públicas. La industrialización se convirtió en el modelo para lograr el adelanto nacional, propio de las sociedades así consideradas modernas. Aquella requería, en teoría, de trabajadores calificados, de la misma manera que la democracia liberal precisaba de ciudadanos instruidos. De acuerdo a estos parámetros y tras un diagnóstico de la realidad laboral del país, se llegó a la conclusión de que muchos de los trabajadores chilenos eran analfabetos, que carecían de las habilidades técnicas para la perfección de su oficio y que desconocían los hábitos de trabajo que la dinámica industrial demandaba. Para ellos se formalizó entonces una oferta de educación primaria y técnica, configurada en base a dicha apreciación, cuyo objetivo era la formación de un trabajador modelo funcional al progreso de la industria chilena.

Sin embargo, el desarrollo de esa industria en el período 1883-1932 apenas sintonizó con aquel discurso político y aun en menor medida lo hizo con la oferta de educación para el trabajo. Esto debido al desfase entre el modelo propuesto y los reales requerimientos técnicos del precario desarrollo industrial del país. En la práctica, ello significó que la educación para el trabajo tuviese un carácter moralizador e inclinado a calificar técnicamente a los operarios de las industrias de bienes de consumo y del sector comercial. Si bien ella no formó un contingente de técnicos, sí contribuyó a poner en marcha un lento proceso de ascenso social para un grupo minoritario de trabajadores, los empleados, cuyo desempeño, considerado intelectual por las autoridades, los distinguió de una amplia masa de operarios en su mayoría analfabetos y sin calificación.

La pregunta se refiere aquí a la relación entre educación y trabajo desde el contexto económico nacional, para comprender el discurso que se forjó en torno a las destrezas que debían poseer los trabajadores, así como también los alcances y límites de la educación que en la práctica se les ofreció.

Industria chilena e instrucción para trabajadores

¿Cuán industrializada fue la economía chilena entre 1883 y 1932? En términos

generales, si bien tuvo en la minería del salitre su principal fuente de ingreso y en la agricultura la mayor concentración de trabajadores, fue en la industria donde recayeron las aspiraciones de desarrollo. Este sector tuvo como telón de fondo un sistema económico de *crecimiento hacia afuera* en base al modelo primario exportador, es decir, extracción y exportación de materias primas e importación de bienes manufacturados, principalmente bienes de capital. El modelo permitió que la economía chilena, nutrida del impuesto a las exportaciones, creciera aunque a costa de la manufactura nacional, haciéndola vulnerable a los vaivenes del mercado externo. Paradójicamente, esa fragilidad actuó como aliciente para el surgimiento de una incipiente industria desarrollada en dos etapas: la primera entre los años 1883 y 1914 y la segunda entre 1914 y 1932, aproximadamente.

En las últimas décadas del XIX, la riqueza salitrera del norte tuvo una significativa repercusión en las actividades fabriles. Abrió mercados para la producción y para el comercio agrícola y manufacturero, permitiendo la distribución de esos productos al resto del país, aumentando los fletes de la marina mercante y estimulando la actividad comercial. Esto, sumado a la inversión en obras públicas y en ferrocarriles, admitió incorporar adelantos tecnológicos –principalmente en la industria metalúrgica que ya había recibido un impulso importante debido a la guerra– y generar nuevos y diversos empleos.[\[862\]](#) Las faenas salitreras del norte grande requirieron de una mano de obra que superaba la oferta disponible en las ciudades aledañas, originando un flujo migratorio que “pobló el desierto chileno”. Se trató de un aumento de población superior al 500% entre 1862 y 1907. Así, la mano de obra disponible solo para las faenas mineras del norte aumentó de 2.000 personas en 1880 a 44.000 en 1914, con un incremento anual del 8,4% y uno general de 1.472% en 34 años.[\[863\]](#)

El flujo de población no se dirigió exclusivamente hacia el norte sino también hacia Valparaíso, Santiago y el sur del país. La zona central y el norte chico, que hasta 1880 habían concentrado gran parte de la inmigración –principalmente por las labores agrícolas–, se convirtieron hacia 1900 en regiones de emigración, especialmente las provincias de Coquimbo y Atacama, esta última debido al declive de la minería de la plata.[\[864\]](#) El movimiento poblacional produjo cambios en la estructura urbano-rural del país al despojar al campo de gañanes que se instalaron en ciudades y enclaves mineros, así como en la estructura laboral mediante los nuevos empleos del comercio y la burocracia estatal.

La urbanización constituyó un estímulo a la industria por el aumento de población que generó, fomentando el mercado interno de bienes de consumo. El incremento de establecimientos fabriles, de 336 a 1.026 entre 1879 y 1895, refleja la situación. De estos, el 49% fueron creados en el corto período que transcurre entre los años 1890 y 1895.[\[865\]](#) A su vez, el proceso productivo se sofisticó con la elaboración de bienes de mayor complejidad, como locomotoras u otras maquinarias, rubro metalmecánico que sin embargo recibió poco estímulo para prosperar.[\[866\]](#) Fueron las industrias textiles, de alimentos, de acero y de cemento las que lograron un mayor crecimiento en cuanto a cantidad de establecimientos, a personal ocupado y a dotación de instalaciones y

tecnología. La propiedad también se transformó con la aparición de las sociedades anónimas, que fueron en aumento, en reemplazo de las industrias de propiedad familiar o individual.[\[867\]](#)

Si bien este impulso a la producción local fue importante, tanto que coincide con la creación de instituciones para el fomento de las políticas económicas –Sofofa en 1883 y Ministerio de Industria y Obras Públicas en 1887–, no fue suficiente para amortiguar los golpes ante el cierre y la baja de los precios del mercado mundial. En otras palabras, la industria chilena hacia fines del siglo XIX producía, pero poco, apenas un cuarto de los bienes de consumo que demandaba la población. Era dependiente de la importación de bienes de capital y de las divisas de la producción del salitre.

Antes de finalizar el siglo, el desequilibrio de la economía nacional fue evidente, con fases de baja entre los años 1884 y 1885 y 1895 y 1899, para luego pasar por momentos de recuperación intermitentes desde 1900 hasta 1914. Pese a los vaivenes, la economía efectivamente creció durante esta primera etapa de la misma manera que lo hizo la actividad industrial desde la Guerra del Pacífico hasta 1913, crecimiento que se concentró principalmente en las ciudades de Santiago y Valparaíso.[\[868\]](#) La expansión se ve reflejada en la cantidad de industrias fundadas antes de la Primera Guerra Mundial: los 1.026 establecimientos de 1895 aumentaron a 7.841 en 1913.[\[869\]](#)

El incremento, sin embargo, no alcanzó niveles de industrialización. Por el contrario, perduraba un tipo de fábrica artesanal con escasa modernización en sus procesos de producción, junto a un puñado de nuevos establecimientos manufactureros de corte más bien capitalista, de mayor escala y que aglutinaban a más del 75% de la fuerza laboral del sector. La actividad manufacturera se concentró principalmente en los productos alimenticios (45%), seguida de lejos por la producción de madera (12%) y de textiles (10%)[\[870\]](#), es decir, una industria más bien liviana, de bienes de consumo y que no involucraba una mayor inversión de capital ni uso de tecnologías. Efectivamente, el desarrollo industrial logrado hasta 1914 tuvo un nivel “primitivo”, no solo en comparación a los países desarrollados, sino también respecto de los procesos de producción de otros sectores de la economía nacional.[\[871\]](#) Hacia 1914, la minería era el área de mayor producción, con un 90% del total, pero que concentraba apenas a un 4% de la población ocupada. Le seguía la manufactura, con un 6% de productividad y un 17% de ocupación, y finalmente la agricultura, que no alcanzaba un 4% del total de la producción, pero que utilizaba al 38% de la mano de obra ocupada.[\[872\]](#)

El estallido de la Primera Guerra Mundial gatilló la segunda etapa de desarrollo industrial chileno. El conflicto marcó un punto de inflexión, ya que el cierre de los mercados europeos implicó una caída en la exportación de salitre nacional que solo se recuperó, en parte, hacia 1916-17. La situación obligó a la precaria industria manufacturera a generar los bienes básicos que ya no se podían importar. La productividad del sector fabril ascendió en un 2% promedio entre 1914 y 1933, con algunos tramos de baja ligados a circunstancias socioeconómicas en los años 1920, 1924 y entre 1930 y 1932. Esta coyuntura ha sido interpretada por algunos autores como el punto de inicio de la industrialización chilena.[\[873\]](#) Otros consideran el período como

una fase de transición desde una política estatal pasiva a una activa, marcada por el declive del sistema económico primario exportador y que alcanzaría su auge décadas más tarde con la creación de la Corfo.[\[874\]](#) Ambas opiniones coinciden, sin embargo, en subrayar el estímulo que significó para el sector el cierre del mercado europeo ante una baja sensible de las importaciones. Pero por sobre todo, el gran viraje en relación a la etapa anterior es más bien cualitativo que cuantitativo. Presionada por las circunstancias, la industria nacional adquirió una mayor independencia respecto de la producción salitrera, demostrando una clara estabilidad pese a los períodos de estancamiento de la minería, sobre todo hacia el final de la guerra. La autonomía respecto de los vaivenes del ciclo exportador la convirtió, junto a la agricultura, en la actividad menos afectada por las crisis económicas de la década del veinte y, además, con la mayor capacidad de recuperación. En efecto, en 1929 el valor real de la producción ya doblaba el nivel que tenía antes de la guerra. Sin embargo, cuantitativamente, el tipo de manufactura e infraestructura no presentaron un cambio sustancial: las industrias de bienes no duraderos continuaron liderando la producción, así como la contratación, con una ganancia que alcanzó en 1927 el 70% del total del sector y que además concentró al 46% de la población activa ocupada en aquellas faenas.

Pues bien, el sistema económico que prevaleció entre los años 1883 y 1932, sostenido en base al impuesto a las exportaciones, con evidentes desincentivos endógenos a la producción nacional, permite concluir en términos amplios que Chile fue un país con un desarrollo industrial moderado. Las esperanzas puestas en la producción metalmecánica, cuya existencia era vital para el autosustento del proceso de industrialización en general, fueron prontamente truncadas ante la imposibilidad de implantarla a mayor escala. Las causas derivan de que las estrategias de industrialización activas fueron insuficientes y estuvieron condicionadas por factores como la escasa inversión de capitales nacionales y la presencia de una clase empresarial renuente a las labores productivistas e innovadoras, que se focalizó en empresas crediticias, intermediadoras y latifundistas.[\[875\]](#)

El desarrollo trunco de la economía nacional fue la base del discurso industrializador que surge a mediados del siglo XIX, pero que se sistematizó con fuerza durante la década de 1880. La idea de progreso, junto a un contexto económico inestable que ya se traslucía desde 1870, fueron claves a la hora de decidir el modelo de desarrollo que las autoridades proyectaban para Chile. En efecto, desde los años setenta, el carácter recurrente de las dificultades económicas vividas por los contemporáneos como verdaderas crisis, y cuya intensidad afectaba el proceso de construcción política, dio vida a un discurso que apremiaba promover la industria nacional como una fórmula para que este fuera autosustentable desde su base económica. Tras la lógica de que los productos de mayor elaboración adquirirían mejor precio en los mercados, aumentando con ello los ingresos fiscales y, a la vez, permitiendo el mejoramiento y diversidad de la fuerza de trabajo[\[876\]](#), la industria representaba el mecanismo más dinámico de las economías desarrolladas.

Tal como lo señalaba un miembro de la Sofofa en 1884, Chile debía convertirse con urgencia de agricultor en industrial.[\[877\]](#) Aquella fue la prioridad del discurso a favor

del progreso nacional, que tuvo en un comienzo una fuerza inusitada, adquiriendo un carácter consensual respecto a los múltiples beneficios económicos y morales de la industrialización. Pero también generó discrepancias a la hora de poner en práctica los mecanismos encargados de promover el desarrollo económico y la transformación social. Para algunos, la implantación de una industria nacional protegida, que requería mayor inversión, con trabajadores calificados, implicaba aceptar un cambio sociopolítico estructural. Es decir, sustituir la riqueza fácilmente obtenida de la exportación del salitre por una inversión a largo plazo y reemplazar a los obreros por operarios conscientes de sus derechos políticos y laborales.^[878] En 1920, Pedro Luis González, consejero de la Sofofa, denunciaba, tras cuarenta años de trabajo por el desarrollo fabril chileno, la indiferencia del gobierno y de la sociedad en general respecto al tema.^[879] Fue este precisamente el punto de divergencia que provocó el desfase entre el modelo propuesto y el desarrollo efectivo de la industria nacional.

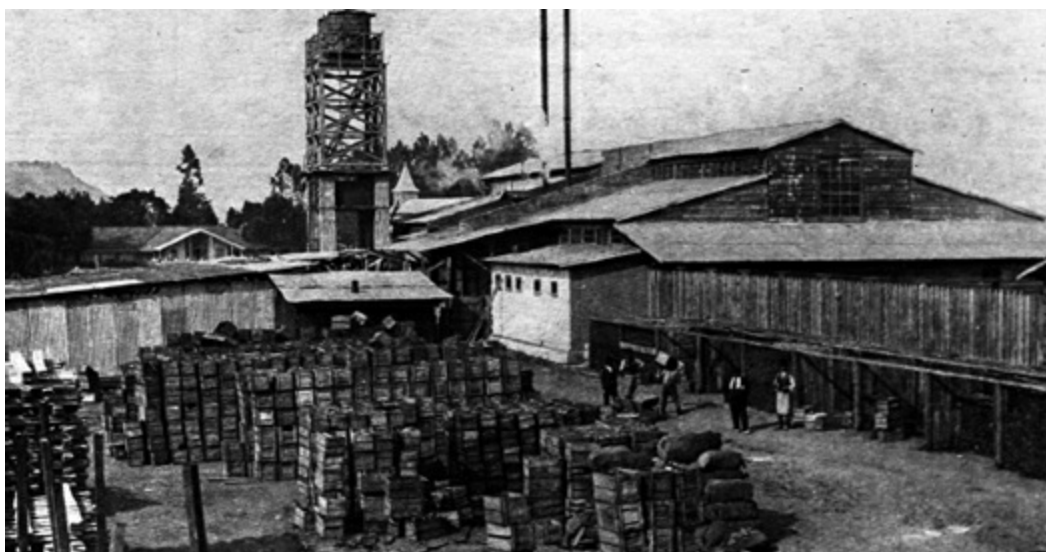
El valor de los beneficios de orden moral que la industrialización acarrea fue el punto de encuentro entre las discrepancias. La implantación de una “industria capitalista”, que concentraba todos los factores de la producción, implicaba no solo un cambio económico estructural, sino también uno social: una nueva empresa y un nuevo tipo de trabajador. El proceso productivo en términos amplios, aunque no demandaba trabajadores alfabetizados para su funcionamiento, sí exigía que fuesen disciplinados. La división del trabajo y la producción en serie, es decir, las nuevas prácticas industriales, requerían de operarios subordinados a normas articuladas por horarios y reglas de comportamiento. La “disciplina industrial”^[880] precisada fue entendida por los contemporáneos como un mecanismo de regeneración de la raza, como una herramienta “civilizadora”.^[881]

Se dudó de la capacidad de los trabajadores chilenos para hacerse cargo del nuevo escenario laboral que aquella industria, a escala minúscula, estaba generando. Desde la mirada de sus patrones, de la Iglesia y del Estado, ellos estaban lejos de cumplir con dichos parámetros. Los consideraban de carácter más bien indolente y con “falta de ambición para mejorar su pereza habitual”^[882] debido al fuerte apego a los ritmos del trabajo tradicional. Consideraban que vicios como el alcoholismo, el juego, la pereza, entre otros, estaban en la base del malestar moral y material de la clase trabajadora. Desde luego, este juicio se enmarca dentro de un contexto más amplio de organización social, que desde la crisis económica de 1874 hizo evidente la pauperización de los sectores populares, emergiendo un nuevo tipo de pobreza, la miseria urbana.^[883] Junto a ella nace también una nueva identidad trabajadora en formación, mezcla de artesanos empobrecidos y gañanes cuya producción doméstica no pudo competir con la de las fábricas modernas. Como bien dice Luis Alberto Romero, “el desarrollo de las relaciones capitalistas fue dando forma a esa masa inorgánica y la transformó en trabajadores”^[884] o en el proletariado, que debido a su pobreza carecía incluso de hábitos de higiene y previsión.^[885]

Desde una mirada elitista, los trabajadores chilenos carecían de hábitos laborales, lo que desataba un problema mayúsculo para un modelo de desarrollo basado en la

industrialización. La disyuntiva que se generó entonces, en la década de 1880, fue cómo lograr el desafío sin el capital humano adecuado. Las múltiples respuestas coincidieron en señalar como fundamental el rol que tenía la escuela en la formación de aquellos hábitos. Ciertamente, durante el siglo XIX existió una oferta educativa dirigida a los trabajadores canalizada a través de las escuelas nocturnas de las sociedades de artesanos, las primarias fiscales o bien los talleres de San Vicente de Paul.[886] Sin embargo, la novedad del discurso de fines de siglo, en base al paradigma de la industrialización, fue que la alfabetización por sí misma no servía si no estaba en función de la economía nacional, es decir, de darle a la enseñanza primaria un carácter industrial, de “modo que pueda habilitar a los alumnos de las escuelas públicas para consagrarse a labores que les asegure el sustento”, a la vez que contribuyan con el bienestar económico del país.[887] El “buen trabajador” debía complementarse con el “trabajador aprovechado”, o sea, aquel con conocimientos técnicos suficientes para dar mayor perfección a la ejecución de su oficio.[888]

La fuerza del discurso tuvo reacciones inmediatas. En 1886 se decretó el reglamento orgánico que organizó la creación de talleres y campos de cultivo especiales para la práctica de oficios e industrias en las escuelas superiores del país.[889] Mediante esta disposición, ya no se trataba de capacitar a los operarios, sino de formar a una clase trabajadora propiamente tal. Se pretendía que el país contara, en pocos años, con operarios útiles “que estimulen el desarrollo de la industria nacional i acrecienten la riqueza pública”. [890] El decreto fue corroborado diez años más tarde, a través del nuevo Plan de Estudios de las Escuelas Superiores[891], aunque con una significativa modificación: si bien se mantuvo la orientación industrial de la enseñanza, ella debía ser complementaria a la enseñanza humanista para que los alumnos, una vez terminados sus estudios, pudiesen optar a una profesión liberal o bien dedicarse al ejercicio de un oficio fabril. Es probable que esta modificación se deba a los avances en la pedagogía centrada en el niño y con ello, la influencia cada vez más notoria de los educacionistas, que se dejó sentir con fuerza desde el Congreso Pedagógico de 1889. La escuela no debía ponerse como objetivo formar trabajadores, sino ciudadanos con opción de elegir libremente un oficio.[892] Surgen así, a principio de siglo, las primeras discrepancias respecto a la función económica de la educación y con ellas a todo el proceso por regularizar la instrucción para el trabajo.



Embotelladora de agua de Panimávida, Linares, c. 1900.
Museo Histórico Nacional de Chile.



Jefes, empleados y obreros ocupados en la Fábrica Nacional de Paños Bellavista, Tomé.
Sofofa, Estadística Industrial correspondiente al año 1910.

La discusión giró en torno a precisar hacia quién estaba dirigida dicha instrucción, si al trabajador o a sus hijos. Optar por los niños implicaba configurar un sistema de educación inequitativo, sentenciando a un grupo de la población a ejercer los oficios manuales. El trabajador, o más precisamente la población mayor de catorce años que fue considerada en edad laboral, se convirtió, por lo tanto, en el sujeto de la educación para el trabajo. En 1899 se reorganizó por ley la enseñanza nocturna para los trabajadores analfabetos, que les brindaba la oportunidad de alfabetizarse y aprender un oficio. Así

también, en 1900 se proyectó la creación de la Dirección General de Enseñanza Técnica, encargada de suministrar a los jóvenes que así lo deseaban la preparación elemental, media y superior necesaria para la ejecución de diversos oficios y profesiones.^[893]

En la práctica, la oferta de enseñanza se movió entre dos modalidades educativas: escuelas para adultos destinadas a la alfabetización y establecimientos de enseñanza técnica dirigidos a la capacitación o a la preparación en un oficio. La distinción no fue estricta y, por lo general, la enseñanza para los jóvenes y adultos trabajadores se desarrolló en forma mixta en escuelas diurnas y nocturnas e institutos técnicos fiscales y particulares. Ambas maneras conformaban lo que se conceptuó como “educación para el trabajo” (rama de la educación denominada “enseñanza especial”) “por contraposición a la enseñanza general que prepara para la vida, por medio del desarrollo equilibrado de todas las facultades...”^[894] La oferta se configuró entonces en base a una enseñanza alfabetizadora, pero con una clara inclinación a la capacitación, y con la formalización de los estudios técnicos. La dinámica era simple: la escuela elemental era el piso civilizatorio para una segunda etapa de preparación en destrezas técnicas para la ejecución de un oficio. Fue una relación estrictamente funcional, complementaria y jerárquica. Funcional porque el aprendizaje formal de un oficio suponía los conocimientos elementales de lectoescritura y las cuatro operaciones básicas de la aritmética, es decir, educación técnica que si bien era práctica como convenía que fuese, asimismo era teórica. Fue complementaria porque también supuso normas de disciplinamiento que la escuela debía facilitar en base a hábitos como el ahorro, la higiene, el civismo, la temperancia, es decir, “la sociabilidad”, práctica cultural que enseñaba al obrero a ilustrarse y comportarse dentro y fuera de su lugar de trabajo. Y fue también una relación jerárquica porque la función social de las destrezas que ambas modalidades ofrecían implicó la caracterización de dos tipos de trabajadores: un operario y un empleado técnico, diferenciación que a la larga contribuyó a la reestructuración tanto de la organización laboral como de la estratificación social del país.

Las escuelas nocturnas, provistas por el Estado, asociaciones católicas como la de San José, sociedades particulares como la de Instrucción Primaria en Santiago y Valparaíso, la Sociedad de Escuelas Nocturnas para obreros de Santiago o las escuelas de las propias sociedades obreras, estaban destinadas a obreros urbanos analfabetos o semiletrados con el fin de “... ganarse la vida en industrias, artes u ocupaciones que sean de uso corriente en el país o manufacturas, industrias o artes que tengan campo de acción con ventajosos resultados económicos...”^[895], en un tiempo breve compatible con su calidad de trabajadores. Por el contrario, la enseñanza técnica, aquella ofrecida en la Escuela de Artes y Oficios, en las industriales y comerciales particulares, en las escuelas profesionales de niñas, en las escuelas prácticas de minería y agricultura, y en los institutos comerciales fiscales, corresponde a un tipo de enseñanza práctica secundaria, destinada a jóvenes y adultos –obreros o no–, quienes ya habían cumplido con su instrucción primaria, o al menos sabían leer y escribir. El público objetivo no fue el obrero analfabeto o semialfabeto, pero sí sus hijos, jóvenes de familias populares o de artesanos de condición económica más elevada, para quienes la enseñanza formal de un

oficio fue, en teoría, la clave de una rápida y auspiciosa inserción laboral.

Disciplina para el trabajo: organización de la escuela nocturna

La educación nocturna para trabajadores ya existía en 1880, aunque con baja cobertura y un opaco desarrollo. Se trató de una oferta educativa de diversa proveniencia: el Estado, sociedades de particulares, los propios trabajadores organizados y la Iglesia. En 1878, su matrícula total a nivel del país ascendía a 4.518 alumnos, entre niños y adultos, hombres y mujeres. De esa cifra, solo un 20% correspondía a inscritos en las escuelas estatales.

Lo que se perseguía en el siglo XIX con este tipo de instrucción era el incremento del bienestar personal. Ella era percibida como una llave emancipadora para los trabajadores analfabetos respecto a la subordinación con los artesanos calificados, o bien respecto de los operarios extranjeros que se insertaban con mayor suerte en el mercado laboral solo porque eran instruidos. Este propósito concuerda con un sistema de trabajo preindustrial que no exigía mayores requerimientos técnicos. Fue por eso que el analfabetismo de los trabajadores, aun siendo alto, no causó escándalo en la época ni fue calificado de problema nacional y, por lo tanto, no implicó una urgencia por organizar formalmente su instrucción. Saber leer y escribir fue moralmente bueno, pero laboralmente prescindible.

La reorganización de las escuelas nocturnas tras la Guerra del Pacífico estuvo moldeada por el mismo discurso moralizador, aunque se le sumaron dos modificaciones importantes. Primero, el bienestar personal debía ser la base del bienestar social. La educación para el trabajo, en un contexto industrializador, apuntaba a una clase trabajadora cuya instrucción era funcional al progreso nacional. Segundo, el cometido moral de la alfabetización, para que fuera útil, se complementó con la enseñanza de destrezas técnicas, elementales ciertamente, pero que implicó la instrucción práctica de un oficio. Los principales exponentes de estas doctrinas fueron los educacionistas, amparados por el Estado, y los industriales, organizados en la Sofofa. Ambos coincidieron en interpretar el analfabetismo de casi setecientos mil adultos que el censo de 1885 reveló, como una verdadera crisis social.^[896] El país no podía progresar en base a una fuerza laboral prácticamente embrutecida.

El Congreso Nacional Pedagógico de 1889 discutió la urgencia de llevar a cabo un plan de educación para los trabajadores mediante escuelas nocturnas sujetas a las mismas normas del resto de la enseñanza primaria, pero dotadas de cursos de perfeccionamiento para el reforzamiento de materias y cursos prácticos para hombres y mujeres. Debían funcionar en los mismos locales de las escuelas diurnas y utilizar sus mismos preceptores. En ellas, el peón, el gañán y el artesano “[aprenderán] a conocer sus deberes y sus derechos de hombres y de ciudadanos”^[897] y perfeccionarse profesionalmente.

Los educacionistas propiciaban una escuela nocturna fiscal y no particular. Pero el

gobierno optó por subvencionar la red particular existente, con gran oposición de los visitantes de escuelas que insistieron en su reorganización. Finalmente, estos funcionarios fueron oídos y en 1899 un decreto ley estipuló que todas las escuelas superiores de hombres debían abrir un curso gratuito de enseñanza para adultos que incluyera ramos prácticos de lectura, escritura, dibujo lineal y aritmética. Los profesores serían debidamente gratificados.[\[898\]](#) Sin embargo, esta reorganización mostró ser inoperante desde el principio mismo de adaptarla al funcionamiento de las escuelas primarias diurnas. En parte porque el patrón de asentamiento urbano no correspondía al patrón de instalación de las fábricas que, aunque estaban dentro de la ciudad, se ubicaban en su periferia, donde la escuela difícilmente penetraba. Además, la infraestructura de los locales no garantizaba ni un mínimo de comodidad a los estudiantes: carecían de mobiliario adecuado, de baños, incluso de lámparas en escuelas que funcionaban de noche.

El Congreso General de Enseñanza Pública celebrado en 1902 volvió sobre el tema al constatar la persistente inasistencia de alumnado. El diagnóstico tuvo una doble lectura. El trasfondo del problema era pedagógico, pero también práctico: si los adultos no iban a la escuela era porque la escuela no les era útil.

En efecto, la enseñanza para adultos, cuando fue alfabetizadora, se conceptuó como enseñanza primaria y no se hizo diferencia alguna entre niños y mayores. La escuela nocturna para trabajadores recibía en sus aulas incluso niños obreros menores de catorce años que habían desertado a temprana edad de la primaria, o bien niños obreros analfabetos. La mezcla obstaculizó el proceso de aprendizaje, inhibiendo a muchos adultos, quienes veían cómo sus colegas menores aprendían con mayor facilidad que ellos.[\[899\]](#) Pero más allá de eso, el problema radicaba en la ineficacia de la enseñanza ante un nuevo tipo de alumno. Esto demuestra que nunca hasta entonces se había puesto en discusión la regularización del analfabetismo adulto en términos pedagógicos. El problema, cuando fue reconocido como tal, tuvo un sesgo social, económico, incluso político, pero nunca pedagógico. Lo que se necesitaba entonces eran nuevos métodos o bien nuevas prácticas para la aplicación de los viejos métodos, que a la larga fue lo que se utilizó. La implementación de escuelas nocturnas anexas a las escuelas normales en 1906 canalizó ese esfuerzo y en ellas se practicaron los mismos métodos pedagógicos, pero dirigidos a adultos y no a niños. El objetivo de estas escuelas era "... que los alumnos del establecimiento, dirigidos por sus profesores, se inicien en la práctica i metodología de la enseñanza de los adultos".[\[900\]](#) Sin embargo, a estas escuelas nocturnas de aplicación también asistieron niños, aquellos que engrosaban el trabajo infantil.

En la práctica, durante el año 1906 funcionaron a lo largo del país 71 cursos nocturnos anexas a las escuelas primarias diurnas, con una matrícula de 5.054 y una asistencia media de 2.325 alumnos. Un 46% de los inscritos durante ese año asistieron a clases, lo que refleja un aumento notorio respecto a las cifras de 1895: tanto la matrícula como la asistencia media aumentaron en un 8,2% y 9,9%, respectivamente. La primera se descomponía en 4.178 hombres y 876 mujeres, en 1906, y la asistencia media, en 1.846

hombres y 479 mujeres. Pese a que el número de matriculadas es cuatro veces menor al de los hombres, aquellas asistían con mayor frecuencia a clases.[\[901\]](#)

A pesar de los esfuerzos por sistematizar el funcionamiento de las escuelas nocturnas y adaptarlas a la realidad de los trabajadores, la asistencia continuó siendo irregular. El censo poblacional de 1907 reveló que el número de adultos analfabetos no había variado mayormente respecto de las décadas anteriores, evidencia que centró su blanco de críticas en la estructura de la enseñanza impartida en las escuelas nocturnas. Para enmendar el rumbo se aumentaron las horas dedicadas a la enseñanza práctica de un oficio, lo que supuestamente sería atractivo para los interesados. A las materias básicas, como castellano (lectura, gramática y escritura), matemáticas (aritmética y dibujo lineal), ciencias naturales e historia y geografía (historia de Chile), se añadieron en algunas escuelas cursos complementarios, por lo general de contabilidad, educación artística (dibujo a mano libre y caligrafía), redacción comercial, inglés, principios de agricultura o, en el caso de las mujeres, cursos de labores de manos. Fueron estas últimas asignaturas concurridas, pero en general la enseñanza siguió siendo más bien teórica. La escuela nocturna funcionó principalmente como una escuela alfabetizadora y moralizadora donde los alumnos, precisamente por ser trabajadores, no requerían aprender un oficio puesto que ya lo poseían, o bien ya estaban insertos en el mercado laboral. Por lo tanto, la asistencia a estos cursos era prescindible. No así saber leer y escribir, destrezas que emergían como funcionales para la vida social.

El fracaso de la escuela nocturna en su propósito de alfabetizar masivamente a los trabajadores fue considerado por Darío Salas como uno de los factores clave que había debilitado todos los esfuerzos por fomentar la enseñanza popular. Salas fue enfático en denunciar el deber social de instruirlos “por justicia social y por conveniencia social”. El analfabetismo, decía, era un problema real porque era mediato, afectaba el bienestar presente de la sociedad.[\[902\]](#) Implícito en esta denuncia está el hecho de que más que adultos, los alumnos de las nocturnas fueron jóvenes y aun niños obreros. En 1920, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria recoge en parte su propuesta por medio de la creación de escuelas complementarias y suplementarias para adultos destinadas a alfabetizar y capacitar en un oficio a todos aquellos que nunca habían asistido a la escuela o bien habían olvidado con rapidez lo que alguna vez aprendieron.[\[903\]](#) Sin embargo, estas disposiciones tampoco fueron eficaces. Hacia 1930, el 25% de la población económicamente activa, los mayores de quince años, seguía siendo iletrada.

La escasa cobertura que la escuela nocturna tuvo en el mundo rural explica en parte su fracaso respecto de la alfabetización masiva de los trabajadores. Si bien en el campo se concentraba gran parte de la mano de obra activa, la nocturna fue una escuela principalmente urbana, pensada para los obreros, artesanos y otros cuyos oficios no eran calificados y que se ejecutaban lejos de los talleres y las fábricas, como suplementeros, sirvientes, lavanderas, etc. A ella concurrían empleados de todo tipo que abundaban por la ciudad, pero no los ocupados en las faenas agrícolas.[\[904\]](#) Aun así, la matrícula mensual de una nocturna por lo general no superó los cien estudiantes y su asistencia media apenas alcanzaba el 50% de la inscripción.[\[905\]](#)

Los pedagogos responsabilizaron al Estado por su indiferencia frente al tema. También lo hicieron los industriales, para quienes el asunto era en extremo atingente. Agrupados en la Sociedad de Fomento Fabril (Sofofa), fueron agentes activos en el debate y también en la práctica mediante la creación de una pequeña aunque significativa red de escuelas nocturnas para obreros en Santiago y Valparaíso.

La primera estadística industrial levantada por la Sofofa en 1894 y publicada un año más tarde, arroja importantes luces sobre la condición de los obreros.^[906] En Curicó se empadronaron 87 establecimientos con 707 operarios. Los propietarios coincidieron en que uno de los obstáculos del progreso de esa industria local era "... la carencia de obreros competentes i más que todo la intemperancia i falta de hábitos morales i sus fatales consecuencias".^[907] Este diagnóstico fue generalizado. Los industriales de Vichuquén denunciaban la escasa mano de obra, la insuficiente "ilustración" que existía en una zona donde la asistencia "... es de 1.607 niños, entre 10.000 en estado de recibir los beneficios de la instrucción...".^[908] De la misma manera, en Valparaíso, departamento que junto a Santiago concentraba la mayor cantidad de mano de obra del sector -28% y 39%, respectivamente-, los fabricantes locales consideraban "... necesario educar a la clase obrera, morigerar sus costumbres i mejorar sus medios de vida...". Los fabricantes porteños reconocían la energía de la raza, su constancia en el trabajo y una notoria inteligencia, rasgos todos debilitados por una instrucción deficiente, por la falta de hábitos de higiene, de orden, previsión y por una fuerte intemperancia con el alcohol.^[909] La educación, con sus resultados morales, fue considerada por los propios industriales como una obra de benéfica influencia en el progreso e incremento de la industria.^[910]

Pero ¿qué tipo de educación se reclamaba entonces? La Sofofa, durante este período, no fue una asociación del todo representativa del sector fabril, sino de un grupo heterogéneo y oligárquico de la opinión pública. Del total de socios dueños de industrias, menos de la cuarta parte participaba en el consejo, es decir, no intervenía en las decisiones. Los consejeros más activos eran políticos y filántropos, la mayoría de ellos afines a la ideología positivista, o bien radicales y demócratas para quienes la industria era la más fiel representación del progreso.^[911] Esta disparidad en su interior se cristaliza en los resultados del censo industrial, cuyo objetivo era reconocer los obstáculos del sector para su desarrollo. Los encargados de empadronar fueron los consejeros no industriales de la Sofofa, quienes denunciaron con vehemencia las falencias morales e intelectuales de los trabajadores, esgrimiendo la necesidad de educarlos como una condición básica para el progreso económico del país. Necesaria o no esa enseñanza, la carencia de obreros calificados era un obstáculo que debía figurar en los resultados del censo. Por otro lado, los empadronados evidenciaron su preocupación por las trabas estatales al desarrollo de la industria nacional, entre ellas la libre entrada de productos foráneos y el atraso en el sistema de transporte y comunicaciones. Solo después de esto aparecieron las inquietudes sobre los trabajadores, sus malos hábitos y sus vicios.

Si bien ambas posturas quedan expuestas en el censo industrial de 1894, poseen un

peso discursivo claramente diferenciado puesto que, por sobre el rol que jugaban las políticas económicas el foco se situó en el atraso moral e intelectual de la clase obrera como principal obstáculo para el crecimiento. Esta convicción estuvo desde un principio anclada en el seno de la Sofofa, cuando su consejo superior discutía, en 1884, la forma de llevar a cabo un proyecto de inmigración y enseñanza industrial de acuerdo a las necesidades del país. Ambas tareas le habían sido atribuidas por estatuto y, necesarias o no, predominó entre los consejeros la lógica de ese entonces de que la industria era la base del anhelado desarrollo. Fomentarla fue su principal objetivo y para eso debía contar con una mano de obra nacional o extranjera, pero calificada. Al respecto, Luis Zegers, quien se desempeñaba como profesor en la Escuela de Artes y Oficios, señalaba que la política de inmigración requerida debía considerar las necesidades del país. A Chile, decía Zegers, no le hacían falta trabajadores, sino trabajadores industriales propiamente tales. El fabricante cervecero Augusto Gubler iba más lejos al señalar que “... en Chile lo que falta no son agricultores ni peones, sino brazos industriales inteligentes que sepan sacar de la agricultura y la industria todo lo que el país pueda dar”.^[912] Para ese entonces, el país contaba solo con una escuela que ofrecía enseñanza industrial, la Escuela de Artes y Oficios. Se pudo sumar otra, un instituto industrial, tal como lo sugirió Zegers. Sin embargo, su propuesta fue rechazada por el consejo de la Sofofa, que aprobó por unanimidad la moción de Domingo Matte, quien “no consideraba urgente esa necesidad pues no se sabía aun si en Chile habían alumnos que se dedicaran a esos estudios”.^[913]

Trabajadores los había, lo que escaseaba, a juicio de los consejeros, eran operarios aptos. Sentencia del todo injusta, puesto que la industria tampoco ofrecía estímulos para la calificación. El censo industrial demostró que el desarrollo manufacturero era a lo menos incipiente. Es decir, el atraso en los procesos de producción y comercialización, motivados en parte por una política arancelaria contraria a la fabricación nacional, tuvo directa injerencia en la calificación de los operarios y no al revés. Se alegaba ante todo la incapacidad de competir con la manufactura extranjera, la misma que no tenía trabas tarifarias para ingresar al país, que restringía la producción y que le negaba a los obreros chilenos una real especialización en procesos productivos más sofisticados. Así lo denunciaba Jerónimo Raab, dueño de una de las metalúrgicas más importantes de Santiago: “Notándose en los años 1881, 82 i 83 un impulso fabril bastante pronunciado, se fundó nuestra fábrica para construir las máquinas que iba a necesitar ese movimiento industrial. En efecto, se comenzó a fabricar taladros, tornos, sierras de huincha i circulares, acepilladoras, etc.; pero en 1889 se dictó la lei que declaró libre de derechos de 25% sobre la maquinaria, no pudimos sostener la competencia, viéndonos obligados, para mantenernos i salvar los fondos invertidos, a restringir la fabricación hasta dedicarnos a la composturas. De este modo no se pueden formar buenos operarios. Para remediar esta situación es menester recurrir al alza de los derechos de aduana”.^[914]

La discusión giró en torno a la disyuntiva entre la protección ilimitada de la industria o la liberación completa de las trabas arancelarias. Lo primero era inviable, puesto que no consideraba el estado real de la manufactura local descrita elocuentemente por el

consejero Alejandro Vial: “En Chile no tenemos obreros porque la falta de brazos es evidente, ni educamos obreros especiales; faltan capitales cuantiosos que se dediquen al fomento de la industria [...] En estas condiciones es que es imposible luchar con la importación extranjera”[915]. La política económica imperante no permitía mejorar las condiciones de vida de los trabajadores, ya que “... los jornales que hoy se pagan no permiten al obrero ilustrarse, moralizarse, formar una familia honrada i educar a sus hijos”. [916]

La importancia otorgada por los industriales a la situación moral de los obreros por sobre su capacidad técnica es un indicio de que probablemente no la requerían. Lo que precisaban ante todo era disciplina industrial para tener una mano de obra laboriosa y productiva. La causa de la incompetencia estaba en estrecha relación con la producción: los obreros no producían porque estaban imposibilitados o bien, simplemente, porque no llegaban al trabajo. Bajo el supuesto de que la adquisición de hábitos disciplinaba y facilitaba el aprendizaje de destrezas técnicas[917], aquellos consideraron entonces indispensable la instrucción de los trabajadores como una manera de “morigerar sus costumbres i mejorar sus medios de vida”. [918] Para ello tomaron medidas dentro del ámbito laboral, como la construcción de habitaciones higiénicas en poblaciones obreras o bien la creación de ligas antialcohólicas dentro de las industrias. Pero solo tangencialmente se ocuparon de su capacitación.

