

Sol Serrano
Macarena Ponce de León
Francisca Rengifo

Historia de la Educación en Chile (1810-2010)

Tomo I
Aprender a leer y escribir (1810 - 1880)



taurus


SOL SERRANO
MACARENA PONCE DE LEÓN
FRANCISCA RENGIFO

(Con la colaboración de Rodrigo Mayorga y Josefina Silva)

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE (1810-2010)

TOMO I

Aprender a leer y escribir (1810-1880)



Índice

[Portadilla](#)

[Agradecimientos](#)

[Abreviaturas](#)

[Introducción](#)

[Capítulo I: Entre la oralidad y la escritura](#)

[La «lengua del imperio»](#)

[La comunidad de la voz](#)

[La religión de la palabra](#)

[«Todos son ladinos»](#)

[El ruido de las armas o el silencio de las letras](#)

[Capítulo II: Una nueva comunidad política](#)

[El momento fundacional](#)

[El ciudadano de los estudios clásicos](#)

[Los sordomudos de la civilización](#)

[Dilemas del Estado docente](#)

[Capítulo III: Cuántos somos, cuánto saben. Estadística y alfabetización](#)

[Los ojos del Estado: la Oficina Central de Estadística](#)

[Censo General de 1854: el desafío de contar](#)

[La alfabetización de la república](#)

[Capítulo IV: Escuela, comunidad y Estado nacional](#)

[La escuela de las comunidades locales](#)

[Fomentar la expansión: la primaria nacional](#)

[La escuela del campo profundo](#)

[Desigualdades de la expansión](#)

[Capítulo V: Hogar y estrategias familiares frente a la escuela](#)

[El hogar en una sociedad preindustrial](#)

[Economía familiar y trabajo de los niños](#)

[Leer y escribir en el hogar](#)

[Capítulo VI: La escuela chilena en territorio mapuche](#)

[El retorno de las misiones](#)

[Avance de la frontera y chilenización de la escuela](#)

[«La casa donde se lee y se escribe, la escuela se llama»](#)

[La escuela en la Araucanía chilena](#)

[Capítulo VII: Nuevos actores y nuevos vínculos](#)

[Preceptores y preceptoras](#)

[La memoria de los textos escolares](#)

[El domicilio del aula](#)

[Capítulo VIII: Enseñar y aprender](#)

[De niños a alumnos](#)

[Métodos de enseñanza](#)

[Los textos para aprender a leer](#)

[Aprendizajes en la escuela. Un acercamiento](#)

[Capítulo IX: El balance del siglo](#)

[Sistema nacional de instrucción primaria y Estado docente](#)

[La escuela alfabetizadora](#)

[¿Quiénes no llegaron? La escuela y las nuevas exclusiones](#)

[Anexos](#)

[Fuentes y Bibliografía](#)

[Índice de anexos, cuadros, gráficos y mapas](#)

[Notas](#)

[Créditos](#)

[Grupo Santillana](#)

AGRADECIMIENTOS

La colección *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* es resultado de un estudio interdisciplinario llevado a cabo por el Proyecto Anillo SOC 17, *La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional* (2008-2011). El proyecto se inserta dentro del Programa de Investigación Asociativa del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), en el marco del II Concurso de Anillos de Investigación en Ciencias Sociales, Modalidad en Innovación de Políticas Públicas (2007). La iniciativa fue patrocinada por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Sol Serrano, académica del Instituto de Historia, fue la directora del proyecto, y Cristián Cox, director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) y, actualmente, decano de la Facultad de Educación de dicha universidad, su subdirector.

El equipo de investigadores asociados al proyecto fue integrado por Iván Núñez, asesor del Ministerio de Educación; Osvaldo Larrañaga, oficial del Programa Reducción de la Pobreza (PNUD); Ernesto San Martín, profesor del Instituto de Matemáticas y de la Facultad de Educación de la PUC; Iván Jáksic, profesor del Instituto de Historia de la PUC y director del Stanford University Program en Santiago. También participaron, como consultores internacionales, Annick Lempérière-Roussin, de la Universidad Paris-I Panthéon-Sorbonne y de la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS); Guillermo Palacios, del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México A.C.; Herbert Klein, de Hoover Institution y del Center for Latin American Studies de Stanford University; Anne Marie Chartier, del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) y de la École Normal Supérieure, y Alan Angell, de St Antony's College, Oxford University.

El proyecto tuvo distintas instancias de discusión sobre los temas estudiados, en las cuales participaron, como invitados, los profesores Jorge Pinto, de la Universidad de La Frontera; Sergio González, de la Universidad Arturo Prat, y los profesores Nicolás Cruz, Alfredo Riquelme y Rafael Sagredo, de la PUC.

Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, investigadoras asociadas de la PUC, realizaron su posdoctorado en el proyecto financiado por Conicyt. Pilar Hevia, Carolina Loyola, Mónica Perl y Josefina Cabrera fueron parte desde el Programa de Doctorado en Historia, mientras Rodrigo Mayorga, Josefina Silva, Daniel Cano y Julio Gajardo lo

hicieron desde el Programa de Magíster en Historia de la PUC. También conformaron este equipo Alejandra Concha, MA del University College of London, y Antonio Correa, estudiante del Programa de Magíster en Historia de la Universidad de Chile. Josefina Araos y Paula Jiménez, ambas licenciadas en Historia, igualmente se incorporaron a este trabajo.