A diferencia de las escuelas nocturnas fiscales y particulares, la oferta educativa de la Sofofa fue una mezcla de enseñanza primaria y técnica, que apuntaba a la formación en oficios urbanos y estaba dirigida a trabajadores jóvenes y adultos que aspiraban a instruirse en un corto período de tiempo.[919] Las escuelas fueron creadas en las ciudades que concentraban mayor cantidad de establecimientos fabriles y de población obrera, como Santiago, Valparaíso y Concepción. Durante los primeros veinte años de funcionamiento, sus alumnos fueron principalmente carpinteros y mecánicos. La mayoría de ellos tenían entre 15 y 31 años de edad, aunque existe también una presencia importante de niños entre nueve y quince años, quienes probablemente se presentaban como aprendices de esos oficios. La heterogeneidad entre oficios manuales e industria moderna se modifica a principio de siglo, cuando el plan de estudios de estas escuelas fue estructurado con una clara inclinación hacia la enseñanza técnica. Desde ese momento cerraron sus puertas para los adultos y solo atendieron a jóvenes que deseaban formarse en un oficio, tal como hacían la enseñanza técnica y los liceos.

Durante la primera década del siglo XX, las escuelas nocturnas fiscales y particulares prevalecieron como oferta educativa para trabajadores adultos analfabetos. Alfabetizar y moralizar fue su propósito, y no enseñar un oficio. Pese a que pedagogos e industriales insistieron en la necesidad de que incorporaran a sus programas de enseñanza cursos de aplicación industrial[920], en la práctica fue la otra modalidad, la enseñanza técnica propiamente tal, la encargada de capacitar a los trabajadores.

Técnicas del trabajo: disposición de la enseñanza técnica

La enseñanza técnica, es decir la educación formal de un oficio, tuvo en Chile entre los años 1883 y 1932 una oferta pública y particular en sus tres grados: técnica primaria, técnica secundaria y superior. Esto con el objetivo de formar a la jerarquía de trabajadores –ingenieros, empleados técnicos y operarios– que requerían las diversas ramas de la economía. Fue una modalidad que presupuso la enseñanza primaria, pues sin aquella base de conocimientos elementales era imposible acceder al aprendizaje de un oficio cuya novedad fue su institucionalización dentro del sistema nacional de educación, precisamente en base a procesos científicos e intelectuales amplios.

La enseñanza técnica estatal nació en Chile con la Escuela de Artes y Oficios en 1849. Ella fue, oficialmente, la primera institución nacional destinada a formar técnicos para perfeccionar las principales industrias del país.^[921] De acuerdo a su reglamento inicial de 1851, el objetivo era adiestrar artesanos “instruidos, laboriosos y honrados” con cuyos conocimientos pudieran contribuir al adelantamiento de la industria nacional y a la reforma de la clase trabajadora.^[922] También ofrecía la posibilidad de que los alumnos más aventajados se convirtiesen en ingenieros constructores.^[923] Por medio de esta institución, el gobierno pretendía regularizar la distribución de los saberes técnicos que hasta entonces, debido al tradicional sistema de aprendizaje de un oficio, se transmitían oralmente. La escuela ofrecía un grado de educación científica que habilitaba ya no a un aprendiz, sino a un estudiante, con el fin de entregarle un conocimiento más acabado de un oficio cualquiera y que lo convertía en poco tiempo en un oficial y luego en maestro de taller. Como sea, se trataba de un escalafón intermedio dentro de la estructura laboral chilena. Un subalterno, el mando medio entre el obrero no calificado y el ingeniero.

En su primera etapa, que cubre hasta el año 1878, la Escuela de Artes y Oficios fue la formadora de una elite artesanal, es decir de operarios calificados con un oficio manual. Fue elitista, ya que su matrícula privilegió a los hijos de artesanos prominentes de Santiago y provincia, jóvenes que supieran leer y escribir, en lo posible aprendices del oficio del padre o, al menos, con aptitudes para ello. Además, debían ser apadrinados por caballeros tan respetables como para influir en el proceso de postulación a las pocas vacantes que se ofrecían: solo treinta cupos por año para completar su capacidad de cien alumnos.^[924] Estos requisitos excluían a una gran masa de jóvenes y niños trabajadores provenientes de familias obreras sin calificación.

La escasa cobertura que brindó dicha escuela en este período se vio agravada por la inexistencia de una homóloga en provincias, excepto aquella creada en 1855 en Talca y que fue cerrada tres años más tarde durante el alzamiento político de 1859.^[925] Al parecer, no hubo necesidad social de educación técnica sino hasta bien entrado el siglo XX.

Durante la década de 1870 y motivada por una etapa de expansión de la economía nacional, la Escuela de Artes y Oficios fue objeto de importantes modificaciones precisamente para aumentar el número de alumnos. Al régimen de internado se sumó la aceptación de medio pupilos y externos.^[926] Respecto de la profesionalización de la

enseñanza, la reforma al plan de estudios distribuyó los cursos teóricos en dos secciones: una de *ramos principales*, con una fuerte inyección de cursos técnicos, como trigonometría, dibujo rectilíneo, mecánica, geometría descriptiva, etc., y otra de *ramos accesorios*, como caligrafía, religión, historia, entre otros. Pero fue, sin duda, la eventualidad de la Guerra del Pacífico y su demanda de mecánicos para la Armada y la artillería del Ejército, la que generó la primera gran reestructuración de la escuela, que implicó la transición entre la formación de artesanos y la formación de técnicos.

La situación política durante el conflicto impidió cualquier implementación u organización práctica de establecimientos industriales, por lo que la reestructura de la escuela tuvo que esperar hasta la década de 1880.^[927] Excepcional fue el caso de las disposiciones emitidas por el gobierno en 1881, para la creación de las escuelas prácticas de agricultura y minería. Este hecho no deja de ser curioso. Apenas a cinco meses de comenzada la guerra, el presidente Domingo Santa María decretó la fundación de las escuelas prácticas de minería en Atacama y Coquimbo y de agricultura en las provincias de Coquimbo, Valparaíso, Aconcagua, Santiago, Colchagua, Talca, Ñuble, Concepción y Biobío. Eran las primeras de su tipo en el país, “... destinadas a dar asilo e instrucción gratuita a todos los hijos de los individuos del Ejército o Armada que hayan fallecido durante la campaña, sea consecuencia de acción de guerra o de muerte natural”.^[928] En la discusión legislativa a propósito de esta ley, solo José Manuel Balmaceda se pronunció sobre la importancia de fomentar la industria por medio de la capacitación de sus trabajadores. Por el contrario, la argumentación a favor de las escuelas prácticas tuvo un carácter más bien político, que se resumió por medio de la consigna “el pago de la patria a los héroes”. Como sea, ellas solo entraron en funcionamiento cinco años más tarde, en 1886.



Taller de costura de la camisería Matas, 1924.
Archivo Fotográfico Chilectra.



Taller de carpintería, Escuela de Artes y Oficios, Santiago, 1901.
Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

Tras la guerra y con el aumento del erario nacional creció fuertemente la demanda de técnicos especializados en la industria metalmecánica. Proliferaron las obras públicas, la construcción de líneas férreas, la creación de fundiciones, talleres y fábricas. A su vez, cada vez cobró mayor importancia la hidráulica como fuerza motriz aplicada en los talleres mineros y maestranzas. La importación de los bienes de capital que la manufactura y el resto de los procesos productivos requerían, atenuó en parte esta demanda, pero generó, en paralelo, discrepancias en torno a las estrategias impulsadas por el gobierno. En el corto plazo no hubo otra salida que importar bienes elaborados mientras se invertía en la capacitación de trabajadores que con el tiempo pudieran cubrir esa demanda. La lógica de esta práctica, para un país que recién comenzaba a organizar su industria local en base a un modelo industrializador, generó amplio consenso. Así también, los fabricantes que, sin embargo, no descansaron en recordarle al Estado la urgencia de proteger al sector, esencialmente como una manera de estimular el adiestramiento de operarios.

La Sofofa fue la encargada de coordinar el proceso de organización de la enseñanza industrial. Tras su fundación en 1883 había tomado en sus manos la tarea de reorganizar la Escuela de Artes y Oficios desde un nuevo concepto de trabajador y de trabajo, que

canalizó la enseñanza técnica hacia la formación de “obreros mecánicos suficientemente preparados para las industrias del país”.[\[929\]](#) Conceptualmente, y en un sentido más amplio, esto implicaba transitar de la formación de artesanos a la capacitación de un *ejército* de técnicos y obreros especializados.

La opción se justificaba ya que Chile poseía abundancia de recursos naturales que contrastaba con la pobreza de su capital humano para explotarlos. Las autoridades locales se quejaban a menudo de la necesidad de escuelas técnicas provinciales justamente para superar ese desajuste, con todos los beneficios económicos que eso implicaba.[\[930\]](#) Pasaba, según decían, que los jóvenes desertaban de la primaria a temprana edad y se incorporaban a las labores mineras o agrícolas sin tener nociones básicas y técnicas de las faenas productivas. Por otra parte, existían industrias relacionadas con las actividades mencionadas que poseían un vasto potencial de producción, pero que se hallaban frenadas en su desarrollo debido a la falta de conocimientos técnicos en su operación.[\[931\]](#)

Es probable que la necesidad fuese más teórica que real, pero tuvo un efecto inmediato sobre el sistema de educación mediante el ya mencionado decreto de 1886 que ordenaba la implementación de la enseñanza práctica e industrial en las escuelas públicas del país. Tras este vino el reglamento orgánico para la enseñanza industrial en las escuelas superiores y, entre 1886 y 1887, la creación de las escuelas prácticas de agricultura y minería. Ese año nació también el Consejo de Enseñanza Técnica[\[932\]](#), con el objetivo explícito de organizar y dirigir la enseñanza vocacional bajo la supervisión del también recién fundado Ministerio de Industria y Obras Públicas. En 1888 fue creada la Escuela de Artes y Oficios de Mujeres, que luego pasó a ser la Escuela Profesional de Niñas de Santiago. Cierra el período fundacional de la enseñanza técnica en Chile la creación del Instituto Superior de Comercio de Santiago en 1898.[\[933\]](#)

Hasta ese entonces, cuando comienza la etapa de organización de la instrucción técnica dentro del sistema nacional de educación[\[934\]](#), ella no estaba al alero del Ministerio de Instrucción, sino del de Industria y Obras Públicas, excepto el área de enseñanza comercial. En torno a esta *marginación* giró entonces la discusión sobre la función social de la enseñanza industrial. La interrogante era si ella debía o no formar parte de la educación general. El debate se extendió durante la primera década del siglo XX y tuvo en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 y el Congreso de Educación Secundaria en 1912 dos momentos preponderantes. En términos generales, se determinó que la educación debía privilegiar la formación del ciudadano y luego la del trabajador. Esto no implicó, sin embargo, que se atenuara la importancia conceptual de la enseñanza técnica dentro del discurso industrializador.[\[935\]](#) Por el contrario, de acuerdo al sentir general de los educacionistas reunidos en el congreso de 1912, ella cumplía efectivamente un rol fundamental en el progreso del país, pero siempre en complemento con una imprescindible instrucción intelectual, física y moral.

En la práctica, el desarrollo de la enseñanza técnica durante las dos primeras décadas del siglo XX señala la contradicción entre las estrategias de industrialización y la naturaleza de la oferta de enseñanza relacionada. Proliferó la expansión de institutos

comerciales y escuelas profesionales de niñas, mientras que la enseñanza industrial propiamente tal se mantuvo prácticamente inmutable con la Escuela de Artes y Oficios, tres escuelas industriales –Chillán, Temuco y Valparaíso– y los establecimientos nocturnos de la Sofofa.^[936] En efecto, entre 1900 y 1932 se fundaron treinta escuelas profesionales de niñas y once institutos comerciales, que representan el 85% del total de la oferta de enseñanza del período. Al contrario de lo que se planificó en la década de 1880, el Estado no había cumplido con proteger la industria, desarrollándose por lo tanto un sector que no requería de un *ejército* de técnicos ni obreros especializados.

El funcionamiento interno de estas escuelas refleja el tipo de trabajador que se formaba en ellas. Pese a la variedad de la oferta, se observa una estructura común. La enseñanza era teórica y manual. La primera consistía en un plan de estudio que por lo general comprendía los ramos básicos de castellano y aritmética. Los alumnos eran admitidos solo si sabían leer y escribir “más o menos correctamente”, por lo que los cursos elementales procuraban perfeccionar esas destrezas que se completaban con los ramos técnicos de cada especialidad. La enseñanza manual se trataba de una serie de talleres donde los alumnos aprendían, en teoría, los oficios de su preferencia. La alta demanda de algunos, como el de mecánica en la Escuela de Artes y Oficios durante el siglo XIX, se debía a la gran expectativa laboral que ofrecía esa especialización. Sin embargo, muchas veces los jóvenes no quedaban donde querían y se les destinaba a aquellos cursos que eran menos solicitados. Menos lisonjero fue el aprendizaje en otros planteles que a menudo no ofrecían inserción laboral, y apenas la posibilidad de que el alumno pudiera instalarse con su propio taller. En las escuelas agrícolas, la enseñanza práctica se desarrollaba en los fundos anexos a ellas y de propiedad de la escuela o en predios particulares de la región. Al igual que en las industriales, los alumnos realizaban salidas a terreno. En las de minería, la práctica consistía en excursiones a zonas mineras y a terrenos para estudios topográficos.

El aspecto práctico de la enseñanza funcionaba de tal manera, que el aprendizaje se mezclaba con la producción. Era un sistema de instrucción utilitarista, donde los alumnos aprendían produciendo artefactos y generando ganancias tanto para la escuela como para ellos mismos. La práctica productiva en los talleres de las escuelas industriales consistía en la elaboración in situ de artículos manufacturados, ya fueran a pedido de particulares o simplemente como forma de ejercicio. Más tarde eran vendidos al público general en las exposiciones anuales o en los almacenes que funcionaban dentro de la misma escuela, lo que permitía destinar las utilidades de las ventas a la mantención de sus máquinas y enseres. Otra parte de las ganancias se repartía entre alumnos y profesores.

La práctica profesional aparece en 1915. Los alumnos ya no solo producían dentro de la escuela, sino que se trasladaban a terreno para ejercitar el oficio que estaban aprendiendo. Lo realizaban en fábricas o talleres, donde eran contratados con ese objetivo y recibían una remuneración por su trabajo. Fue una opción bastante común en las escuelas técnicas que favoreció enormemente al estudiante en la medida que le permitía adquirir experiencia y asegurar un puesto de trabajo.

Si las prácticas productivas y profesionales estimularon la instrucción técnica por la posibilidad que tenían de generar ingresos al estudiante, es una incógnita que requiere ser explorada. Lo que sí provocaron fue un amplio debate entre educacionistas respecto al objetivo de la enseñanza técnica en la medida que esta se inclinaba indefectiblemente hacia la producción y no hacia la formación íntegra del trabajador.[\[937\]](#) La polémica redirige de forma inmediata a la discusión sobre la dirección que debía seguir la educación chilena, en especial la enseñanza técnica, más cercana al trabajo productivo y, por ende, más propensa al utilitarismo que se intentaba combatir. En efecto, el debate no se centró en si esta debía ser o no práctica, porque era preciso que sí lo fuese en la medida que la elaboración de artefactos permitía evaluar el aprendizaje. Este giró más bien en torno a la formación integral del alumnado, un tipo de educación que debía mezclar la enseñanza de un oficio con los ramos generales de instrucción primaria y secundaria.

En la realidad, las prácticas productivas fueron mucho más estimulantes que los cursos teóricos de formación general precisamente porque eran lucrativas. Los alumnos aprendían haciendo a la vez que ganaban dinero con ello, no obstante la oposición de las autoridades. Emblemática en esta discusión fue Albina Bustos, directora de la Escuela Profesional de Niñas Superior de Santiago, quien en 1921 acusaba el interés de algunos industriales de que el establecimiento emulase el trabajo productivo de las fábricas. Argumentaban, como dice ella, el impulso pecuniario que podía alcanzar mediante la elaboración de manufacturas a gran escala y a pedido de las fábricas. La directora fue categórica en rechazar la propuesta por considerar la producción en serie como “obras de pacotilla”, al contrario de aquellos pedidos de la clientela particular, que era mucho más exigente en cuanto a sus gustos.[\[938\]](#)

El modo de producción artesanal que la señora Bustos propuso e impuso para su escuela refleja en parte las necesidades técnicas de la economía nacional. Aunque también muestra una cierta concepción de lo que debía ser, según su punto de vista, el trabajo industrial femenino. Sobre el primer aspecto, uno de los principales objetivos de la creación de la Escuela de Artes y Oficios en 1849 fue impulsar la independencia económica del artesanado capacitándolo en destrezas que le permitieran instalar su propio taller y no depender del conocimiento de otros. Sesenta años más tarde persistían vestigios de aquella convicción de que la enseñanza formal de un oficio debía proporcionar a los jóvenes, en el menor lapso de tiempo posible, los conocimientos básicos para ganarse la vida y ser autosuficientes.

El alumnado que asistió a las escuelas técnicas fue de preferencia jóvenes de ambos sexos, entre quince y veintiún años, que buscaban aprender un oficio y obtener un empleo. La insistente petición por aumentar las becas para internos se inserta dentro de esta lógica. Si bien es difícil concluir que los estudiantes provenían de los estratos bajos de la población, se infiere que dicha instrucción fue poco accesible para jóvenes y adultos campesinos, a menos que migraran a la ciudad o que se desplazaran diariamente, lo que es poco probable. Al igual que el resto de la educación chilena, la escuela técnica tampoco llegó al campo. Aunque la enseñanza era gratuita, el piso alfabetizador de los

requisitos de ingreso actuó como filtro social. Ahora bien, también es cierto que, más por costumbre que por ley, muchas de estas escuelas tuvieron anexas preparatorias, lo que fue fuertemente criticado por el ministro de Instrucción Pública en 1919, argumentando que tal servicio obstaculizaba la continuidad entre la enseñanza primaria y la especial. [939] Aun con preparatorias, el plan de estudios de estas escuelas no era tan corto como podría esperarse. No eran los seis años de estudio del liceo, pero tampoco duraban menos de uno. Ejemplo de ello es el curso corto de comercio que ofrecía el Instituto Superior de Santiago, que duraba un año. La enseñanza en estos establecimientos, la mayoría de ellos en horarios diurnos, requería dedicación de tiempo al estudio, en desmedro del trabajo. Aquel fue el otro gran filtro social.

Es probable que las escuelas primarias industriales, por su naturaleza, hayan aglutinado a un alumnado popular. Lo mismo sucede con las estudiantes de las escuelas profesionales, mujeres en edad productiva que optaban por oficios más domésticos, es decir que se podían desarrollar desde el hogar, o bien por aprender un quehacer sin fines productivos. Es probable también que muchas de ellas se desempeñaran en el rubro textil, no como operarias de campo, sino bajo la modalidad de trabajo a domicilio, donde el sueldo era mucho más bajo.

Por su parte, el alumnado de la enseñanza comercial fueron jóvenes y adultos a quienes se les daban facilidades “para que adquieran profesiones prácticas, lucrativas y en breve tiempo...”. [940] Sus expectativas laborales confirman esta apreciación, ya que un 40% de ellos terminaba al menos el curso intermedio que lo habilitaba para ejercer el oficio. Se trataba por lo tanto de *los* mandos medios del comercio, el o la oficinista, el contador, el o la secretario. Algo similar se observa en las escuelas prácticas agrícolas y de minería, cuyo objetivo era exclusivamente “formar operarios capaces de servir como auxiliares de los jefes de las explotaciones rurales”. [941] Con la enseñanza técnica se pretendía que los trabajadores de la industria, del comercio, del campo o de la minería siguiesen ejerciendo la misma ocupación, pero portadores de mayores competencias en sus labores productivas. La convergencia de la oferta con las expectativas de los alumnos explica finalmente la naturaleza de dicha instrucción: breve, para una rápida inserción laboral. Pero en la práctica ¿sucedió realmente así?

Entre la escuela y la fábrica

Pese a la proliferación de establecimientos de enseñanza técnica, las tasas de matrícula reflejan una situación contradictoria, como lo demuestra el Cuadro 12.1.

Cuadro 12.1: Tasas de escolarización de la enseñanza técnica fiscal e industriales subvencionadas, 1907 y 1930

Establecimientos	1907	1930
Escuela de Artes y Oficios	2,1	3,7
Escuelas Prácticas de Agricultura	0,8	1,8
Escuelas Prácticas de Minería	0,5	0,7
Escuelas Profesionales de Niñas	12,7	26,0
Institutos Comerciales	5,0	15,4

Fuentes: *AE*, Censos, y Sinopsis de la República, 1905-1930.

A esto debemos añadir los escasos fondos públicos que el Estado le asignó a dicho sector educativo. En 1880, apenas un 3% del presupuesto de Instrucción Pública fue destinado a la enseñanza técnica, en contraste con el 45% y 32% que fue otorgado a la educación primaria y secundaria, respectivamente. Hacia 1925, la cifra disminuyó drásticamente a un 1%, aumentando a un 6% en 1932.^[942] Los bajos montos destinados a la formación técnica de los jóvenes se contradice con la supuesta necesidad que tenía la economía nacional de una fuerza laboral técnicamente capacitada, limitación que justificó el discurso industrializador de la época.

En términos generales, la enseñanza técnica suscitó poca atracción, tanto desde las familias como desde el Estado. Es posible intuir una respuesta comparando sus cifras con aquellas correspondientes a lo que pudo haber sido su principal competencia: el liceo. Considerando el universo de alumnos que terminaba la preparatoria, la opción de proseguir los estudios eran las humanidades o la enseñanza técnica. El desdén social por los oficios manuales, materializado en la inequidad de sueldos y jerarquía dentro de la estructura laboral, condicionó en parte la decisión de miles de jóvenes, quienes, como se criticó en el congreso de 1912, sobrepoblaron el ámbito de empleos públicos y profesiones burocráticas. Esta diferencia se observa en las cifras de matrícula y asistencia media entre ambos niveles educacionales:



Alumnas del Instituto de Educación en clases de economía doméstica, Santiago, 1912.
 Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

Cuadro 12.2: Cifras comparativas de matrícula y asistencia media en liceos y establecimientos de enseñanza técnica fiscales, 1932

Tipo de establecimiento	Matrícula	Asistencia media
Enseñanza técnica	19.743	79%
Liceos	25.585	91%

Fuente: *AE*, 1932.

La diferencia existe aunque no es abismante. De hecho, desde el punto de vista de la cobertura, en 1932 funcionaban 104 establecimientos de enseñanza técnica, en comparación a los 69 liceos femeninos y masculinos. Estas cifras revelan que la instrucción técnica tuvo una importancia ideológica considerable, aunque su impacto social no haya sido del todo relevante. ¿Por qué? El obstáculo para su desarrollo en Chile no fue el liceo, sino la naturaleza de la estructura económica y laboral del país, fenómeno que se observa en el desfase que existió entre la oferta de un tipo de educación para el trabajo y la demanda, por parte de la industria, de un trabajador capacitado con destrezas más morales y sociales que técnicas. Por lo tanto decir, la respuesta al supuesto fracaso de la enseñanza técnica no está en la oferta de educación, sino en la demanda de la industria.[\[943\]](#)

Como se ha señalado anteriormente, la industria chilena tuvo un repunte notable en los años anteriores a la Primera Guerra Mundial, mediante la creación de un número

significativo de nuevos establecimientos manufactureros, concentrados principalmente entre Santiago y Valparaíso. La oferta de enseñanza técnica siguió también esas coordenadas, congregando una importante cantidad de escuelas en Santiago, Valparaíso, Temuco, Chillán, Iquique y Antofagasta. Sin embargo, esta cobertura se concentró principalmente en los institutos comerciales y en las escuelas profesionales de niñas. Ambos establecimientos certificaban en un tipo de habilidades manuales que la industria, sobre todo la mecánica –que además precisaba del trabajo masculino–, no requería. Probablemente, solo la fabricación textil se haya visto beneficiada con estas nuevas trabajadoras, al menos hacia ese sector apuntaba la calificación recibida, tal como lo demuestra el siguientes cuadro de tituladas:

Cuadro 12.3: Alumnas tituladas de las escuelas profesionales hasta 1914

Cursos	Tituladas	%
Comercio	92	24,5
Lencería	219	21,6
Modas	196	19,6
Sastrería	68	15,2
Corsetería	19	19,8
Sombrerería	55	23,5
Tejidos	44	17,3
Bordados	61	13,9
Flores	13	16,7
Pintura	1	0,5
Varios	26	19,1

Fuente: *MMIOP*, 1915.

Por otra parte, no sabemos con certeza si el técnico que trabajó en la industria nacional y que requería en teoría más conocimientos, tuvo acceso a una educación formal. Es probable que muchos, sobre todo los adultos, hayan aprendido su trabajo dentro de la fábrica, al igual que los operarios. Los técnicos estaban encargados de supervisar la faena, debían saber leer y escribir, pues transmitían constantemente informes a sus jefes sobre el estado de la producción. Dentro de la planta de trabajadores de una fábrica, ellos fueron contados como empleados, lo que da cuenta de su jerarquía respecto a los operarios.

Cuadro 12.4: Técnicos y operarios ocupados en la industria nacional, 1919-1928

Años	% Operarios	% Técnicos
1919	98	2
1920	98	2
1921	97	3
1922	97	3
1923	97	3
1924	96	4
1925	s/d	s/d
1926	96	4
1927	s/d	s/d
1928	98	2

Fuente: *AE*, 1915-1928; *BOT*, 1907-1913

Sin embargo, y pese a la calificación de los técnicos y de su importancia como mando medio entre el obrero y el patrón, el Cuadro 12.4 refleja que su número fue abismantemente menor en relación a los operarios. Tampoco existió mucha sintonía entre el tipo de establecimiento de enseñanza técnica y la concentración de mano de obra por sector, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 12.5: Concentración de los establecimientos técnicos de acuerdo a la distribución sectorial de la fuerza de trabajo, 1890 y 1930

Tipo enseñanza	N° escuelas	Distribución sectorial fuerza laboral (%)	
		1890	1930
Técnica agrícola	7	40,3	38,9
Técnica comercial	11	6	11,1
Técnica industrial	57	27,2	15,5
Técnica minera	3	3,7	5,7

Fuente: *AE*; *MMIOP*; *MMJCIP*; G. Wegner, 1992.

Existe un desajuste entre la concentración de mano de obra industrial y agrícola respecto a la oferta y demanda de educación técnica destinada a ambos sectores: mientras la industria aglutinó un pequeño porcentaje de trabajadores, el 90% de la oferta de enseñanza técnica estuvo focalizada en las escuelas industriales, especialmente con las escuelas profesionales de niñas. Por el contrario, el sector rural, pese a reunir a gran parte de la mano de obra tuvo una escasa oferta de escuelas de capacitación agrícola. El cuadro refleja también que la educación técnica cumplió una función social más ligada a la promoción del sector terciario de la economía. En efecto, el impulso industrializador del país desde la década de 1880 estimuló la actividad comercial, modernizándola mediante la aplicación de nuevas técnicas de comercialización, comunicación, ventas y contabilidad. Este sector, así como las unidades administrativas y de finanzas de las

industrias modernas, requerían de empleados con destrezas técnicas especiales de teneduría de libros y secretariado. Para este propósito, la enseñanza comercial fue una herramienta propicia que se refleja en la cifra de 3.185 contadores registrados por el censo de 1930. En relación con la oferta de educación comercial es posible concluir que muchos de ellos se formaron en estos establecimientos, sobre todo porque las habilidades que requerían no eran adquiribles dentro del lugar de trabajo. Se trataba de destrezas técnicas complejas, como cálculo, caligrafía, redacción, comercio, dactilografía, taquigrafía, idiomas, teneduría de libros, etc. De la primera generación de 65 alumnos que egresó del Instituto Superior de Comercio en 1904, el 87% se insertó laboralmente de inmediato como contadores en empresas públicas, profesores en institutos comerciales de provincia y en el sector privado.^[944] El mismo instituto en 1927, tras veinticinco años de funcionamiento, ya contaba con más de seiscientos egresados, todos ellos “convenientemente” colocados.^[945]

Sin embargo, la enseñanza comercial fue una excepción dentro de la instrucción técnica. Muchos de los oficios que se preparaban en estos establecimientos, de manera especial aquellos más industriales, podían ser aprendidos en los propios lugares de trabajo. Al no ofrecer un grado superior de estudios, la enseñanza técnica no ofrecía destrezas tan sofisticadas que no pudieran ser cultivadas en las fábricas, talleres, minas o campos. A modo de ejemplo, en 1895 existían, según el censo, 4.163 mecánicos. Algunos de ellos eran egresados de la Escuela de Artes y Oficios y otros de las técnicas industriales de la Sofofa, establecimientos que sin embargo tenían baja escolaridad y que difícilmente podían proveer de un amplio contingente de técnicos. Con toda probabilidad, la mayoría de esos mecánicos aprendió su oficio fuera de las salas de clases. Esta situación puede proyectarse al resto de los oficios del sector porque, como se ha señalado, la industria chilena produjo bienes de mediana y pequeña escala y requirió de trabajadores calificados solo para manejar máquinas, cuando las había, o bien para una manufactura cuasi artesanal. Pero no demandó capacidades técnicas para una producción de gran escala. El trabajador chileno no elaboró bienes de capital (maquinarias, motores, herramientas u otros artefactos) o lo hizo raramente. Las destrezas que requerían ambos procesos de producción son diametralmente opuestas y marcan la diferencia entre el operario y el técnico.

Si bien es cierto que la enseñanza técnica no cumplió con las expectativas de crear un *ejército* de técnicos, fue porque no existió una demanda efectiva desde la industria. Se le exigió a la instrucción técnica responder ante aquello que el sistema político-económico no pudo cumplir, esto es, crear las estructuras propicias para el desarrollo de la industria nacional.

LOS AUTORES

Daniel Cano, Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Alejandra Concha, Master of Arts, University College London.

Antonio Correa, Alumno de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Julio Gajardo, Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pilar Hevia, Doctora en Historia (c), Pontificia Universidad Católica de Chile.

Robinson Lira, Doctor en Historia (c), Pontificia Universidad Católica de Chile.

Carolina Loyola, Doctora en Historia (c), Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rodrigo Mayorga, Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Iván Núñez, Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile.

Mónica Perl, Doctora en Historia (c), Pontificia Universidad Católica de Chile.

Macarena Ponce de León, Doctora en Historia, Investigadora asociada, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Francisca Rengifo, Doctora en Historia, Profesora e Investigadora asociada del Centro de Estudios de Historia Política de la Universidad Adolfo Ibáñez.

Sol Serrano, Profesora titular, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Josefina Silva, Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pilar Vicuña, Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile.

ANEXOS

Anexo 1: Presupuesto nacional según ministerios, 1882-1930 (valor moneda 1930)

Año	Interior	Relaciones Exteriores, Culto y Colonización	Hacienda	Instrucción Pública	Justicia
1882	43.110.687	5.405.269	85.746.891	10.171.904	5.057.595
1883				13.425.455	
1884				15.927.218	
1885				14.880.433	
1886	63.497.392	6.411.834	65.949.053	13.957.884	9.466.851
1887				22.727.499	
1888	24.883.277	6.269.279	67.354.862	31.511.702	14.266.051
1889				40.999.714	
1890	36.871.633	16.002.340	79.591.844	39.790.705	19.197.209
1891				39.851.828	
1892	28.290.400	6.450.799	66.734.461	27.446.486	17.731.055
1893				16.728.999	
1894	18.352.069	3.355.152	18.811.851	16.268.602	11.146.843
1895				25.747.255	
1896	31.895.040	13.946.171	87.540.850	29.527.355	19.261.703
1897				28.229.134	
1898	40.454.974	10.884.716	79.633.368	24.503.020	14.937.060
1899				24.155.168	
1900				32.556.658	
1901	49.628.021	9.551.418	26.317.681	36.264.269	21.571.773
1902	46.948.354	13.467.897	75.862.708	39.873.850	19.538.815
1903	50.527.686	9.091.546	31.871.553	43.690.229	20.550.552
1904	48.821.458	7.125.141	26.804.393	41.743.785	18.257.419
1905	58.995.458	9.654.145	31.608.261	57.212.624	21.328.110
1906	65.325.461	12.398.334	37.279.413	61.160.050	22.189.677
1907	61.989.608	9.859.621	32.578.219	48.394.614	20.791.639
1908	77.332.481	13.434.636	32.001.097	49.785.387	18.666.932
1909	82.988.433	7.070.069	40.673.475	59.328.434	20.856.031
1910	75.036.609	10.556.126	32.917.242	62.355.693	18.484.147
1911	96.430.487	11.384.836	37.546.032	75.617.901	20.448.894
1912	93.447.979	11.820.249	36.244.839	94.567.995	24.910.258
1913	73.570.375	9.122.099	30.279.294	74.380.933	21.116.682
1914	97.453.791	8.581.001	32.779.881	70.850.615	19.353.688
1915	71.324.216	4.754.229	24.647.756	51.258.116	14.909.022

Guerra	Marina	Fomento	Bienestar Social	Total gastos ordinarios
16.888.557	15.351.046			187.677.010
29.829.893	19.933.312			208.699.782
30.617.616	27.184.357	53.662.665		255.749.828
43.868.093	41.874.509	127.928.819		405.571.260
38.170.512	36.875.368	85.005.356		306.704.462
27.135.533	25.739.825	75.422.697		196.232.619
66.178.690	45.570.897	146.901.991		440.822.667
54.474.129	37.762.462	85.043.252		347.692.994
42.616.083	34.076.778	109.683.968		329.710.006
51.847.696	46.214.079	93.574.572		387.327.985
42.824.103	34.053.740	108.987.844		341.597.266
42.434.212	31.795.407	101.424.784		318.207.578
42.969.585	33.749.241	164.840.396		420.357.832
49.489.359	32.963.418	148.521.531		429.327.251
48.714.310	31.470.182	151.825.557		405.623.761
48.773.604	27.456.284	98.470.340		365.920.768
63.214.768	36.082.397	113.623.997		423.837.612
52.955.979	28.380.661	186.150.602		466.837.072
69.098.998	33.170.741	225.228.289		568.926.176
72.423.005	32.204.549	248.680.923		614.319.487
70.370.252	35.639.855	193.490.873		507.970.374
71.974.401	34.209.891	123.811.430		459.014.706
56.884.106	28.055.681	35.837.746		287.670.881

Anexo 1 (continuación)

Año	Interior	Relaciones Exteriores, Culto y Colonización	Hacienda	Instrucción Pública	Justicia
1916	90.031.604	4.959.152	26.760.596	54.096.540	17.663.582
1917	77.880.641	4.377.217	29.424.474	54.370.930	17.257.783
1918	85.370.265	3.657.810	33.313.648	60.750.743	18.103.687
1919	67.868.721	3.133.585	46.581.517	59.349.496	14.917.430
1920	67.761.561	3.012.244	40.464.623	52.477.050	13.832.961
1921	88.459.092	3.348.865	40.998.898	54.672.752	15.282.667
1922	92.102.018	3.413.332	44.152.391	83.780.428	14.683.942
1923					
1924	91.106.913	3.419.616	76.890.465	87.611.345	19.103.405
1925	80.601.502	4.390.132	72.145.062	84.542.847	20.351.209
1926	145.810.927	13.221.622	300.193.155	145.653.020	28.703.001
1927	136.852.238	11.463.732	305.103.029	144.616.805	29.324.573
1928	122.708.425	11.942.371	34.809.515	132.388.141	23.982.926
1929	126.926.887	16.696.602	391.281.231	137.526.822	24.879.091
1930	151.719.740	17.366.600	434.221.209	164.244.388	30.442.835

Guerra	Marina	Fomento	Bienestar Social	Total gastos ordinarios
72.626.196	29.308.202	46.856.430		342.302.308
68.818.468	33.635.701	26.787.691		310.937.086
70.003.334	35.920.434	32.075.168		339.195.130
56.669.834	33.166.572	32.170.883		313.858.043
56.142.525	38.824.374	31.630.044		304.145.389
74.732.937	53.446.889	38.072.755		369.014.860
78.307.176	54.904.747	25.956.792		397.300.841
71.496.035	40.293.846	40.749.165		430.480.837
79.672.478	45.467.171	58.673.044	21.626.922	467.470.369
117.515.116	97.822.223	112.035.600	32.091.441	993.046.100
117.860.416	99.270.431	144.273.714	26.975.554	1.015.740.498
108.107.638	104.847.325	18.126.563	34.394.645	959.983.513
106.893.068	108.970.940	53.003.624	38.558.674	1.016.167.292
121.234.963	119.769.062	62.274.055	41.642.160	1.159.323.798

Fuente: *Ley de Presupuesto...*; Juan Braun et al., op. cit.

Ministerio de Fomento incluye los ministerios denominados de Industria, Obras Públicas, Vías de Comunicación y Agricultura.

Ministerio de Bienestar Social incluye los ministerios denominados de Higiene,

Asistencia, Trabajo y Previsión Social.

La función administrativa incluye los ministerios de Interior, Hacienda y Relaciones Exteriores, Culto y Colonización.

La función defensiva incluye los ministerios de Guerra y Marina.

La función de fomento incluye el Ministerio de Fomento, también denominado Industria, Obras Públicas, Vías de Comunicación y Agricultura.

La función social incluye los ministerios de Justicia e Instrucción Pública y el de Bienestar Social, antes denominado Higiene, Asistencia y Previsión Social (1924).

Anexo 2: Número de niños matriculados en escuelas primarias de cada 100 en edad escolar (6 a 14 años), 1854-1930

Año	Niños matriculados escuelas fiscales			Niños en edad escolar (6 a 14 años)			Tasa escolarización (matrícula cada 1.000 niños en edad escolar)				
							Tasa escolarización pública			Particular	General
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total		
1854	15.707	4.297	20.004	134.926	136.533	271.459	11,6	3,1	7,4		9,5
1865	25.591	12.848	38.439	194.034	182.350	376.384	13,2	7,0	10,1		13,6
1875	37.834	28.641	65.875	208.813	196.389	405.202	18,1	14,6	16,4		22,0
1885	36.872	32.022	68.894	310.989	295.165	606.154	11,9	10,8	11,4		16,0
1895	59.051	58.438	117.489	336.416	320.633	657.049	17,6	18,2	17,9	3,9	21,3
1907	83.327	93.120	197.174	354.636	339.293	693.929	23,5	27,4	25,5	6,2	35,6
1915	155.180	167.254	322.434	428.417	405.728	834.145	36,2	41,2	38,7	6,5	53,6
1920	169.616	176.770	346.386	427.374	424.760	852.134	39,7	41,6	40,7	6,4	55,2
1925	214.207	225.730	439.937			900.110			48,9	7,4	66,0
1930	231.160	237.784	468.944	448.299	438.676	886.975	51,6	54,2	52,9	8,0	63,3

Fuente: *AE*, 1854-1930.

Anexo 3: Número de escuelas y alumnos de instrucción primaria, 1880-1932

Año	Número de escuelas			Matrícula				
	Fiscales	Particulares	Total	Pública			Particular	Total alumnos
				Hombres	Mujeres	Total		
1880	620	405	1.025	24.961	23.833	48.794	15.106	63.900
1881	656	529	1.185			54.470		
1882	708	472	1.180	31.794	28.738	60.532	21.399	81.931
1883	736	495	1.231	37.265	33.117	70.382	22.908	93.290
1884	768	550	1.318			63.559		
1885	826	598	1.424	36.872	32.022	68.894	28.242	97.136
1886	862	532	1.394	41.618	36.215	77.833	27.860	105.693
1887	950	501	1.451	43.640	37.722	81.362	26.912	108.274
1888	1.029	480	1.509	44.829	39.556	84.385	26.051	110.436
1889	1.097	554	1.651	48.619	44.255	92.874	29.790	122.664
1890	1.201	547	1.748	52.103	48.950	101.053	27.517	128.570
1891	1.174	418	1.592	48.302	47.154	95.456	24.344	119.800
1892	1.196	410	1.606	55.692	53.398	109.090	28.789	137.879
1893	1.222	449	1.671	57.674	55.573	113.247	29.812	143.059
1894	1.226	325	1.551	59.051	58.438	117.489	21.237	138.726
1895	1.248	411	1.659	56.395	58.170	114.565	25.426	139.991
1896	1.269	422	1.691			111.361	28.495	139.856

Anexo 3 (continuación)

Año	Número de escuelas			Matrícula				
	Fiscales	Particulares	Total	Pública			Particular	Total alumnos
				Hombres	Mujeres	Total		
1897	1.321	396	1.717			109.058	22.940	131.998
1898	1.368	465	1.833			99.889	28.747	128.636
1899	1.403	470	1.873			106.348	33.464	139.812
1900	1.547	568	2.115			115.281	42.920	158.201
1901	1.700	572	2.272	61.180	63.085	124.265	42.155	166.420
1902	1.821	506	2.327	71.084	73.968	145.052	42.118	187.170
1903	1.861	525	2.386	81.655	85.273	167.028	44.635	211.663
1904	1.944	533	2.477	74.312	82.237	159.297	44.438	203.735
1905	2.099	521	2.620	73.705	85.674	170.827	41.797	212.624
1906	2.217	372	2.589	82.692	95.710	178.402	38.165	216.567
1907	2.319	445	2.764	83.327	93.120	197.174	42.668	239.842
1908	2.397	418	2.815	101.790	114.023	215.813	47.439	263.252
1909	2.471	391	2.862	107.070	119.192	226.109	47.729	273.838
1910	2.799	408	3.207	125.071	133.804	258.640	58.165	316.805
1911	2.733	448	3.181	132.107	143.494	275.601	52.138	327.739
1912	2.913	413	3.326	146.511	159.760	306.271	49.594	341.084
1913	3.030	490	3.520	159.773	173.771	333.544	57.276	374.691
1914	3.086	491	3.577	159.773	174.356	334.129	59.177	379.008
1915	2.920	445	3.365	155.180	167.254	322.434	54.005	362.118
1916	2.942	421	3.363	174.388	182.458	356.846	60.084	396.930
1917	3.014	446	3.460	170.065	180.771	350.836	60.765	391.601
1918	3.037	523	3.560	162.292	174.000	336.292	61.429	393.549
1919	3.061	471	3.532	156.988	169.239	326.227	61.024	381.922
1920	3.214	429	3.643	169.616	176.770	346.386	54.865	389.912
1921	3.152	419	3.571	215.242	219.058	434.300	57.520	477.949
1922	3.170	477	3.647	217.270	225.331	442.601	62.857	494.837
1923	3.225	482	3.707	207.475	217.581	425.056	51.455	464.712
1924	3.357	459	3.816	221.298	228.399	449.697	52.547	498.160
1925	3.384	493	3.877	214.207	225.730	439.937	60.585	500.522
1926	3.389	418	3.807	214.810	228.890	443.700	56.508	500.208
1927	3.347	406	3.753	237.112	250.422	487.534	57.442	544.976
1928	3.149	495	3.644	245.534	250.719	496.253	68.936	565.189
1929	3.175	426	3.601	241.483	238.710	480.193	60.995	541.188
1930	3.177	535	3.712	231.169	227.784	458.953	71.264	530.217
1931	3.227	603	3.830	227.262	225.615	452.877	62.196	515.073
1932	3.264	686	3.950	214.985	209.449	424.434	52.459	476.893

Fuente: *AE*, 1880-1932.

De 1928 en adelante se incluyen las escuelas primarias anexas a los liceos.

Anexo 4: Alfabetización y analfabetismo por cohortes de edad, 1907

Cohorte de edad	Número de alfabetos cada 100 individuos	Número de analfabetos cada 100 individuos
6 -14 años	37,1	62,9
15 a 24 años	56,4	43,6
25 a 49 años	52,1	47,9
50 a 79 años	37,7	62,3
80 y más	21,4	78,6
Total República, 1907	46,9	53,1

Fuente: *Censo General de 1907*.

Anexo 5: Porcentaje de textos distribuidos según asignatura, 1885-1909

Textos	Años																		
	1885	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1908	1909				
Silabarios	15,5	10,2	10,9	13,5	9,8	18,1	20,8	14,5	15,1	18,5	38,8	34,9	33,0	56,6	41,2				
Lectura	30,3	32,2	23,3	23,7	27,6	36,5	29,0	45,8	33,7	33,5	31,0	32,2	42,6	26,9	41,0				
Catecismos y Religión	14,9	5,1	14,9	15,3	10,4	13,5	21,1	11,1	11,5	15,2	12,1	11,8	19,9	9,9	11,9				
Aritmética	10,3	11,1	9,1	10,0	9,0	6,1	8,6	7,2	4,1	0,5	2,4	3,0	0,8	0,0	1,1				
Gramática	12,5	12,1	10,2	9,9	8,7	5,9	10,3	4,3	6,2	5,1	0,3	1,2	—	—	0,2				
Geografía y Cosmografía	9,0	12,2	8,6	5,2	10,0	1,1	3,2	9,6	11,7	14,0	9,5	9,7	0,9	0,5	1,1				
Historia de Chile	4,3	4,6	4,7	4,7	5,4	7,4	4,1	1,6	7,1	4,5	0,9	1,3	—	1,0	0,4				
Historia universal	—	—	0,2	0,2	2,6	0,3	0,8	6,2	1,0	1,5	1,0	1,5	—	—	0,0				
Historia de América	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,1	0,2				
Historia sagrada	1,5	2,8	5,9	4,4	4,2	6,6	0,6	5,1	4,7	—	—	—	—	—	—				
Sistema métrico	0,5	4,9	11,8	9,7	5,3	3,3	0,7	0,7	0,4	—	0,3	—	—	—	—				
Dibujo lineal y Geometría	—	—	—	0,2	2,0	0,3	0,2	0,1	1,3	1,4	0,7	0,1	—	0,0	0,0				
Escritura	—	—	—	—	—	—	0,1	0,1	0,7	4,4	0,5	0,6	0,5	—	0,4				
Higiene	1,2	1,1	0,3	1,9	3,1	0,1	0,1	0,8	0,7	—	0,4	0,1	—	0,3	0,4				
Agricultura	0,2	—	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,1	0,0	—	—	0,1	—	0,1	0,0				
Ciencias	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,0	0,0	0,3	1,0				
Idiomas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,1				
Educación cívica	0,0	0,1	0,1	1,0	0,1	0,0	0,2	0,1	0,9	0,6	1,1	1,1	0,6	3,0	0,1				
Trabajos manuales	—	—	—	—	—	—	—	—	0,0	0,1	—	—	—	—	0,0				
Música vocal	—	—	—	0,4	0,9	0,7	0,5	2,3	1,0	0,5	0,8	1,1	1,0	0,4	0,6				
Gimnasia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,2	0,2	0,2	—	—	0,1				
Documentos oficiales	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,4	—	0,0				
Pedagogía	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,0	0,4	0,8	0,2				

Fuente: ANMIP, 1894, 1895, 1896, 1908 y 1909.

Los cuadros en que se consigna un guión (—) es porque no se enviaron textos de ese tipo durante el año, a diferencia de cuando se consigna 0,0, donde la proporción fue ínfima pero existió.

Anexo 6: Escuelas Normales fundadas hasta 1930

Nombre	Lugar
Escuela Normal de Preceptores	Santiago
Escuela Normal N° 1	Santiago
Escuela Normal de Preceptoras	Chillán
Escuela Normal de Preceptoras	La Serena
Escuela Normal de Preceptores	Chillán
Escuela Normal de Preceptoras	Concepción
Escuela Normal de Preceptores	Valdivia
Escuela Normal N° 2	Santiago
Escuela Normal de Preceptoras	Puerto Montt
Escuela Normal del Arzobispado	Santiago
Escuela Normal María Auxiliadora, para religiosas	Santiago
Escuela Normal de Preceptoras. Medio internado	Concepción
Escuela Normal de Preceptores	Copiapó
Escuela Normal de Preceptoras N° 3	Santiago
Escuela Normal de Preceptores	San Felipe
Escuela Normal de Preceptores	Curicó
Escuela Normal de Preceptores	Victoria
Escuela Normal de Preceptoras	Talca
Escuela Normal de Preceptoras	Limache (antes de Valparaíso)
Escuela Normal Santa Teresa	Santiago
Escuela Normal de Preceptoras	Angol
Cursos normales mixtos a base de humanidades completas	Concepción
Escuela Normal de Mujeres	Ancud

Año de fundación	Cierre	Reapertura	Sexo	Fiscal/Privada
1842			H	Fiscal
1854			M	Fiscal
1871	1881		M	Fiscal
1874	1878	1890	M	Fiscal
1888			H	Fiscal
1890	1928		M	Fiscal
1896	1928	1940	H	Fiscal
1902			M	Fiscal
1904	1928		M	Fiscal
1904	1925		H	Particular
1904	1911		M	Particular
1905	1915		M	Fiscal
1905	1928	1935	H	Fiscal
1905	1928		M	Fiscal
1906	1907		H	Fiscal
1906	1928		H	fiscal
1906	1928		H	Fiscal
1906	1928		M	Fiscal
1906	1928		M	Fiscal
1907			M	Particular subvencionada por el Estado
1908			M	Fiscal
1926	1936	1940	H-M	particular
1930			M	Fiscal

Anexo 7: Fecha de fundación de los liceos de hombres, 1813-1921

Año	Liceo	Provincia	Tipo de ciudad*
1813	Instituto Nacional	Santiago	CP
1821	La Serena	Coquimbo	CP
1827	Talca	Talca	CP
1838	Concepción	Concepción	CP
1837	Cauquenes	Maule	CP
1838	San Felipe	Aconcagua	CP
1846	San Fernando	Colchagua	CP
1846	Rancagua	O'Higgins	CP
1853	Chillán	Ñuble	CP
1853	Valdivia	Valdivia	CP
1862	Valparaíso	Valparaíso	CP
1864	Copiapó	Atacama	CP
1867	Curicó	Curicó	CP
1869	Los Ángeles	Bío-Bío	CP
1869	Ancud	Chiloé	CP
1873	Melipulli (Puerto Montt)	Llanquihue	CP
1874	Linares	Linares	CP
1881	Arauco (Lebu)	Arauco	CP
1885	Tacna	Tacna	CP
1885	Rengo	Colchagua	CD
1885	Ovalle	Coquimbo	CD
1886	Iquique	Tarapacá	CP
1887	Angol	Malleco	CP
1888	Temuco	Cautín	CP
1888	Antofagasta	Antofagasta	CP
1888	De Santiago (Valentín Letelier)	Santiago	
1889 (1901)	Osorno	Llanquihue	CD
1890	Constitución	Maule	CD
1890	Quillota	Valparaíso	CD
1890	Miguel Luis Amunátegui	Santiago	
1893	De Aplicación	Santiago	
1902	Internado Nacional Barros Arana	Santiago	
1902	Manuel Barros Borgoño	Santiago	
1904	Los Andes	Valparaíso	CD

* CP: capital de provincia. CD: capital de departamento secundario.

Anexo 7 (continuación)

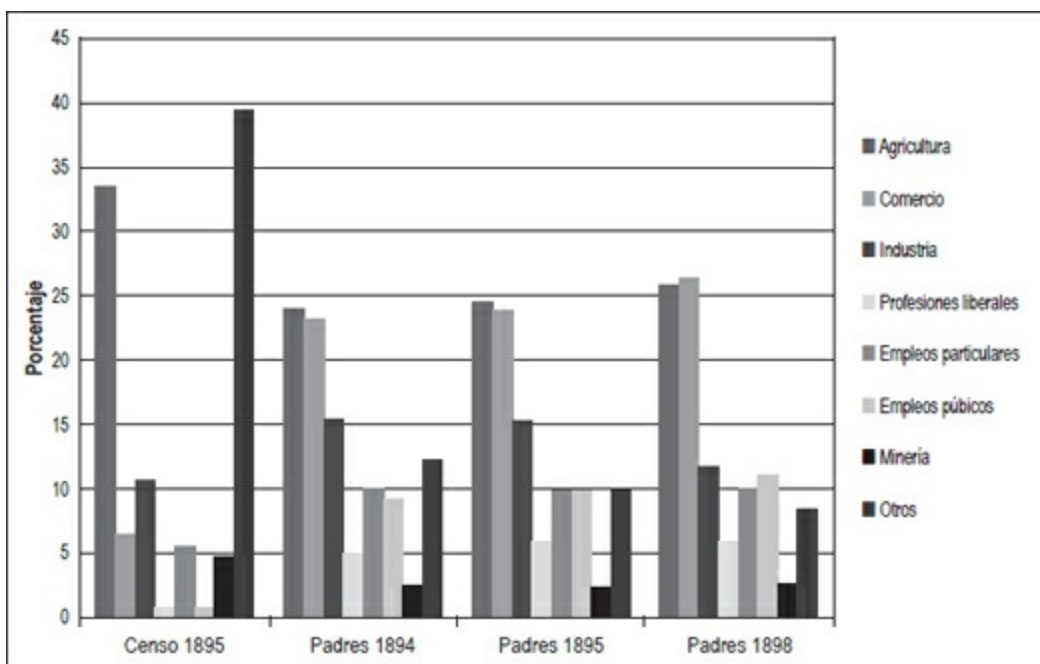
Año	Liceo	Provincia	Tipo de ciudad*
1905	Taltal	Antofagasta	CD
1905	Illapel	Coquimbo	CD
1905	Tomé	Concepción	CD
1905	Punta Arenas	Magallanes	CP
1905	Traiguén	Malleco	CD
1910	Viña del Mar	Valparaíso	CD
1913	José Victorino Lastarria	Santiago	
1913	San Bernardo	Santiago	CD
1921	Parral	Linares	CD

* CP: capital de provincia. CD: capital de departamento secundario.

Fuentes: *MMJCIP*, *AE*.

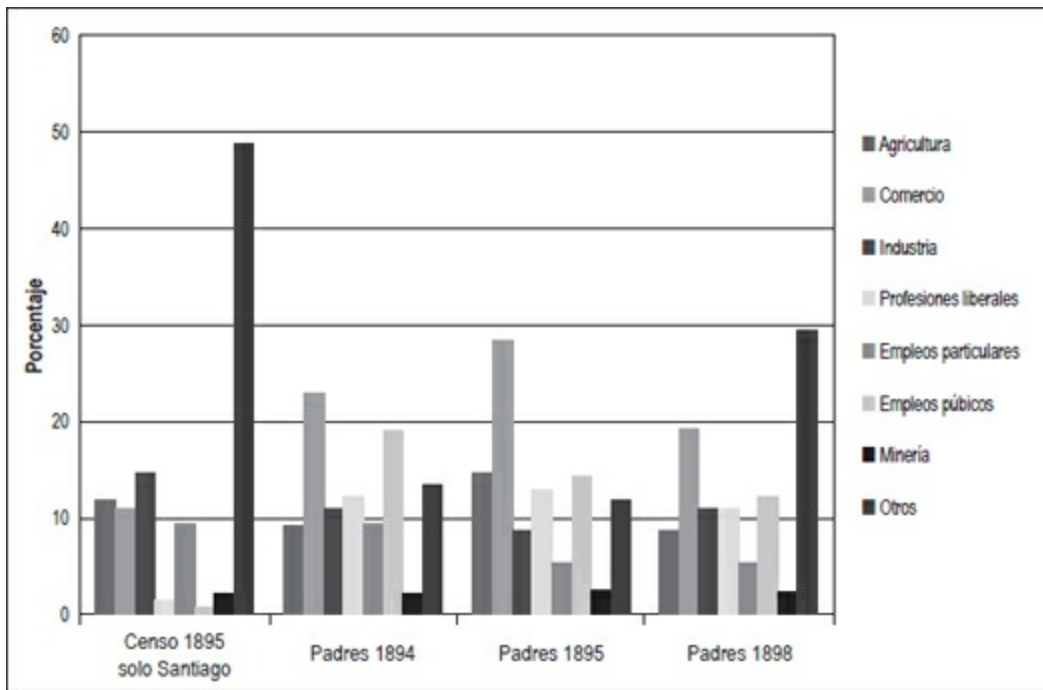
Anexo 8:

Distribución porcentual de las ocupaciones de los padres de liceos de hombres de provincia, 1894-1898, comparada con el censo de 1895



Los datos censales corresponden a los de todo el territorio nacional, excluida la provincia de Santiago.

Distribución porcentual de las ocupaciones de los padres de liceos de hombres de Santiago, 1894-1898, comparada con el censo de 1895



Se incluyen solo los datos del Liceo de Santiago, Liceo Miguel Luis Amunátegui y Liceo de Aplicación.

Fuentes: Censo de la República 1895, y *MMJCIP*, 1894-1899.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

A) Manuscritos

- *Archivos y colecciones especiales.*

Archivo del Arzobispado, Fondo Gobierno Eclesiástico.

Archivo de la Sociedad de Fomento Fabril.

Archivo Diócesis de Villarrica.

Archivo Escuela Normal Santa Teresa.

Archivo Liceo Abate Molina de Talca

Archivo Nacional de la Administración, Fondo Dirección del Trabajo.

Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación.

Archivo Nacional, Fondo Consejo Escuelas Técnicas Agrícolas.

Archivo Nacional, Fondo Gobernación.

Archivo Nacional, Fondo del Ministerio del Interior.

Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Archivo Parroquial Padre Las Casas.

B) Impresos

- *Colecciones seriales*

Anuario Estadístico de la República de Chile.

Anuario del Instituto Comercial de Santiago.

Anuario del Ministerio de Instrucción Pública.

Anales de la Universidad de Chile.

Boletín Educacional de Nuevos Rumbos.
Boletín de la Estadística Industrial de la República de Chile.
Boletín de Instrucción Primaria de la Sociedad de Fomento Fabril.
Boletín de Leyes y Decretos.
Boletín de la Oficina del Trabajo.
Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril.
Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura.
Boletín de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria.
Censo de la República de Chile: levantado el 28 de noviembre de 1907.
Memoria del Ministerio de Educación.
Memoria del Ministerio de Instrucción Pública.
Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.
Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
Memoria del Ministerio de Industria y Obras Públicas.
Sesiones de los cuerpos legislativos de la República de Chile.

• ***Publicaciones periódicas***

Acción Obrera.
Boletín Educacional de Nuevos Rumbos.
Diario El Atacama de Copiapó.
Dimensión Histórica de Chile.
El Ácrata.
El Diario Ilustrado.
El Estandarte Católico.
El Mercurio de Santiago.
El Productor.
El Rebelde.
El Socialista.
La Alianza.
La Aurora.
La Batalla.
La Educación Primaria.
La Época.
La Federación Obrera.
La Nación.
La Verba Roja.
Monitor de las Escuelas Primarias.
Nuevos Rumbos.
Revista de la Asociación Nacional de Educación.
Revista Educación Física.
Revista de Educación Primaria.

Sucesos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Aguirre, Claudio y Carlos Mondaca. “Estado nacional y comunidad andina. Disciplinamiento y articulación social en Arica, 1880-1929”, *Historia*, n° 44, vol. 1, Santiago, enero-junio 2011, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).
- Aguirre, José Joaquín. *Manual de Gimnasia escolar para el uso de las escuelas de Instrucción Primaria*, Santiago, Imprenta y Litografía de Pedro Cadot y Cía., 1886.
- Aizpiru, Mikel y Antonio Rivera. *Manual Historia Social del Trabajo*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1994.
- Alarcón, Cristina. *La génesis de la formación docente inicial de enseñanza secundaria en Chile: Un estudio socio-histórico sobre la influencia alemana en el discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios (1889-1910). El caso del Instituto Pedagógico*, Tesis de maestría, Argentina, Flacso, 2006.
- Alonqueo Piutrin, Martín. *Mapuche ayer-hoy*, Padre Las Casas, Editorial San Francisco, 1985.
- Álvarez, Amalia. *Enseñanza secundaria de la mujer*. Régimen de los Liceos de Niñas, Rancagua, Imprenta Bellavista, 1923.
- Arancibia, Roberto. *La influencia del Ejército chileno en América Latina. 1900-1950*, Santiago, Centro de Estudios e Investigaciones Militares, 2002.
- Arias, Osvaldo. *La prensa obrera en Chile 1900-1930*, Chillán, Universidad de Chile, 1970.
- Avanzini, Guy (comp.). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Ayala, Paulina y Diana Veneros. “Dos vertientes del movimiento pro-emancipación de la mujer en Chile: feminismo cristiano y feminismo laico”, en Diana Veneros (ed.), *Perfiles revelados. Historias de las mujeres en Chile, siglos XVIII-XX*, Santiago, Editorial Universidad de Santiago, 1997.
- Aylwin, José y Eduardo Castillo. *Legislación sobre indígenas en Chile a través de la historia*, Programa de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas /Comisión Chilena de Derechos Humanos, Documento de trabajo n° 3, Chile, 1990.
- Badanelli, Ana María y Mahamud Kira. “Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular: un estudio de caso”, en “Avances en supervisión

- educativa”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, vol. 6, 2007, <http://www.adide.org/revista>
- Barría, Jorge. *Los movimientos sociales de Chile, 1910-1925 (Aspecto político y social)*, Santiago, Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile, 1960.
- Barría, Diego. “Continuista o rupturista, radical o sencillísima: la reorganización de ministerios de 1887 y su discusión político-administrativa”, *Historia*, 41, vol. I, Santiago, enero-junio 2008.
- Barr-Melej, Patrick. *Reforming Chile. Cultural Politics, Nationalism and the Rise of the Middle Class*, Chapell Hill y Londres, University of North Carolina Press, 2001.
- Barros, Luis. “La profesionalización del Ejército y su conversión en un sector innovador hacia comienzos del siglo XX”, en Luis Ortega (ed.), *La Guerra Civil de 1891. 100 años hoy*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, 1991.
- Bastian, Jean-Pierre. *Protestantes, liberales y francmasones: sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Bauer, Arnold. *La sociedad rural chilena. Desde la Conquista española a nuestros días*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1994.
- Bell, David. *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1689-1800*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2001.
- Bengoa, José. *Historia del pueblo mapuche, siglos XIX y XX*, Santiago, Lom Ediciones, 2008.
- *Historia de un conflicto: los mapuches y el Estado nacional durante el siglo XX*, Santiago, Planeta, 2007.
- Berg, Christa (ed.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, Múnich, Verlag C.H. Beck, 1991,
- Bertrand Saint-Sernin. *L’illettrism*, París, PUF, 2005.
- Blancpain, Jean-Pierre. *Los alemanes en Chile (1816-1945)*, traducido por Luis Enrique Jara, EPC, Santiago, 1985.
- Boli, John, Francisco Ramírez y John Meyer. “Explaining the Origins and Expansion of Mass Education”, *Comparative Education Review*, vol. 29, n° 2, mayo 1985, en www.jstor.org/stable/1188401
- Bonetón-Botté, Natalie y Fanny de la Haye. “Apprentissage de l’écriture manuscrite: des difficultés perçues par les enseignants aux difficultés des élèves”, en Natalie Marec-Breton et al. (dirs.), *L’ apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive*, Rennes, PUR, 2009.
- Braun, Juan et al. *Economía chilena, 1810-1995. Estadísticas históricas*. Documento de trabajo n° 187, Santiago, Instituto de Economía, PUC, 2000.
- Bulnes, Gonzalo. *Guerra del Pacífico*, Santiago, Ediciones del Pacífico, vol. 2, p. 351. En www.memoriachilena.cl
- Bustos, Óscar y Santiago Tejías. *La participación de la masonería y de las*

- organizaciones gremiales del magisterio en la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria*, Santiago, Tribuna Jacobina, 1962.
- Caballero, Enrique. *Consejero del trabajador chileno. Contribución de cultura nacionalista*, Santiago, 1928.
- Cabezas, Joaquín. *Los Juegos Olímpicos. Desarrollo histórico*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1918.
- *Programa de educación física. Aprobado por el Consejo de Instrucción Pública, sesión de 2 de diciembre de 1912*, Santiago de Chile, 1912.
- Cabezas, Joaquín y Rafael L. Díaz. *Horarios de escuelas normales. Informe presentado al Consejo de Instrucción Primaria*, Santiago, Soc. Imprenta y Litografía Universo, art. 9º, 1913.
- Calhoun, Craig. *Nationalism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1997.
- Carli, Sandra. “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la escuela nueva”, en Adriana Puiggrós, *Escuela, democracia y orden (1916-1943), Historia de la Educación en Argentina*, t. III, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1992, pp. 99-160.
- Carmagnani, Marcello. *Desarrollo industrial y subdesarrollo económico: el caso chileno*, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), 1998.
- Caruso, Marcelo. “Luchas por el orden ritual: inspección y cultura escolar en los protocolos de visitación. Baviera (Alemania), CA. 1860-1918”, en Rafael Calvo (coord.), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Universidad de Burgos, 2003.
- Castillo, Antonio. “Los cuadernos escolares a la luz de la historia de la cultura escrita”, en Juri Meda, Davide Montino y Roberto Sani (eds.), *School Exercise Books. A complex source for a History of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, vol. I, Forencia, Edizione Polistampa, 2010, pp. 3-10.
- Ceballos, Álvaro. “Las empresas editoriales de José Abelardo Núñez en Alemania”, *Historia*, nº 41, vol. 1, Santiago, PUC, 2008.
- Chartier, Anne Marie. “Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos”, en *Cultura escrita y Sociedad*, vol. 8, Madrid, 2009.
- *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Chervel, André. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación*, nº 295, Madrid, 1991.
- Cohen, Dorothy H. *Cómo aprenden los niños*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Cole, Michael. “Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural”, en Luis C. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.
- Correa, Sofia. “El pensamiento en Chile en el siglo XX bajo la sombra de Portales”, en Oscar Terán (coord.), *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX*

- latinoamericano*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004, pp. 227 y ss.
- Cox, Cristián y Jacqueline Gysling. *La formación de docentes en Chile, 1842-1987*, Santiago, CIDE, 1990.
- Cremin, Lawrence A. *American Education. The Metropolitan Experience, 1876-1980*, Nueva York, Harper and Row Publishers, 1988, parte II, “The Progressive Nation”.
- Cristi, Renato. “El pensamiento de Alberto Edwards. Del conservantismo liberal al conservantismo revolucionario”, en Renato Cristi y Carlos Ruiz, *El pensamiento conservador en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1992, pp. 17-47.
- Cross, Gary. *A social history of leisure since 1600*, Pensilvania, Venture Publishing, State College, 1990.
- Cruz, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876: El Plan de Estudios Humanista*, Santiago, Dibam, 2002.
- “La educación chilena y las elites políticas de los sectores medios (1900-1970)”, en *Mapocho*, 47, 2000.
- Cruzat, Ximena y Eduardo Devés (recops.). *Recabarren. Escritos de prensa*, t. I, Santiago, Nuestra América, Terranova Editores, 1985.
- De la Taille, Alexandrine. *Educación a la francesa: Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena (1806-1880)*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2012.
- Del Pozo, María del Mar y Sara Ramos. “El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente”, en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Universidad de Oviedo-SEDHE, 2001, pp. 481-501.
- DeShazo, Peter. *Trabajadores urbanos y sindicatos en Chile: 1902-1927*, Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2007.
- Devés, Eduardo. “El pensamiento nacionalista en América Latina y la reivindicación de la identidad económica, 1925-1945”, *Historia*, nº 3, Santiago, 1999.
- “La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico”, en *Mapocho*, nº 30, Santiago, Dibam, segundo semestre de 1991.
- De Vos, Barbara. *El surgimiento del paradigma industrializador en Chile, 1875-1900*, Santiago, Dibam, 1999.
- Díaz, Eloísa. *Recopilación de informes del médico-inspector de las escuelas públicas de Santiago: higiene escolar*, Santiago, Imprenta Nacional, 1905.
- “Reorganización del servicio médico escolar”, en *La Sección de Higiene del Congreso Médico Latino-Americano*, Santiago, 1901.
- *Informe del inspector médico de las Escuelas de Santiago*, nº 3, Santiago, 21 de julio de 1899.
- Donoso, Ricardo. *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos relativos a la enseñanza pública*, Santiago, Imprenta de la Dirección de Prisiones, 1937.
- Edwards, Alberto. *La fronda aristocrática en Chile*, Santiago, Imprenta Nacional, 1928.
- Egaña, M. Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una*

- práctica de política estatal*, Santiago, Dibam, 2000.
- *La educación primaria popular en Chile, 1890-1920*, Santiago, PIIE, 1995.
- Elias, Norbert. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Buenos Aires, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Encina, Francisco Antonio. *Nuestra inferioridad económica*, Santiago, Editorial Universitaria, 4ª edición, 1978.
- Encinas, José Antonio. *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, Lima, Imprenta Minerva, 1932.
- Escobar, Alejandro. “Memorias”, en *Mapocho*, n° 58, Santiago, Dibam, segundo semestre de 2005.
- Escolano, Agustín. “Escenografías escolares: espacios y actores”, en Rafael Calvo (coord.), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Universidad de Burgos, 2003, pp. 365-376.
- *Tiempos y espacios para la escuela*, Ensayos históricos, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- “Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar”, en *Revista de Educación*, n° 238, Madrid, 1992.
- Fernández, Hilda. “Monografía del Liceo Fiscal de Niñas de Concepción”, Memoria de prueba para optar al título de profesora de Estado en la asignatura de francés, 1959.
- Fernández, Enrique. *Estado y sociedad en Chile, 1891-1931. El Estado excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad*, Santiago, Lom Ediciones, 2001.
- Ferreiro, Emilia. *Alfabetización. Teoría y práctica*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2008.
- *Vigencia de Jean Piaget*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2003.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2007.
- Ferrière, Adolfo. *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, Madrid, Bruno del Amo Editor, Nueva Biblioteca Pedagógica, XVIII, 1932.
- Foerster, Rolf y Sonia Montecino, *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*, Chile, Ediciones CEM, 1988.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, 2ª edición revisada, México D.F., Siglo XXI Editores, 2009.
- Fuentes Miguel. “Educación popular en la Sociedad de Artesanos de La Serena: Escuela nocturna”, 1874-1884, revista *Universum*, n° 24, vol. 1, Talca, Universidad de Talca, 2009.
- Galdames, Luis. *Dos estudios educacionales*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932.
- *Educación económica e intelectual*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912.
- *Estudio de la historia de Chile*, t. II, Santiago, 1907.
- Gandarillas, Guillermo. *La educación cívica y la formación del futuro ciudadano*, Santiago, Imprenta Nascimento, 1927.

- Gazmuri, Cristián. *Testimonios de una crisis: 1900-1925*, Santiago, Editorial Universitaria, 1980.
- (Editor) *El Chile del Centenario, los ensayistas de la crisis*, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 2001.
- Godoy, Hernán. “El pensamiento nacionalista en Chile a comienzos del siglo XX”, en Enrique Campos Menéndez (ed.), *Pensamiento nacionalista*, Santiago, Editorial Gabriela Mistral, 1974, pp. 143-161.
- Godoy, Sonia. *Las asociaciones de profesores del pasado y del presente y su labor educativa*, Memoria de Título, Santiago, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, 1962.
- Gómez, Federico, José Miguel Somoza y Ana María Badanelli. “Los manuales de *Lecciones de cosas*”, en Alfredo Jiménez et al. (coords.), *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela (Burgos, 18-21 junio 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 377-386.
- Góngora, Mario. *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, Editorial Universitaria, 9ª edición, 2010.
- Gonzalbo, Pilar. *Educación rural e indígena en Iberoamerica*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1996.
- González, Pedro Luis. *Chile, breves noticias de sus industrias*, Santiago, Soc. Imprenta y Litografía Universo, 1920.
- González, Sergio. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*, Santiago, Ediciones Dibam, 2002.
- González, Sergio, Carlos Maldonado y Sandra McGee. “Las ligas patrióticas: Un caso de nacionalismo, xenofobia y lucha social en Chile”, *Canadian Review of Studies in Nationalism*, n° 1-2, 1994.
- Gremler, Juana. “Monografía del Liceo n° 1 de Niñas”, Trabajo presentado a la Exposición Escolar del Congreso de Enseñanza por la organizadora y directora de dicho liceo, Santiago, Imprenta Cervantes, 1902.
- Grez, Sergio. *Los anarquistas y el movimiento obrero. La alborada de “la idea” en Chile, 1893-1915*, Santiago, Lom Ediciones, 2007.
- *De la “regeneración del pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, Santiago, Ril Editores, 2007.
- Guajardo, Guillermo. *Tecnología, Estado y ferrocarriles en Chile, 1850-1950*, México D.F., Universidad Autónoma de México, 2007.
- Guerrero de Somerville, Hayra. “Una fase importante de la enseñanza de la filosofía, de la psicología y de la pedagogía en la Universidad de Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, 45/46, 1942.
- Guevara, Tomás. *Costumbres judiciales*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1904.
- “Enseñanza indígena”, en *Congreso Jeneral de la Enseñanza Pública de 1902*, t. I, Santiago, Imprenta Barcelona, 1904.
- Hamuy, Eduardo. *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*, Santiago, Editorial Universitaria, 1960.

- Harris, Christopher C. *Familia y sociedad industrial*, Barcelona, Ediciones Península, 1986.
- Heisse, Julio. *El período parlamentario, 1861-1925. Democracia y gobierno representativo en el período parlamentario*, Santiago, Editorial Universitaria, 1982.
- *Historia de Chile. El período parlamentario, 1861-1925*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1982.
- Hevia, Pilar. “Un lugar diseñado específicamente para la enseñanza: el espacio físico ocupado por la escuela primaria pública en Chile (1883-1915)”, en *Pensamiento Educativo*, vols. 46-47, Santiago, PUC, 2010.
- Hobsbawm, Eric J. *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Editorial Crítica, 1991.
- Hutchinson, Elizabeth Q. *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano, 1900-1930*, Santiago, Lom Ediciones, 2006.
- Humud, Carlos. *El sector público en Chile entre 1830 y 1930*, Santiago, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile, 1960.
- Hutchinson, John y Anthony D. Smith. *Nationalism*, Oxford-Nueva York, Oxford University Press, 1994.
- Jenschke, Francisco. *Metodología especial de Gimnasia*, 2ª edición corregida y aumentada, Santiago, Texto escolar nº IV, Imprenta y Litografía Universo, 1910.
- *Metodología especial de Gimnasia*, Santiago, Imprenta Roma, 1896.
- Jiménez, Paula y Carolina Loyola. “El liceo de provincia entre 1865 y 1880. Un análisis desde la matrícula y la deserción escolar”, *Pensamiento Educativo*, 46-47, Santiago.
- Jocelyn -Holt, Alfredo. “La crisis de 1891: civilización moderna versus modernidad desenfrenada”, en Luis Ortega (ed.), *La Guerra Civil de 1891. 100 años hoy*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, 1991, pp. 23-35.
- Johnson, Ann L. *Internal migration in Chile to 1920: its relationship to the labor market, agricultural growth, and urbanization*, Los Ángeles, University of California, 1978.
- Jaksic, Iván. “Valentín Letelier: The influence of Positivism on Chilean educational thought”, *Pensamiento Educativo*, 46-47, Santiago, 2010.
- Joll, James. *Los anarquistas*, Barcelona, Ediciones Grijalbo, S. A., 1968.
- Juliá, Dominique. “La culture scolaire comme objet historique”, en Antonio Novoa, Marc Depaepe y Erwin Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, CSHP, 1995, pp. 453-459.
- Klimpel, Felicitas. *La mujer chilena (El aporte femenino al progreso de Chile), 1910-1960*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1962.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1939.
- *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1927.
- Laslett, Peter. *El mundo que hemos perdido, explorado de nuevo*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- Lavrín, Asunción. *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay*,

- 1890-1940, Santiago, Centro de Investigaciones Barros Arana, Ediciones Dibam, 2005.
- Leonardo, León. “Historia y representación: Tomás Guevara y sus estudios sobre los mapuches del *Gulu Mapu*”, *Revista de Historia Indígena*, n° 10, Santiago, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, 2007.
- Letelier, Valentín. *Lucha por la cultura*, Miscelánea de artículos políticos y estudios pedagógicos, Santiago, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1895.
- López, Osvaldo. *Diccionario biográfico obrero de Chile*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Bellavista, 1912.
- Loveman, Brian. *Chile. The Legacy of Hispanic Capitalism*, Nueva York, Oxford University Press, 1979.
- Luna, Laura. *Un Mundo entre dos mundos: las relaciones entre el pueblo mapuche y el Estado chileno desde la perspectiva del desarrollo y de los cambios socioculturales*, Villarrica, Ediciones Universidad Católica, sede Villarrica, 2007.
- McCaa, Robert. *Marriage and fertility in Chile. Demographic turning points in the Petorca Valley, 1840-1976*, Boulder, Colorado, Dellplain, Latin American Series, Westview Press, 1983.
- Mac-Iver, Enrique. *Discurso sobre la decadencia moral de la República*, Santiago, Biblioteca de la Revista de Chile, n° 31, Imprenta Moderna, 1900.
- Magendzo, Abraham. *A historical review of the development of vocational education in Chile*, Los Ángeles, Doctoral Dissertation University of California, 1969.
- Manquilef, Manuel. “La gimnasia nacional (juegos, ejercicios y bailes)”, en *Comentarios del pueblo araucano*, vol. II, Santiago, Imprenta Barcelona, 1914.
- *Comentarios del pueblo araucano (la faz social)*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1911.
- Mann, Wilhelm. *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental profesadas en los Cursos Pedagógicos de Verano de la Universidad de Chile en 1905*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1906.
- Mariátegui, Juan Carlos. “La crisis de la reforma educacional en Chile”, en Juan Carlos Mariátegui, *Temas de educación*, Lima, Empresa Editora Amauta, 1970, pp. 68-79.
- Marshall, Jorge. *La nueva interpretación de los orígenes de la industrialización en Chile*, Santiago, Ilades, 1988.
- Martínez, Guillermo. *Metodología especial de educación física*, Santiago, Universidad de Chile, 1916.
- Matte, Claudio. *Nuevo método (fonético-analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*, Leipzig, Imprenta de F.A. Brockhaus, 1884.
- Matus, Lotardo y Luis Caviedes. *Manual de gimnasia escolar para los maestros de enseñanza primaria, normal y secundaria*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1909.
- Matus, Mario (ed.). *Hombres del metal, trabajadores ferroviarios y metalúrgicos chilenos en el ciclo salitrero, 1880-1930*, Santiago, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2009.