Gracias al Proyecto de Vinculación Internacional de Conicyt, diez de los estudiantes de posgrado hicieron una pasantía en El Colegio de Mexico A.C. Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo realizaron una pasantía en el Spatial History Lab de la Stanford University; Rodrigo Mayorga trabajó en el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), y Pilar Hevia investigó en la Universidad de Valladolid. La directora del proyecto, Sol Serrano, realizó una estadía como Luksic Fellow en el David Rockefeller Center for Latin American Studies de la Harvard University, y como profesora visitante en la École des Hautes Études en Sciences Sociales. Asimismo, se establecieron vínculos con el Centre d'Anthropologie Religieuse Européenne, dependiente de la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París, a través del profesor Pierre Antoine Fabre y la incorporación de una tesista de magíster a dicho centro; igualmente, con el Centro de Investigación MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y con el Centro Internacional de la Cultura Escolar de España (CEINCE).

En paralelo a la investigación y en asociación con el Instituto de Historia PUC se desarrolló el proyecto “Tras las huellas de nuestra identidad docente y estudiantil: Archivo del Liceo Abate Molina de Talca”, el cual ha recuperado y organizado el archivo histórico de este emblemático liceo dañado por el terremoto de febrero de 2010. Desde esta iniciativa, el Instituto de Historia creó el Programa Archivos Escolares que busca replicar ese trabajo en los liceos fundados durante el siglo XIX. Este programa, dirigido por los licenciados en Historia María José Vial y Rodrigo Sandoval, ha ganado dos fondos del Programa para Bibliotecas y Archivos Latinoamericanos de la Universidad de Harvard.

Este trabajo no podría haberse realizado sin la cooperación y el apoyo de las personas e instituciones antes nombradas. Quisiéramos sumar nuestra gratitud al decano de la Facultad de Educación Francisco Claro (2008-2011), así como al decano de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política José Ignacio González y al director del Instituto de Historia Patricio Bernedo. Agradecemos igualmente a Isabel Meneses y Guido González, del Programa de Investigación Asociativa de Conicyt, y a los evaluadores que durante los tres años de trabajo han enriquecido nuestra discusión con sus agudas observaciones. Agradecemos a María José Vial, diligente editora de toda la colección. Finalmente, queremos dar un agradecimiento especial al Liceo Abate Molina de Talca y a todos los liceos de provincia que nos han abierto sus puertas para desarrollar en conjunto el Programa de Archivos Escolares.

Finalmente, solo nos queda agradecer muy especialmente a BHP Billiton, porque gracias a su colaboración ha sido posible la publicación de esta obra.

ABREVIATURAS

Archivos

Archivo Bernardo O'Higgins (ABO)
Archivo Nacional, Fondo Antiguo (ANA)
Archivo Nacional, Fondo Capitanía General (ANCG)
Archivo Nacional, Fondo Gobernación (ANG)
Archivo Nacional, Fondo Intendencia (ANI)
Archivo Nacional, Fondo Jesuitas (ANJ)
Archivo Nacional, Fondo del Ministerio de Educación (ANME)
Archivo Nacional, Fondo del Ministerio del Interior (ANMI)
Archivo Nacional, Fondo Varios (ANV)

Impresos

Anuario Estadístico de la República de Chile (AE)
Boletín de Leyes y Decretos (BLD)
El Monitor de las Escuelas Primarias (MEP)
Memoria del Ministerio del Interior (MMI)
Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MMJCIP)
Sesiones de los cuerpos legislativos de la República de Chile (SCL)
Colección de documentos históricos recopilados del Archivo del Arzobispado de Santiago (CDH)

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación no empieza con la educación, sino antes. Empieza cuando por algún motivo y para alguien, ella es necesaria. Toda cultura ha transmitido el conocimiento acumulado a las generaciones siguientes, toda cultura enseña. Pero no todas, sino más bien pocas en la larga historia humana, han tenido una institución que se organiza en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura, a la adquisición o profundización de esas destrezas. Esa institución la llamamos genéricamente escuela. No fue siempre ella la encargada de alfabetizar, también lo fue la familia, la parroquia o el gremio. La escuela empezó a extenderse por diversas causas en la Europa moderna. Una fue religiosa, luego de los conflictos de la Reforma protestante, otra fue la política como un mecanismo de unificación de los Estados modernos y se extendió de manera universal con la formación de los Estados nacionales en el siglo XIX.

En Chile, alfabetización y escolarización estuvieron estrechamente unidas y el comienzo de su extensión tuvo una motivación política, la formación del Estado nación republicano.

Si la historia de la escuela debe iniciarse antes de ella, es porque en sociedades altamente escolarizadas como las nuestras se le da por evidente, como si antes de ella hubiera solo un vacío y no una cultura. Tras la existencia de una escuela hay muchos actores y condiciones estructurales que la quieren, la obstruyen, la facilitan, la restringen.

Las historias clásicas de la educación moderna, importantes como lo han sido, estudiaron la educación a partir y desde ella misma. Era una historia progresiva y progresista. Progresiva, porque en la historia moderna la educación se extiende, y progresista, porque ella es en sí un bien que transforma a las sociedades. Era la historia del progreso de la razón, de la libertad, de la movilidad social, de la modernización económica, de la democracia. Esa relación de causalidad se daba por hecho. En el fondo, era la historia de una promesa. La teoría social la puso en duda. Los sistemas educacionales reproducían la estructura social, como una forma de dominación y disciplinamiento. Desde la historiografía, las causalidades se pusieron a prueba en base al estudio empírico de las relaciones entre la educación formal y la sociedad. Un historiador emblemático, Lawrence Stone, concluía en la década de los setenta que los estudios monográficos demostraban la imposibilidad de construir un modelo. La única conclusión parecía ser la diversidad de las experiencias educacionales. Dicho de otra manera, surgía el imperativo de estudiar la educación junto a las múltiples variables de

una sociedad en sus específicas circunstancias históricas. En ese cruce es donde se desentraña una historia que, lejos de ser lineal y progresiva, es compleja, discontinua, no pocas veces paradójica y resistente al cambio. A pesar de que la educación moderna y los sistemas nacionales de educación han sido bastante homogéneos, sus efectos en las sociedades han sido extraordinariamente diversos. Ello no significa descartar el marco comparativo; al contrario, significa comprender las experiencias para comparar con densidad reflexiva. Y las sociedades también necesitan comprender su propia historia.

Este libro relata la experiencia chilena. Es una investigación preliminar, abierta, pero también tenaz. Ella parte de un solo supuesto que es más bien una convicción y una motivación. La importancia que la sociedad chilena actual le otorga a la educación, su relevancia para las familias, los poderes públicos, la investigación, la política, la opinión, y para los propios estudiantes, requiere comprenderse desde el tiempo largo, el tiempo histórico que es el propio de la educación. Conocemos resultados y poco de los procesos que los iluminan. La educación, finalmente, sigue siendo una promesa y, como tal, enriquecida a la vez que constreñida por su propia tradición.

La historia que aquí se presenta requiere algunas precisiones. No es una historia general de la educación; no estudia su conjunto en cada período, sino que va siguiendo a aquellos que por algún motivo quisieron una escuela para sí o para otros. Sigue su extensión y se pregunta por el sentido y los usos otorgados a la destreza que la escuela encarna que es la escritura. Sigue, por tanto, a los actores, a los letrados que la quisieron extender, al Estado que la propulsó, a las comunidades que la pidieron, sigue a los niños y a sus padres, sigue los oficios y el trabajo, sigue la geografía, la demografía, la estructura productiva, para finalmente llegar al profesor que se encuentra con los niños en un espacio determinado y en unas prácticas pedagógicas.

Si hemos de ser consecuentes, la historia de la educación en Chile entre 1810 y 1880 que trata este libro se inicia antes, en el siglo XVI, cuando no había escuelas, sino una cultura letrada en su cúpula, como era la española, que se enfrenta a una cultura oral primaria como la mapuche. El capítulo I examina la importancia que tuvo la escritura en la organización del imperio y cómo se estableció la comunicación con el pueblo mapuche. Se propone que el saber que se quiso extender en el período colonial fue la evangelización, primero en lengua indígena y más tarde en español. Ella no requería la alfabetización de los catequizados, sino un tipo de memorización nueva basada en la escritura. Por ello la educación se mantuvo en la cúpula mientras la alfabetización fue escasa y azarosa, como lo fue la escolarización. Aun así, la lengua se unificó, el castellano se extendió y su efecto fue crucial cuando se inició la expansión de la escuela, así como también la diversidad lingüística en otras partes del continente y del mundo.

En Europa occidental y en Estados Unidos, la escuela empezó a extenderse antes de las revoluciones democráticas. En Chile, la expansión fue consustancial a la formación de la república. El capítulo II estudia el ideario de la independencia que toma del republicanismo clásico la formación de la virtud ciudadana y del liberalismo, su función civilizatoria para formar a los nuevos ciudadanos que sustentan la soberanía popular. En el proyecto de una nueva comunidad política, la educación se yergue como su requisito.

Ello significa la creación de una institucionalidad, la construcción de un sistema educacional que tuvo un carácter público y que en su desarrollo fue socialmente segmentado. Es el Estado docente, encarnación de la unidad a la que aspira la tradición republicana, complementaria, a la vez que necesaria, frente al riesgo de fragmentación de una democracia liberal representativa.

El proyecto político, y con él la educación, requería conocer el territorio y la población, la estadística se llamó entonces la “ciencia de gobierno”. El capítulo III estudia cómo se construyó ese conocimiento y qué interésó saber sobre la población. La medición denota un concepto de individuo y de las relaciones sociales, por ello es necesario estudiarla en sí misma, a la vez que permite historiográficamente aproximarse a la sociedad a ras de tierra, a la demografía, a la geografía y a la alfabetización. A través de un hallazgo mayor como es haber encontrado muchos de los padrones que sobrevivieron del primer censo nacional simultáneo de 1854, se pudo entrar en los hogares. El resultado, aunque parcial, es elocuente: en el hogar no hubo una relación directa entre adultos alfabetos y niños que aprendiesen a leer y escribir. Eso quiere decir que el dominio de dichas destrezas no había adquirido un valor en función del prestigio social, de necesidad laboral o de herramienta necesaria para la sobrevivencia. Desde esa constatación debe comprenderse la expansión de la escuela, porque lo cierto es que ella se extendió en el período y mucho. ¿Cómo explicarlo?, ¿cómo se dio aquel proceso aparentemente contradictorio?