- Mayorga, Rodrigo. “Un nuevo camino de la A a la Z. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena (1840-1880)”, Santiago, Tesis de Magíster presentada al Instituto de Historia, PUC, 2011.
- (Editor) *Escribir a Chile desde la escuela. Conciencia histórica e investigación escolar entre centenarios (1910-2010)*, Santiago, Ril Editores, 2011.
- Maza, Erika. “Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile: 1872-1930”, *Estudios Públicos*, n° 69, Santiago, verano de 1998.
- McCaa, Robert. *Marriage and fertility in Chile. Demographic turning points in the Petorca Valley, 1840-1976*, Boulder, Colorado, Dellplain Latin American Series, Westview Press, 1983.
- Mellafe, Rolando y María Teresa González. *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981): su aporte a la educación, cultura e identidad nacional*, Santiago, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2007.
- Melkonian, Enrique. *Intervención del Estado chileno en materia de educación física*, Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, Santiago, Imprenta América, 1941.
- Menard, André y Jorge Pavez. *Mapuche y anglicanos: Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Santiago, Ocho Libros Editores, 2007.
- “El Congreso Araucano. Ley, raza y escritura en la política mapuche”, en *Política*, vol. 44, otoño 2005.
- Méndez, Carlos. *Héroes del silencio. Los veteranos de la Guerra del Pacífico, 1884-1924*, Santiago, Ediciones Centro de Estudios Bicentenario, 2004.
- Meyer, John W., David Tyack, Joane Nagel y Audri Gordon. “Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930”, *The American Journal of Sociology*, vol. 85, n° 3, noviembre 1979, publicado por The University of Chicago, en www.jstor.org/stable/2778585.
- Millar, René. *La elección presidencial de 1920*, Santiago, Editorial Universitaria, 1981.
- Milanich, Nara. *Children of fate: Childhood, Class, and the State in Chile, 1850-1930*, Durham, Duke University Press, 2009.
- Molina, Enrique. *La cultura i la educación jeneral*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912.
- Monsalve, Mario. “Y se hizo el silencio”, *Recopilación de documentos para la historia de la instrucción primaria (1842-1920)*, Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas, 1998.
- Montecino, Sonia (ed.). *Mujeres chilenas: fragmentos de una historia*, Santiago, Editorial Catalonia, 2008.
- Montenegro, Agustín. *Reformas que precisa la Ley de la Comuna Autónoma*, Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad de Chile, Valparaíso, Gómez y Cía., 1928.
- Moreno, Pedro Luis. “History of school desk development en terms of higiene and pedagogy en Spain (1838-1936)”, en Martin Lawn y Ian Grosvenor, *Materialities of*

- schooling, Desing-Technology-Objects-routines*, Inglaterra, Cambridge University Press, 2005, pp. 71-95.
- “El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas”, en Luz María Naya y Paulí Dávila (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. 1, San Sebastián, Editorial Erein, 2005, pp. 342-355.
- Moulian, Tomás e Isabel Torres. *Concepción de la política e ideal moral en la prensa obrera: 1919-1922*, Santiago, Flacso, 1987.
- Munizaga, Carlos. *Vida de un araucano: El estudiante mapuche, Lorenzo Aillapán en Santiago de Chile en 1959*, 2ª edición, Santiago, publicación del Departamento de Ciencias Antropológicas y Arqueológicas de la Universidad de Chile, 1971.
- Muñoz, Óscar (ed.). *Chile y su industrialización, pasado, crisis y opciones*, Santiago, Cieplan, 1986.
- Murillo, Adolfo. *De la educación física y de la enseñanza de la higiene en los liceos y escuelas de la República*, Santiago, Imprenta El Mercurio de Oreste y Tornero, 1872.
- Navarrete, Mariano. *Los problemas educacionales. Mi paso por el Ministerio de Educación*, Santiago, Ediciones Ercilla, 1934.
- Navarro, Leandro. *Crónica militar de la conquista y pacificación de la Araucanía desde el año 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Lourdes, 1909.
- Nazer, Ricardo y Jaime Rosembli. “Electores, sufragio y democracia en Chile: una mirada histórica”, *Mapocho*, n° 48, Santiago, segundo semestre, Dibam, 2000.
- Noggler, Albert. *Cuatrocientos años de la misión entre araucanos*, Padre Las Casas, Editorial San Francisco.
- Nolasco, Pedro. “Organización de las escuelas nocturnas i dominicales para adultos con programas apropiados”, en *Discusiones, Actas i Memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile*, t. I, Santiago, Imprenta Nacional, 1903.
- Nunn, Frederick M. *The Military in Chilean History*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1976.
- Núñez, Iván. *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1927)*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2002.
- *El trabajo docente; dos propuestas históricas*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 1987.
- *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, Santiago, PIIE, 1986.
- *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, Santiago, PIIE, abril 1982.
- *La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889*, pp. 136-138, en <http://www.ceppe.cl/recursos>
- Núñez, José Abelardo. *El Lector Americano. Curso gradual de lecturas*, Santiago, 1925.
- *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso*

- Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.
- (Compilador) *Congreso Nacional Pedagógico: resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.
 - *Catálogo de la Exposición de material escolar*, Santiago, Imprenta Nacional, 1885.
 - *Organización de escuelas normales*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883.
- Ojeda, Ester. *La fundación de los primeros liceos fiscales femeninos en Chile (1891-1912)*, Santiago, Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Instituto de Historia, PUC, 1993.
- Ortega, Luis. “El proceso de industrialización en Chile, 1850-1930”, en *Historia*, vol. 26, Santiago, 1991-92.
- Ossa, Juan Luis. “El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”, *Estudios Públicos*, 106, Santiago, 2007, pp. 23-96, en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3923.html, 23-05-2009
- Palladino, Enrique. *Sujetos de la educación. Psicología, cultura y aprendizaje*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2006.
- Palma, Gabriel. “Chile, 1914-1935: de economía exportadora a sustitutiva de importaciones”, en *Cieplan*, n° 12, marzo de 1984.
- Pamplona, Ignacio. *Historia de las misiones de los PP. Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1911.
- Parlebas, Pierre. “El deporte, fenómeno social”, en *Revista Universitaria*, n° 40, Santiago, PUC, 1993.
- Pavez, Jorge. “Mapuche ñi nüttram chilkatun / escribir la historia mapuche: estudio posliminar de Trokinche müfu ni piel. Historias de familias. Siglo XIX”, *Revista de Historia Indígena*, n° 7, Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, 2004.
- Peralta, María Victoria. *En el centenario de la primera Case dei Bambini (1907-2007). Investigación histórica sobre el primer Jardín Infantil Montessori y la primera formación de jardineras montessorianas en Chile (1926)*, Santiago, Universidad Central de Chile, 2007a.
- *En el centenario de L'Ecole Decroly (1907-2007). La pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia (1925)*, Santiago, Universidad Central de Chile, 2007b.
- Pinochet, Tancredo. *La conquista del Chile en el siglo XX*, Santiago, Imprenta La Ilustración, 1909, en www.memoriachilena.cl
- Pinto, Jorge. *La población de la Araucanía en el siglo XX, crecimiento y distribución espacial*, Temuco, Departamento de Ciencias Sociales, Ediciones Universidad de La Frontera, 2009.
- *La formación del Estado y la nación y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*, Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2003.

- Pinto, Julio y Gabriel Salazar. *Historia contemporánea de Chile*, t. III, Santiago, Lom Ediciones, 2002.
- Pinto, Julio y Luis Ortega. *Expansión minera y desarrollo industrial: un caso de crecimiento asociado. Chile, 1850-1914*, Santiago, Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile, 1990.
- Pinto, Julio, Verónica Valdivia y Pablo Artaza. “Patria y clase en los albores de la identidad pampina (1860-1890)”, *Historia*, vol. 36, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 2003.
- *Trabajos y rebeldías en la pampa salitrera*, Santiago, Editorial Universidad de Santiago, 1998.
- Ponce, Manuel Antonio. *Prontuario de legislación escolar: recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.
- Ponce de León, Macarena. *Gobernar la pobreza. Prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago, 1830-1890*, Santiago, Dibam, Centro Investigaciones Diego Barros Arana, 2011.
- Ponce de León, Macarena, Francisca Rengifo y Sol Serrano. “La pequeña República: la familia en la formación del Estado Nacional, 1859-1929”, en Eugenio Tironi, Timothy Scully y Samuel Valenzuela (eds.), *El eslabón perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile*, Santiago, Taurus, 2006, pp. 43-92.
- Prats de Sarratea, Teresa. *Proyecto de reorganización de los liceos de niñas de la República presentado al Supremo Gobierno*, Santiago, 1905.
- Puga, Federico. *Elementos de higiene*, Santiago, Imprenta Gutenberg, 1891.
- Ramírez, Francisco y John Boli. “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization”, *Sociology of Education*, vol. 60, n° 1, enero de 1987, en www.jstor.org/stable/2112615
- Ramírez, Pablo. *La nueva organización de los servicios educacionales. Exposición del Ministerio de Educación Pública*, Santiago, sin editorial, 1929.
- Reale, Giovanni y Dario Antiseri. *Historia del pensamiento filosófico y científico. Del romanticismo hasta hoy*, Barcelona, Herder, t. III, 1995.
- Recabarren, Luis Emilio. *El pensamiento de Luis Emilio Recabarren*, t. I, Santiago, Camino de Victoria, 1971.
- Reyes, Leonora. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Santiago, Universidad de Chile, 2005, en www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/reyes_le/html/index-frames.html
- “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, en *Cuadernos de Historia*, n° 22, Santiago, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, diciembre de 2002.
- Rinke, Stefen. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile, 1910-1931*, Santiago, Dibam, 2002.

- Rockwell, Elsie. “Los usos escolares de la lengua escrita”, en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1984.
- Rodríguez, Juan Félix. “Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid”, en *Foro de Educación*, nº 9, 2007.
- Rodríguez, Luis-Pablo. *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*, Barcelona, Editorial Masson, 2003.
- Rojas, Jorge. *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*, Santiago, Editorial Ariadna, 2004.
- *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria, Chile, 1880-1950*, Santiago, Dibam, 1996.
- Romero, Enrique. *La pedagogía de la educación física*, Buenos Aires, s/n, 1911.
- Romero, Luis Alberto. *¿Qué hacer con los pobres? Elites y sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895*, Santiago, Editorial Ariadna, 2007.
- *Breve historia contemporánea de Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Rossignol, Jacques. *Chilenos y mapuches a mediados del siglo XIX*, Concepción, Ediciones Universidad del Biobío, 2007.
- Rossing, Eduardo. *Manual de práctica escolar, 1896*, Santiago, Certamen Pedagógico de 1893, Imprenta i Encuadernación Roma, 1896.
- Rozas, Manuel. *Diccionario cívico chileno*, Santiago, Talleres Gráficos Cóndor, 1928.
- Ruiz, Carlos. *El pensamiento conservador en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1992.
- Saavedra, Cornelio. *Documentos relativos a la ocupación de Arauco, que contienen los trabajos practicados desde 1861 hasta la fecha*, Santiago, Imprenta de la Libertad, 1870.
- Salas, Darío. *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Santiago, Imprenta y Litografía Universo, 1917.
- “La Educación primaria obligatoria”, Conferencia dictada en el Salón Central de la Universidad de Chile el 29 de junio de 1910, en Emma Salas Neumann, *El pensamiento de Darío Salas a través de algunos de sus escritos*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1987.
- Salas, Demetrio. “La Educación física biológica. Conferencia dada en la Universidad de Chile en setiembre de 1913”, La Serena, Imprenta Americana, 1913.
- Salas, Emma. *Las mujeres chilenas que recibieron el siglo XX y las que lo despidieron*, Santiago, Andros, 2006.
- Salas, Irma. *The Socio-economic Composition of the Secondary School Population of Chile*, Santiago, Lagunas & Quevedo Limitada, 1930.
- Salas, Manuel. *Las habitaciones para obreros. Trabajos y antecedentes presentados al Supremo Gobierno de Chile por la Comisión Consultiva del Norte recopilados por encargo del Ministerio del Interior*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1908.

- Salazar, Gabriel. *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XIX y XX)*, Santiago, Lom Ediciones, 2009.
- Salinas, René “Habitación e intimidad en el Chile tradicional”, en Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri (dirs.), *Historia de la vida privada en Chile*, vol. 1: “El Chile tradicional. De la Conquista a 1840”, Santiago, Taurus, 2005, pp. 11-47.
- Sánchez, Karin. “¡Adelante, siempre adelante! El ingreso de la mujer chilena a la universidad, 1872-1919”, Tesis para optar al grado de Licenciada en Historia, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 2006.
- “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley 1872-1877”, en *Historia*, vol. 39, n° 2, Santiago, diciembre 2006, disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942006000200005&lng=es&nrm=iso.
- Sater, William F. *La imagen heroica en Chile. Arturo Prat. Santo secular*, Santiago, Ediciones Centro de Estudios Bicentenario, 2005.
- *Chile and the War of the Pacific*, Lincoln y Londres, University of Nebraska Press, 1986.
- Sater, William F. y Holger H. Herwig. *The Grand Illusion. The Prussianization of the Chilean Army*, Lincoln y Londres, University of Nebraska Press, 1999.
- Scully, Timothy R. *Los partidos de centro y la evolución de política chilena*, Santiago, Cieplan-Notre Dame, 1992.
- Sepúlveda, José Tadeo. *Informe sobre las escuelas públicas de las provincias de Tarapacá i Antofagasta*, Santiago, 1897, citado en Manuel Antonio Ponce, *El procedimiento verbal de escritura i lectura simultáneas. Exposición sobre el silabario compuesto para El Lector Americano*, Santiago, Imprenta Nacional, 1902.
- Sepúlveda, Manuel. *Crónicas de la Masonería chilena (1750-1944)*, Santiago, Ediciones de la Gran Logia de Chile, 1994-1997.
- Serrano, Sol. *Universidad y nación*, Santiago, Editorial Universitaria, 1993.
- Silva, Jorge Gustavo. *Legislación social y educación cívica*, Santiago, Imprenta Nacional, 1928.
- *Deberes cívicos de los chilenos*, Santiago, Imprenta Nacional, 1928.
- Stabili, María Rosaria. “Mirando las cosas al revés: Algunas reflexiones a propósito del período parlamentario”, en Luis Ortega (ed.), *La Guerra Civil de 1891. 100 años hoy*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, 1991.
- Suárez, José Bernardo. *Catecismo constitucional de la República de Chile, extractado del “Manual del Ciudadano” aprobado por la Universidad para la enseñanza en los colejos i destinado a la clase obrera i a los alumnos de las escuelas primarias*, Santiago, Imprenta de El Correo, 1882.
- *Manual del ciudadano*, publicado durante la segunda mitad de la década de 1870.
- Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: nacionalismo, cultura*, Santiago, Editorial Universitaria, 2007.
- Tissié, Philippe. *La gimnasia, ¿Debe ser ecléctica i nacional?*, traducción de Joaquín Cabezas y Antonio Aguirre, Santiago, Imprenta Barcelona, 1910.

- Toro, Pablo. “Concepciones de ciudadanía en Chile a través de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (c. 1880 - c. 1930)”, en *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago, Mineduc, 2008.
- “‘‘Cómo se quiere a la madre o a la bandera’: Notas sobre nacionalismo, ciudadanía y civilidad en la educación chilena (1910-1945)”, en Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (eds.), *Nacionalismos e identidad nacional en Chile, siglo XX*, vol. 1, Santiago, Centro de Estudios Bicentenario, 2010.
- Toro, Gaspar. *Compendio de historia de Chile (1492-1886)*, Santiago, Casa Editora i Librería Alemana de José Ivens, 1909.
- *Compendio de historia de América i especialmente de Chile*, Santiago, Librería Central de Mariano Servat, 1881.
- Troncoso, Víctor. *Igualdad social y económica del magisterio*, Santiago, Empresa Periodística La Nación, 1925.
- Valdés, Ambrosio. *Historia jeneral de Chile dedicada a las escuelas primarias*, Santiago, Imprenta de la Unión, 1888.
- Valencia, Luis. “Constitución Política de la República de Chile, 1925”, *Anales de la República*, Santiago, Imprenta Universitaria, t. I, 1951.
- Valenzuela, Arturo. *Political Brokers in Chile. Local Government in a Centralized Polity*, Durham, N.C., Duke University Press, 1977.
- Valenzuela, Arturo y J. Samuel Valenzuela. “Los orígenes de la democracia. Reflexiones teóricas sobre el caso de Chile”, *Estudios Públicos*, n° 12, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1983.
- Valenzuela, J. Samuel. “La ley electoral de 1890 y la democratización del régimen político chileno”, *Estudios Públicos*, n° 71, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1998.
- “Orígenes y transformaciones del sistema de partidos en Chile”, *Estudios Públicos*, n° 58, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1995.
- Varas, Augusto. “Ideal socialista y teoría marxista en Chile: Recabarren y el Komintern”, en Augusto Varas, Alfredo Riquelme y Marcelo Casals (eds.), *Partido Comunista en Chile. Una historia presente*, Santiago, Editorial Catalonia, 2010.
- Vargas, Juan Eduardo. “La Sociedad de Fomento Fabril, 1883-1928”, en *Historia*, n°13, Santiago, 1976.
- Varoli, Maurizio. *For Love of Country. An Essay on Patriotism and Nationalism*, Oxford, Clarendon Press, reimpresión 2003.
- Vergara, Rodolfo. “El límite natural de la instrucción de la mujer”, en *El Estandarte Católico*, Santiago, 2 de febrero de 1877.
- Vial, Gonzalo. *Historia de Chile (1891-1973)*, Santiago, Santillana, 1981.
- Vicuña, Carlos. *La tiranía en Chile. Libro escrito en el destierro en 1928*, Santiago, Lom Ediciones, 2002.
- Vicuña, Manuel. *La belle époque chilena: alta sociedad y mujeres de elite de Chile en el cambio de siglo*, Santiago, Editorial Sudamericana, 2001.
- Viñao, Antonio. “Escolarización, edificios y espacio escolares”, en *CEE Participación*

- Educativa*, 7, Madrid, marzo 2008.
- *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.
- *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Madrid, Editorial Ariel S.A., 1998.
- Vergara, Aquiles. *Ibáñez, César criollo*, t. II, Santiago, Imprenta La Suramericana, 1931.
- Wagner, Gert. “Trabajo, producción y crecimiento: la economía chilena 1860-1930”. Documento de trabajo, en www.economia.puc.cl/docs/ref_13.pdf
- Wall, Richard, en colaboración con Jean Robin y Peter Laslett. *Family forms in historic Europe*, Nueva York, Cambridge University Press, 1983.
- Walter, Richard J. *Politics and urban Growth in Santiago, Chile 1891-1941*, Stanford, Stanford University Press, 2005.
- Wilson, William. “Informe”, en Tomás Guevara, *Costumbres judiciales, enseñanza de los araucanos*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1904.
- Yáñez, Juan Carlos. *Estado, consenso y crisis social. El espacio público en Chile, 1900-1920*, Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2003.
- Yeager, Gertrude M. “Women’s roles in nineteenth-century Chile: Public education records, 1843-1883”, *LARR*, vol. 18, n° 3, 1983.
- Zenteno, Julio. *Recopilación de leyes y decretos supremos sobre colonización, 1810-1896*, Santiago, Imprenta Nacional, 1896.
- Ziporovich, Rosa. “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930”, en Adriana Puiggrós, *Escuela, democracia y orden (1916, 1943)*, *Historia de la Educación en Argentina*, t. III, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1992, pp. 161-256.

Sin autor

- Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores (1927). *Asamblea Pedagógica*, Santiago.
- Asociación de Educación Nacional (1905). “Estatutos, Declaración de Principios y Sesión Conmemorativa”, Santiago, *Anuario del Ministerio de Instrucción Pública*, Sección de Información Pedagógica, n° 1.

ÍNDICE DE ANEXOS, CUADROS Y GRÁFICOS

Capítulo I: Liberalismo, democracia y nacionalismo

Anexo 1: Presupuesto nacional según ministerios, 1882-1930 (moneda valor 1930)

Capítulo II: Un Chile escolarizado y alfabeto

Cuadro 2.1: Número total de establecimientos educacionales y alumnos del nivel primario, secundario y superior, 1895-1930

Anexo 2: Número de niños matriculados en escuelas primarias de cada 100 en edad escolar (6 a 14 años), 1854-1930

Anexo 3: Número de escuelas y alumnos de la instrucción primaria, 1880-1932

Gráfico 2.1: Número de niños matriculados en escuelas primarias cada 100 en edad escolar, 1854-1930

Anexo 4: Alfabetización y analfabetismo por cohortes de edad, 1907

Gráfico 2.2: Evolución de la alfabetización y el analfabetismo, 1854-1930

Cuadro 2.2: Matrícula por grados y años de estudio, 1911

Gráfico 2.3: Asistencia media en las escuelas públicas, 1864-1930

Capítulo III: Escuela y hogar

Cuadro 3.1: Porcentaje de niños matriculados en las escuelas públicas por edades, 1900-1909

Cuadro 3.2: Porcentaje de niños del total de operarios por rubro industrial, 1909-1928

Capítulo IV: Una nueva pedagogía: la lectura y los saberes de la escuela primaria

Cuadro 4.1: Silabarios distribuidos en las escuelas primarias, 1885-1909

Cuadro 4.2: Textos enviados por alumno, 1885-1909

Anexo 5: Porcentaje de textos distribuidos según asignatura, 1885-1909

Cuadro 4.3: Porcentaje de alumnos inscritos por asignatura, 1880-1895

Capítulo V: Institucionalización de la escuela primaria

Cuadro 5.1: Sostenedor de los locales donde funcionaron las escuelas, 1880-1930

Cuadro 5.2: Número de escuelas terminadas de construir cada año, 1892-1927

Capítulo VI: La fuerza de la patria: educación física y ritos cívicos

Cuadro 6.1: Matrícula total de alumnos inscritos en el Instituto Físico y en el Instituto Pedagógico, 1900-1915

Capítulo VII: El preceptorado como actor social

Gráfico 7.1: Relación entre profesores propietarios y/o normalistas e interinos

Gráfico 7.2: Relación entre profesores normalistas, propietarios e interinos

Anexo 6: Escuelas Normales fundadas hasta 1930

Capítulo VIII: Sin tierras ni letras...

Cuadro 8.1: Población “chilena y araucana” de las provincias de Concepción, Biobío, Cautín, Valdivia y Chiloé, 1907, 1920, 1930

Gráfico 8.1: Distribución de la población araucana según provincias, 1907, 1920, 1930

Cap X: Liceo de hombres. El Estado de pantalones largos

Anexo 7: Fecha de fundación de los liceos de hombres, 1813-1921

Gráfico 10.1: Niños matriculados en liceos de cada mil, entre 10 y 20 años, 1885-1930

Gráfico 10.2: Matrícula total de los liceos fiscales diferenciando cursos de preparatorias y humanidades, 1909-1930

Gráfico 10.3: Número de niños matriculados en humanidades según año de estudio de cada cien matriculados en humanidades, 1909 y 1934

Anexo 8: Distribución porcentual de las ocupaciones de los padres de liceos de hombres, 1894-1898, comparada con el censo de 1895.

Cap XI: El liceo fiscal femenino

Gráfico 11.1: Matrícula y asistencia media de los liceos fiscales femeninos, 1909-1934

Gráfico 11.2: Porcentaje de alumnas por curso del total de la matrícula de los liceos fiscales de mujeres, 1910-1912

Cap XII: La educación para el trabajo

Cuadro 12.1: Tasas de escolarización de la enseñanza técnica fiscal e industriales subvencionadas, 1907 y 1930

Cuadro 12.2: Cifras comparativas de matrícula y asistencia media en liceos y establecimientos de enseñanza técnica fiscales, 1932

Cuadro 12.3: Alumnas tituladas de las escuelas profesionales hasta 1914

Cuadro 12.4: Técnicos y operarios ocupados en la industria nacional, 1919-1928

Cuadro 12.5: Concentración de los establecimientos técnicos de acuerdo a la distribución sectorial de la fuerza de trabajo, 1890 y 1930

NOTAS

- [1] Alberto Edwards, *La fronda aristocrática en Chile*, Santiago, Imprenta Nacional, 1928, p. 120. En www.memoriachilena.cl. Sobre el autor ver Renato Cristi, “El pensamiento de Alberto Edwards. Del conservantismo liberal al conservantismo revolucionario”, en Renato Cristi y Carlos Ruiz, *El pensamiento conservador en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1992, pp. 17 y ss.; Sofía Correa, “El pensamiento en Chile en el siglo XX bajo la sombra de Portales”, en Óscar Terán (coord.), *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, pp. 227 y ss.
- [2] Mario Góngora, *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, Editorial Universitaria, novena edición, 2010, p. 119.
- [3] William F. Sater, *La imagen heroica en Chile. Arturo Prat. Santo secular*, Santiago, Ediciones Centro de Estudios Bicentenario, 2005, p. 27.
- [4] William F. Sater y Holger H. Herwig, *The Grand Illusion. The Prussianization of the Chilean Army*, Lincoln and London, University of Nebraska Press, 1999, p. 36; Carlos Méndez, *Héroes del silencio. Los veteranos de la Guerra del Pacífico 1884-1924*, Santiago, Ediciones Centro de Estudios Bicentenario, 2004, p. 16.
- [5] William F. Sater, *Chile and the War of the Pacific*, Lincoln and London, University of Nebraska Press, 1986, *passim*.
- [6] Gonzalo Bulnes, *Guerra del Pacífico*, Santiago, Ediciones del Pacífico, vol. II, p. 351. En www.memoriachilena.cl.
- [7] Luis Barros, “La profesionalización del ejército y su conversión en un sector innovador hacia comienzos del siglo XX”, en Luis Ortega (ed.), *La Guerra Civil de 1891. 100 años hoy*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, 1991, p. 49.
- [8] Brian Loveman, *Chile. The Legacy of Hispanic Capitalism*, New York, Oxford University Press, 1979, p. 147.
- [9] Sergio González, Carlos Maldonado y Sandra McGee, “Las Ligas Patrióticas: Un caso de nacionalismo, xenofobia y lucha social en Chile”, *Canadian Review of Studies in Nationalism*, n° 1-2, 1994. Julio Pinto, Verónica Valdivia y Pablo Artaza, “Patria y clase en los albores de la identidad pampina (1860-1890)”, *Historia*, Santiago, vol. 36, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), 2003. Dicho artículo muestra los conflictos de nacionalidad en la zona, pero erróneamente identifica como sinónimos la construcción del Estado nacional moderno con la formación de la nacionalidad, y esta con un proyecto socialmente inclusivo. Desde aquella identificación critica a historiadores muy diversos entre sí, quienes supuestamente sostienen que los sectores dominantes fueron los principales artífices de la “nacionalidad decimonónica” como un proyecto socialmente inclusivo, en condiciones que excluía a medios populares como los pampinos. En lo que a nosotros respecta hemos estudiado la formación del Estado nacional y no de la nacionalidad, ni menos hemos definido esta como un proyecto socialmente inclusivo.
- [10] Sergio González, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (Dibam), 2002; Claudio Aguirre y Carlos Mondaca, “Estado nacional y comunidad andina. Disciplinamiento y articulación social en Arica, 1880-1929”, *Historia*, n° 44, vol. I, Santiago, enero-junio 2011, Instituto de Historia, PUC. Sobre el pueblo mapuche ver Capítulo VIII.
- [11] Luis Alberto Romero, *Breve Historia contemporánea de Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 27. Entre 1869 y 1914 la población creció de 1,8 a 7,8 millones.
- [12] Frederick M. Nunn, *The Military in Chilean History*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1976, p. 85.
- [13] Barros, *op. cit.*, p. 57. El número de 1.688 alumnos corresponde a la matrícula de las escuelas nocturnas sostenidas por la Sofía, la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Profesional de Niñas, la Escuela Práctica de Minería y la Escuela Práctica de Agricultura.
- [14] Ver Anexo 1: Presupuesto nacional según ministerios, 1882-1930 (moneda valor 1930).
- [15] Carlos Humud, *El sector público en Chile entre 1830 y 1930*, Santiago, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile, 1960, p. 226.
- [16] En 1876, el Estado contaba con 863 kilómetros y 674 eran privados. En 1930, ese número había aumentado a 8.937 kilómetros, de los cuales el 65% era público. En 1911 había 13.454 teléfonos, que aumentaron a 43.734 en 1930, un avance de 4,4 aparatos por cada diez mil habitantes. Las líneas telegráficas cruzaban subterráneamente

las costas del país, multiplicándose de 7.250 a 14.803. Juan Braun, Matías Braun, Ignacio Briones, José Díaz, Rolf Lüders y Gert Wagner, *Economía chilena 1810-1995. Estadísticas históricas*, documento de trabajo n° 187, Santiago, Instituto de Economía, PUC, Santiago, 2000, pp. 255-258.

[17] Timothy R. Scully, *Los partidos de centro y la evolución política chilena*, Santiago, Cieplan-Notre Dame, 1992, pp. 65 y ss.; Julio Heisse, *El período parlamentario 1861-1925. Democracia y gobierno representativo en el período parlamentario*, Santiago, Editorial Universitaria, t. II, parte III, 1982.

[18] Góngora, *Ensayo histórico...*, op. cit., p. 110; Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, vol. I, t. II, Santiago, Santillana, 1981, p. 554. Es sintomático que Vial denomine el capítulo sobre el sistema político “El fracaso de un triunfo”; Alfredo Jocelyn-Holt sostiene que la elite “se apoderó del Estado a fin de seguir manteniéndolo débil, y lo convirtió en un mero instrumento de clase”, en “La crisis de 1891: civilización moderna versus modernidad desenfrenada”, en Ortega (ed.), op. cit., p. 32.

[19] J. Samuel Valenzuela, “Orígenes y transformaciones del sistema de partidos en Chile”, *Estudios Públicos*, n° 58, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1995, p. 10; Arturo y J. Samuel Valenzuela, “Los orígenes de la democracia. Reflexiones teóricas sobre el caso de Chile”, *Estudios Públicos*, n° 12, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1983, pp. 9-39.

[20] Arturo Valenzuela, *Political Brokers in Chile. Local Government in a Centralized Polity*, Durham, N.C., Duke University Press, 1977, p. 192; A. y J. S. Valenzuela, op. cit., p. 34.

[21] J. Samuel Valenzuela, “La ley electoral de 1890 y la democratización del régimen político chileno”, *Estudios Públicos*, n° 71, Santiago, 1998, p. 269. Julio Pinto estudia el caso del Partido Liberal balmacedista en Iquique. *Trabajos y rebeldías en la pampa salitrera*, Santiago, Editorial Universidad de Santiago, 1998, p. 263.

[22] René Millar, *La elección presidencial de 1920*, Santiago, Editorial Universitaria, 1981, pp. 162 y ss.

[23] S. Valenzuela, op. cit., p. 23.

[24] María Rosaria Stabili, “Mirando las cosas al revés: Algunas reflexiones a propósito del período parlamentario”, en Ortega (ed.), op. cit., p. 169.

[25] Scully, op. cit., p. 88.

[26] El conservador creció impresionantemente su representación con la nueva ley teniendo alrededor del 22% de la cámara baja; el radical tuvo un promedio alrededor del 18% y los distintos grupos liberales alrededor del 36%; en J. S. Valenzuela, op. cit., p. 27.

[27] Sobre la “cuestión social” como problema político ver Juan Carlos Yáñez, *Estado, consenso y crisis social. El espacio público en Chile 1900-1920*, Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Barros Arana, 2003.

[28] Sater y Herwig, op. cit., p. 83.

[29] *Sesiones de los cuerpos legislativos de la República de Chile (SCL)*, Diputados, 2 de noviembre de 1909, p. 215.

[30] Una pormenorizada historia de la ley se encuentra en Loreto Egaña, *La educación primaria popular en Chile 1890-1920*, Santiago, PIIE, 1995, Documento Conicyt.

[31] John Boli, Francisco Ramírez y John Meyer, “Explaining the Origins and Expansion of Mass Education”, *Comparative Education Review*, vol. 29, n° 2, mayo 1985, en www.jstor.org/stable/1188401. Francisco Ramírez y John Boli, “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization”, *Sociology of Education*, vol. 60, n° 1, enero 1987, en www.jstor.org/stable/2112615; John W. Meyer, David Tyack, Joane Nagel y Audri Gordon, “Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930”, *The American Journal of Sociology*, vol. 85, n° 3, publicado por The University of Chicago, noviembre 1979, pp. 591-613, en www.jstor.org/stable/2778585.

[32] *SCL*, Senadores, 18 de julio de 1902, p. 243.

[33] *SCL*, Senadores, 30 de julio de 1902, p. 662.

[34] En 1910, un 14,7% de la población estaba inscrita y un 7,8% votaba. Luego de la reforma electoral de 1915 que limpió los padrones, la cifra disminuyó a un 7,5% de inscritos y 4,4% de votantes en 1920; Ricardo Nazer y Jaime Rosemblit, “Electores, sufragio y democracia en Chile: una mirada histórica”, en *Mapocho*, n° 48, Santiago, Dibam, segundo semestre 2000, p. 227.

[35] *SCL*, Diputados, 24 de agosto de 1917, p. 1393.

[36] *SCL*, Diputados, 23 de mayo de 1917, p. 58.

[37] *SCL*, Diputados, 22 de agosto de 1917, p. 1393.

[38] Julio Heisse, *Historia de Chile. El período parlamentario 1861-1925*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1982, p. 290.

[39] *SCL*, Senadores, 3 de junio de 1919, p. 72.

[40] *SCL*, Senadores, 23 de julio de 1919, p. 528.

[41] Archivo Nacional, Fondo Ministerio del Interior (ANMI), *Actas Oficiales de las Sesiones celebradas por la*

Comisión y Sub-comisiones encargadas del estudio del Proyecto de Nueva Constitución Política de la República, Santiago, Imprenta Universitaria, 1925, p. 139, en www.bcn.cl.

[42] Ídem.

[43] Luis Valencia, “Constitución Política de la República de Chile, 1925”, *Anales de la República*, t. I, Santiago, Imprenta Universitaria, 1951, p. 224.

[44] E. J. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Editorial Crítica, 1991, p. 27.

[45] Craig Calhoun, *Nationalism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1997, p. 11.

[46] Las definiciones de nación y nacionalismo han sido objeto de una rica literatura y múltiples polémicas. No es del caso entrar en ellas, sino solo caracterizar un momento histórico y no un fenómeno multifacético. Una síntesis de los principales autores clásicos y modernos se encuentra en John Hutchinson y Anthony D. Smith, *Nationalism*, Oxford-New York, Oxford University Press, 1994.

[47] Cristián Gazmuri, *Testimonios de una crisis: 1900-1925*, Santiago, Editorial Universitaria, 1980; Cristián Gazmuri (ed.), *El Chile del Centenario, los ensayistas de la crisis*, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 2001; Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, vol. I, t. I y t. II, *La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1920)*, Santiago, Santillana, 1981; Eduardo Devés, “El pensamiento nacionalista en América Latina y la reivindicación de la identidad económica, 1925-1945”, *Historia*, n° 32, Santiago, 1999; Góngora, op. cit., Capítulo II, pp. 107 y ss.; Hernán Godoy, “El pensamiento nacionalista en Chile a comienzos del siglo XX”, en Enrique Campos Menéndez (ed.), *Pensamiento nacionalista*, Santiago, Editorial Gabriela Mistral, 1974; Stefen Rinke, *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile 1910-1931*, Parte III, Santiago, Dibam, 2002; Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile. Cultural Politics, Nationalism and the Rise of the Middle Class*, Chapel Hill and London, The University of North Carolina Press, 2001; Bernardo Subercaseaux, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: nacionalismo, cultura*, Santiago, Editorial Universitaria, 2007.

[48] El nacionalismo, sostiene, no debe identificarse solo con autoritarismo, como lo hace la historiografía chilena marcada por la experiencia del régimen militar de 1973, sino con la variante que Hobsbawm ha definido como “nacionalismo democrático revolucionario” y propone la existencia de un nacionalismo reformista de los sectores medios versus uno conservador y oligárquico. Barr-Melej, op. cit., p. 16.

[49] Subercaseaux, op. cit., pp. 105-107.

[50] Hobsbawm, op. cit., p. 115. No en vano el término fue acuñado a raíz de los movimientos racistas, xenófobos y antisemitas.

[51] Sobre la ANE ver Iván Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, 1986, pp. 33 y ss.; Barr-Melej, op. cit., pp. 15 y ss.; Subercaseaux, op. cit., p. 52.

[52] *Revista de la Asociación Nacional de Educación*, n° 1, Santiago, 1 de julio 1905, p. 45.

[53] Lawrence A. Cremin, *American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980*, New York, Harper and Row Publishers, Part II, “The Progressive Nation”, 1988, pp. 153 y ss.

[54] Tancredo Pinochet, *La conquista del Chile en el siglo XX*, Santiago, Imprenta La Ilustración, 1909, p. 82. En www.memoriachilena.cl.

[55] Ídem, p. 76.

[56] Francisco Antonio Encina, *Nuestra inferioridad económica*, Santiago, Editorial Universitaria, cuarta edición, 1978.

[57] Ídem, p. 223.

[58] Enrique Molina, *La cultura i la educación jeneral*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912, p. 51.

[59] Ídem, p. 79.

[60] Luis Galdames, *Educación económica e intelectual*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912.

[61] Ídem, p. 51.

[62] Ídem, p. 192.

[63] Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1939, p. 252.

[64] Darío Salas, *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Santiago, Imprenta Universo, 1917.

[65] Darío Salas dejó su cargo en la Dirección de Instrucción Primaria por desacuerdo con el gobierno en 1926, y en 1927 fue reemplazado por Luis Galdames. Salas volvió luego como asesor de la reforma de 1928. Galdames fue un historiador con una interpretación socialdemócrata de la historia de Chile distinta de la vertiente conservadora y autoritaria que representaron Alberto Edwards y Francisco A. Encina.

[66] David Bell, *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1689-1800*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2001, p. 68.