Es el tema del capítulo IV. La escuela fue la primera y la única política social del Estado liberal en el siglo XIX. Este tuvo una “política pedagógica”, cuyo foco fue la formación de preceptores, y una “política de fomento” a través del pago del preceptor en las escuelas que las comunidades le solicitaban y levantaban su infraestructura con el aporte de sus vecinos. Allí donde la comunidad la pide y colabora, allí llega el Estado con maestros, mesas y bancas; tinta y papel; textos, métodos y prácticas pedagógicas. El Estado no es un ente abstracto, son unas personas, unas burocracias, unas formas de administración que necesitan apoyarse y funcionar en base a las comunidades locales. Ello significó que las escuelas crecieran sin mayor orden ni jerarquía sobre el territorio, priorizando a la población urbana en un país cuyo patrón de asentamiento, según los censos, era eminentemente rural. Los resultados no parecían satisfactorios. La Ley de Instrucción Primaria de 1860 y la discusión que la antecedió es un hito en cuanto inicia lo que hoy día llamaríamos el “diseño” de una política social con criterios de eficacia en la inversión de recursos. En ello el Estado no prescindió de las comunidades, no tenía como hacerlo, pero no dependió solo de ellas. Por su lado, las comunidades requerían de él porque no tenían recursos para sostener su apoyo a la escuela una vez abierta. Así se fue construyendo la primaria fiscal. ¿Hasta dónde llegó? Al mundo urbano en un amplio sentido, no solo a las ciudades, sino también a villas, aldeas y lugarejos, ahí donde había alguna población aglomerada. Aquí se prueba, como lo hicieron Furet y Ozouf para Francia, que la escuela no se extiende con la urbanización de las grandes ciudades, sino que lo hace en las intermedias. Pero en Chile el 70% de la población no vivía allí, en un centro poblado, sino diseminada en el campo. Llegar a esa mayoría significaba, como lo

dijeron tantas veces las autoridades, fundar una escuela por familia. A su vez, el crecimiento de las ciudades fruto de la migración rural dejó a muchos niños urbanos fuera de la primaria. Quienes no llegaron fueron los del campo profundo y los pobres urbanos. Esos primeros excluidos siguieron siéndolo durante buena parte de la historia de Chile.

Sin embargo, el problema no era solo ese. Muchos niños que podrían haber llegado no fueron a la escuela y los que lo hicieron desertaban tempranamente. Las autoridades acusaron de ello a las familias populares. El capítulo V busca a estas familias como tales y no solo a través del diagnóstico que las autoridades hicieron de ellas culpándolas como el principal obstáculo a la escolarización. Más bien el problema era el inverso. La escuela estaba en la periferia de la vida familiar porque implicaba un gran costo sustraer a los hijos de su aporte a la economía doméstica en una sociedad preindustrial. La familia popular –campesina primero y obrera después– tuvo una respuesta diferenciada. Los niños acudían a las escuelas solo algunos meses del año en que no eran requeridos por las labores agrícolas y, alcanzada cierta edad, la abandonaban definitivamente para ocuparse como mano de obra en el campo y en la ciudad. Por ello no iban, o iban poco. El grupo de niños avecindados en las ciudades efectivamente puede ir y va. Son los hijos de artesanos, un sector muy definido dentro del mundo popular urbano, conocido por su temprana sociabilidad y sus aspiraciones de promoción social. En este sector, como pudo probarse, los padres analfabetos envían a sus hijos a las escuelas y son ellos mismos los que luego solicitan la fundación de las nocturnas. La escuela popular tuvo distintos sentidos para las familias no letradas. Era un costo para los más pobres y empieza a tener un valor simbólico y funcional para artesanos y pequeños comerciantes.

La extensión de la escuela enfrentó obstáculos sociales y demográficos dramáticos, pero al contrario de otros países la muralla étnica apareció más tarde, con el pueblo aymara que habitaba en los territorios que Chile conquistó luego de la Guerra del Pacífico, y preponderantemente con el pueblo mapuche incorporado al territorio chileno luego de su derrota militar en 1881. Es una fisura que retoma los problemas iniciales entre el sentido de la escritura y de la escuela en una cultura oral.

El capítulo VI estudia el avance chileno hacia la frontera sur antes de la ocupación y el papel que tuvieron las misiones religiosas y sus escuelas. Hubo niños mapuches que llegaron a las escuelas misionales, así como en menor medida a las públicas que luego se instalan. El Estado no tuvo una política de educación indígena, sino que la incorporó al mismo concepto de educación rural bajo el supuesto que tarde o temprano se integrarían. Esos niños no tenían razones para ir a la escuela, pero algunos fueron y por cierto hubo mapuches letrados, pero fue después de la ocupación cuando serlo adquirió un valor como herramienta para defender jurídicamente sus tierras. Es difícil evaluar en esta etapa si la escuela tuvo un efecto de aculturación. Aquí se estudia el inicio de un proceso poco conocido y de crucial importancia para el futuro.

La escuela creó nuevos actores y nuevos vínculos en la sociedad chilena. El primero, sin duda, fue la figura del preceptor, su formación, su perfil social, su creciente feminización. Ellos fueron los primeros profesionales certificados en un saber simbólico

proveniente de los sectores populares. Fueron el corazón de la escuela porque ella era una institución tan distinta a la actual, con niños que entraban y salían, con una arquitectura que no le era propia, una pieza arrendada, un salón sobrante de alguna municipalidad, un rancho levantado por los vecinos y que fácilmente cambiaba de lugar. En este período la primaria es el profesor y va adquiriendo un nuevo domicilio que es el aula, precario si se quiere, pero distinto del hogar. Aparecieron nuevos objetos, enviados por el gobierno central: pupitres, papel, plumas, tintas, pizarras, incluso mapamundis y, por sobre todo, se inunda de textos escolares que fueron los primeros impresos que circularon masivamente en la sociedad chilena. El capítulo VII estudia estos nuevos actores y estos nuevos vínculos procurando entrar a la escuela misma y, una vez dentro, aproximarse a la pregunta central: qué aprendieron esos niños. La respuesta solo se puede inferir de las múltiples variables ya indicadas, estableciendo conexiones entre las metodologías pedagógicas propuestas, los textos de lectura distribuidos, las prácticas efectivas de enseñanza y la realidad concreta del aula. El objetivo central de la escuela fue la alfabetización, lo que pudo observarse en la obra de los grandes educacionistas de la época tanto como en la masividad con que fueron cursadas las asignaturas relacionadas con la escritura. El análisis del método utilizado a la luz de lo que ahora nos permite comprender la psicología cognitiva, admite inferir que los niños posiblemente aprendieron a decodificar los signos escritos más que apropiarse de los contenidos del resto de las asignaturas del currículum escolar. Sobre ello trata el capítulo VIII.

El volumen concluye con un balance del siglo en el que se conjugan distintos niveles de análisis. Por una parte, se retoma el sentido político de la educación y los dilemas del Estado docente en un sistema político plural; el conflicto entre conservadores y liberales en torno a la reglamentación del Estado sobre la educación privada que se inserta en el segundo magno proceso político del siglo. Si el primero era la construcción del régimen político, el segundo era la secularización. El balance implica, como se ha postulado desde el inicio, la importancia de la educación en la formación misma de la comunidad política, y por ello conjuga el sistema político con las consecuencias de esta primera etapa de expansión de la escuela. El resultado es novedoso y sorprendente porque no se basa en la serie del número de escuelas por año, sino que sigue, a través de los decretos de fundación de cada primaria creada en el período, dónde y cuándo abrió sus puertas. Se prueba de esta manera que ella fue la institución con mayor presencia en el territorio, fue nacional en un sentido ideológico y político, lo fue porque ligó, como ninguna otra institución, a sectores más amplios de población a través de una experiencia simbólicamente compartida. En este sentido, ella fue la columna vertebral de la formación de la nación moderna, de la “comunidad imaginada”.

La escolarización fue un proceso extensivo pero socialmente desigual; siguió a la población aglomerada para llegar al territorio y en su extensión generó nuevas inequidades reflejadas en los ritmos cronológicos, geográficos y sociales. Entre 1853 y 1895 las escuelas primarias crecieron de 561 a 1.659 y los alumnos de 26.262 a 139.991. Este aumento de la cobertura impactó positivamente sobre la tasa de escolarización, la que se elevó de 10,1 a 213,1 en edad escolar en el mismo período. Es decir, entre los

siete y los quince años, uno de cada diez niños, aproximadamente, llegó a la escuela a mediados de siglo y dos lo hicieron al finalizar. Las ciudades y los poblados intermedios tuvieron índices más elevados que el campo diseminado, y si bien las mujeres se escolarizaron más tarde que los hombres, lo hicieron más rápido. En 1853, por cada escuela pública de mujeres se contaban 3,2 de hombres, y por cada niña matriculada había cuatro niños. Ese mismo año, el 80% de la matrícula del país eran hombres. Sin embargo, al finalizar la década de 1870 las mujeres ya los habían igualado. A partir de 1878, las escuelas femeninas doblaron a las masculinas y las mujeres representaron la mitad de la matrícula nacional. A nivel regional las diferencias también fueron constantes entre un Chile más escolarizado en las provincias urbanizadas del Norte Grande y Atacama, el centro político y económico del país en Valparaíso y Santiago. A diferencia, las provincias rurales del Valle Central y la Araucanía presentaron los índices más bajos aunque tendieron al alza. Entre ambos extremos, las otras provincias tuvieron tasas de escolarización intermedias. Los extremos norte y sur concentraron los índices más elevados del período, en desmedro del centro rural del país. Sin embargo, a lo largo del siglo fue esta zona la que aumentó notoriamente su alfabetización, tendiendo a nivelar sus diferencias.