- [67] E. Molina, op. cit., p. 79.
- [68] Rodrigo Mayorga, “Un nuevo camino de la A a la Z. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena (1840-1880)”, Tesis de Magíster presentada al Instituto de Historia PUC, 2011, p. 145.
- [69] La formación de preceptores comprendía la historia de Chile y hubo algunos esfuerzos anteriores por propagar la formación ciudadana, como el *Manual del ciudadano*, de José Bernardo Suárez, publicado durante la segunda mitad de la década de 1870. Jorge Rojas, *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*, Santiago, Editorial Ariadna, 2004, p. 25, y Pablo Toro, “Cómo se quiere a la madre o a la bandera: Notas sobre nacionalismo, ciudadanía y civilidad en la educación chilena (1910-1945)”, en Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (eds.), *Nacionalismos e identidad nacional en Chile. Siglo XX*, vol. I, Santiago, Centro de Estudios Bicentenario, 2010, p. 137.
- [70] Incluso entre 1901 y 1909, la totalidad del alumnado primario accedió a la asignatura de historia de Chile, pues el programa de estudios la instauró desde el primer al sexto año escolar. Véase *Anuario Estadístico (AE)*, 1909, p. 296.
- [71] Las cifras exactas de alumnos por asignatura pueden encontrarse en el Capítulo IV.
- [72] *Revista de Instrucción Primaria (RIP)*, n° 8, Santiago, agosto de 1909, p. 371.
- [73] *Programa de las escuelas primarias*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1910, p. 16.
- [74] Pablo Toro, “Concepciones de ciudadanía en Chile a través de textos escolares de historia y ciencias sociales (c.1880-c.1930)”, en *Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias sociales*, Santiago, Mineduc, 2008, p. 252.
- [75] Rodrigo Mayorga (ed.), *Escribir a Chile desde la escuela. Conciencia histórica e investigación escolar entre centenarios (1910-2010)*, Santiago, Ril Editores, 2011, pp. 311 y ss.
- [76] La definición de las últimas dos etapas están tomadas de Maurizio Varoli, que las desarrolla para el caso europeo en la segunda mitad del siglo XIX. *For Love of Country. An Essay on Patriotism and Nationalism*, Oxford, Clarendon Press, reprinted 2003, pp. 142, 160.
- [77] Ambrosio Valdés, *Historia Jeneral de Chile dedicada a las escuelas primarias*, Santiago, Imprenta de la Unión, 1888, p. 63.
- [78] Gaspar Toro, *Compendio de Historia de Chile (1492-1886)*, Santiago, Casa Editora i Librería Alemana de José Ivens, 1909 p. 124. La primera edición del texto data del año 1879.
- [79] Valdés, op. cit., p. 67.
- [80] G. Toro, op. cit., p. 133.
- [81] Valdés, op. cit., p. 67.
- [82] G. Toro, op. cit., p. 161. Valdés, op. cit., p. 79.
- [83] Hacia fines del siglo XIX la asignatura en los liceos era historia de América y Chile, por lo cual el espacio otorgado a la historia nacional era menor y el de “historia reciente” muy reducido. Así, Bañados dedicaba, de un total de 104, solo dos páginas y media a la historia de Chile tras la independencia. Julio Bañados, *Historia de America i de Chile para el curso medio de las escuelas publicas*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883; Gaspar Toro le dedicaba la misma cantidad de páginas al periodo 1826-1881, de un total de 305. Bañados, op. cit., pp. 71-73, y Gaspar Toro, *Compendio de Historia de América i especialmente de Chile*, Santiago, Librería Central de Mariano Servat, 1881, segunda edición, pp. 270-272.
- [84] José Bernardo Suárez, *Catecismo constitucional de la República de Chile, extractado del “Manual del Ciudadano” aprobado por la Universidad para la enseñanza en los colejos i destinado a la clase obrera i a los alumnos de las escuelas primarias*, Santiago, Imprenta de El Correo, 1882, segunda edición, pp. 6-7.
- [85] Luis Galdames, *Estudio de la historia de Chile*, t. II, 1907, pp. 134-137.
- [86] *Ibidem*, p. 190.
- [87] *Ibidem*, pp. 205-206 y 210.
- [88] *Ibidem*, p. 389. Las críticas a la acción de los gobiernos de Santa María y Balmaceda pueden verse en *Ibidem*, pp. 382 y 388.
- [89] *Ibidem*, p. 423.
- [90] *Programa de...*, op. cit., p. 15.
- [91] *Ídem*.
- [92] *Ibidem*, p. 21.
- [93] *Ibidem*, p. 22.
- [94] *Ibidem*, p. 6.
- [95] Malaquías Concha, *Cartilla de Educación Cívica*, 1905, p. 13.
- [96] Concha, p. 40.
- [97] *Ibidem*, p. 48.

- [98] Enrique Caballero, *Consejero del trabajador chileno. Contribución de cultura nacionalista*, Santiago, 1928, p. 5.
- [99] Guillermo Gandarillas, *La educación cívica y la formación del futuro ciudadano*, Santiago, Imprenta Nascimento, 1927, p. 20.
- [100] Jorge Gustavo Silva, *Deberes cívicos de los chilenos*, Santiago, Imprenta Nacional, 1928, p. 36.
- [101] *Ibidem*, p. 56.
- [102] *Ibidem*, p. 30.
- [103] Jorge Gustavo Silva, *Legislación social y educación cívica*, Santiago, Imprenta Nacional, 1928, p. 21.
- [104] Manuel Rozas, *Diccionario cívico chileno*, Santiago, Talleres Gráficos Cóndor, 1928, p. 185.
- [105] Sobre el patriotismo en la educación durante los gobiernos del Frente Popular véase P. Toro, “Como se quiere a la madre o a la bandera...”, *op. cit.*, pp. 148-157.
- [106] *AE*, 1930, pp. 105-134.
- [107] En 1882, la inversión fue de 10.171.904 pesos, creciendo a 164.244.388 pesos en 1930. Los montos en dinero se han recalculado según el valor real de la moneda correspondiente a 1930.
- [108] Ese año, la inversión en instrucción primaria fue de 95.036.224 pesos. Estas cifras han sido recalculadas en valores de 1930 para eliminar posibles alteraciones introducidas por la presión inflacionaria del período.
- [109] Por decreto de 11 noviembre de 1907 se acuerda la suma de 25 pesos anuales por cada alumno de asistencia media a los establecimientos de educación primaria particular subvencionados.
- [110] Para un detalle de las cifras de las tasas de escolarización ver Anexo 2.
- [111] Para un detalle del crecimiento de escuelas y alumnos por año ver Anexo 3.
- [112] Ley nº 1296, de 15 de diciembre de 1889, *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública (MMIP)*, 1890, p. 3.
- [113] Los fondos debían pagar los gastos de escritorio y los sueldos del inspector y el secretario, de un oficial primero que llevaba la estadística, el encargado del depósito de libros, cuatro oficiales segundo, dos oficiales tercero y dos porteros. Se pagaba además a los visitadores y el médico de la ciudad de Santiago.
- [114] A principios de siglo operaban 36 visitadores provinciales –23 titulares y 13 auxiliares–, además de cuatro visitadores especiales.
- [115] *Sinopsis estadística de la República de Chile*, Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1920, p. 21.
- [116] Decreto de 21 junio de 1889.
- [117] Humud, *op. cit.*, pp. 246-255.
- [118] *MMIP*, 1910, p. 9.
- [119] *MMIP*, 1911-1915, p. 6.
- [120] Eduardo Hamuy, *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*, Santiago, Editorial Universitaria, 1960.
- [121] Memoria presentada al Supremo Gobierno por la Comisión Central del Censo, 1907, p. VII.
- [122] En estricto rigor, esta comparación adolece de imprecisiones en virtud de los ajustes en la edad considerada apta para iniciar el proceso de la lectura y escritura. En 1907, el avance de la psicología infantil y de la pedagogía ya había probado que los niños menores de cinco años carecían de la madurez cognitiva para aprender a leer y la edad escolar se consideró entre los seis y catorce años.
- [123] *Censo de la República de Chile: levantado el 28 de noviembre de 1907*, Santiago, Oficina Central de Estadística, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1908.
- [124] Memoria presentada al Supremo Gobierno por la Comisión Central del Censo, 1907, Anexos, sin numeración. El censo de 1920 descompone aún más las cohortes de edad, arrojando que los niños entre seis y siete años tienen una tasa de analfabetismo de 76,3% de los niños de esa cohorte, similar al porcentaje entre los mayores de noventa años.
- [125] Ver Anexo 4: Alfabetización y analfabetismo por cohortes de edad, 1907.
- [126] En la matrícula de marzo de 1918, esas cifras habían variado a 50% los alumnos de primer año de instrucción y 6,1% los de cuarto año. Discusión legislativa de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, p. 928.
- [127] Discusión legislativa de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, p. 1505.
- [128] Enrique Mac Iver, *Discurso sobre la decadencia moral de la República*, Santiago, Biblioteca de la Revista de Chile, nº 31, Imprenta Moderna, 1900, pp. 7-8, en www.memoriachilena.cl.
- [129] *SCL*, Senadores, sesión de 18 de junio de 1900.
- [130] *Ídem*.
- [131] *Ídem*.

[132] *Ibidem*, 12 de agosto de 1900, p. 763.

[133] En 1909, la asistencia escolar entre los niños de seis a catorce años, según datos del censo de 1907 y el *Anuario Estadístico* de 1909, en el departamento de Concepción era de 25,1%. Este porcentaje incluye a la población en edad escolar de la ciudad de Concepción, capital de la provincia y tercer núcleo urbano más poblado del país; además, centro político, administrativo y educacional del sur del territorio. En el departamento de Coelemu, con 20 escuelas para 5.674 niños en edad escolar, la relación entre su número y asistencia fue de 21,3%. Si en Concepción ellos no llegaban por pobreza, en Coelemu tampoco lo hacían por distancia. Ambos casos generaban escuelas vacías.

[134] *MMIP*, 1895, p. 373. En 1894, el total de escuelas primarias públicas era de 1.226.

[135] En 1894 se hizo una clasificación de las escuelas públicas para organizar un escalafón de sueldos a los preceptores. Se dividieron en cuatro categorías: “superiores”, ubicadas en las capitales provinciales; “elementales urbanas”, en las capitales provinciales; “elementales urbanas”, en las capitales departamentales. La cuarta clasificación correspondía a las escuelas “rurales”, las que contaban con un currículum de dos grados –cuatro años– en vez de tres grados –seis años–, como se exigía en las otras categorías.

[136] En las escuelas superiores se inscribieron 6.530 niños de más, y entre las elementales lo hizo un extra de 18.611.

[137] *SCL*, Senadores, 11 junio de 1900, p. 125.

[138] *SCL*, Senadores, 9 de junio de 1920, pp. 140-141.

[139] Reglamento Interno para las Escuelas de 1899, en *Disposiciones relativas al servicio de Instrucción primaria, Anuario del Ministerio de Instrucción Pública, Sección Administrativa*, Boletín nº 1, Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1911, p. 34.

[140] Discusión legislativa de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, Cámara de Diputados, 16 de junio de 1910, pp. 225.

[141] *Idem*.

[142] *Memoria del Ministerio de Educación (MME)*, 1917, p. 74.

[143] De ese total, 38 superaban los 10.000 habitantes y cuatro los 50.000 en este orden: Santiago, Valparaíso, Antofagasta y Concepción. Santiago era, por lejos, la mayor urbe del país, con una población de 696.231 habitantes; la seguía Valparaíso, con 193.205. Ambas crecieron sin tener equivalentes, aunque hubo ciudades con gran desarrollo, como Antofagasta y Punta Arenas, ubicadas en territorios de reciente colonización y explotación.

[144] El pueblo de Santa Cruz, por ejemplo, capital del departamento del mismo nombre, en la provincia de Curicó, tenía en 1907 una población de 1.349 habitantes, con 270 niños en edad escolar, y contaba con tres escuelas. En tanto, el pueblo de Chépica, con 497 niños en edad escolar, también contaba con tres escuelas. Según la administración central, las de Santa Cruz eran urbanas, mientras las de Chépica eran rurales, cuando en realidad ambas eran urbanas.

[145] Agustín Montenegro, *Reformas que precisa la Ley de la Comuna Autónoma*, Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado de leyes y Ciencias Políticas de la Universidad de Chile, Valparaíso, Gómez y Cía., 1928, p. 18.

[146] Richard J. Walter, *Politics and urban Growth in Santiago, Chile 1891-1941*, Stanford, Stanford University Press, 2005, p. 24.

[147] *Junta Comunal de Educación de Vicuña, Exposición que el ex Presidente de dicha Junta, Sr. Orozimbo Alvarez F., hace al H. Consejo de Educación Primaria para pedir reconsideración de un acuerdo ilegal e inconsulto*, La Serena, Imprenta Moderna, 1922, p. 68.

[148] Ley de la Comuna Autónoma, 1891.

[149] A. Valenzuela, op. cit., passim.

[150] *MMIP*, 1896, p. CII.

[151] En 1931, la reorganización del servicio inspectivo consideró a los inspectores, antiguos visitadores, como funcionarios que operaban como “orientadores técnicos” que debían “enseñar haciendo” antes que teorizando, sobre todo en las escuelas rurales.

[152] Según la Ley de Garantías Individuales, estas órdenes podían dictarlas cuando hubiese peligro de que la justicia represiva quedara burlada por cualquier demora en recabar orden del juez competente. Podían aprehender a culpables de crímenes o simples delitos contra la seguridad del Estado, de corporaciones o establecimientos públicos, siempre que la pena señalada por la ley al delito no bajase de tres años de presidio o reclusión. También contaban con la facultad de aprehender a quienes cometían delitos que atentaran contra la tranquilidad pública.

[153] Los subdelegados, en tanto, visaban el envío de los boletines de matrícula y asistencia media que llevaban los preceptores y el visitador los remitía a la inspección cada dos meses; decreto reglamentario dictado sobre la materia el 5 de junio de 1905, en *Disposiciones relativas al servicio de Instrucción Primaria, Anuario del*

Ministerio de Instrucción Pública, Santiago, Sección Administrativa, Boletín nº 1, Imprenta y Litografía Universo, 1911, p. 108.

[154] *MMIP*, 1907, p. 91.

[155] Oficio nº 644, 29 de octubre de 1900.

[156] En 1921, el dueño del local donde funcionaba la Escuela de Hombres nº 14 de Codellima, alambró y remachó con ramas de espino su acceso directo. Los niños tuvieron que dar un rodeo de cuatro o cinco cuerdas, perjudicando su acceso hasta que la escuela fue trasladada. Archivo Nacional Fondo Gobernación (ANG), Constitución, vol. 228; Constitución, 6 de julio de 1921.

[157] ANG, Concepción, vol. 1801, p. 1926.

[158] Ley de Educación Primaria Obligatoria, publicada en el Diario Oficial nº 12.755, de 26 de agosto de 1920, Santiago, Imprenta Lagunas & Co., 1921.

[159] *La Alianza*, 26 abril de 1921.

[160] El artículo nº 15 de la ley establecía que las penas serían aplicadas a solicitud de la Junta de Educación por el alcalde respectivo, en conformidad con la Ley de Municipalidades.

[161] *Junta Comunal de Educación de Vicuña...*, op. cit., p. 114.

[162] ANG, Santa Cruz, vol. 52, Santa Cruz, 21 de julio de 1921.

[163] *La Alianza*, 19 de octubre de 1920.

[164] Darío Salas, “La Educación primaria obligatoria”, Conferencia dictada en el Salón Central de la Universidad de Chile, el 29 de junio de 1910, en Emma Salas Neumann, *El pensamiento de Darío Salas a través de algunos de sus escritos*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1987, p. 62.

[165] Ambos montos serían pagados en parcialidades de tres millones anuales, en Ley de Educación Primaria Obligatoria..., op. cit.

[166] Humud, op. cit., pp. 160-161.

[167] En 1915, el 75% de las escuelas operaba con menos de ochenta alumnos y solo dos tenían entre cuatrocientos y quinientos.

[168] Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación (Arnadme), vol. 6910, 1931.

[169] Los resultados presentados en este capítulo son parte del proyecto de Posdoctorado Fondecyt nº 3500065.

[170] Los hijos ilegítimos no suponen una desestructuración familiar, sino que evidencian, por un lado, el valor social otorgado a la institución del matrimonio y, por otro, otras formas de paternidad. Durante dichas décadas la reforma al Código Civil estrechó el concepto de familia legítima. Nara Milanich, *Children of fate: Childhood, Class, and the State in Chile, 1850-1930*, Durham, Duke University Press, 2009.

[171] Estudios empíricos sobre sociedades europeas demostraron que si bien la industria significó un punto de quiebre, la relación entre ella y la familia fue un proceso de mayor complejidad y el hogar nuclear también había predominado antes del clímax de la industrialización. Peter Laslett, *El mundo que hemos perdido, explorado de nuevo*, Madrid, Alianza, 1987; Richard Wall en colaboración con Jean Robin y Peter Laslett, *Family forms in historic Europe*, New York, Cambridge University Press, 1983. Christopher C. Harris sostiene que la familia no es una constante histórica, sino que es una organización social de la actividad humana que ha desembocado en la creación de lo que ahora se denomina familia, definida como una unidad residencial nuclear de crianza de los hijos, segregada de parientes más amplios, de la vida social de la localidad y de las formas principales de vida económica. Véase *Familia y sociedad industrial*, Barcelona, Ediciones Península, 1986, p. 132.

[172] De acuerdo con René Salinas y Robert McCaa, la familia nuclear fue probablemente la más extendida a lo largo del siglo XVIII y gran parte del XIX. Estuvo formada por los padres y los hijos en un número más bajo que la idea generalizada de una prole numerosa. René Salinas, “Habitación e intimidad en el Chile tradicional”, en Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri, *Historia de la vida privada en Chile*, vol. 1: El Chile tradicional, de la Conquista a 1840, Santiago, Taurus, 2005, pp. 14-15; Robert McCaa, *Marriage and fertility in Chile. Demographic turning points in the Petorca Valley. 1840-1976*, Boulder, Colorado, Dellplain Latin American Series, Westview Press, 1983.

[173] Ann L. Johnson, *Internal migration in Chile to 1920: its relationship to the labor market, agricultural growth, and urbanization*, Los Angeles, University of California, 1978.

[174] ANG, Maipo, 1907.

[175] De acuerdo con Arnold Bauer, en el primer tercio del siglo XX las grandes haciendas correspondían al 67% de la tierra del valle central, aunque ya había un número creciente de fundos pequeños y medianos. El impacto de la expansión agrícola y el cambio del modelo de asentamiento redundaron en un asombroso aumento de predios mínimos en manos de ex inquilinos o de sus parientes. *La sociedad rural chilena: desde la conquista española a nuestros días*, Santiago, Andrés Bello, 1994, p. 153.

[176] Bauer, op. cit., pp. 159-160.

- [177] *Ibidem*, p. 195.
- [178] *Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura (BSNA)*, n° 4, vol. LIII, abril de 1922, pp. 194-195.
- [179] Arnadme, vol. 3205, La Capilla, 28 de diciembre de 1913.
- [180] ANG, Concepción, vol. 265, Ranquil, 5 de agosto de 1918, Informe del preceptor de la Escuela Elemental n° 25 de Hombres de Coelemu al gobernador del departamento.
- [181] *BSNA*, 28 de marzo de 1901, n° 13, p. 261. La información disponible para la provincia de Aconcagua indica que cada peón recibía una ración de carne, frejoles, pan y un tercio de litro de vino al día, equivalente a 0,30 pesos. Bauer establece que los jornaleros del campo recibían un salario en promedio de 1,20 pesos diarios entre 1906 y 1910, que ascendió a 2,50 pesos entre 1921 y 1925. Bauer, op. cit., Cuadro n° 31, p. 182.
- [182] Arnadme, vol. 3205, Illapel, 12 de enero de 1912.
- [183] Luis Alberto Romero, *¿Qué hacer con los pobres? Elites y sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895*, Santiago, Editorial Ariadna, 2007.
- [184] Peter DeShazo demuestra que la gran mayoría de los trabajadores manufactureros acudían a las industrias y no a talleres artesanales (el 75% de total de la fuerza laboral manufacturera era acaparada por solo el 15% de los establecimientos manufactureros). Las industrias de alimentos, bebidas, tabacaleras, vestuario y calzado representaban el 70% de la producción industrial en el período y contrataban aproximadamente al 50% de la fuerza laboral industrial. Peter DeShazo, *Trabajadores urbanos y sindicatos en Chile: 1902-1927*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2007, pp. 44-45.
- [185] En 1912, las obras públicas reunían a 5.551 obreros a jornal y 10.760 jornaleros a trato.
- [186] Desde estos informes, DeShazo calculó que el tamaño de la familia obrera entre 1902 y 1927 era en promedio de 4,3 personas.
- [187] Manuel Salas, *Las habitaciones para obreros, Trabajos y antecedentes presentados al Supremo Gobierno de Chile por la Comisión Consultiva del norte recopilados por encargo del Ministerio del Interior*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1908.
- [188] El coeficiente de la mortalidad general del país era de 32,2 por mil. En 1909 murieron 104.707 individuos; menores de un año, 40.766 (38,2%); de uno a cinco años, 13.276 (12,7%). Por causas de tuberculosis murieron 9.983 (12,52%); por tifoidea, 5.719 (5,46%), y por viruela, 3.172 (3,03%). *Boletín de la Oficina del Trabajo (BOT)*, n° 2, segundo trimestre de 1911, p. 87.
- [189] Censo General de 1907, p. 423.
- [190] *BOT*, n° 2, segundo trimestre de 1911, p. 85.
- [191] Informe del inspector Manuel Rodríguez Pérez sobre las condiciones de trabajo y vida obrera en Valparaíso, 6 de junio de 1911, *BOT*, n° 2, segundo trimestre de 1911, año 1.
- [192] Ídem. La población El Huemul fue inaugurada en 1910. Ubicada entre las calles Franklin, Placer, Huemul y la prolongación de Lord Cochrane, era vecina de la Fábrica de Vidrios y de la Refinería de Azúcar. *Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril (BSFF)*, n° 11, Santiago, Imprenta y Litografía Universo, noviembre de 1919, año XXXVI, p. 734.
- [193] Ídem.
- [194] La ley de 1902 decretaba la fundación de escuelas nocturnas en toda la República.
- [195] *Boletín de Instrucción Primaria (BIP)*, “Informe del visitador de escuelas nocturnas”, Santiago, 30 de septiembre de 1905.
- [196] *BOT*, n° 3, segundo semestre de 1911, año 1, pp. 88 y 173.
- [197] DeShazo, op. cit., p. 63.
- [198] En 1921, el hombre ganaba 8,26 pesos, la mujer 4,47 y el niño 3,01, y en el año 1926 recibían 10,8 pesos, 4,95 y 2,9, respectivamente. DeShazo, op. cit., p. 65.
- [199] En 1917, la Ley de Salas Cunas exigía que toda fábrica que emplease a más de veinte mujeres mayores de dieciocho años debía establecer una para que cuidase de sus hijos, pero en 1921 solo doce establecimientos industriales de Santiago poseían una. De acuerdo con la estadística laboral, las mujeres correspondieron en promedio a un cuarto del total de obreros en la industria entre 1910 y 1930. Según el censo de 1920, en Santiago residían 43.502 obreras de la industria manufacturera y en Valparaíso 18.088, lo que correspondía al 24,2% y 35,5% del total de trabajadoras. Muchas más trabajaban en el servicio doméstico (66,8% y 81,3%, respectivamente) y como lavanderas, bordadoras, costureras y matronas (86,1% y 88,4). DeShazo, op. cit., p. 51, y Elizabeth Hutchinson, *Labors Appropriate to Their Sex. Gender, Labor, and Politics in Urban Chile, 1900-1930*, Durham, Duke University Press, 2001.
- [200] Cálculo estimado a partir de las monografías de familias obreras de Santiago realizadas por la Oficina del Trabajo.
- [201] Bauer, op. cit., p. 101.

- [202] DeShazo, op. cit., p. 111.
- [203] Aceite, ají, arroz, azúcar, café, carbón, charqui, fideos, fósforos, garbanzos, grasa, harina, jabón, leche, lentejas, leña, maíz, manteca, pan, papas, parafina, porotos, queso, sal, tabaco, trigo, velas, vino, yerba y carne. *BOT*, n° 5, segundo semestre de 1912, año II, 1912.
- [204] *BOT*, n° 6, año XVI, Santiago, Imprenta Santiago, 1926.
- [205] *BSFF*, n° 3, año XXXIV, marzo de 1917, p. 259.
- [206] Eloísa Díaz, Informe número 5, Santiago, 1900, p. 63.
- [207] Arnadme, vol. 1498, Memoria del visitador de Caupolicán, Agustín Cabrera, 1901.
- [208] *MMIP* presentada al Congreso Nacional en 1920, Santiago, Imprenta Universitaria, 1920.
- [209] *BOT*, n° 4, año II, primer semestre de 1912.
- [210] Ley n° 1.990, de 26 de abril de 1907.
- [211] El libro de Jorge Rojas *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria, Chile, 1880-1950* (Santiago, Dibam, 1996) revela las condiciones laborales que afectaban a un número de niños que eran un sector muy significativo dentro de los trabajadores en esa industria.
- [212] *BOT*, n° 4, año II, primer semestre de 1912, p. 231.
- [213] Archivo Nacional de la Administración, Fondo Dirección del Trabajo (Arnaddt), vol. 1907.
- [214] En 1928 se promulgó la Ley de Menores, que creó un mecanismo de protección que involucraba tanto a los niños que cometían delitos como a los que se encontraban en riesgo, calificación que hacía el Estado a través de sus organismos técnicos, encabezados por la Dirección General de Protección de Menores. La ley también creó los Tribunales de Menores, siguiendo los modelos norteamericano y europeo.
- [215] Arnaddt, vol. 152, Valparaíso, 30 de marzo de 1927.
- [216] Arnaddt, Santiago, 12 de marzo de 1927.
- [217] Arnadme, vol. 6910, *Memoria trimestral de Loncomilla, julio-septiembre de 1931*.
- [218] Arnadme, vol. 6910, Inspección Provincial de Educación de Ñuble, 1931.
- [219] Arnadme, vol. 6910, Informe de la Gobernación de Arauco correspondiente al tercer trimestre de 1931 al Ministerio de Educación Pública.
- [220] *Relaciones de Estado de Parroquias* de 1910, Archivo del Arzobispado, Fondo Gobierno Eclesiástico, vol. 12, legajo 127.
- [221] Ídem.
- [222] Discusión legislativa de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, Cámara de Diputados, 8 de julio de 1918, pp. 366-367.
- [223] Íbidem, 11 de junio de 1902.
- [224] Íbidem, p. 211.
- [225] Íbidem, 14 de enero de 1920, p. 1040.
- [226] D. Salas, *El problema...*, op. cit., Anexo.
- [227] DFL n° 5291, de 29 de noviembre de 1929, que en su artículo 11° establecía que “habrá en cada comuna una Junta de Auxilio Escolar”, detallando su composición, y cuyas responsabilidades se fijaban en su artículo 12°, especificando, entre otras, “promover y organizar los servicios de alimentación escolar y otros auxilios a los alumnos de las escuelas públicas”.
- [228] La legislación sanitaria de 1886 (Ley de Policía Sanitaria, 30 de diciembre de 1886, n° 2.896 del Diario Oficial) y de 1887 (Ordenanza General de Salubridad Pública, 10 de enero de 1887) crearon la Junta General de Salubridad, destinada a asesorar al gobierno en la materia y regular el aseo y salubridad de los recintos públicos y privados. Por decreto de 19 de enero de 1889 se creó el Consejo Superior de Higiene Pública y el Instituto de Higiene, que poseía solo funciones consultivas. Federico Puga, *Elementos de higiene*, Santiago, Imprenta Gutenberg, 1891, pp. 449-451.
- [229] Arnadme, vol. 1033, n° 36, año 1894, Santiago, 5 de junio de 1894. Al ministro de Instrucción Pública de Joaquín Aguirre, presidente del Consejo Superior de Higiene.
- [230] Eloísa Díaz, *Informe del inspector médico de las escuelas de Santiago*, n° 3, Santiago, 21 de julio de 1899, p. 45.
- [231] Díaz, op. cit., Informe n° 1, Santiago, 20 de enero de 1899, p. 7, e Informe n° 5, 1901.
- [232] Díaz, op. cit., Informe n° 1, 1899, p. 5.
- [233] Trabajos y actas del Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia, celebrado en Santiago de Chile del 21 al 26 de septiembre de 1912, publicados bajo la dirección del Dr. Manuel Camilo Vial, Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1912, p. 332.
- [234] En 1921, de acuerdo con el Código Sanitario, se promulgó el Reglamento sobre vacunación y revacunación antivariólica para los establecimientos escolares: “Ningún candidato a alumno o alumno de cualquier

establecimiento de instrucción pública particular, primaria, secundaria o superior podrá inscribirse o permanecer inscrito sin exhibir el certificado de vacunación o revacunación antivariólica correspondiente”. *Boletín de Leyes y Decretos (BLD)*, 1921.

[235] La memoria de la provincia de Llanquihue de 1901 informaba que ese año había sido excepcional por las epidemias de alfombrilla, membrana, siendo la peor la de tos convulsiva que había producido la muerte de muchos niños sin distinción de clases. Arnadme, vol. 1498, 1901.

[236] ANMJCIP, Reglamento para la enseñanza y régimen interno de las escuelas, Santiago, 26 de mayo de 1883, y Reglamento General de Instrucción Primaria de 20 de octubre de 1898, establecían que no podían ser matriculados los niños que se presentasen con erupciones que pudiesen ser contagiosas, si no se acreditaba lo contrario con el certificado de un médico.

[237] La reglamentación estipulaba que en caso de enfermedad contagiosa, el director de la escuela debía comunicar a la autoridad local indicándole el número de casos observados y la residencia de ellos, y decretar la clausura del establecimiento si había un 10% de enfermos entre los alumnos o si la epidemia era general dentro de la población. Arnadme, vol. 1082, n° 57, Santiago, 4 de julio de 1894, al ministro de Instrucción Pública del presidente del Consejo de Higiene, Joaquín Aguirre.

[238] Díaz, Informe n° 6, Santiago, 21 de noviembre de 1900, p. 69.

[239] BIP, año 1905, Informe del visitador sobre escuelas de La Ligua, Petorca, 10 de julio de 1905.

[240] BIP, año 1905, Informe del visitador sobre las escuelas de Valdivia, 1 de agosto de 1905.

[241] Reglamento para la enseñanza i régimen interno de las escuelas elementales, BLD, Santiago, 26 de mayo de 1883.

[242] Arnadme, vol. 1082, año 1895, n° 1508, fj. 18, Santiago, 8 de mayo de 1895. Firmado por J. Abelardo Núñez, y n° 2700, Santiago, 8 de mayo de 1894. Al ministro de Instrucción Pública de J. A. Núñez.

[243] Trabajo leído en la Sección de Higiene del Congreso Médico Latino-Americano por Eloísa Díaz, médico-inspector de las escuelas públicas de Santiago, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1901.

[244] Arnadme, vol. 1186, año 1897, Instrucción Primaria. Notas de Santiago a Curicó. n° 44, fj. 107, Santiago, 17 de mayo de 1897, al ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente del Consejo Superior de Higiene Pública, Joaquín Aguirre.

[245] Arnadme, vol. 1082, n° 1717, Santiago, 9 de abril de 1895.

[246] *MMIP correspondiente a los años 1912-1915*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1916.

[247] *Ibidem*, p. 130.

[248] Trabajos y actas del Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia, celebrado en Santiago de Chile del 21 al 26 de septiembre de 1912, p. 149. El Hospital Arriarán contaba con 350 camas.

[249] *MMIP* de 1909, p. 17.

[250] La familia afectada recibía instrucción sobre las precauciones que debían tomarse para evitar la propagación de la enfermedad y sobre la necesidad de no enviar al alumno a la escuela sino después de haberlo bañado y lavado algunas veces con jabón y de que sus ropas hayan sido desinfectadas o mantenidas algunos minutos en agua hirviendo.

[251] Eloísa Díaz, “Reorganización del servicio médico escolar”, en *La Sección de Higiene del Congreso Médico Latino-Americano*, Santiago, 1901, p. 13. En 1904 concurrió al congreso que se desarrollaba en Buenos Aires con un trabajo titulado *Disquisiciones sobre higiene escolar en Chile*. Dos años después publicaba en el *Anuario del Ministerio de Instrucción Pública* un artículo sobre “La alimentación de los niños pobres en las escuelas públicas”. En 1910 integró la delegación chilena que concurrió al Congreso Científico Internacional de Medicina e Higiene de Buenos Aires.

[252] La institución de los médicos escolares había nacido en los Estados Unidos y su primer ensayo fue en la ciudad de Boston en 1890; para 1900 ya se había propagado prácticamente en todas las ciudades del país. Dicho servicio proponía un médico por cada mil alumnos y que estos fueran visitados diariamente.

[253] Eloísa Díaz formó parte de la Liga Nacional de Higiene Social, la Sociedad Científica de Chile, el Consejo Nacional de la Mujer, la Sociedad Médica, el Consejo de Nutrición Primaria y la Cruz Roja.

[254] Arnadme, vol. 1406, n° 214, Santiago, 31 de octubre de 1900. Al ministro de Justicia e Instrucción Pública del Presidente del Consejo Superior de Higiene Pública.

[255] *Disposiciones que deben conocer los maestros sobre el Servicio Médico Escolar aprobado por el Supremo Gobierno*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Victoria, 1911.

[256] Decreto n° 9.421, de 1913.

[257] Arnadme, vol. 1801, Visitación de escuelas de la provincia de Concepción de 1926.

[258] *Ídem*.

[259] Arnadme, Providencias, 1930 (2), vol. 5656, n° 218, Intendencia de Talca, 5 de marzo de 1930, remite al

ministro de Educación Pública, *Memoria de la Intendencia de Talca, año 1929*.

[260] Arnadme, Providencias, 1930, vol. 5664, n° 3263, Dirección General de Sanidad, Santiago, 17 de septiembre de 1930, al Ministerio de Educación, de R. Kraus, director general de Sanidad.

[261] Fecha 26 de octubre de 1928.

[262] En 1927 se crea el Ministerio de Bienestar Social, que busca uniformar, centralizar y expandir la asistencia a la población, responder de modo específico a las necesidades de protección social de los habitantes más pobres del país. Dentro de sus atribuciones tenía el desarrollo de medidas de higiene, educación, protección del trabajo y previsión social. Esta última se vio reforzada con la creación de instituciones como la Caja del Seguro Obrero y la Caja de Previsión de Empleados Particulares. Por Decreto 539, fecha 18 de marzo de 1929, este ministerio estableció definitivamente la obligación de los médicos sanitarios dependientes de la Dirección General de Sanidad de atender el servicio médico escolar primario de todo el país, organizados en una oficina central en Santiago y dieciocho provincias sanitarias, estando cada una de estas a cargo del respectivo médico-jefe provincial. Cada una se subdividía en circunscripciones y en ellas debía haber al menos un médico sanitario a cargo del servicio.

[263] Se hacía indispensable un decreto que coordinase la reglamentación entre el Ministerio de Bienestar Social y el Ministerio de Educación. En consecuencia, en enero de 1930 se creó el Consejo Nacional de Educación Sanitaria, compuesto por hasta doce miembros, elegidos por el presidente de la República entre las instituciones médicas, de educación y beneficencia estatales y de la Cruz Roja y Sociedad Médica de Chile, y se dictó el Reglamento interno del Servicio Médico Escolar. Arnadme, vol. 5656, Providencias, 1930, Decreto n° 51, del 7 de enero de 1930, y n° 12, Santiago, 24 de febrero de 1930. Al ministro de Educación de R. Kraus, director Dirección General de Educación Sanitaria solicita nombramiento miembros Consejo Nacional de Educación Sanitaria, de acuerdo con el Reglamento interno del Servicio Médico Escolar, de 29 de enero de 1930, dictado por el director general de Sanidad.

[264] Arnadme, vol. 5656, *Memoria del Servicio Médico Escolar durante 1929*.

[265] Reglamento de las Juntas de Auxilio Escolar, Decreto Supremo n° 5319, de 31 de octubre de 1928, y entró en vigencia a partir del 1 de marzo de 1929, Arnadme, vol. 5504.

[266] La junta debía estar presidida por el alcalde de la comuna y formada por dos vecinos designados por el director general de Educación Primaria. Dichos cargos eran gratuitos.

[267] Arnadme, vol. 5451, n° 2324, Santiago, 31 de agosto de 1929, al director general de Educación Primaria en relación al Decreto n° 543, del 19 de marzo del presente año.

[268] Arnadme, vol. 5451, Decreto, 1929, n° 4.959, Santiago, 8 de noviembre de 1929. Primera junta: Distrito Escolar a cargo del inspector don Tobías Vera Macías. Comprende las comunas 1ª, 2ª y 3ª, con 23 escuelas. Límites: Plaza Baquedano, Av. Matucana, Alameda de las Delicias y Mapocho. Segunda junta: Distrito Escolar a cargo de don Juan de la C. Riquelme V. Comprende la comuna de Independencia, con 22 escuelas. Límites: Conchalí, Av. La Paz, Mapocho y Renca. Tercera junta: Distrito Escolar a cargo de don Juan de la C. Riquelme V. Comprende la comuna de Recoleta, con 13 escuelas. Límites: Mapocho, Conchalí, Av. La Paz y Cerro San Cristóbal. Cuarta junta: Distrito Escolar a cargo de don Marcos A. Almazán Aguirre. Comprende la comuna de Maestranza, con 26 escuelas. Límites: Alameda de las Delicias, Av. Irarrázaval y Diez de Julio, Eucaliptus y San Francisco. Quinta junta: Distrito Escolar a cargo de don Manuel Martínez Mancilla. Comprende las comunas de 8ª y 9ª, con 22 escuelas. Límites: San Francisco, Molina, Alameda de las Delicias y Blanco Encalada. Sexta junta: Distrito Escolar a cargo de don Adolfo Pérez Emhardt. Comprende la comuna Estación, con 16 escuelas. Límites: los de la comuna. Séptima junta: Distrito Escolar a cargo de don Adolfo Pérez Emhardt, Comprende la 10ª comuna, con 18 escuelas. Límites: los de la comuna.

[269] Díaz, Informe n° 3, Santiago, 21 de julio de 1899, pp. 40-41.

[270] Ídem.

[271] BIP, Informe del visitador sobre las escuelas de Linares, Linares 20 de septiembre de 1905.

[272] Discusión legislativa de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1 de septiembre de 1917, p. 1634.

[273] Ídem.

[274] Díaz, Informe n° 3, pp. 44-45.

[275] Discusión legislativa de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, Cámara de Diputados, 30 de julio de 1902, p. 629.

[276] Ley de Presupuestos de los gastos generales de la administración pública para el año de 1922, Santiago, Imprenta Nacional, 1922.

[277] La colonia fue inaugurada en octubre de 1925 con la colaboración de la Liga contra la Tuberculosis, que cedió a la Junta de Beneficencia Escolar el Parque de Salud de San José de Maipo, para la organización de una primera colonia permanente de cordillera; la junta construyó allí un pabellón con cabida para cincuenta niños y

anexa a ella funcionó la escuela al aire libre.

[278] *Junta de Beneficencia Escolar*, Boletín nº 5, año IV, Santiago, julio 1929.

[279] En el año 1926, la Sociedad Protectora de Estudiantes Proletarios repartió 1.163 piezas de ropa entre 452 alumnos indigentes de las escuelas de Concepción y mantuvo en servicio dos cocinas escolares situadas en los barrios apartados de la población. Arnadme, vol. 1801, Visitación de escuelas de la provincia de Concepción de 1926.

[280] Arnadme, vol. 5656, *Memoria del Servicio Médico Escolar* de 1929.

[281] Oficio nº 2.619, de 25 de noviembre de 1878, en José Abelardo Núñez, *Organización de Escuelas Normales*, Santiago, PUC, 2010, reedición, p. 7.

[282] Iván Núñez, *La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889*, pp. 136-138. Extraído de <http://www.ceppe.cl/recursos>, pp. 133-141; Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009, pp. 48 y ss.

[283] Cox y Gysling, op. cit., p. 85.

[284] *MMJCI*P, 1884, p. 286.

[285] *Ibidem*, 1888, pp. XXXVII-XXXVIII.

[286] *Ibidem*, pp. 435-436.

[287] *Ibidem*, 1890, pp. 46-47.

[288] *Ibidem*, 1895, p. 357.

[289] *Ibidem*, 1888, p. 513; 1892, p. XXVII; 1910, p. 230.

[290] *Ibidem*, 1887, p. 171.

[291] Cox y Gysling, op. cit., p. 87. El ministerio enfrentó críticas ante la contratación de alemanes ya desde los primeros años de la reforma. *MMIP*, 1888, pp. XXVIII-XXXIX. Para 1894 ya se había suprimido la enseñanza del alemán en las normales. *MMIP*, 1894, pp. 434-435.

[292] *MMIP*, 1919, p. 92.

[293] Cox y Gysling, op. cit., p. 76.

[294] José Abelardo Núñez, *Organización de escuelas normales*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana 1883, p. 85.

[295] Iván Núñez, *La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria en Chile, 1842-1889*, pp. 136-138. Extraído de <http://www.ceppe.cl/recursos>

[296] *MMIP*, 1887, pp. 181-182.

[297] *Ibidem*, 1894, p. 357.

[298] Cox y Gysling, op. cit., p. 89.

[299] *MMIP*, 1907, p. 64.

[300] Véase, por ejemplo, *MMIP*, 1896, p. 241, y 1899, p. 406. Cox y Gysling señalan que el plan de estudios de las escuelas normales de 1913 dio por primera vez prioridad a ciencias naturales sobre castellano y ciencias sociales; sin embargo, si se analiza el número de horas dedicadas a cada asignatura, castellano siguió en primer lugar. Cox y Gysling, op. cit., p. 91; *MMIP*, 1912-1915, p. 146.

[301] *Ibidem*, 1895, p. 414.

[302] Un ejemplo temprano de defensa del uso del método objetivo puede encontrarse en *MMIP*, 1884, p. 298.

[303] *Ibidem*, pp. 345-346. En 1896, uno de los temas del examen final de pedagogía en la Escuela Normal de Preceptores fue “Cómo debe procederse para que la enseñanza sea intuitiva”. El profesor del ramo y director del establecimiento era Julio Bergter. *MMIP*, 1896, p. 226.

[304] *Ibidem*, 1899, p. 347.

[305] *Depósito de libros i utiles del ministerio de Justicia e Instrucción Pública: la sección instrucción primaria: índice alfabético de la existencia de textos i utiles de enseñanza*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1891.

[306] *MMIP*, 1895, pp. 425-427.

[307] *Ibidem*, 1896, pp. 368 y 374.

[308] José Abelardo Núñez, *El lector americano. Curso gradual de lecturas*, libro tercero, Santiago, 1925, pp. 47-50.

[309] “El centenario de Pestalozzi”, *RIP*, año XXXIV, nº 1, 2 y 3, Santiago, marzo, abril y mayo de 1927, pp. 2-5.

[310] “Influencia Pestalozziana en Chile”, en *Ibidem*, pp. 20-23.

[311] Para un análisis en profundidad de los postulados de Pestalozzi, véase Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2007, pp. 466-477; Enrique Palladino, *Sujetos de la Educación. Psicología, Cultura y Aprendizaje*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2006, pp. 18-20.

[312] *MMIP*, 1886, p. XXXII.

[313] El decreto está reproducido en José Abelardo Núñez, *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890, pp. 267-268.

[314] *Ibidem*, p. 3.

[315] *Ibidem*, p. 6.

[316] *Ibidem*, p. 4.

[317] *MMIP*, 1899, pp. 366-369.

[318] Cox y Gysling, op. cit., pp. 82-83.

[319] *MMIP*, 1919, pp. 10-11.

[320] En 1883, el ministerio aún recomendaba el texto de Sarmiento, pidiendo explícitamente que no se usara otro, a menos que tuviera mayores ventajas en eficiencia y sencillez. *MMIP*, 1883, pp. 103-104.

[321] Aquellos que atacaron directamente la metodología del argentino lo hicieron siempre enfatizando la importancia que este texto había tenido y justificando sus falencias por su contexto histórico de producción. Incluso algunos, como Juan José Carrillo, llegaron a defenderlo argumentando que introducía elementos fonéticos al aprendizaje. J. A. Núñez, *Resumen...*, op. cit., pp. 25-27. Lo anterior hace referencia netamente a la mirada que sobre el método de Sarmiento poseyeron los educacionistas de fines del siglo XIX; como creemos haber probado, si bien el *Método de lectura gradual* no desarrollaba un pensamiento crítico y activo en el educando, su relación con la memoria era bastante más compleja y utilitaria, haciendo uso de la mnemotecnica para erradicar el aprendizaje memorístico de textos y reemplazarlo por la capacidad lectora en tanto mecanismo de decodificación. Mayorga, op. cit., pp. 265-284.

[322] La diferencia principal entre ambos radica en que mientras el método analítico-sintético va del todo a las partes y luego regresa al todo —es decir, analiza y descompone la palabra en las unidades que la conforman, para luego realizar su síntesis y volver a recomponerla como palabra—, el método sintético va desde las partes al todo, partiendo por enseñar las unidades más simples —los fonemas—, para luego sintetizarlas en combinaciones, sílabas y finalmente en palabras.

[323] Lo cierto es que la discusión al interior del congreso de 1889 no versó sobre el uso de un método u otro, sino más bien sobre si las “palabras normales” que se usaran en el método analítico-sintético debían ser obligatorias o no. Años después, Manuel Antonio Ponce señalaría que en esta sesión se había suscitado “una discusión monótona sobre la materia, que terminó solo cuando los oradores se dieron cuenta de las distintas acepciones atribuidas a la terminología que usaban”. Manuel Antonio Ponce, *El procedimiento verbal de escritura i lectura simultáneas. Exposición sobre el silabario compuesto para El lector americano*, Santiago, Imprenta Nacional, 1902, p. 6. Los acuerdos tomados en esta sesión del Congreso Nacional Pedagógico pueden encontrarse en J. A. Núñez, *Resumen...*, op. cit., p. 24.

[324] El debate entre métodos sintéticos y métodos analíticos se había hecho ya presente en Francia al menos desde el siglo XVIII. Guy Avanzini (comp.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 251-259. Para un análisis de un autor del período sobre los principales métodos sintéticos y analíticos en boga durante el siglo XIX, véase Ponce, op. cit., pp. 11-15.

[325] En 1896, el programa de lenguaje de la escuela anexa a la Normal de Preceptores de Santiago incluía la enseñanza de las “palabras normales” según el Silabario Matte. *MMIP*, 1896, pp. 261-270. A similar conclusión se llega al observar que, durante los mismos años, se encuentran exámenes de pedagogía de alumnos de la normal cuyo tema es “El método de las palabras normales i los principios de la lectura”, en los cuales los examinados hacen referencia en sus respuestas únicamente al texto de Claudio Matte. Ivan Núñez y Mayaska Vázquez (eds.), *Exámenes escritos de pedagogía de alumnos de la Escuela Normal de Preceptores*, documento inédito.

[326] Citado en Sociedad de Instrucción Primaria, *Homenaje a don Claudio Matte (1858-1956)*, op. cit., p. 16.

[327] M. L. Egaña, *La educación primaria...*, op. cit., p. 40. Véase también G. Vial, op. cit., p. 143.

[328] En la pedagogía sarmientina, las letras consonantes se denominaban según la combinación de sus respectivos sonidos con la letra *e*. Así, no existe la *efe* sino la *fe*, ni la *jota* sino la *je*. Si bien el principio en que se basaba este mecanismo seguía siendo fonético, su objetivo tenía que ver con fijar en la memoria de los niños las letras, para que pudieran hacer uso de ellas al momento de aprender a leer.

[329] Claudio Matte, *Nuevo método (fonético-analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*, Leipzig, Imprenta de F.A. Brockhaus, 1884, p. III.

[330] *Ibidem*, pp. 1-2.

[331] La base de las “lecciones de cosas” radica en el principio pestalozziano de la intuición, que puede resumirse en el aforismo pedagógico “De la cosa a la palabra, de la palabra a la idea”. Este principio, fuertemente presente durante fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, es el que sustenta no solo el énfasis en las “Lecciones de

cosas”, sino que gran parte de los postulados de la llamada Escuela Nueva. Véase Federico Gómez Rodríguez de Castro, José Miguel Somoza y Ana María Badanelli, “Los manuales de *Lecciones de cosas*”, en Alfredo Jiménez et al. (coords.), *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela (Burgos, 18-21 junio 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 377-386.

[332] Ponce, op. cit., pp. 19-20. Sobre la vida y obra de Alcántara García puede verse Juan Félix Rodríguez, “Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid”, en *Foro de Educación*, n° 9, 2007, pp. 133-152.

[333] Citado en Álvaro Ceballos, “Las empresas editoriales de José Abelardo Núñez en Alemania”, *Historia*, n° 41, vol. 1, Santiago, PUC, 2008, p. 51.

[334] Ponce, op. cit., p. 8.

[335] Ello fue realizado, desde su creación en 1892, por la Comisión de Instrucción Primaria, encargada de la adopción de textos y útiles para las escuelas primarias, las bibliotecas escolares y la Inspección General. El Reglamento General de Instrucción Primaria de 1898 vino a reforzar esto al decretar que no podían ser utilizados en las escuelas otros textos que los adoptados por el gobierno. En 1906, en tanto, se estableció una Comisión Calificadora para realizar esta tarea; sin embargo, en 1909 se le entregó la facultad de dictaminar la aprobación de textos escolares al recién creado Consejo de Instrucción Primaria. Ello fue ratificado con la reorganización de este en 1912 y cuando, por decreto del 3 de diciembre del mismo año, se estableció que el ministerio no adquiriría libros de ninguna clase para primarias, normales ni las bibliotecas populares, a menos que fueran recomendados especialmente por la Inspección General y aprobados por el Consejo de Instrucción Primaria. *MMIP*, 1892, p. XXXI; 1899, p. 333; 1907, pp. 102-103; 1909, p. 152; 1912-1915, p. 122.

[336] Una de las quejas sobre el excesivo costo que significaba al Estado la distribución gratuita de textos puede verse en *MMIP*, 1881, p. 226.

[337] *MMIP*, 1895, p. 451.

[338] Ver Anexo 5: Porcentaje de textos distribuidos según asignatura, 1885-1909.

[339] *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Tomo I: *Aprender a leer y escribir, 1810-1880*, Santiago, Taurus, 2012.

[340] *MMIP*, 1880, 1881, 1882 y 1884.

[341] Sobre el origen y la fortuna editorial de *El lector americano* véase Ceballos, “Las empresas...”, op. cit., pp. 45-51.

[342] *MMIP*, 1896, pp. 261-270.

[343] *Ibidem*, 1895, p. 418.

[344] J. A. Núñez, *El lector...*, op. cit., pp. 178-227.

[345] *Ibidem*, 1895, p. 419.

[346] *Ibidem*, 1899, p. 360.

[347] *Ibidem*, 1919, p. 14.

[348] *Ibidem*, 1894, pp. 354-355.

[349] *Ibidem*, 1887, p. XXIII.

[350] *Ibidem*, 1894, pp. 346 y 361-362.

[351] Sobre los cambios en la infraestructura de las escuelas primarias durante el período y su incidencia en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, véase Pilar Hevia, “Un lugar diseñado específicamente para la enseñanza: el espacio físico ocupado por la escuela primaria pública en Chile (1883-1915)”, en *Pensamiento Educativo*, vols. 46-47, Santiago, PUC, 2010, pp. 285-301.

[352] *MMIP*, 1890, p. 57.

[353] *Ibidem*, 1894, p. 369.

[354] *Ibidem*, 1895, p. 429.

[355] Algunos ejemplos pueden verse en *ibidem*, 1897, p. 675, y 1907, p. 10.

[356] *Ibidem*, 1917, p. 12.

[357] *MMIP*, 1894, p. 66.

[358] *Ibidem*, 1907, p. 33.

[359] *Ibidem*, pp. 70-71.

[360] *Ibidem*, 1894, p. 431.

[361] *Ibidem*, 1896, pp. 351-358.

[362] *Ibidem*, p. 486.

[363] José Tadeo Sepúlveda, *Informe sobre las escuelas públicas de las provincias de Tarapacá i Antofagasta*, Santiago, 1897, citado en Ponce, op. cit., pp. 25-26.

[364] Ruperto Oroz, *Informe sobre las escuelas públicas de las provincias de Cautín, Malleco i Bío-Bío* (Santiago,

1897), citado en “Informe sobre las escuelas de niñas de Santiago presentado al señor Inspector Jeneral de Instrucción Primaria por la visitadora extraordinaria de las mismas doña Teresa Adametz; Santiago, en febrero de 1896”, *Revista de Instrucción Primaria*, año XI, nº 3, 1897, en Mario Monsalve, “*EI el silencio comenzó a reinar*”. *Documentos para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920*, Santiago, Dibam, 1998, p. 37. Otra denuncia sobre falta de aplicación del método simultáneo de enseñanza, esta vez relacionada con la disposición de las bancas, puede encontrarse en “Resultados de una inspección extraordinaria a algunas escuelas de la República”, *RIP*, año VII, Santiago, 1892, en ibídem, pp. 34-35.

[365] *MMIP*, 1895, p. 497.

[366] “Informe sobre las escuelas de niñas de Santiago..., op. cit., p. 37.

[367] Sobre la psicología del aprendizaje como marco teórico para el análisis histórico de métodos educativos, véase Mayorga, op. cit., pp. 273-276.

[368] Sobre la mirada de Piaget respecto al niño en tanto “interlocutor cultural del adulto”, véase Emilia Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2003, pp. 20-32.

[369] Los “métodos globales” pueden ser divididos en dos tipos: los analíticos de descomposición de las palabras y los de memorización global o *whole-world*. El método de Claudio Matte correspondía a la primera variante. Anne-Marie Chartier, *Enseñar a leer y escribir Una aproximación histórica*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 111-112.

[370] C. Matte, *Nuevo método...*, op. cit., p. 3.

[371] Ibídem.

[372] Núñez y Vázquez (eds.), op. cit.

[373] Bertrand Saint-Sernin, *L'illettrisme*, París, PUF, 2005, p. 70.

[374] Las etapas de conceptualización del niño con respecto a la escritura en tanto objeto de conocimiento fueron definidas y estudiadas originalmente por Ferreiro y Teberosky, en Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2007. Un resumen sintético sobre estas puede encontrarse en Emilia Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2008, pp. 17-21.

[375] Sobre los conceptos de *acomodación* y *asimilación* en la teoría psicológica piagetiana, véase Ferreiro, *Vigencia de...*, op. cit., pp. 105-110.

[376] Sobre la importancia de los contextos de uso y su relación con la enseñanza escolar, véase Michael Cole, “Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural”, en Luis C. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993; Elsie Rockwell, “Los usos escolares de la lengua escrita”, en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Pardo (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1984.

[377] *MMIP*, 1909, pp. 182-184.

[378] Un ejemplo de esto puede verse en un artículo publicado en Montevideo y reproducido por el *Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria* que denunciaba los perjuicios higiénicos y pedagógicos propios de la utilización de las pizarras. Al respecto véase “Supresión de las pizarras en las escuelas”, *Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria*, Santiago, 1905-1906, pp. 190-193.

[379] Natalie Bonetón-Botté y Fanny De la Haye, “Apprentissage de l'écriture manuscrite: des difficultés perçues par les enseignants aux difficultés des élèves” en Natalie Marec-Breton, et. al. (dirs.), *L' apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive*, Rennes, PUR, 2009, p. 264.

[380] *MMIP*, 1895, pp. 421-423.

[381] Ibídem, 1896, pp. 261-290.

[382] Dorothy H. Cohen, *Cómo aprenden los niños*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 211.

[383] *MMIP*, 1899, p. 331.

[384] “El Método activo en las escuelas de Tacna”, *RIP*, año XXXIV, nº 6 y 7, Santiago, agosto y septiembre de 1927, p. 275.

[385] Agustín Escolano, *Tiempos y espacios para la escuela, Ensayos históricos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000, pp. 17-48; y “Escenografías escolares: espacios y actores”, en Rafael Calvo (coord.), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos, junio 2003, pp. 18-21; Antonio Viñao, *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Madrid, Editorial Ariel S.A., 1998, pp. 46-59; y “Escolarización, edificios y espacio escolares”, en *CEE Participación Educativa*, 7, Madrid, marzo 2008.

[386] Honorio M. Velasco, “Los espacios de la socialización y de la educación. Consideraciones antropológicas”, en *Historia de la Educación*, nº 16, Universidad de Salamanca, 1997, pp. 510-511.

- [387] Agustín Escolano, “Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar”, en *Revista de Educación*, n° 298, Madrid, 1992, pp. 55-57; Antonio Viñao, “Tiempo, historia y educación”, en *Revista Complutense de Educación*, n° 2, vol. 5, Madrid, Editorial Complutense, 1994, pp. 32-33.
- [388] Dominique Juliá, “La culture scolaire comme objet historique”, en Antonio Nóvoa, Marc Depaepe y Erwin Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, C.S.H.P., 1995, pp. 453-459.
- [389] André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación*, n° 295, Madrid, 1991, pp. 68-69.
- [390] El análisis del espacio escolar se aborda desde los planteamientos de Antonio Viñao, “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, en *Historia de la Educación*, n° 12-13, Universidad de Salamanca, 1993-94, pp. 64-65; Agustín Escolano, “La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículo”, en *Historia de la Educación*, n° 12-13, Universidad de Salamanca, 1993-94, pp. 97-121. También, en parte, desde las categorías analíticas edificio/representación y edificio/función usadas por Ana María Montenegro en su tesis doctoral titulada “Un lugar. La escuela pública, origen y paradoja: Buenos Aires, Argentina (1580-1910)”, Tesis de doctorado, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, UNED, 2011, documento inédito.
- [391] Estado/vecinos, municipio/vecinos, terreno cedido por vecino, grupos de vecinos, conventos. Esto por escasez de fondos municipales para financiar la construcción, reparación o arriendo de locales. La colaboración vecinal, donaciones privadas y auxilios del Estado fueron la solución más recurrente.
- [392] Reglamento para la enseñanza i régimen interno de las escuelas elementales, Santiago, mayo de 1883, *BLD*, 1883, pp. 349-351.
- [393] Eloísa Díaz, *Recopilación de informes del médico-inspector de las escuelas públicas de Santiago: higiene escolar*, Santiago, Imprenta Nacional, 1905.
- [394] Se produjo un aumento sustantivo de la oferta de casas-habitación para ser arrendadas para escuelas. Subió el valor del arriendo, especialmente de las propiedades mejor ubicadas en el mundo urbano y que eran de mayor tamaño, aunque también en distritos alejados y en el mundo rural, dada la escasez de casas que reuniesen las condiciones estipuladas.
- [395] Egaña, *La Educación primaria...*, op. cit. Labarca, *Historia de la...*, op. cit. Vial, op. cit., p. 200.
- [396] *BLD*, 1903, pp. 339-340; *BLD*, 1906, p. 1130. Se estableció la publicación en la prensa de un aviso que debía contener las condiciones en que se requería la casa, una carta del inspector general al ministro de Instrucción Pública en Santiago o del visitador al intendente en las provincias, donde se declaraba que la casa era apropiada. En Santiago se exigió también un informe de inspección sanitaria del local emanado del Consejo Superior de Higiene y dirigido al visitador de escuelas.
- [397] *Arnadme*, vol. 1627, 1903.
- [398] *Arnadme*, vol. 1627, 1903.
- [399] María Eugenia Chaoul, “Entre la continuidad de la vida y la esperanza de cambio: las escuelas primarias en la ciudad de México como lugar, 1891-1917”, Tesis doctoral, México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco de México, 2010, documento inédito.
- [400] *Memoria del Ministerio de Industria y Obras Públicas (MMIOP) de 1888*.
- [401] De las 389 fueron paralizadas 123; al parecer, solo 9 se terminaron de construir y 13 se suspendieron.
- [402] Las escuelas destinadas a trescientos o más alumnos debían ser escuelas modelo, tanto en su diseño arquitectónico como en la variedad de espacios que presentaban.
- [403] Bases y planos para la edificación de escuelas primarias de 84 alumnos, *Arnadme*, vol. 2621, 1910.
- [404] *El Mercurio* de Santiago, 16 y 23 de septiembre de 1910.
- [405] Escolano, “Escenografías...”, op. cit., p. 368.
- [406] Pedro Luis Moreno, “History of school desk development in terms of hygiene and pedagogy in Spain (1838-1936)”, en Martin Lawn y Ian Grosvenor, *Materialities of schooling. Desing-Tecnology-Objects-routines*, Gran Bretaña, Cambridge University Press, 2005; y “El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas”, en Luz María Naya y Paulí Dávila (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Editorial Erein, vol. 1, pp. 342-355. Recoge los contenidos presentados al Coloquio de Historia de la Educación, 13, San Sebastián, 2005.
- [407] Los visitadores aconsejaban mantener la disciplina tanto en la sala de clases como en el recreo, debiendo el profesor hacerse respetar con su actitud y palabra, evitando los castigos físicos. Cuando aparece alguna mención a ese tipo de prácticas, generalmente tiene relación con denuncias realizadas por los padres o por el visitador ante una autoridad. *Arnadme*, vol. 524, 1884.
- [408] Se fabricaron escritorios de tres tamaños que correspondieron a las tres categorías de edades establecidas,

permitiendo a los niños una correcta posición sin hacerlos inclinarse sobre las mesas. Se prefirieron escritorios bipersonales, dado que los unipersonales requerían más espacio.

[409] En Chile se elaboró una colección de veinticinco cuadros murales para la enseñanza objetiva acerca de las costumbres nacionales, tales como el cultivo de la tierra, la siembra, la cosecha, los pescadores, las costureras, entre otros. Arnadme, vol. 686, 1890.

[410] Arnadme, vol. 3096, 1913.

[411] Revista *Sucesos*, 1 de mayo de 1913, n° 556, Valparaíso, Editorial El Universo. VIII Congreso Científico General Chileno en Temuco.

[412] Antonio Castillo, “Los cuadernos escolares a la luz de la historia de la cultura escrita”, en Juri Meda, Davide Montino y Roberto Sani (eds.), *School Exercise Books. A complex source for a History of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, vol. I, Florencia, Edizione Polistampa, 2010; María del Mar del Pozo y Sara Ramos, “El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente”, en Antonio Viñao, *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo, Universidad de Oviedo y SEDHE, 2001, pp. 481-501; Ana María Badanelli y Kira Mahamud, “Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular: un estudio de caso”, en *Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, vol. 6, 2007, <http://www.adide.org/revista>. (acceso: 16 agosto 2011).

[413] Chartier, *Enseñar a leer...*, op. cit., 2004.

[414] *Ibidem*, p. 108.

[415] Si el grupo de niños era numeroso, se aconsejaba hacerlo oralmente con todos juntos; de haber tiempo, el preceptor podía pasearse entre los escritorios o revisarlos fuera del horario de clases.

[416] Estos cuadernos fueron encontrados junto a expedientes de cargos formulados contra el preceptor, por lo que su conservación es más bien aleatoria. Por tanto, se puede sostener que no corresponden a aquellos que dan cuenta del trabajo mejor efectuado. Arnadme, vol. 7698, 1938.

[417] Castillo, “Los cuadernos escolares...”, op. cit., p. 8.

[418] Es un cuaderno de uso personal donde cada alumno anota diariamente los contenidos de todas las materias y en su casa, debe “pasar en limpio” esos contenidos a los cuadernos específicos de cada asignatura. Cuando se inició el uso de los cuadernos para cada asignatura, al cuaderno borrador se le asignó un uso más bien escaso e indefinido, aunque en la práctica, durante este período, su uso se extendió debido a las diferencias en el tiempo que demoraban los alumnos de una misma sala en copiar del pizarrón ejercicios con la adecuada prolijidad en la letra y con la necesaria limpieza.

[419] Arnadme, vol. 5823, 1931.

[420] *Ibidem*, vol. 7698, 1938.

[421] A. M. Chartier, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, París, Retz, 2007, pp. 131-158.

[422] Arnadme, vol. 2899, 1911.

[423] Marcelo Caruso, “Luchas por el orden ritual: inspección y cultura escolar en los protocolos de visitación. Babiera (Alemania), CA. 1860-1918”, *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la Escuela*, Burgos, 18-21 junio de 2003, Sociedad Española de Historia de la Educación, edita Universidad de Burgos, pp. 504-505.

[424] El reglamento de 1883 estableció el inicio de clases alrededor de las 9:00 horas y su término alrededor de las 15:00 horas, lo que generó en la práctica el establecimiento por provincia o departamento de un horario para ir a almorzar a la casa entre las 11:00 y las 12:00. Arnadme, vol. 448, 1884.

[425] *Ibidem*, vol. 2787, 1911.

[426] Eduardo Rossing, *Manual de práctica escolar, 1896*, Santiago, Certamen Pedagógico de 1893, Imprenta i Encuadernación Roma, 1896.

[427] *Ídem*.

[428] Escuela moderna como aquella que incorpora nuevos saberes, nuevos textos y nuevos objetos educativos con el fin de fomentar una inteligencia activa y funcional, de acuerdo a las necesidades de una escuela y una nación que se encontraban en camino hacia la modernidad.

[429] Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, 2ª edición revisada, México D.F., Siglo XXI Editores, 2009, p. 158.

[430] Los primeros discursos a favor de la práctica física escolar provinieron de los educadores modernos que promovieron una educación integral: el suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y los alemanes Johann Bernhard Basedow (1723-1790) y Guts Muths (1759-1839), entre los principales, aunque Montaigne y Rousseau ya habían destacado su relevancia para la educación. Luis-Pablo Rodríguez, *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*, Barcelona, Editorial Masson, 2003, pp. 534-535.

- [431] Ídem.
- [432] Ibídem, p. 102.
- [433] Adolfo Murillo, *De la Educación Física y de la enseñanza de la Higiene en los Liceos y escuelas de la República*, Santiago, Imprenta El Mercurio, 1872, pp. 5-6.
- [434] José Joaquín Aguirre, *Manual de Gimnasia escolar para el uso de las escuelas de Instrucción Primaria*, Santiago, Imprenta y Litografía de Pedro Cadot y Cía., 1886, p. 3.
- [435] Murillo, op. cit., p. 7.
- [436] Ibídem, p. 23.
- [437] Ver Capítulo IV.
- [438] Jean Pierre Blanc Pain, *Los alemanes en Chile (1816-1945)*, traducido por Luis Enrique Jara, E.P.C., Santiago, 1985, p. 152.
- [439] Murillo, op. cit., pp. 26-33.
- [440] Murillo las describe como “masas cónicas de madera de origen persa”. Suponemos es una especie de pesa individual para los ejercicios de brazos.
- [441] Murillo, op. cit., p. 11.
- [442] Ver Capítulo IV.
- [443] José Abelardo Núñez, *Catálogo de la Exposición de Material Escolar*, Santiago, Imprenta Nacional, 1885.
- [444] Ibídem, p. 39.
- [445] Ídem.
- [446] Roberto Arancibia, *La influencia del ejército chileno en América Latina. 1900-1950*, Santiago, Centro de Estudios e Investigaciones Militares, 2002, p. 104.
- [447] Ibídem, p. 148.
- [448] “Educación física”, en J. A. Núñez, *Organización...*, op. cit, p. 148.
- [449] Manuel Antonio Ponce, *Prontuario de legislación escolar: recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890, pp. 134 y 138.
- [450] “Desarrollo que debe darse a la gimnasia i a los ejercicios militares”, Acta de la Sesión 5ª en 25 i 16 de Setiembre de 1889, en José Abelardo Núñez (comp.), *Congreso Nacional Pedagógico: resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en Septiembre de 1889*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890, p. 63.
- [451] Ídem.
- [452] Intervención de F. Jenschke, en ibídem, p. 66.
- [453] Ídem.
- [454] Ibídem, p. 65.
- [455] Ibídem, p. 63.
- [456] En la discusión, uno de los asistentes, Erasmo Arellano, indicó que en Suecia ya existía desde 1814 y en Alemania desde 1847, aunque ya había dado sus primeros pasos en 1808; en Francia, desde 1820; Italia, desde 1874; España, Estados Unidos e Inglaterra, desde 1883: “Ahora que nuestro gobierno está empeñado en dar un gran paso a favor de la educación del pueblo, no debe olvidar la utilidad i trascendental importancia que tendría el establecimiento de un Instituto de Gimnasia”, en ibídem, pp. 67-68.
- [457] Francisco Jenschke, *Metodología especial de Gimnasia*, Santiago, Imprenta Roma, 1896. El decreto de aprobación era el n° 2.749, 30 de diciembre de 1895.
- [458] Entre los juegos se recomendaban “El hortelano i el ladrón”, “Maitén ¿Dónde estas? (o Los dos ciegos)” y “La huaraca”. Jenschke, *Metodología...*, op. cit., p. 73.
- [459] Ibídem, p. 107.
- [460] “Reglamento general de Instrucción Primaria, 20 de octubre de 1898”, en *Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. Disposiciones relativas al servicio de instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Universo, 1896.
- [461] *AE*, 1909, p. 296.
- [462] Murillo, op. cit., p. 7.
- [463] L. P. Rodríguez, op. cit., pp. 537-538.
- [464] Enrique Melkonian, *Intervención del Estado chileno en materia de Educación Física*, Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, Santiago, Imprenta América, 1941, p. 22.
- [465] *Educación Física*, Edición Especial del Centenario, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Artes y Educación Física, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Santiago, junio 2006, p. 14.

- [466] *Ibidem*, pp. 14-15.
- [467] *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902: Actas i Trabajos*, t. I, Santiago de Chile, Imprenta Barcelona, 1904, p. 70.
- [468] *Ídem*.
- [469] Discurso de Luis Espejo, “Concepto jeneral de la enseñanza publica”, en *Congreso...*, op. cit., p. 79.
- [470] Francisco Jenschke, “Educación Física i Moral”, en *ibídem*, p. 359.
- [471] *Ibidem*, p. 365.
- [472] Cuarta sesión, 27 noviembre de 1902, en *ibídem*, p. 382.
- [473] “El orador tiene constancia personal de los buenos resultados que los ejercicios escolares militares han producido en Valparaíso. En ellos encuentra el alumno un magnificado atractivo que le hace agradable la escuela i los padres de los educadores se interesan vivamente por tales ejercicios”, sostuvo Roberto Oroz, en *Congreso...*, op. cit., p. 390.
- [474] *Ibidem*, p. 384.
- [475] Jenschke, en *ibídem*, p. 389.
- [476] Senador Pedro Bannen, en *ibídem*, pp. 390-391.
- [477] Cabezas culpaba al Estado por promover el desinterés por el ramo, “considerando oficialmente en menos a los profesores que enseñan esta asignatura”, pagándoles menos que a los otros profesores, sin considerar la compleja formación profesional que el ramo requería, en *Congreso...*, op. cit., p. 216- 217.
- [478] Lotardo Matus hace una completa reseña sobre este debate publicado en la *Revista de la Asociación de Educación Nacional* en 1905. Lotardo Matus y Luis Caviedes, *Manual de Gimnasia escolar para los maestros de enseñanza primaria, normal y secundaria*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1909, pp. 9-10.
- [479] *Ídem*.
- [480] *Ibidem*, p. 8.
- [481] En el artículo 8º se indicaba: “Se procurará que los gimnasios i patios cubiertos tengan una superficie por alumno de una metro cincuenta centímetros cuadrados en las escuelas de hasta doscientos alumnos; de un metro veinticinco centímetros cuadrados en las escuelas de hasta trescientos alumnos i de un metro cuadrado en las escuelas de más de trescientos alumnos”. *MMJIP*, 1909, p. 191.
- [482] Decreto nº 505 de 6 de marzo de 1906 del Ministerio de Instrucción Pública.
- [483] El acta de fundación fue incorporada en el *Anuario Estadístico* de 1910. *AE*, 1910, p. 243.
- [484] *Ídem*.
- [485] *Ibidem*, p. 243.
- [486] *Ídem*.
- [487] *Memoria, Plan de Estudios i Reglamento del Instituto Superior de Educacion Física correspondiente al año de 1918*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1919, p. 17.
- [488] *Ibidem*, p. 18.
- [489] Ambos textos fueron refundidos y publicados en 1918. Joaquín Cabezas, *Los Juegos Olímpicos. Desarrollo histórico*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1918.
- [490] Cabezas, *Los Juegos...*, op. cit., p. 10.
- [491] Según N. Elías, en la esencia del deporte como práctica se halla la competitividad, que implica el uso de la fuerza corporal –no militar y por lo tanto domesticada, parte del proceso de civilización– que identifica y enfrenta a los estados modernos. Norbert Elias, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México D.F., Buenos Aires, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 36. La especialización del deporte supone también desarrollar al máximo las habilidades corporales de los competidores, un proceso de racionalización que está marcado, por ejemplo, por alcanzar un récord. Gary Cross, *A social history of leisuresince 1600*, Pennsylvania, Venture Publishing, State College, 1990, p. 147.
- [492] *Ibidem*, p. 77.
- [493] El Club Hípico no contaba con la infraestructura necesaria para las competencias olímpicas. Por eso, esta experiencia fue determinante para la creación de un comité fundador de un Estadio Nacional, al cual, sin embargo, Cabezas no fue llamado. *Ibidem*, pp. 159-160.
- [494] Cabe destacar que los juegos no fueron oficialmente organizados por el Comité Olímpico Internacional. Ver *Trabajos del Cuarto Congreso Científico (1º Pan-Americano), celebrado en Santiago de Chile, del 25 de diciembre de 1908 al 5 de enero de 1909*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1909.
- [495] Cabezas, *Los Juegos...*, op. cit., p. 156.
- [496] La tendencia denominada “eclectica” de Matus se fundaba en las conclusiones del francés Georges Demeny, expuestas en el Congreso de Lieja, que llamaban a atender a las particularidades fisiológicas de cada pueblo para adaptar los modelos gimnásticos más convenientes. Matus y Caviedes, op. cit., pp. 11-42.

- [497] “Si el indio no hubiese tenido su gimnasia, no habría sido intrépido, valeroso, astuto, fuerte, diestro nobel i ágil. Sin ella no habría podido resistir a todas las intemperies de las estaciones, las rápidas variaciones del clima, sobrellevar con heroica resolución las contrariedades i privaciones de la vida. Merced a esa *gimnasia salvaje i moralizadora del araucano* fue como la España, la reina i culta señora del Viejo Mundo, la nación en cuyos dominios no se ocultaba el sol, encontró su eclipse total en ese rincón del orbe...”. Manuel Manquilef, “La gimnasia nacional (Juegos, Ejercicios y Bailes)”, en *Comentarios del pueblo araucano*, vol. II, Santiago de Chile, Imprenta Barcelona, 1914, p. 97.
- [498] “El nacionalismo en la educacion”, *RIP*, abril 1912, n° 2, p. 130.
- [499] Philippe Tissié, *La gimnasia, ¿Debe ser Ecléctica i Nacional?*, traducción de Joaquín Cabezas y Antonio Aguirre, Santiago, Imprenta Barcelona, 1910, p. 4.
- [500] L. Matus y L. Caviedes fueron discípulos de Joaquín Cabezas, y sus ideas fueron plasmadas en el texto *Manual de Gimnasia...*, op. cit. La obra de otro discípulo de Cabezas, Guillermo Martínez, *Metodología especial de Educación Física* (Santiago, Universidad de Chile, 1916), hace mención explícita y amplia al método sueco de Ling y a su mentor chileno.
- [501] Demetrio Salas desarrolló lo que llamaría la educación física “biológica” para diferenciarla de la educación física “fisiológica”, porque la primera se interesaba en el desarrollo del ser humano desde su nacimiento hasta su adultez, mientras que la segunda buscaba intervenir el desarrollo armónico y espontáneo del cuerpo. Sus ideas fueron plasmadas en su obra “La Educación Física Biológica. Conferencia dada en la Universidad de Chile en Setiembre de 1913”, Imprenta Americana, La Serena, 1913, y expuestas en numerosas conferencias en la Universidad de Chile.
- [502] Enrique Romero Brest, *La pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires, s/n, 1911, p. 263.
- [503] Ver porcentaje de textos por materia y año en Capítulo IV.
- [504] *MMIP*, 1894, 1895, 1896, 1908 y 1909.
- [505] Francisco J. Jenschke, *Metodología especial de Gimnasia*, segunda edición corregida i aumentada, Santiago de Chile, texto escolar n° IV, Imprenta y Litografía Universo, 1910, p. VI.
- [506] *Ibidem*, p. 25.
- [507] *Ídem*.
- [508] Joaquín Cabezas, *Programa de Educacion Física. Aprobado por el Consejo de Instrucción Publica, Sesión de 2 de Diciembre de 1912*, Santiago de Chile, 1912.
- [509] “El estudiante, que debe emplear casi todo su día en clases o en la preparación de sus lecciones, tiene que sacrificar o contener su actividad física i por otra parte, la civilización misma lo invita a servirse de los medios que le da el progreso de las artes mecanicas i recorre en tranvías o en coche la distancia que separa el hogar del edificio escolar [...] Es, pues, necesario reemplazar artificialmente el trabajo utilitario que ejecuta el hombre nativo”. En J. Cabezas, *Programa de Educación...*, op. cit., pp. 7-8.
- [510] Al respecto ver el Capítulo III y el rol que el preceptor tendría en ese cometido.
- [511] *MMIP*, 1910, p. 15.
- [512] Fue común que los visitantes se quejaron de esta deficiencia y resaltaran el importante papel de los ayudantes y docentes del Instituto de Educación Física. “Es conveniente para la educacion física de los niños de la Capital –indicaba un visitador en 1914– el confiar esta rama a los maestros que perfeccionan sus estudios en el Instituto de Educacion Física”. En “La fiesta de gimnasia i juegos de las escuelas públicas de Santiago”, *Revista Educación Física*, marzo 1915, año 3, n° 1, pp. 22-23.
- [513] *RIP*, septiembre de 1911, n° 9, p. 477.
- [514] *Ibidem*, septiembre de 1911, n° 11: “La gran revista de gimnasia”, por la Federacion Sportiva Nacional, pp. 519-520.
- [515] “El 21 de Mayo”, *RIP*, mayo-junio 1921, p. 186.
- [516] *Ibidem*, mayo-junio 1911, n° 5 y 6, p. 250.
- [517] *Arnadme*, vol. 4309, 1922.
- [518] *RIP*, julio-agosto 1911, n° 7 y 8, p. 440.
- [519] *Arnadme*, vol. 4309, 1922.
- [520] Artículo 16, Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1920.
- [521] “La Educación Física en su rol regenerador de la raza”, *Educación Física*, agosto 1929, año I, n° 4, pp. 28-29.
- [522] Artículos 95, 150 y 151, Reglamento General de Escuelas Primarias, 22 de febrero de 1928.
- [523] DFL n° 7.500.
- [524] “Reglamento General de Escuelas Primarias”, en Decreto n° 6039, del 10 de diciembre de 1929. Esta norma acompañó el texto definitivo de la LEPO, contenido en el DFL n° 5291, del 22 de noviembre de 1929.