El avance de la cobertura incidió en los índices de alfabetización. Hacia 1850, la población alfabeta alcanzaba al 14% de los individuos entre las personas mayores de cinco años, y en 1895 había crecido al 37,8%. Nuevamente, más hombres sabían leer que mujeres, aunque ellas aprendieron rápido y sus tasas de alfabetización crecieron al ritmo de su escolarización. Las ciudades fueron alfabetizadas antes que el campo; las áreas de mayor alfabetización fueron los distritos de los cascos urbanos más antiguos. También los puertos donde residía un alto contingente extranjero. Las villas y aldeas conformaron un mundo intermedio en donde el peso social de la lectura era más visible en una sociedad pequeña. La escuela tuvo un valor simbólico y político entre esas comunidades y la alfabetización un valor social más que económico.

En Chile, la escuela alfabetizó a la población y fue la república con sus comunidades la que expandió la escuela.

CAPÍTULO I

ENTRE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA

La “lengua del imperio”

Las huestes españolas comandadas por Pedro de Valdivia para la conquista de los territorios del sur del Perú, traían entre sus herramientas papel, pluma y tinta. Entre sus hombres venía un escribano que abrió el libro becerro para levantar en su primera página el acta de la fundación de Santiago del Nuevo Extremo el 12 de febrero de 1541. La ciudad existió como un acto jurídico antes que como un hecho material. Valdivia constituyó la administración del gobierno, nombró alcaldes, regidores, mayordomos y oficiales. Cada nombramiento fue documentado y firmado. Pero el libro se quemó al año siguiente junto a la ciudad cuando el cacique Michimalonco atacó a los invasores. Cronistas e historiadores han dado poca importancia a la pérdida del libro, pero para el escribano era dramático, no porque fuera su oficio, sino porque el valor jurídico de lo obrado se había perdido. Luis de Cartagena siguió su labor en los márgenes de unas cartas “mensajeras” que se despedazaron y finalmente optó por la vieja técnica de escribir en cueros de oveja. Como no tenía donde guardarlos, se los comieron los perros. Solo cuando llegó refuerzo de Perú, el escribano reconstruyó las actas quemadas que fueron firmadas por el cabildo.[1] Así se reconstituyó el orden jurídico que sostenía una de las más sorprendentes, dramáticas y gigantescas conquistas imperiales de la historia moderna.

La construcción del imperio fue posible, entre otras cosas, porque estaba basado en la escritura. Los imperios antiguos habían tenido sus propias formas de comunicación con signos cuneiformes o escritura y con soportes más difíciles o fáciles de transportar, como la piedra, la arcilla y el papiro.[2] La escritura alfabética y el papel permitieron a este imperio una comunicación más expedita y eficiente que a ninguno de los anteriores.

Las culturas originarias eran orales primarias. Algunas habían desarrollado una comunicación pictográfica, como la azteca; otras grafos con signos más o menos separados entre sí, como la mapuche. Pero todas eran orales primarias en el sentido que la forma de comunicación era la palabra hablada y el signo no tenía representación

fonética, no era un sonido. En cambio, la escritura, en la definición de Walter Ong, es un “sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor puede determinar las palabras exactas que el lector genera a partir del texto”.^[3] Mientras la oralidad primaria, como todo lenguaje oral, radica en los sentidos, la escritura es una tecnología que permite fijar el lenguaje, detenerlo en el tiempo, moverlo en el espacio. Ella independiza el tiempo del sonido, que es el natural del habla.^[4]

El uso de la escritura en la formación de Europa fue complejo y nada lineal, pero la alfabética, heredada de Grecia y Roma, ya existía y fue un instrumento de la expansión europea en el período moderno temprano. En Asia, allí donde había tradición de escritura, el dominio cultural fue distinto, más duro de penetrar que en las culturas orales primarias, como las americanas. La escritura significó para la colonización española, como lo fue para otros imperios, una herramienta administrativa que permitía mantener el control de territorios anexados en base a una burocracia que se comunica a la distancia, que guarda información en archivos, despersonaliza la interacción, aplica una ley uniforme; un medio de control espacial y temporal, del territorio y de la medición del tiempo.^[5] De más esta mencionar cuán sofisticada fue la burocracia española y con qué esmero llevó un cuidadoso registro a través de archivos: el de la Casa de Contratación (1503), que llevaba el comercio, luego el de Simancas (1543), administrativo, político y judicial, y el del Consejo de Indias (1524). El registro acompañó cada movimiento de la conquista.

Así como no hay imperio sin burocracia, tampoco hay evangelización o proselitismo religioso sino porque lo acompaña una religión letrada, aquellas que son de conversión y no solo de nacimiento, que expanden sus fronteras de origen porque pueden llevar consigo el libro sagrado a través de enormes espacios y de largos tiempos. El libro tiene un exégeta, el sacerdote letrado.^[6] El cristianismo es por definición la religión del libro, de las Escrituras. Sean cuales sean sus formas de enseñanza, todas ellas derivan de la exégesis de un texto. El cristianismo se define como la religión de la palabra –logos– y la religión del libro –biblios–, apelando así a dos medios de comunicación aparentemente contradictorios. El libro es la garantía de la memoria fiel de la palabra.^[7]

Los dos pilares del imperio, el civil y el religioso, la monarquía y la Iglesia, sustentaron su posibilidad de expansión en la escritura.