- [525] AE, 1910-1931. Ver Gráfico Calidad del personal que atiende en las escuelas de 1ª clase entre 1910-1931. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia
- [526] “Reglamento de Admisión al empleo de profesores de escuelas primarias de 3º i 4º clase”, en *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional*, 1910, p. 239.
- [527] Gertrudis Muñoz, “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, en *Anales de la Universidad de Chile*, n° 45-46, 1942, pp. 190-194. Ver Anexo 6: Escuelas Normales fundadas hasta 1930.
- [528] Arnadme, vol. 1600, 1902, Memoria del año escolar 1902, Escuela Normal de Preceptores de Santiago por *Libro de Matrículas Escuela Normal Santa Teresa, 1923-1947*, Archivo Escuela Normal Santa Teresa.
- [529] Loreto Egaña, *La educación primaria en Chile, 1860-1930*, Santiago, PIIE, 2003, pp. 194-195.
- [530] Muñoz, op. cit., pp. 190-194. En 1907 se suprimió la Escuela Normal de Preceptores de San Felipe, aduciendo la baja matrícula masculina en contraposición a la alta demanda femenina. Se sugería aumentar la fundación de escuelas normales para mujeres como efectivamente ocurrió. *MMIP*, Imprenta y Encuadernación Universitaria, Santiago, 1907, pp. 72-73.
- [531] AE, 1900-1935.
- [532] Vial, op. cit., p. 213.
- [533] D. Salas, *El problema...*, op. cit., pp. 197-198.
- [534] Un resumen de datos y de negativas imágenes circulantes a inicios del siglo XX ha sido realizado por Vial, op. cit., pp. 213-220.
- [535] Citado por Mario Monsalve, “Y se hizo el silencio”, *Recopilación de documentos para la historia de la instrucción primaria (1842-1920)*, Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas, 1998, pp. 93-97.
- [536] Jorge Barria, *Los movimientos sociales de Chile, 1910-1925 (Aspecto político y social)*, Santiago, Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile, 1960, pp. 88-89.
- [537] Víctor Troncoso, *Igualdad social y económica del magisterio*, Santiago, Empresa Periodística La Nación, 1925, p. 12.
- [538] Enrique Fernández, *Estado y sociedad en Chile, 1891-1931. El Estado excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad*, Santiago, Lom Ediciones, 2001, pp. 79-80.
- [539] I. Núñez, *Gremios del magisterio...*, op. cit., pp. 49-50.
- [540] Carlos Vicuña, *La tiranía en Chile. Libro escrito en el destierro en 1928*, Santiago, Lom Ediciones, 2002, pp. 50-51.
- [541] Citado por Monsalve, op. cit. p. 114.
- [542] D. Salas, *El problema...*, op. cit., pp. 149-150.
- [543] Ver noticias sobre la constitución de sociedades de maestros a fines del siglo XIX, en *RIP*, año XI, n° 1, pp. 43-44; n° 3, p. 189; n° 4, p. 260; n° 5, p. 392. Se informaba que en 1896 se habían constituido más de veinte sociedades en diversos puntos del país.
- [544] Ver el Estatuto fundacional en *Boletín de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria*, n° 1, noviembre de 1939.
- [545] Sonia Godoy, *Las Asociaciones de Profesores del pasado y del presente y su labor educativa*, Memoria de Título, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Santiago, 1962.
- [546] Asociación Nacional de Educación, 1905.
- [547] *La Educación Primaria*, n° 1 a 5. Ver también Óscar Bustos y Santiago Tejías, *La participación de la masonería y de las organizaciones gremiales del magisterio en la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria*, Santiago, Tribuna Jacobina, 1962, pp. 20-21.
- [548] Bustos y Tejías, op. cit., pp. 20-21.
- [549] *Nuevos Rumbos*, n° 1, p. 15.
- [550] *Ibidem*, pp. 14-15.
- [551] José Carlos Mariátegui, “La crisis de la reforma educacional en Chile”, en
- [552] *Nuevos Rumbos*, n° 30, p. 12.
- [553] *Ibidem*, pp. 2-4.
- [554] José Antonio Encinas, *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, Lima, Imprenta Minerva, 1932; S. Carli, “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva”, en Adriana Puiggrós, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, *Historia de la Educación en Argentina*, t. III, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1992, pp. 99-160; Rosa de Ziperovich, “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930”, en Puiggrós, op. cit., pp. 161-256; María Victoria Peralta, *En el Centenario de la primera case dei Bambini (1907-2007). Investigación histórica sobre el primer Jardín Infantil Montessori y la primera formación de jardineras*

montessorianas en Chile (1926), Santiago, Universidad Central de Chile, 2007; y de la misma autora, *En el Centenario de L'Ecole Decroly (1907-2007). La pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia (1925)*, Santiago, Universidad Central de Chile, 2007.

[555] Sobre la Escuela Nueva y sus exponentes hay amplísima historiografía internacional.

[556] Wilhelm Mann, *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental profesadas en los Cursos Pedagógicos de Verano de la Universidad de Chile en 1905*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1906; Hayra Guerrero de Somerville y otros, “Una fase importante de la enseñanza de la filosofía, de la psicología y de la pedagogía en la Universidad de Chile”, en *Anales de la Universidad de Chile*, vols. 45-46, 1942, pp. 206-237; Iván Núñez, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1927)*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2002.

[557] Peralta, *En el Centenario...*, op. cit., pp. 61-81, y *En el Centenario de L'Ecole...*, op. cit., pp. 88-106. Ambos estudios enfocan la llegada de estas propuestas a Chile y también a otros países de la región.

[558] Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores, 1927.

[559] Leonora Reyes, *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Tesis para optar al grado de Doctor en Historia con mención en Historia de Chile, 2005, pp. 106-111, inédita.

[560] Vial, op. cit., pp. 402-403.

[561] Amanda Labarca, *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1927, p. 89.

[562] Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores, 1927.

[563] Vergara, p. 6.

[564] Decreto nº 1224, de 12 de abril de 1927, en Ricardo Donoso, *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos relativos a la enseñanza pública*, Santiago, Imprenta de la Dirección de Prisiones, 1937, p. 47.

[565] Ídem.

[566] Vicuña, op. cit., pp. 449-455; Barría, op. cit., pp. 409-410; Vial, op. cit., pp. 406-412.

[567] Por ejemplo, en tarjeta autógrafa reproducida en la *Revista de Educación Primaria*, nº 1, p. 1.

[568] *El Mercurio*, Santiago, 25 de septiembre de 1927; ver también *La Nación* y *El Diario Ilustrado*, ambos del mismo lugar y fecha.

[569] El texto primitivo del plan se publicó en *Nuevos Rumbos*, nº 63, pp. 2-4.

[570] Ver actas oficiales resumidas de las sesiones de la Cámara de Diputados, en *El Mercurio*, Santiago, 7, 13, 14 y 21 de diciembre de 1927.

[571] *La Nación*, Santiago, 14 de diciembre de 1927, p. 6.

[572] *El Mercurio*, Santiago, 12 de octubre de 1927.

[573] *El Diario Ilustrado*, Santiago, 6 y 8 de noviembre de 1927.

[574] Ibídem, 6 de noviembre de 1927, p. 13.

[575] Sobre los conflictos entre Santos Salas y Ramírez, ver Vial, op. cit., pp. 204-205 y 412-413. Vicuña, op. cit., pp. 449-451.

[576] Ver el texto completo del decreto en Donoso, op. cit., pp. 11-16; fue reproducido también por Adolfo Ferrière, *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, Madrid, Bruno del Amo Editor, Nueva Biblioteca Pedagógica, XVIII, 1932, pp. 30-49; verlo asimismo en *Dimensión Histórica de Chile*, nº 6-7, pp. 157-166.

[577] Artículos 13, 30 y 36 del Decreto 7.500.

[578] Específicamente, institutos científico-humanistas, liceos integrales, liceos semiintegrales, liceos técnicos, institutos comerciales, escuelas de comercio, escuelas técnicas, escuelas agrícolas y escuelas profesionales femeninas.

[579] Luis Galdames, *Dos estudios educacionales*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932, pp. 127-203.

[580] *La Nación*, Santiago, 1, 2 y 3 de septiembre de 1928.

[581] Labarca, op. cit., p. 258.

[582] Circular nº 1090, de 10 de septiembre de 1929, refrendada más tarde por decreto de 30 de septiembre, *El Mercurio*, Santiago, 1 de octubre; Pablo Ramírez, *La nueva organización de los servicios educacionales. Exposición del Ministerio de Educación Pública*, Santiago, sin editorial, 1929, pp. 8-9.

[583] Ambos dejaron testimonios de su respectiva gestión. Ramírez, op. cit., y Mariano Navarrete, *Los problemas educacionales. Mi paso por el Ministerio de Educación*, Santiago, Ediciones Ercilla, 1934.

[584] Ferrière, op. cit. Al respecto hay alguna acumulación historiográfica posterior en Vial, op. cit., pp. 417-431; I. Núñez, *La producción...*, op. cit., pp. 141-184. Las regulaciones oficiales del período se pueden encontrar, según temas, en la recopilación de Donoso, op. cit.

[585] I. Núñez, *Gremios...*, op. cit., pp. 170-171.

- [586] Citado en Vial, op. cit., p. 415.
- [587] Donoso, op. cit., pp. 56-57.
- [588] Ibídem, p. 560.
- [589] Ibídem, pp. 68-69.
- [590] Decreto N° 22 de enero de 1929.
- [591] Donoso, op. cit., pp. 557-559.
- [592] Ferrière, op. cit.
- [593] I. Núñez, *Gremios...*, op. cit., pp. 167-168.
- [594] Cornelio Saavedra, *Documentos relativos a la ocupación de Arauco, que contienen los trabajos practicados desde 1861 hasta la fecha*, Santiago, Imprenta de la Libertad, 1870.
- [595] Leandro Navarro, *Crónica militar de la conquista y pacificación de la Araucanía desde el año 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Lourdes, 1909.
- [596] Jorge Pinto, *La formación del Estado y la nación y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*, Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2003, p. 185.
- [597] Julio Zenteno, *Recopilación de leyes y decretos supremos sobre colonización, 1810-1896*, Santiago, Imprenta Nacional, 1896.
- [598] Estas cifras son aproximadas, ya que las mediciones practicadas por los ingenieros de la Comisión Radicadora fueron realizadas con instrumentos que en la actualidad han demostrado ligeros errores de cálculo. Para un detalle de las cifras según provincia con respecto al número de títulos de merced cedidos a comunidades, superficie territorial adjudicada, número de personas radicadas en dichos terrenos y promedio de suelo en hectáreas otorgado a cada individuo radicado, ver “Proceso de radicación, 1884-1929”. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia
- [599] José Aylwin y Eduardo Castillo, *Legislación sobre indígenas en Chile a través de la historia*, Programa de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas/Comisión Chilena de Derechos Humanos, Documento de trabajo n° 3, Chile, 1990.
- [600] Ver Mapa Títulos de Merced. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia
- [601] Jacques Rossignol, *Chilenos y mapuches a mediados del siglo XIX*, Concepción, Ediciones Universidad del BíoBío, 2007, p. 206.
- [602] Jorge Pinto, *La población de la Araucanía en el siglo XX, crecimiento y distribución espacial*, Temuco, Departamento de Ciencias Sociales, Ediciones Universidad de la Frontera, 2009.
- [603] Las expresiones “población chilena” y “población araucana” aparecen en el censo. Los cuadros y gráficos de este capítulo hacen referencia explícita a la palabra “araucano” para respetar el concepto utilizado en las fuentes de época. Sin embargo, actualmente es un término anacrónico.
- [604] Chiloé también presenta un aumento demográfico, pero su caso es marginal y no altera el fenómeno descrito.
- [605] En 1927, la provincia de Malleco se repartió entre las de Biobío y Cautín. Asimismo, parte del departamento de Villarrica pasó a Cautín.
- [606] *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*, Chile, Conadi, Pehuén, 2009, p. 351.
- [607] Laura Luna, *Un Mundo entre dos Mundos: las relaciones entre el Pueblo Mapuche y el Estado Chileno desde la perspectiva del desarrollo y de los cambios socioculturales*, Villarrica, Ediciones Universidad Católica, Sede Villarrica, 2007, p. 98.
- [608] Lof: forma básica de organización social del pueblo mapuche que incluye un clan familiar o linaje cohesionado bajo la autoridad de un lonko. Las distintas familias que componían un lof compartían el mismo tronco hereditario con un ancestro común, el cual era recordado y mitologizado a través de la celebración de rituales y ceremonias, manteniendo la unidad identitaria del grupo.
- [609] El historiador José Bengoa denomina esta nueva cultura surgida durante el período reduccional como “cultura de la resistencia”. José Bengoa, *Historia del pueblo mapuche, siglos XIX y XX*, Santiago, Lom Ediciones, 2008, p. 365.
- [610] AE, 1909-1914. Ver Número de escuelas públicas y particulares subvencionadas, provincia de Cautín, 1909-1914. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia
- [611] AE, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914.
- [612] Pilar Gonzalbo, *Educación rural e indígena en Iberoamerica*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1996, p. 11.
- [613] Archivo Diócesis de Villarrica (ADV), *Crónica de la Misión de San José de la Mariquina, 1752-1931*, p.

61.

[614] AE, 1909-1914.

[615] *Crónica Misión Padre Las Casas; Boletines trimestrales emitidos a la Inspección General de Instrucción Primaria, 1935*. Ver Matrícula Escuela misional Padre Las Casas, 1902-1934. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia

[616] *Crónica de la Misión de San Sebastián de Panguipulli. Primer Libro, 1903-1924*. La matrícula constaba de cien alumnos chilenos y doscientos mapuches.

[617] Archivo Parroquial Padre Las Casas, *75 años Parroquia Padre Las Casas, Misión entre los Araucanos, Manuscrito, 1919*.

[618] ADV, *Crónica de la Misión de San Sebastián de Panguipulli, 1903-1924*, p. 59.

[619] *Ibidem*, p. 56.

[620] Tomás Guevara, *Costumbres Judiciales*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1904, p. 75.

[621] Bengoa, *Historia del...*, op. cit., p. 352.

[622] Martín Alonqueo Piutrin, *Mapuche Ayer-Hoy*, Padre Las Casas, Editorial San Francisco, 1985, p. 147.

[623] Ver “Mapuches alfabetizados por departamento en provincia de Cautín, 1920”. Y “Chilenos alfabetizados por departamento en provincia de Cautín, 1920”. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia

[624] Ver “Porcentajes de alfabetos en Cautín, 1920”. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia

[625] Ver “Mapuches alfabetizados por edad, 1920”. Y “Número de habitantes que saben leer de cada mil según cohorte de edad Chile y población araucana de la provincia de Cautín, 1920”. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia

[626] Carlos Munizaga, *Vida de un araucano: El estudiante mapuche, Lorenzo Aillapán en Santiago de Chile en 1959* (segunda edición), Santiago de Chile, publicación del Departamento de Ciencias Antropológicas y Arqueológicas de la Universidad de Chile, 1971, p. 25.

[627] *Ibidem*, p. 156. Alonqueo habla desde su experiencia en la Escuela fiscal Santa Catalina n° 44, ubicada en Trompulo Chico. Su recuerdo autobiográfico se encuentra contenido en el prólogo de su obra *Mapuche...*, op. cit.

[628] *Ibidem*, p. 158.

[629] Munizaga, op. cit., p. 25.

[630] ANMI, Intendencia de Cautín, 1908, p. 913.

[631] *Ibidem*, p. 930.

[632] Tomas Guevara, *Enseñanza indígena*, en “Congreso Jeneral de la Enseñanza Pública de 1902”, t. I, Santiago de Chile, Imprenta Barcelona, 1904, p. 181.

[633] León Leonardo, “Historia y representación: Tomás Guevara y sus estudios sobre los mapuches del *Gulu Mapu*”, *Revista de Historia Indígena*, n° 10, Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, 2007, p. 55.

[634] Munizaga, op. cit., p. 25.

[635] Los primeros capuchinos bávaros partieron de Munich en 1895 con destino a la Araucanía. Entre ellos iban los RR.PP. Anselmo de Cumin, José de Augusta y Tadeo de Wisent, junto al hermano lego Fr. Sérvulos de Gottmannshofen. En Ignacio Pamplona, *Historia de las misiones de los PP. Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1911, p. 341.

[636] Sus escuelas insignes fueron las de Padre Las Casas, Panguipulli y Boroa, junto a otras secundarias, como las de San José de la Mariquina, Puerto Saavedra o Bajo Imperial, Purulón y Toltén.

[637] Archivo Parroquial Padre Las Casas, *75 años Parroquia...*, op. cit., p. 43.

[638] Ver “Matrícula escuela misional Padre Las Casas”. Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia

[639] Patiru: nombre en mapudungun dado a los sacerdotes de la Araucanía.

[640] José Bengoa, *Historia de un conflicto: los mapuches y el Estado nacional durante el siglo XX*, Santiago, Planeta, 2007, p. 164.

[641] André Menard y Jorge Pavez, *Mapuche y anglicanos: Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Santiago, Ocho Libros Editores, 2007, p. 22.

[642] William Wilson, “Informe”, en Tomás Guevara, *Costumbres Judiciales, enseñanza de los araucanos*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1904, p. 82.

[643] *Ibidem*, p. 77.

[644] *Ibidem*, p. 79.

[645] Los mejores trabajos sobre este proyecto educativo se encuentran en Menard y Pavez, *Mapuche y...*, op. cit.

La desclasificación del material fotográfico de la misión fue sustrato de análisis histórico y antropológico respecto al impacto de este reducto educativo anglosajón en territorio mapuche. En el volumen se encuentran, además de las secciones fotográficas, tres artículos escritos por Pablo Marimán, José Ancán y Rolf Foerster, que en su conjunto completan un cuerpo documental que compone el mayor aporte al estudio de las misiones anglicanas en la Araucanía.

[646] Bengoa, *Historia...*, op. cit., p. 376.

[647] *La Época*, 14 de diciembre de 1910.

[648] Manuel Manquilef, *Comentarios del pueblo araucano (la faz social)*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1911, p. 7.

[649] *Ibidem*, pp. 5-8.

[650] Para conocer la polémica relación entre Manquilef y Guevara acerca de la autoría de sus obras, ver Jorge Pavez, “Mapuche ñi nüttram chilkatun / escribir la historia mapuche: estudio posliminar de Trokinche müfu ni piel. Historias de familias. Siglo XIX”, *Revista de Historia Indígena*, n° 7, Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, 2004.

[651] Manquilef, op. cit., p. 9.

[652] André Menard y Jorge Pavez, “El Congreso Araucano. Ley, raza y escritura en la política mapuche”, en *Política*, vol. 44, Santiago, otoño de 2005, p. 215.

[653] Albert Noggler, *Cuatrocientos años de la misión entre araucanos*, Padre Las Casas, Editorial San Francisco, pp. 197-199.

[654] Rolf Foerster y Sonia Montecino, *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*, Ediciones CEM, Chile, 1988, p. 52.

[655] Menard y Jorge, *Mapuche y...*, op. cit.

[656] Eduardo Devés, “La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico”, en *Mapocho*, n° 30, Santiago, Dibam, segundo semestre de 1991, p. 130.

[657] Iván Núñez, *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, Santiago, PIIE, abril de 1982, pp. 15-16.

[658] Augusto Varas, “Ideal socialista y teoría marxista en Chile: Recabarren y el Komintern”, en Augusto Varas, Alfredo Riquelme y Marcelo Casals (eds.), *Partido Comunista en Chile. Una historia presente*, Santiago, Catalonia, 2010, p. 53.

[659] Sergio Grez, *De la “regeneración del pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, Santiago, Ril Editores, 2007, p. 525.

[660] DeShazo, op. cit., p. 18.

[661] Sergio Grez, *Los anarquistas y el movimiento obrero. La alborada de “la idea” en Chile, 1893-1915*, Santiago, Lom Ediciones, 2007, p. 14.

[662] Gabriel Salazar, *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XIX y XX)*, Santiago, Lom Ediciones, 2009, p. 54.

[663] Grez, *Los anarquistas...*, op. cit., p. 29.

[664] DeShazo, op. cit., p. 22.

[665] Grez, *Los anarquistas...*, op. cit., p. 49.

[666] Osvaldo Arias, *La Prensa Obrera en Chile 1900-1930*, Chillán, Universidad de Chile, 1970.

[667] Vial, op. cit., vol. III, p. 197.

[668] *El Rebelde*, Santiago, 1° de mayo de 1899.

[669] Ver Capítulo XII.

[670] DeShazo, op. cit., p. 97.

[671] Ximena Cruzat y Eduardo Devés (recopiladores), *Recabarren. Escritos de prensa*, t. I, Santiago, Nuestra América, Terranova Editores, 1985, p. VII.

[672] Osvaldo López, *Diccionario biográfico obrero de Chile*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Bellavista, 1912, p. 6E.

[673] *El Productor*, Santiago, diciembre de 1912.

[674] *La Batalla*, Santiago, primera quincena de julio de 1913.

[675] *Ibidem*, primera quincena de enero de 1915.

[676] *Ibidem*, primera quincena de julio de 1913.

[677] Alejandro Escobar, “Memorias”, en *Mapocho*, n° 58, Santiago, Dibam, segundo semestre de 2005, pp. 351-417.

[678] *El Ácrata*, Santiago, 1 de marzo de 1900.

[679] *Ibidem*, 1 de julio de 1900.

- [680] *El Productor*, Santiago, enero de 1912.
- [681] *La Batalla*, Santiago, primera quincena de enero de 1913.
- [682] *El Productor*, Santiago, enero de 1912.
- [683] *La Batalla*, Santiago, primera quincena de julio de 1913.
- [684] Vial, op. cit., vol. III, p. 195.
- [685] *La Verba Roja*, Valparaíso, primera quincena de noviembre de 1918.
- [686] *Ibidem*, segunda quincena de noviembre de 1922.
- [687] *La Batalla*, Santiago, primera quincena de diciembre de 1913.
- [688] *La Verba Roja*, Valparaíso, segunda quincena de noviembre de 1922.
- [689] James Joll, *Los anarquistas*, Barcelona, Ediciones Grijalbo, S. A., 1968, p. 222.
- [690] *La Batalla*, Santiago, primera quincena de diciembre de 1913.
- [691] Joll, op. cit., p. 219.
- [692] *El Productor*, Santiago, octubre de 1912.
- [693] *La Batalla*, Santiago, segunda quincena de abril de 1915.
- [694] *Ibidem*, segunda quincena de abril de 1914.
- [695] Tomás Moulian e Isabel Torres, *Concepción de la política e ideal moral en la prensa obrera, 1919-1922*, Santiago, Flacso, 1987, p. 2.
- [696] Cruzat y Devés, op. cit., pp. 176-177.
- [697] *Acción Obrera*, Santiago, segunda quincena de marzo de 1916.
- [698] Cruzat y Devés, op. cit., t. I, p. 74.
- [699] Luis Emilio Recabarren, *El pensamiento de Luis Emilio Recabarren*, t. I, Santiago, Camino de Victoria, 1971, p. 69.
- [700] Cruzat y Devés, op. cit., t. I, p. 5.
- [701] Recabarren, op. cit., t. I, p. 94.
- [702] *La Aurora*, Taltal, viernes 30 de julio de 1916.
- [703] Cruzat y Devés, op. cit., t. III, p. 151.
- [704] Recabarren, op. cit., t. I, p. 169.
- [705] Cruzat y Devés, op. cit., t. I, pp. 96-97.
- [706] *Ibidem*, pp. 176-177.
- [707] *Ibidem*, op. cit., t. II, p. 222.
- [708] *Ibidem*, op. cit., t. III, p. 89.
- [709] *Ibidem*, op. cit., t. I, p. 1.
- [710] Recabarren, op. cit., t. I, p. 90.
- [711] *El Socialista*, Valparaíso, sábado 14 de agosto de 1915.
- [712] *Ibidem*, jueves 31 de mayo de 1917.
- [713] *Ibidem*, sábado 16 de marzo de 1918.
- [714] Leonora Reyes, *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis para optar al grado de doctora en Historia, Santiago, Universidad de Chile, 2005. www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/reyes_le/html/index-frames.html
- [715] *La Federación Obrera*, Santiago, jueves 27 de octubre de 1921.
- [716] *Ídem*.
- [717] *Ibidem*, lunes 2 de enero de 1922.
- [718] *Ibidem*, sábado 8 de abril de 1922.
- [719] Cruzat y Devés, op. cit., t. I, p. 1.
- [720] Leonora Reyes, "Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925", en *Cuadernos de Historia*, n° 22, Santiago, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, diciembre 2002, pp. 111-148.
- [721] Salazar, op. cit., p. 57.
- [722] Reyes, *Crisis...*, op. cit.
- [723] I. Núñez, *Educación popular...*, op. cit., p. 23.
- [724] Robert Anderson, "The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe", *Paedagogica Historica* (online), 40, 1 y 2, 2004, pp. 93-106.
- [725] Los establecimientos debían organizarse sobre la base de cursos anuales en los que convivían jóvenes de la misma edad, quienes egresaban a los dieciocho o diecinueve años, luego de siete u ocho de estudios. El agrupamiento de estudiantes en clases por grupos de la misma edad ha sido considerado como una de las claves del desarrollo educacional moderno. Ver Anderson, op. cit., p. 99.

- [726] En casi todos los países europeos esta disputa entre el ideal clásico y las formas modernas se resolvió hacia 1900 mediante reformas que permitieron a los graduados de las nuevas variantes educacionales acceder a la certificación y a las universidades.
- [727] Por ejemplo, el *lycée* impulsado por Napoleón buscó forjar una nueva elite leal a una gran Francia, con funcionarios provenientes de provincias tan lejanas como Bélgica o Italia. En forma adicional, internamente cumplía fines unificadores, pues debía ayudar a fusionar las elites pre y post revolucionarias, además de consolidar el Estado secular. Ver Anderson, op. cit., p. 102.
- [728] En Alemania, por ejemplo, en 1899 fueron equiparadas las universidades y las escuelas politécnicas, en las que se estudiaban las carreras de las ciencias aplicadas, como, por ejemplo, ingeniería.
- [729] Tales como Auguste Comte, John Stuart Mill o Herbert Spencer.
- [730] Giovanni Reale y Dario Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. Del romanticismo hasta hoy*, Barcelona, Herder, tomo III, 1995, pp. 272-273.
- [731] Un extenso análisis de la influencia del positivismo en la educación chilena se encuentra en Iván Jaksic, “Valentín Letelier: The influence of Positivism on Chilean educational thought”, *Pensamiento Educativo*, vols. 46 y 47, Santiago, 2010, pp. 117-132.
- [732] Los ámbitos de la educación secundaria que reguló la ley de 1879 fueron: división de liceos en primera y segunda clase según si enseñaban el curso completo de humanidades; definición de la planta de empleados; forma de nombramiento y destitución de rectores y profesores; enseñanza de la religión católica a todos aquellos estudiantes cuyos padres no manifestaran la voluntad contraria; listas de textos de enseñanza autorizados; normas básicas sobre remuneraciones y gratificaciones, y planes de estudio.
- [733] Sol Serrano, *Universidad y nación*, Santiago, Editorial Universitaria, 1993, p. 248. El nuevo consejo estaba presidido por el ministro de Instrucción y compuesto además por el rector y el secretario general de la Universidad de Chile, los decanos de las cinco facultades, el rector del Instituto Nacional, tres miembros elegidos por el presidente de la República y dos por el claustro pleno de la universidad.
- [734] *MMJIP*, 1899, pp. 440-470.
- [735] En numerosos liceos incluso primaban los estudiantes de preparatorias frente a los de humanidades. Las preparatorias fueron suprimidas temporalmente por el plan de estudios de 1872 hasta 1880 –período durante el cual fueron incluidas dentro del plan de humanidades para reducir los años totales de estudio y fomentar la conclusión de los mismos– y nuevamente tras la reforma de 1928. La mayoría de los liceos creó entonces escuelas primarias anexas que cumplían las funciones de las antiguas preparatorias.
- [736] Existían también estudiantes de régimen de clases sueltas, quienes solo cursaban determinados ramos.
- [737] Bernardo Subercaseaux, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile, Fin de siglo: la época de Balmaceda*, Santiago, Editorial Universitaria, tomo II, 1997, p. 96.
- [738] Jaksic, op. cit., p. 128.
- [739] Para los puestos de oficial de número o superiores se requería el título de bachiller en humanidades y tener más de dieciocho años. Para ser oficial de número de primera clase o jefe de sección se exigía, además, tener conocimientos de derecho público y administrativo y haber aprobado otros cursos universitarios específicos para cada departamento. Previamente, los empleados de los ministerios debían ser personas con buenas costumbres y una “decente comportación”, además de tener una “... educación literaria que los haga capaces de desempeñar las varias funciones y trabajos que les son ordinariamente encargados”. En Diego Barría, “Continuista o rupturista, radical o sencillísima: la reorganización de ministerios de 1887 y su discusión político-administrativa”, *Historia*, 41, vol. I, Santiago, enero-junio 2008, p. 8.
- [740] Cristián Cox y Jacqueline Gysling plantean que en Chile la producción del conocimiento científico y humanista nació y creció dentro del Instituto Pedagógico. Ver Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación de docentes en Chile, 1842-1987*, Santiago, CIDE, 1990, p. 106.
- [741] Esta realidad incluso era reconocida legalmente, pues la ley de 1879 definió que los sueldos de profesores secundarios eran compatibles con cualquier otro.
- [742] Con frecuencia esta condición no se cumplió, pues un porcentaje elevado de los profesores tenía contratos como interinos, lo que implicaba que el rector los podía contratar en forma directa.
- [743] En 1907, los años de estudio fueron aumentados a cuatro.
- [744] El ímpetu reformista de los positivistas chilenos se había concretado previamente de otras formas dentro de la educación secundaria. Por ejemplo, y en realidad prosiguiendo con una tendencia previa a 1880, en las instrucciones que envió el Consejo de Instrucción Pública a los liceos en el sentido de preferir una educación práctica que diera a los jóvenes la oportunidad de acceder al conocimiento mediante experimentación, observación personal, ensayo, es decir, estimularlos a ser más que simples receptores.
- [745] Jaksic, op. cit., p. 117.

[746] Federico Johow, profesor de botánica y zoología; Enrique Schneider, profesor de pedagogía y filosofía; Alberto Beutell, profesor de física y química; Reinhold Lilienthal, profesor de matemáticas, reemplazado en 1891 por Augusto Tafelmacher; Hans Steffen, profesor de historia y geografía; Federico Hanssen, profesor de filología clásica, y Rodolfo Lenz, profesor de inglés, francés e italiano. En estricto rigor, hubo además estudiantes de humanidades que experimentaron directamente su influencia, pues casi todos ellos hicieron clases en el Instituto Nacional y en el Liceo de Aplicación.

[747] Se trata del principio humboldtiano de *Bildung durch Wissenschaft*.

[748] Cristina Alarcón, *La génesis de la formación docente inicial de enseñanza secundaria en Chile: Un estudio socio-histórico sobre la influencia alemana en el discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios (1889-1910). El caso del Instituto Pedagógico*, Tesis de maestría, Flacso, Argentina, 2006, p. 105.

[749] Aun así, en julio de 1890 el profesor de filología Federico Hanssen comunicó a las autoridades del instituto que dictaría clases facultativas privadas de griego a los alumnos que estuviesen interesados. No concebía los estudios universitarios sin esos dos ramos. En *Colección Instituto Pedagógico*, 1Bb ACT 003, foja 25.

[750] El proceso no estuvo exento de críticas, sobre todo porque se daba una tendencia hacia la seudoformación, que veía en la cultura un poco más que decoración. En Christa Berg (ed.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, München, Verlag C.H. Beck, 1991, pp. 15-16.

[751] Berg, op. cit., pp. 1-25.

[752] De hecho, Chile se adelantó al resto de los países latinoamericanos. En Argentina, recién en 1904 fue fundado el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que al igual que el chileno tuvo fuerte influencia alemana. En México se creó un equivalente durante la década de 1910.

[753] En algunos casos compraban libros sobre pedagogía, en otros organizaban discusiones sobre los mismos y luego de fundado el Instituto Pedagógico varios solicitaron al Estado que facilitara a los profesores antiguos recibir algún tipo de capacitación. Si bien puede haber sido un mecanismo de protección de sus empleos, también refleja el interés por estar al día.

[754] Para llenar los cargos de profesor dentro de los liceos se estableció en 1897 que se prefiriera docentes de Estado egresados del Instituto Pedagógico. Recién el Decreto n° 877, de 28 de marzo de 1929, exigió el título de profesor de Estado a todos quienes quisieran ejercer la docencia en establecimientos de educación secundaria fiscales. Aun así, las excepciones eran numerosas.

[755] De hecho, el ramo de derecho constitucional dentro del currículum ocupaba un lugar central. Ver Cox y Gysling, op. cit., p. 102.

[756] Al menos un 17% de los postulantes eran santiaguinos; en cambio, de los seleccionados, apenas un 10%.

[757] Básicamente, haber terminado humanidades y haber aprobado el bachillerato, ya sea en humanidades o matemáticas.

[758] Por ejemplo, en 1895 había 152 estudiantes, incluidos hombres y mujeres. De los 34 que cursaban tercero, solo 14 recibieron el título de profesor de Estado ese año, y algunos lo hicieron recién décadas más tarde. En 1897, solo nueve estudiantes se titularon. Hubo años en que las cifras fueron críticas: tanto en 1912 como en 1913 se entregaron tres títulos. Recién desde 1914 el número creció en forma permanente, alcanzando en 1926 el número más elevado de esa década, cuando se entregaron 189 títulos de profesor de Estado.

[759] En contraste, hasta 1905 habían egresado 217 hombres. Más de un sexto de estos no cumplía los requisitos para titularse. De las 35 mujeres egresadas hasta 1905, 29 obtuvieron hasta ese año el título de profesora de Estado.

[760] Rolando Mellafe y M. Teresa González, *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981): su aporte a la educación, cultura e identidad nacional*, Santiago, Departamento de Ciencias Históricas Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2007, p. 115.

[761] A partir de entonces se exigió ser bachiller en humanidades o normalista titulado con las dos notas más altas, certificado de buena conducta y condiciones morales expedido por el rector del establecimiento en que haya finalizado sus estudios secundarios, tener diecisiete años y acreditar por examen de traducción el conocimiento de algún idioma extranjero.

[762] Algunas cifras permiten ejemplificar: en 1911 había 52 hombres y 83 mujeres; dos años más tarde, 79 y 137. Aunque en 1915 el número de hombres matriculados volvió a equipararse con el de mujeres –255 y 249, respectivamente–, la tendencia posterior siguió siendo la de un mayor número mujeres.

[763] *MMJIP*, 1915-1916, p. 93.

[764] La cronología fundacional aparece en Anexo 7: Fecha de fundación de los liceos de hombres, 1813-1921.

[765] Este último había sido creado en 1839 con recursos municipales. Cuando se convirtió en liceo, dejó de tener tuición municipal y dependió completamente del Estado. El de Copiapó, en cambio, había sido originalmente el

Colegio de Minería, creado en 1857 por industriales agrupados en la Junta de Minería de Copiapó.

[766] Una excepción salta a la vista: Valparaíso, cuyo liceo fue fundado recién en 1862, cuando la ciudad tenía ya más de setenta mil habitantes. Si bien el Estado estableció allí en 1849 por un breve periodo un liceo humanista, este muy pronto fracasó. En parte, porque en ese momento los habitantes del puerto parecían más interesados en una educación de tipo comercial y en cierta medida rechazaban la educación humanista. Ver Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876: El Plan de Estudios Humanista*, Santiago, Dibam, 2002, pp. 131-137. También porque existía una numerosa oferta privada como alternativa de calidad, como daban cuenta varios de los rectores del Liceo de Valparaíso.

[767] En ocasiones fueron las mismas comunidades las que solicitaban formalmente la fundación de un liceo fiscal o la reorganización de establecimientos privados.

[768] En 1865, Ancud tenía 4.851 habitantes –sin embargo, luego fue decayendo hasta alcanzar un poco más de tres mil en 1895–, y Puerto Montt, 2.137 en 1875. El mismo criterio primó cuando el Liceo de Ancud cambió de segunda a primera clase en 1883, si bien tenía solo 83 matriculados.

[769] En ciudades con elevada población, que además estuviesen situadas en provincias con un alto porcentaje de población urbana, era muy probable que sus liceos tuviesen una mayor matrícula que aquellas ciudades de población similar, pero ubicadas en provincias con un menor porcentaje de población urbana.

[770] La fundación del Liceo de Los Ángeles en 1869 es un antecedente de la política del liceo como herramienta de soberanía.

[771] Sergio González analizó este proceso en la provincia de Tarapacá. Ver *Chilenizando a Tunupa: la escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-199*, Santiago, Dibam, 2002.

[772] En 1885, cuando las nuevas provincias fueron anexadas al territorio nacional, Iquique tenía 15.391 habitantes; Tacna, 14.183, y Antofagasta, 7.588. De las tres, la provincia de Tacna tenían el mayor porcentaje de población urbana (65,1%).

[773] *MMJIP*, 1893, pp. 83-84.

[774] Jorge Pinto, *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche*, Santiago, 2003, pp. 185-197.

[775] En el caso de Lebu, el liceo estaba emplazado en una pequeña ciudad de menos de 2.700 habitantes. En 1884 alcanzó una matrícula de solo 59 alumnos. De estos, 18 cursaban preparatoria, 34 humanidades –de estos, sólo cinco estaban en tercer año– y el resto asistía a cursos sueltos. Había además en la ciudad solo una escuela de hombres con un preceptor y un ayudante para 187 niños. *MMJIP*, 1885, pp. 164-165.

[776] Durante 1880, cuando lo prioritario era la chilenización de los nuevos territorios, Santiago parecía poder descansar momentáneamente en la oferta del Instituto Nacional, junto a la de establecimientos particulares subvencionados y particulares. Aun cuando esa década estuvo marcada por álgidas luchas ideológicas y por la dictación de las leyes laicas, los tradicionales colegios de San Ignacio y de los Sagrados Corazones, además de otros más nuevos, como el Santiago College, fundado en 1880 por misioneros metodistas, permitían postergar la fundación de nuevos liceos en la capital. En décadas anteriores a las luchas ideológicas, tal como plantea Juan Luis Ossa, el Estado aceptó de buena gana la creación de establecimientos privados y privados subvencionados, pues con recursos escasos era la alternativa más eficiente de aumentar la cobertura. Ver Juan Luis Ossa, “El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”, *Estudios Públicos*, 106, Santiago, 2007, pp. 23-96, en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3923.html, 23-05-2009.

[777] La matrícula de los años 1885 y 1895 fue estimada a partir de los informes de los rectores de liceos. Se utilizó el año 1909 por falta de datos de escolarización para el año censal de 1907. Los censos de los años 1920 y 1930 solo permiten determinar la población entre diez y diecinueve años.

[778] Este año la matrícula total incluye la de las escuelas anexas y la de humanidades.

[779] Ver cifras en Enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia

[780] El actual Liceo Abate Molina fue uno de los primeros establecimientos secundarios del país, fundado en una ciudad con un importante desarrollo urbano, la cuarta más poblada en 1885 y la séptima en 1930, con 45.020 habitantes, enclavada en el corazón de la zona agrícola central. Tenía una de las matrículas más elevadas de los liceos nacionales: entre 1865 y 1895 tuvo la cuarta mayor matrícula, en 1907 bajó al quinto lugar y en 1913 al décimo, básicamente debido al fuerte incremento del alumnado de los liceos de Santiago, de los cuales seis tenían más estudiantes inscritos que el Liceo de Talca. Es decir, solo tres liceos de provincia superaban la matrícula de este. Hasta 1926, último del período estudiado que permite conocer este dato, se mantuvo en rangos similares. Ese año la matrícula de esos liceos fue la siguiente: Instituto Nacional (1.746), Valparaíso (1.204), Aplicación (1.095), Miguel Luis Amunátegui (1.006), Concepción (997), Valentín Letelier (830), Manuel Barros Borgoño (747), Antofagasta (691), José Victorino Lastarria (677), Temuco (631) y Talca (591).