Ello sucedió en un momento europeo crucial: las lenguas vernáculas empezaban a consolidarse como lenguas escritas que se introducían en los sistemas administrativos y jurídicos, en detrimento del monopolio del latín.^[8] Se intentaba definir una normativa común para sistematizar las múltiples variables de la lengua hablada. No es una coincidencia que la primera gramática moderna europea en lengua vernácula fuera la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija, publicada en 1492, el mismo año del primer viaje de Colón. No era una coincidencia, aunque tampoco su causa directa. Nebrija había empezado a escribirla al menos diez años antes por sugerencia de Isabel la Católica, teniendo en el horizonte la centralización de los reinos peninsulares frente a los territorios moros.^[9] La gramática, como lo siguió siendo en momentos cruciales, era un asunto político. La dedicatoria de Nebrija a Isabel, tan copiosamente

citada, sigue siendo la síntesis más lúcida: “Siempre la lengua fue compañera del imperio”.[10]

Era el tiempo de la invención de la imprenta que profundiza las capacidades potenciales de la escritura no solo porque la expande, sino porque la fija y con ello transforma las maneras de conocer y de pensar.[11] España no fue una productora importante de impresos en el siglo XVII, sino más bien importadora de libros, pues era una industria de inversión a largo plazo y el papel debía importarlo a alto costo de Italia y Francia.[12] Su producción se concentró en impresos masivos como naipes, cartillas y literatura devota.

El tercer gran cambio del período fue la Reforma protestante que estableció una relación más directa con la lectura de la Biblia, incitó su traducción a las lenguas vernáculas e incidió en la extensión de la lectura. La Contrarreforma católica, por su lado, con su ordenamiento doctrinario y canónico establecido por el Concilio de Trento, también transformó sus formas de comunicación, de evangelización.

Desde la perspectiva del uso de la escritura, el momento europeo en un amplio sentido era decisivo. La comunicación europea con culturas distintas y distantes que hablaban otra lengua no era nueva. Colón lo sabía al salir del puerto de Palos, pero no pudo imaginar su dimensión. La expedición contaba con marineros, artesanos, funcionarios, técnicos, orfebres y también intérpretes: un judío converso que conocía el hebreo, caldeo y árabe, y al parecer un marinero que sabía una lengua africana aprendida en Ceuta.[13] La realidad fue drásticamente distinta. “Las manos servían aquí de lenguas”, fue como describió este primer encuentro Bartolomé de las Casas en su *Historia de las Indias*. Colón apresó a diez indígenas para que aprendieran la lengua de Castilla en Castilla. Es difícil saber cuánto asimilaban, pero fueron los primeros guías. Sin embargo, era una solución parcial, pues los pueblos nativos hablaban distintas lenguas. La comunicación era inicialmente una necesidad española que se basó en el habla. Pero controlar el continente y evangelizarlo requería lenguajes más complejos.

La comunidad de la voz

En la encrucijada de un camino, relata el cronista Alonso de Ovalle, había un indio tocando el tambor y cantando en su lengua rodeado de público. Aquel indio “era el archivista del lugar, y que tenía obligación de salir a aquel puesto todos los días de fiesta a repetir cantando todas las tradiciones, y cosas memorables de sus antepasados; porque como los indios no tienen libros, ni escritos [...] usaban de esta diligencia, para que no se olvidasen las historias, que de padres a hijos tenían de memoria; y que para esto tenía obligación este archivista, o escribano, de instruir a otros, los que le fueran sucediendo en el oficio, muriendo él”.[14] La palabra hablada es un acontecimiento que se desvanece. El conocimiento adquirido se embodega en la memoria. La oralidad de aquellas culturas no la podremos conocer nunca sino a través de la mediación de los escritos. Los relatos orales que cronistas o antropólogos posteriores recogieron, no son

los mismos que escuchó el público del cantor archivista. Sabemos que hispanos e indígenas no solo tenían distintas lenguas, tenían distintas formas de conocer y por lo tanto de razonar.

Para los cronistas y estudiosos, las culturas nativas fueron consideradas inferiores, bárbaras, primitivas, salvajes, todos términos peyorativos que se referían, desde distintos valores, al desconocimiento de la escritura. Aquel etnocentrismo no es admisible. Por el contrario, no eran iletradas sino culturas orales. “Es una arrogancia identificar la inteligencia humana con la cultura letrada cuando la oral es natural al hombre y la otra un invento reciente”.^[15] La pregunta reside en el impacto que una cultura letrada produce en una cultura de oralidad primaria. La polaridad entre oralidad y escritura ha sido criticada como simplista pues ambas se influyen y conviven. Ello es válido para culturas orales que tenían vínculos con sociedades de cultura escrita estudiadas por antropólogos en tiempos más recientes; y lo es para el estudio de sociedades escasamente alfabetizadas donde la cultura popular y las cúpulas letradas también están vinculadas. Sin embargo, esa polaridad sí es pertinente para analizar los inicios de la formación de la sociedad americana y es necesario rescatar su particularidad para comprender el desarrollo histórico de los usos de la escritura.