[781] A partir de 1925 se estableció un pago de 10 pesos de la época, equivalentes en ese momento a 1,25 dólares.

Posteriormente fue elevado en algunas ciudades a 20 pesos y en otras a 30.

[782] En estricto rigor, llegaron incluso más estudiantes desde escuelas públicas si se agregan aquellos que ingresaron directamente a segundo año de preparatoria.

[783] Para el periodo previo a este estudio ver Paula Jiménez y Carolina Loyola, “El liceo de provincia entre 1865 y 1880. Un análisis desde la matrícula y la deserción escolar”, *Pensamiento Educativo*, 46 y 47, Santiago, pp. 337-355.

[784] Se utilizó el año 1934 para establecer comparaciones que permitan entender la deserción en el tiempo, pues la crisis de 1929 modificó a tal punto las tendencias en la matrícula de humanidades, que utilizar los datos de 1930, año que cierra este estudio, podría distorsionar la comprensión del fenómeno.

[785] Así lo prueban para el caso francés, por distintas vías, los estudios de Antoine Prost, Dominique Julia y Marie Madeleine Compère.

[786] Ejemplos de estas propuestas pueden leerse en las *MMJIP* de los años 1896 y 1907.

[787] Ver Anexo 8: Distribución porcentual de las ocupaciones de los padres de liceos de hombres, 1894-1898, comparada con el censo de 1895.

[788] Irma Salas, *The Socio-economic Composition of the Secondary School Population of Chile*, Santiago, Lagunas y Quevedo Limitada, 1930.

[789] Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, “La pequeña República: la familia en la formación del Estado nacional, 1859-1929”, en Eugenio Tironi, Timothy Scully y Samuel Valenzuela (eds.), *El eslabón perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile*, Santiago, Taurus, 2006, p. 45.

[790] Serrano, op. cit., p. 239; Sonia Montecino (ed.), *Mujeres chilenas: fragmentos de una historia*, Santiago, Catalonia, 2008; Karin Sánchez, *¡Adelante, siempre adelante! El ingreso de la mujer chilena a la universidad, 1872-1919*, Tesis para optar al grado de Licenciada en Historia, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 2006.

[791] Para un estudio pormenorizado sobre el tema y la reacción de la prensa, véase Karin Sánchez, “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley 1872-1877”, en *Historia*, vol. 39, n° 2, Santiago, diciembre de 2006. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942006000200005&lng=es&nrm=iso. Accedido en abril de 2012.

[792] *SCL*, Diputados, 8 octubre 1874, p. 267.

[793] *Ibidem*, p. 140.

[794] *SCL*, Diputados, 5 diciembre 1875, p. 610.

[795] Rodolfo Vergara, “El límite natural de la instrucción de la mujer”, en *El Estandarte Católico*, Santiago, 2 de febrero de 1877, p. 2, citado en Sánchez, *El ingreso...*, op. cit., p. 46.

[796] Memoria presentada al Congreso Nacional en 1877 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, en *Anales de la Universidad de Chile*, t. LII, 1877, p. 587.

[797] Valentín Letelier, *Lucha por la cultura*, Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos, Santiago, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1895, p. 277.

[798] Valentín Letelier, diario *El Atacama*, Copiapó, 7 de marzo de 1877.

[799] El Decreto Amunátegui de 1877 dictaba: “Considerando: 1. Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos; 2. Que ellas pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas; 3. Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto: Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres”. *MMJCIP*, 1877; *Anuario de la Universidad de Chile*, t. LII, p. 34.

[800] En Valparaíso, por miembros de la logia masónica Unión Fraternal n° 1 como Carlos Waddington, Juan de Dios Arlegui, Blas Cuevas y Agustín R. Edwards; en Concepción estaba liderada por Alibio Arancibia, rector del Liceo de Concepción y miembro de la logia Paz y Concordia n° 13. Un estudio acabado sobre la masonería en Chile y las diferentes logias del país en Manuel Sepúlveda, *Crónicas de la masonería chilena (1750-1944)*, Santiago, Ediciones de la Gran Logia de Chile, 1994-1997, 5 v. Respecto de los masones ver el trabajo compilado por Jean-Pierre Bastian, *Protestantes, liberales y francmasones: sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1990.

[801] Ambos eran profesores y miembros de la Sociedad de Artesanos de La Serena que había creado una escuela nocturna. Véase Miguel Fuentes, “Educación popular en la Sociedad de Artesanos de La Serena: Escuela Nocturna 1874-1884”, revista *Universum*, n° 24, vol. 1, Talca, Universidad de Talca, 2009.

[802] Los doce liceos eran: Liceo Isabel Le Brun de Pinochet, Colegio Alemán, Liceo de Niñas de Valparaíso, Pensionado Santiago, Colegio de Santa Teresa, Liceo de Niñas de La Serena, Liceo de Niñas de Chillán, Liceo de Niñas de San Felipe, Liceo Santiago, Liceo Chileno, Colegio Victoria Prieto, Colegio Chileno-Francés.

[803] En la medida en que las asociaciones de padres eran personas naturales que se enfermaban, migraban a otra

ciudad o morían, los aportes como accionistas eran irregulares e insuficientes. El año 1887, los padres se quejan porque el gobierno ordenó en reiteradas ocasiones el desalojo del edificio para transformarlo en ambulancias para coléricos, en Asociación de Padres de Familia para la Instrucción de la Mujer, *Memoria que el directorio presenta a la Junta General de Asociados*, Valparaíso, Ed. Victorero y Cía., 1887.

[804] A lo largo de la historia de los liceos fiscales femeninos siempre va a primar la contratación de profesoras de Estado. El escalafón era el siguiente: profesora de Estado; en su defecto, bachiller, y en última instancia, normalista.

[805] La directora del establecimiento, María Franck de McDougall, había sido comisionada por el gobierno en 1889 para contratar personal docente en Inglaterra, Francia y Alemania, “conforme a los principios de educación reconocidos como los mejores”. Fue formada como pedagoga en la Escuela Normal Superior de las Ursulinas en la región de Silesia, y en Chile dirigía la Escuela de Preceptoras de Santiago. La mayoría de las profesoras fue contratada en Alemania para la enseñanza de las matemáticas, ciencias naturales, historia universal y geografía, canto, pintura, gimnasia y labores de mano en el Liceo de Niñas de Valparaíso y en las escuelas normales. Decreto de Fundación de Liceo, 23 de diciembre de 1891, *MMJIP*, vol. 996.

[806] En 1927, las alumnas del Instituto Pedagógico eran 291, lo cual equivalía a un 70% de la matrícula total. Sin autor, *Actividades femeninas en Chile*, Imprenta La Ilustración, Santiago, 1928, p. 430.

[807] Así se relata en “Monografía del Liceo Fiscal de Niñas de Concepción”, en Hilda Fernández Ortiz, *Memoria de prueba para optar al título de profesora de estado en la asignatura de francés*, 1959, p. 21.

[808] *MMJIP*, 1900, p. 54.

[809] Tacna, Iquique, Talca, Cauquenes y Chillán en 1901; San Felipe, Quillota y Los Ángeles y el n° 4 de Santiago en 1902; Valdivia en 1903; Copiapó, Talcahuano y el de Aplicación en 1904; La Serena, Antofagasta, San Fernando, Linares y Temuco en 1905; Curicó, Rancagua, Victoria, Traiguén, Constitución y Punta Arenas en 1906, además del Liceo n° 5 de Santiago. En 1909 se fundaron los de Puerto Montt y Osorno, y en 1910 el de San Bernardo.

[810] Ver Anexo 8: Matrícula y asistencia por año de los liceos fiscales femeninos, 1900-1927.

[811] En el caso de los liceos de hombres, la asistencia media promedio es muy similar, alcanzando el 80,9%.

[812] En 1930 existían 38 liceos fiscales, 37 subvencionados por el Estado, de los cuales dos eran femeninos y el resto coeducacional y masculino. Finalmente había 59 colegios particulares.

[813] Juana Gremler, *Monografía del Liceo n° 1 de Niñas*, trabajo presentado a la exposición escolar del Congreso de Enseñanza por la organizadora y directora de dicho liceo, Santiago, Imprenta Cervantes, 1902, p. 13.

[814] *Prospecto del Liceo de Niñas n° 2 de Santiago*, redactado en conformidad a los acuerdos de la Junta de Vigilancia, Santiago de Chile, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1900, p. 10.

[815] Tenía el encargo de inspeccionar el establecimiento, intervenir en el proceso de admisión, en la dirección de la enseñanza, en la alimentación y el servicio interior. Decreto citado en *MMJIP*, 1907, p. 8. En el Fondo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1892, se transcriben algunas de las actas de las sesiones de la Junta de Vigilancia del Liceo de Niñas de Iquique. En sus reuniones mensuales, en donde la directora hacía de secretaria, se discutía el funcionamiento del liceo: conducta de las alumnas, rendimiento de las profesoras, admisión, labor pedagógica, horarios de entrada y salida.

[816] *MMJIP*, 1907, p. 185. Gremler, op. cit., trabajo presentado a la exposición escolar del Congreso de Enseñanza por la organizadora y directora de dicho liceo, Santiago, Imprenta Cervantes, 1902, p. 8.

[817] La Junta de Vigilancia del Liceo n° 1 estuvo compuesta por Vicente Reyes, Luis Aldunate, Alfredo Délano, Javier Arlegui, Pedro Donoso, Gaspar Toro, Rafael Echeverría, Félix Groehnert, Adolfo Murillo, Vicente Aguirre y Washington Lastarria (hijo de José Victorino y en aquel entonces decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile). J. Arlegui fue diputado por Rancagua, Cachapoal y Maipo entre 1891 y 1894, y militante del Partido Conservador. Así también lo fue V. Aguirre, profesor de filosofía del Instituto Nacional, diputado entre 1888 y 1891 y militante del Partido Conservador hasta 1896, cuando firma el Manifiesto del Partido Liberal. Liberales fueron V. Reyes, senador por Santiago (1891-1918) y ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública en 1877, bajo la presidencia de Aníbal Pinto; L. Aldunate, senador propietario entre 1885 y 1891 y ministro de Hacienda de Domingo Santa María; P. Donoso, diputado por Curicó y Vichuquén entre 1894 y 1897; G. Toro, ministro de Justicia e Instrucción Pública, 1895-1896, bajo la presidencia de Jorge Montt. Militante del Partido Radical era A. Délano, diputado por Copiapó, Vallenar, Chañaral y Freirina entre 1894 y 1897.

[818] Para expulsar alumnas, problemas de la dirección con el profesorado, entre otros.

[819] Fueron criticadas por ser influidas políticamente por la contingencia, por los intereses personales que operaban, el poco conocimiento pedagógico de sus miembros y la falta de transparencia en el proceso de admisión. Así lo explica Amalia Álvarez, directora de varios liceos, en su estudio sobre la educación secundaria femenina, *Enseñanza secundaria de la mujer. Régimen de los liceos de niñas*, Rancagua, Imprenta Bellavista,

1923.

[820] Gremler, op. cit., pp. 12-13.

[821] La Junta de Vigilancia la componían: Jorge Montt, Juan Simpson, Félix Bazán, Salustio Béeche, Enrique Appelgren. Dentro de los asociados estaban: C. Grimwood de Bartels, Tomás Eastman, Agustín Edwards, Jorge Lyon, Julio Lynch, F. Leighton.

[822] En la matrícula del primer año de funcionamiento del Liceo n° 1 aparecen los nombres de las alumnas, de sus padres y sus domicilios. Muchos de ellos son militantes del Partido Liberal: Pedro Donoso, Gaspar Toro, Aliro Parga, Vicente Reyes, Bonifacio Depassier, entre otros.

[823] Fue el caso de la aspirante a becaria del Liceo n° 3 de Santiago, hija del ex rector y profesor del Liceo de Temuco. Su expediente data de 1901 y documentaba los veintinueve años de servicio de su padre en la enseñanza pública y la falta de recursos en que se encontraba debido a una enfermedad para educar a sus siete hijas; en Arnadme, vol. 1497, s/f.

[824] MMJIP, vol. 1414, 1900, s/f.

[825] Arnadme, vol. 1497, 1901, Informe Fanor Velasco, s/f.

[826] MMJIP, 1920, p. 127.

[827] Los liceos ocupados en la muestra tienen primer año de humanidades.

[828] Teresa Prats de Sarratea, *Proyecto de Reorganización de los Liceos de Niñas de la República presentado al Supremo Gobierno*, Santiago, 1905, p. 26.

[829] Ídem.

[830] Citado por Ester Ojeda, *La fundación de los primeros liceos fiscales femeninos en Chile (1891-1912)*, Tesis para optar al grado de licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1993, p. 161.

[831] Prats, op. cit., p. 9.

[832] Su primera directora fue Guillermina von Kalchberg de Froemel, en *Prospecto Liceo n° 5 de Niñas de Santiago*, Imprenta Barcelona, Santiago, 1906, pp. 6-7.

[833] Ídem.

[834] Estos cursos estaban disponibles para quienes hubieran finalizado el tercer año de humanidades.

[835] Así lo planteó Amanda Labarca en *Historia de la enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.

[836] AE, 1912-1920.

[837] I. Salas, op. cit.

[838] Ídem.

[839] Cfr. Capítulo XII.

[840] Elizabeth Q. Hutchinson, *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano, 1900-1930*, Lom Ediciones, 1ª edición, Santiago, 2006.

[841] Censo de la población de 1907.

[842] Gertrude M. Yeager, "Women's roles in nineteenth-century Chile: Public education records, 1843-1883", *LARR*, vol. 18, n° 3, 1983, pp. 149-156.

[843] Estos ramos eran religión, lectura, escritura o caligrafía, historia sagrada, eclesiástica, de los pueblos antiguos, de Grecia, de Roma, de la Edad Media, moderna, del descubrimiento y conquista de América y de Chile; geografía, cosmografía, gramática francesa, gramática inglesa, aritmética; elementos de literatura, de mitología, de la física, de historia natural; labores de mano, piano y canto, dibujo y pintura. Ver Alexandrine de la Taille, *Educación a la francesa: Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena (1806-1880)*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2012.

[844] Gremler, op. cit., p. 29. Su programa se encuentra detallado en *Proyecto de un Plan General de Estudios para liceos de Primera Clase de Niñas. Presentado al Supremo Gobierno por Juana Gremler, Inspectora de los Liceos de Niñas Subvencionados por el Estado*, Santiago de Chile, 1893.

[845] MMIP, 1919, pp. 147-148.

[846] Existe una carta de los padres de los liceos de niñas de Puerto Montt y San Felipe reclamando contra el reajuste del presupuesto y la supresión del IV año de humanidades. Los padres firmantes exigían el funcionamiento del curso y la rendición de exámenes válidos. Arnadme, vol. 3480.

[847] MMIP, 1915-1916, p. 154.

[848] MMIP, 1921, p. 50.

[849] Arnadme, vol. 2955. El plan implicó un aumento de las horas de física y química, así como las de labores de mano que incluían costura, corte y confección; se incorporaron cursos de filosofía e instrucción cívica y continuaba la enseñanza de economía doméstica, curso que contaba con un presupuesto especial. Ver Plan de estudios de los liceos fiscales femeninos, 1912, en enlace *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo

SOC-17, PUC, www.historia.uc.cl/historia.

[850] Esto explica también por qué en 1920 la mayoría de los liceos tenía la totalidad de cursos de humanidades creados. Había veinticuatro liceos que tenían los seis años, diecinueve que tenían hasta IV año y cuatro con III años de humanidades, en *MMIP*, 1921, pp. 170-188.

[851] *MMIP*, 1919, p. 148.

[852] *Actividades femeninas en Chile*, La Ilustración, Santiago, 1928, p. 430.

[853] Paulina Ayala y Diana Veneros, “Dos vertientes del movimiento pro-emancipación de la mujer en Chile: feminismo cristiano y feminismo laico”, en Diana Veneros (ed.), *Perfiles revelados. Historias de las mujeres en Chile, siglos XVIII-XX*, Santiago, Editorial Universidad de Santiago, 1997.

[854] Para un estudio sobre los movimientos feministas y los procesos de cambio experimentados por las mujeres en el cono sur, véase Asunción Lavrín, *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay, 1890-1940*, Santiago, Centro de Investigaciones Barros Arana, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2005.

[855] *Congreso de Enseñanza Secundaria, Resúmenes de algunos temas del Congreso*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1912.

[856] Matilde Throup obtuvo el grado de licenciada en Leyes en 1892 y Matilde Brandau en 1898, esta última con la tesis *Los derechos civiles de la mujer*. A diferencia de la primera, Brandau se concentró en la educación femenina viajando a Europa por comisión del gobierno de Chile para estudiar los liceos de niñas, y desde 1905 inició su carrera docente como directora del Liceo de Linares y posteriormente de varios otros.

[857] Erika Maza, “Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile: 1872-1930”, *Estudios Públicos*, n° 69, Santiago, verano de 1998, pp. 319-356.

[858] Irma Salas y Elena Caffarena, ex alumnas del Liceo n° 5 y n°4, fueron líderes de estas demandas.

[859] En orden cronológico habría que comenzar por Eloísa Díaz, la primera mujer que estudió Medicina y que fuera la primera médico de las escuelas primarias; Gabriela Mistral y Amanda Labarca fueron acompañadas de otras como Isaura Dinator e Ida Corbat. Emma Salas, *Las mujeres chilenas que recibieron el siglo XX y las que lo despidieron*, Santiago, Andros, 2006, pp. 64-65.

[860] La prensa fue plataforma de expresión de sus demandas. Por ejemplo, con anterioridad a 1910, ya existían seis periódicos dirigidos por mujeres: *La Revista de Valparaíso* (1866), *La Mujer* (1877), *La Familia* (1877), *La Mujer de Curicó* (1899), *Revuelos* (1899), *La Palanca* (1908). La enumeración continúa en Felicitas Klimpel, *La mujer chilena (El aporte femenino al progreso de Chile), 1910-1960*, Editorial Andrés Bello, 1962, pp. 190-191. Se reunieron también en salones y círculos de lectura definidos esencialmente por ser centros de discusión de mujeres de elite desde los cuales, sin abandonar el ideal de domesticidad femenina del período, la mujer fue capaz de incidir en el ámbito público. Posteriormente, este grupo de mujeres fundó el Club de Señoras (1916-23) y el Círculo de Lectura (1925), desde donde propiciaron los derechos de ciudadanía para la mujer chilena. Véase Manuel Vicuña, *La belle époque chilena: alta sociedad y mujeres de elite de Chile en el cambio de siglo*, Santiago, Sudamericana, 2001. La creciente participación femenina en organizaciones laborales y movilizaciones ha sido estudiada por Elizabeth Hutchinson. La autora contabilizó al menos 22 asociaciones obreras de mujeres o mixtas en Santiago entre 1907 y 1908; en 1922, la Oficina del Trabajo registró 80 asociaciones de obreras con un total de 18.000 miembros. Véase Hutchinson, “La defensa de las hijas del pueblo. Género y política obrera en Santiago a principios de siglo”, en Godoy et al., op. cit.

[861] Sarah C. Chambers, “Letters and Salons: Women Reading and Writing the Nation in Nineteenth-Century America”, conferencia dictada en Woodrow Wilson International Center for Scholars, Washington D.C., abril, 2000.

[862] Sobre la industria metalúrgica ver Mario Matus (ed.), *Hombres del metal, trabajadores ferroviarios y metalúrgicos chilenos en el ciclo salitrero, 1880-1930*, Santiago, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2009, pp. 13 y ss.; Guillermo Guajardo, *Tecnología, Estado y ferrocarriles en Chile, 1850-1950*, México D.F., Universidad Autónoma de México, 2007.

[863] Julio Pinto y Luis Ortega, *Expansión minera y desarrollo industrial: un caso de crecimiento asociado. Chile, 1850-1914*, Santiago, Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile, 1990, p. 65.

[864] Johnson, op. cit., p. 168.

[865] Luis Ortega, “El proceso de industrialización en Chile, 1850-1930”, en *Historia*, vol. 26, Santiago, 1991-92, p. 242.

[866] *Ibidem*, p. 236.

[867] *Ibidem*, p. 235.

[868] DeShazo, op. cit.

[869] Censo Industrial, 1895, 1907, 1910; Boletín de la Oficina del Trabajo, 1913.

- [870] Marcello Carmagnani, *Desarrollo industrial y subdesarrollo económico: el caso chileno*, Santiago, Dibam, 1998, p. 65.
- [871] *Ibidem*, p. 49.
- [872] Braun et al., *Economía Chilena, 1810-1995. Estadísticas Históricas*. Documento de Trabajo n° 187, Santiago, Instituto de Economía, PUC, 2000.
- [873] Jorge Marshall, *La nueva interpretación de los orígenes de la industrialización en Chile*, Santiago, Ilades, 1988; Gabriel Palma, “Chile, 1914-1935: de economía exportadora a sustitutiva de importaciones”, en *Cieplan*, n° 12, marzo de 1984, pp. 61-88.
- [874] Óscar Muñoz, *Chile y su industrialización, pasado, crisis y opciones*, Santiago, Cieplan, 1986.
- [875] Julio Pinto y Gabriel Salazar, *Historia contemporánea de Chile*, t. III, Santiago, Lom Ediciones, 2002, p. 72.
- [876] Barbara de Vos, *El surgimiento del paradigma industrializador en Chile, 1875-1900*, Santiago, Dibam, 1999, p. 38.
- [877] *BSFF*, Santiago, La Sociedad, 1884, pp. 435-436.
- [878] De Vos, op. cit., pp. 42 y ss.
- [879] Pedro Luis González, *Chile, breves noticias de sus industrias*, Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1920, p. 43.
- [880] Mikel Aizpiru y Antonio Rivera, *Manual historia social del trabajo*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1994, p. 67.
- [881] *BSFF*, I, 1, 1898, p. 48.
- [882] Arnold Bauer, *La sociedad rural chilena. Desde la conquista española a nuestros días*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1994, p. 175.
- [883] Macarena Ponce de León, *Gobernar la pobreza. Prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago, 1830-1890*, Santiago, Centro Investigación Barros Arana, Dibam, 2011.
- [884] L. A. Romero, *Qué hacer...*, op. cit., p. 16.
- [885] *MMJCIP*, Santiago, 1881.
- [886] Cfr. M. Ponce de León, op. cit, pp. 221 y ss.
- [887] *Actas del Consejo de Enseñanza Técnica*, octubre 1887.
- [888] *MMJCIP*, 1886, p. 32.
- [889] *BLD*, 1886, pp. 389 y ss.
- [890] *MMJCIP*, 1886, pp. 32 y ss.
- [891] *BLD*, 1897, pp. 376-377.
- [892] *MMJIP*, 1897, pp. 21-22.
- [893] *Ibidem*, 1900, pp. 14 y ss.
- [894] *Ibidem*, 1907, p. 179.
- [895] *Discusiones, Actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile*, t. II, Santiago, Imprenta Nacional, 1903, p. 442.
- [896] *Ibidem*, p. 119.
- [897] *Ídem*.
- [898] Decreto de Creación de Escuelas Nocturnas, 1899, en *Disposiciones relativas al Servicio de Instrucción Primaria*, Santiago, Sociedad Litografía e Imprenta Universo, 1911.
- [899] *Sobre el problema del analfabetismo y de la educación popular en Chile. Programas, temas y reglamentos*, Santiago, Imprenta El Mercurio, 1917, p. 32.
- [900] *MMJIP*, 1906, p. 37.
- [901] *Ibidem*, p. 36.
- [902] D. Salas, *El problema...*, op. cit., p. 39.
- [903] Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, artículo 30.
- [904] La falta de fuentes nos impide conocer con exactitud el tipo de trabajador que frecuentaba esta escuela. Pero como se ha mencionado, lo más probable es que se tratara de artesanos u obreros sin calificación, tal como sucedía en el siglo XIX, cuando asistían a ellas zapateros, comerciantes, herreros, sastres, pintores, sirvientes, talabarteros, cigarreros, hojalateros, cantores y otros trabajadores sin oficio y niños. Cfr. *El Monitor de las Escuelas Primarias (MEP)*, n° 7, Santiago, Imprenta de Julio Belin, 1854.
- [905] Así lo sugiere la escasa estadística seriada que poseemos de las escuelas nocturnas particulares Benjamín Franklin, de la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros, y las escuelas Cousiño y Francisco Arriarán, de la Sociedad de Instrucción Primaria. Ver también las estadísticas de subvenciones especiales a establecimientos particulares de instrucción para los años 1909 y 1910 en los *Anuarios de Estadística* de los años respectivos.
- [906] La estadística industrial fue solicitada a la Sofofa por el Ministerio de Industria y Obras Públicas en 1893.

Una de las dificultades para levantarla fue la negativa de algunos industriales para entregar datos de sus fábricas, temerosos de que serían perjudicados con más impuestos. Esto hace que sea un estudio incompleto aunque representativo y que abarcó los departamentos de Curicó, Vichuquén, Valparaíso, Santiago, Talca, Concepción, Chillán, Valdivia, La Unión, Talcahuano, Caupolicán, San Fernando, San Felipe, Lautaro, Rere, Coelemu, Osorno y Ancud.

[907] Sofofa, *Boletín de la Estadística Industrial de la República de Chile*, 1894-1895, nº 1, Santiago, 1895.

[908] *Ibidem*, p. 32.

[909] *Ibidem*, p. 86.

[910] *Ibidem*, p. 89.

[911] Juan Eduardo Vargas, “La Sociedad de Fomento Fabril, 1883-1928”, en *Historia*, nº13, Santiago, 1976, pp. 16 y ss.

[912] Sofofa, *Actas del Consejo Superior*, sesión 23 de abril de 1884.

[913] *Ibidem*, sesión 14 de noviembre de 1884.

[914] Sofofa, *Boletín de la Estadística Industrial de la República de Chile*, 1894-1895, nº 1, Santiago, 1895, p. 105.

[915] Sofofa, *Actas del Consejo Superior*, sesión 15 de mayo de 1885.

[916] *Ibidem*, sesión de 20 de mayo de 1885.

[917] *BSFF*, 12, 1905, p. 345.

[918] Sofofa, *Boletín de la Estadística Industrial de la República de Chile*, 1894-1895, nº 1, Santiago, 1895, p. 52.

[919] Escuelas Sofofa, 1886-1907: 1886, Santiago, Escuela Nocturna de Dibujo; 1894, Valparaíso, Escuela Nocturna de Dibujo; 1898, Santiago, Escuela Práctica de Obreros Electricistas y de Manejo de Motores; 1903, Concepción, Escuela de Dibujo Industrial; 1903, Valdivia, Escuela de Dibujo Industrial; 1903, Santiago, Escuela de Plomería e Instalaciones Higiénicas; 1904, Iquique, Escuela de Dibujo Industrial; 1905, Santiago, Escuela de Modelación y Estuco; 1905, Valparaíso, Escuela de Mecánica; 1905, Chillán, Escuela de Dibujo Industrial; 1906, Valdivia, Escuela Mecánica; 1906, La Serena, Escuela de Dibujo Industrial; 1906, Talca, Escuela de Dibujo Industrial; 1907, Santiago, Escuela de Constructores e Inspectores de Obras Públicas; 1907, Antofagasta, Escuela de Dibujo Industrial.

[920] Pedro Nolasco Mardones, “Organización de las escuelas nocturnas i dominicales para adultos con programas apropiados”, en *Discusiones, Actas i Memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile*, t. I, Santiago, Imprenta Nacional, 1903, p. 395.

[921] *BLD*, Escuela de Artes y Oficios, circular a los intendentes, 6 de marzo de 1849. Se entendió por “industria” la ejecución de un oficio a nivel artesanal, en este caso de oficios calificados, acepción que varió con los años cuando “industria” implicó tanto los procesos productivos como el espacio físico donde efectuaban aquellos procesos.

[922] *BLD*, *Reglamento Escuela Artes i Oficios*, enero de 1851.

[923] *MMJCIP*, 1853.

[924] Desde 1878 se reduce el número de internos a sesenta y la escuela comienza a recibir medio-pupilos y externos, hasta llenar su capacidad de cien alumnos, *MMJCIP*, 1878, pp. 155 y ss.

[925] “En la ciudad de Talca, punto central de la República, se estableció una nueva escuela de artes y oficios, cursándose en ella los siguientes ramos: 1º elementos de aritmética i geometría práctica, dibujo lineal gramática castellana, religión i caligrafía; 2º profesiones de mecánico, herreros, fundidor en cobre i hierro colado, carpintero i ebanista. Este establecimiento admitió 45 alumnos externos bajo la dirección de un alumno de la de Santiago, auxiliado por otros maestros educados en la misma escuela”, en *MEP*, nº 3, 1860, p. 68.

[926] *MMJCIP*, 1878, pp. 155 y ss.

[927] La ley de 1879 que organizó la enseñanza secundaria y superior estipula que el Estado sostendrá con sus fondos todos los establecimientos destinados a la “instrucción especial, teórica i práctica, que prepara al desempeño de cargos públicos i para los trabajos i empresas de las industrias en jeneral”, artículo 1, nº 2.

[928] Artículo 27, Decreto Ley del 22 de diciembre de 1881.

[929] *MMJCIP*, 1885, p. 187.

[930] Consejo de Enseñanza Técnica y Agrícola, libro de actas, 1, sesión 15 de noviembre de 1887.

[931] *Ídem*.

[932] En 1888 cambia de nombre a Consejo de Enseñanza Agrícola e Industrial.

[933] Específicamente, hacia 1901 existían los siguientes establecimientos de enseñanza técnica a cargo del Ministerio de Industria y Obras Públicas: el Instituto Agrícola, las escuelas prácticas de agricultura de Santiago, Concepción, Chillán y Chiloé; las escuelas de vinicultura y viticultura de Cauquenes; las escuelas prácticas de minería de Santiago, La Serena y Copiapó; el Instituto Técnico Comercial de Santiago; la Escuela de Artes y

Oficios; las escuelas profesionales de niñas de Santiago, Valparaíso y Concepción, y aquellas supervisadas por la Sofofa: las escuelas de dibujo lineal e industrial de Santiago y Valparaíso; la Escuela de Dibujo Ornamental y de Modelado de Santiago, y la Escuela de Obreros Electricistas de Santiago.

[934] *MMJIP*, 1900, pp. 14 y ss.

[935] Abraham Magendzo, *A historical review of the development of vocational education in Chile*, Los Angeles, Doctoral Dissertation University of California, 1969, pp. 70-80.

[936] En 1915 se organiza la enseñanza industrial, graduándose en primaria, a cargo de las escuelas primarias industriales, secundaria en la Escuela de Artes y Oficios y el perfeccionamiento obrero en las escuelas nocturnas especiales. En 1920, con motivo de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, las escuelas primarias industriales pasan a llamarse “escuelas vocacionales” o de cuarto grado. *MMJIP*, 1915, XXIX.

[937] *MMIOP*, 1921, p. 152.

[938] *Ibidem*, p. 177.

[939] *MMJIP*, 1919, p. 13.

[940] *AE*, 1909, p. 456.

[941] *MMIOP*, Santiago, El Ministerio, 1888, p. 4.

[942] Cruz, *El surgimiento...*, op. cit., p. 121, y “La educación chilena...”, op. cit., p. 294.

[943] Sobre el “fracaso” de la enseñanza técnica durante el período 1880-1932 ver A. Madgenzo, *A Historical review of the development of vocational education in Chile*, Los Angeles, University of California, Ed. D., 1969; Vial, op. cit., vol. I, t. I, pp. 139-221. Quienes califican a la enseñanza técnica de marginal dentro del sistema nacional de educación por la escasa inversión estatal que supuso, y de segregadora por estar supuestamente dirigida a los estratos populares de la sociedad.

[944] *Anuario Instituto Comercial de Santiago, 1904-1905*, Santiago, Imprenta y Encuadernación El Globo, 1905.

[945] *Instituto Superior de Comercio*, Santiago, Imprenta Lagunas, 1927, p. 6.



© 2012, Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo (Editoras)

© De esta edición:

© 2013, Aguilar Chilena de Ediciones S.A.

Dr. Aníbal Ariztía, 1444

Providencia, Santiago de Chile

Tel. (56 2) 384 30 00

Fax (56 2) 384 30 60

www.editorialtaurus.com/cl

ISBN: 978-956-347-533-3

Inscripción N° 216.986

Conversión ebook: Kiwitech

Diseño de cubierta:

Ricardo Alarcón Klaussen

Fotografía de portada:

Escudo histórico de la escuela pública en Chile.

Edición al cuidado de María José Vial

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la Editorial.



Taurus es un sello editorial del Grupo Santillana

www.editorialtaurus.com

Argentina

www.editorialtaurus.com/ar

Av. Leandro N. Alem, 720
C 1001 AAP Buenos Aires
Tel. (54 11) 41 19 50 00
Fax (54 11) 41 19 50 21

Bolivia

www.editorialtaurus.com/bo

Calacoto, calle 13, n° 8078
La Paz
Tel. (591 2) 279 22 78
Fax (591 2) 277 10 56

Chile

www.editorialtaurus.com/cl

Dr. Aníbal Ariztía, 1444
Providencia
Santiago de Chile
Tel. (56 2) 384 30 00
Fax (56 2) 384 30 60

Colombia

www.editorialtaurus.com/co

Carrera 11A, n° 98-50, oficina 501
Bogotá DC
Tel. (571) 705 77 77

Costa Rica

www.editorialtaurus.com/cas

La Uruca
Del Edificio de Aviación Civil 200 metros Oeste
San José de Costa Rica
Tel. (506) 22 20 42 42 y 25 20 05 05
Fax (506) 22 20 13 20

Ecuador

www.editorialtaurus.com/ec

Avda. Eloy Alfaro, N 33-347 y Avda. 6 de Diciembre
Quito
Tel. (593 2) 244 66 56
Fax (593 2) 244 87 91

El Salvador

www.editorialtaurus.com/can

Siemens, 51
Zona Industrial Santa Elena
Antiguo Cuscatlán - La Libertad
Tel. (503) 2 505 89 y 2 289 89 20
Fax (503) 2 278 60 66

España

www.editorialtaurus.com/es

Torrelaguna, 60
28043 Madrid
Tel. (34 91) 744 90 60
Fax (34 91) 744 92 24

Estados Unidos

www.editorialtaurus.com/us

2023 N.W. 84th Avenue
Miami, FL 33122
Tel. (1 305) 591 95 22 y 591 22 32
Fax (1 305) 591 91 45

Guatemala

www.editorialtaurus.com/can

26 avenida 2-20
Zona nº 14
Guatemala CA
Tel. (502) 24 29 43 00
Fax (502) 24 29 43 03

Honduras

www.editorialtaurus.com/can

Colonia Tepeyac Contigua a Banco Cuscatlán
Frente Iglesia Adventista del Séptimo Día, Casa 1626
Boulevard Juan Pablo Segundo
Tegucigalpa, M. D. C.

Tel. (504) 239 98 84

México

www.editorialtaurus.com/mx

Avenida Río Mixcoac, 274

Colonia Acacias

03240 Benito Juárez

México D. F.

Tel. (52 5) 554 20 75 30

Fax (52 5) 556 01 10 67

Panamá

www.editorialtaurus.com/cas

Vía Transísmica, Urb. Industrial Orillac,

Calle segunda, local 9

Ciudad de Panamá

Tel. (507) 261 29 95

Paraguay

www.editorialtaurus.com/py

Avda. Venezuela, 276,

entre Mariscal López y España

Asunción

Tel./fax (595 21) 213 294 y 214 983

Perú

www.editorialtaurus.com/pe

Avda. Primavera 2160

Santiago de Surco

Lima 33

Tel. (51 1) 313 40 00

Fax (51 1) 313 40 01

Puerto Rico

www.editorialtaurus.com/mx

Avda. Roosevelt, 1506

Guaynabo 00968

Tel. (1 787) 781 98 00

Fax (1 787) 783 12 62

República Dominicana

www.editorialtaurus.com/do

Juan Sánchez Ramírez, 9

Gazcue
Santo Domingo R.D.
Tel. (1809) 682 13 82
Fax (1809) 689 10 22

Uruguay

www.editorialtaurus.com/uy

Juan Manuel Blanes 1132
11200 Montevideo
Tel. (598 2) 410 73 42
Fax (598 2) 410 86 83

Venezuela

www.editorialtaurus.com/ve

Avda. Rómulo Gallegos
Edificio Zulia, 1º
Boleita Norte
Caracas
Tel. (58 212) 235 30 33
Fax (58 212) 239 10 51

Índice

Portadilla	2
Índice	3
Abreviaturas	5
Introducción	6
Capítulo I: Liberalismo, democracia y nacionalismo	13
Fortalecimiento del Estado nacional	13
Escuela obligatoria: del debate liberal a la discusión social	17
Educación y nación	24
Civismo y nacionalismo de la formación escolar	30
Capítulo II: Un Chile escolarizado y alfabeto	36
Explosión de la cobertura primaria	36
Analfabetismo e inasistencia: el diagnóstico social de la expansión educacional	42
Consolidación territorial de la escuela: comunidades y política local	50
Aplicación de la ley: su balance	55
Capítulo III: Escuela y hogar	62
Los hogares populares	62
Familias campesinas	64
Familias obreras	67
Trabajo infantil y asistencia escolar	73
La escuela como agente de asistencia social	82
Higiene escolar y los enemigos del niño	84
El pan escolar	92
Capítulo IV: Una nueva pedagogía: la lectura y los saberes de la escuela primaria	96
La reforma pedagógica de 1885	96
Una nueva forma de leer y escribir	100
Libros de lectura y libros para leer	104
Una nueva experiencia escolar: prácticas efectivas y aprendizajes	108

posibles	108
Capítulo V: Institucionalización de la escuela	117
Edificios para las escuelas	117
Organización espacial del aula	123
Reforma pedagógica y práctica docente	129
Capítulo VI: La fuerza de la patria: educación física y ritos cívicos.	133
El discurso médico	133
El modelo prusiano	136
De batallones infantiles a juegos pedagógicos	139
¿Método sueco, alemán o... chileno? La disputa por el espacio pedagógico	142
Los textos de la gimnasia escolar	143
Ritos cívicos y educación integral	144
Capítulo VII: El preceptorado como actor social	148
Profesores primarios	148
Orígenes del gremialismo de los maestros	154
Maximalismo y pragmatismo en las reformas educacionales: 1927-1931	158
Capítulo VIII: Sin tierras ni letras	170
Ocupación de la Araucanía y educación para mapuches	170
La escuela mapuche: una escuela rural	174
Choque cultural al interior de la escuela	177
Mapuches letrados	181
Capítulo IX: La educación en el pensamiento del	185
El proyecto educacional anarquista	187
El socialismo frente a la educación	191
Capítulo X: Liceo de hombres. El Estado de pantalones largos	199
El modelo chileno	199
Instituto Pedagógico: un lugar para aprender a enseñar	203
Expansión territorial y cobertura piramidal	208

Capítulo XI: El liceo fiscal femenino	220
Las invitadas de piedra	220
Una demanda latente	223
Señoritas de sociedad: la expansión social del liceo	227
Las hijas del liceo	232
Capítulo XII: La educación para el trabajo	237
Industria chilena e instrucción para trabajadores	237
Disciplina para el trabajo: organización de la escuela nocturna	245
Técnicas del trabajo: disposición de la enseñanza técnica	251
Entre la escuela y la fábrica	257
Los Autores	263
Anexos	264
Fuentes y Bibliografía	281
Índice de anexos, cuadros y gráficos	300
Créditos	339
Grupo Santillana	340