En los inicios del siglo XVI en América, se entremezclan tres formas de comunicación: la letrada en la cúpula, la oral secundaria que comprende a quienes pertenecen a una sociedad letrada pero que no saben leer ni escribir, es decir, los españoles analfabetos, y la oralidad primaria, categoría muy distinta a la analfabeta o iletrada. Estas tres maneras se enfrentan y se determinan mutuamente.

Los estudiosos de la cultura mapuche –denominación anacrónica para el momento de la conquista pero que utilizaremos para el efecto de este argumento– han prestado poca atención a sus medios de comunicación en el enfrentamiento con los conquistadores. El pueblo mapuche, que no compartía una organización política centralizada sino que se unía en torno a la guerra, tenía una lengua común. El Imperio inca se había extendido hasta el río Maule por el sur y por ello mapuches de esos territorios conocían el quechua, al contrario de los del sur. La primera comunicación entre el mapuche y el español fue a través de la traducción quechua. El uso que hicieron de sus formas de comunicación para oponerse a las huestes españolas revela la eficacia de las mismas.

La conquista de la provincia de Chile se inició casi medio siglo después del descubrimiento, por tanto la importancia del intérprete, el lenguaraz, el orejón, estaba incorporada a las expediciones. La avanzada de Diego de Almagro, la primera de Perú a Chile, llevaba consigo a un “orejón ladino” que ofició de intérprete entre el soldado español y el gobernador inca de Coquimbo. El inca preguntó en quechua quiénes eran y qué querían. El español respondió con una extensa explicación jurídica y religiosa. De acuerdo al relato del cronista Diego de Rosales, la perorata advertía que en la religión hay “muchos misterios, que ni vosotros podéis entender de la primera vez ni por la diversidad de la lengua nos los sabremos dar a entender y explicar”.^[16] Cuesta imaginar que esa prolongada argumentación haya sido traducida efectivamente al quechua. No sabemos qué le dijo al inca ni qué entendió este. Pero al parecer hubo una parte del

diálogo que sí comprendió: que su rey inca había sido vencido. Según Rosales, sintió tristeza y aseguró a los cristianos que serían bien recibidos. Cuando finalmente Almagro llegó a Coquimbo luego de un viaje espeluznante, se enteró de que sus adelantados habían sido asesinados por los pillajes cometidos. En represalia, quemó a dos indios principales. Rápidamente, un indígena corrió a informar al curaca del valle de Aconcagua, más al sur. Allí se encontraba también un español prófugo que hablaba quechua, pero no sabemos si mapuche. Almagro, a su vez, iba siempre acompañado de su intérprete Felipillo, espía que informaba a los indios sobre los españoles, como lo hacía el prófugo a la inversa. Finalmente, la expedición de Almagro fracasó y la siguió la de Valdivia.

Valdivia tomó la ruta costera hacia el sur y en Atacama encontró a los aymaras, que no eran incas ni mapuches, pero que rápidamente informaron en quechua a los indios de Copiapó la avanzada cristiana. Estos se escondieron. Cuando Valdivia llegó, ordenó a los yanaconas que lo acompañaban que “hablasen alto la lengua del Cuzco” para pedirles que volvieran. Según el cronista, cuando el capitán indígena oyó esa lengua que no era la suya, pero que la entendía, salió a dialogar con Valdivia.^[17] Mientras sucedían estas conversaciones, cada pueblo indio dio aviso al siguiente. El correo, el mensaje, no es un medio, es el hombre mismo, el mensajero que lleva en su memoria la fidelidad de la información. Los aborígenes fueron eficaces para comunicarse entre sí a largas distancias y en dos lenguas. Los españoles lo fueron en comunicarles aquella información que legitimaba su propia acción, como la lectura del requerimiento que justificaba la incorporación de América a la monarquía por medio de la concesión papal. Era imposible que los indios lo entendieran, aun si hubiera sido traducido. Pero es más que un acto cómico, absurdo o hipócrita. Responde a la eficacia de su propia lógica, pues de otra forma no podía justificarse el uso de la fuerza. Era la comunicación entre ambas culturas la que debe haber sido más compleja de lo que solemos imaginar. Los cronistas construyeron unos diálogos entre ambos donde las diferencias lingüísticas se evanecen porque se establecen en un plano escatológico.^[18]

Sin embargo, el nivel de comunicación que sí funcionaba a través de los intérpretes era la información concreta y factual. Valdivia estableció de esta forma alianzas con los caciques enemistados entre sí. En estos primeros meses y años la comunicación era un recurso crítico para los españoles porque ignoraban la dimensión del o de los enemigos. En un momento, ellos, que usan la escritura, están más aislados de Perú que los indios. Michimalonco recibió la información de la muerte de Pizarro, transmitida de valle en valle, antes que Valdivia. Sabía por tanto que los refuerzos demorarían y que la debilidad española sería su fortaleza, como lo demostró en sucesivas victorias. En ese primer momento, sus comunicaciones fueron más exitosas que las españolas.

Los españoles dominaron a la población indígena del Valle Central mientras la guerra de conquista se concentró en el sur. En la formación de esta sociedad conviven los tres planos ya mencionados, la cúpula letrada, los analfabetos y la oralidad primaria. Entre los españoles el alfabetismo era alto en los inicios de la conquista. Valdivia, como lo demostró en sus cartas, tenía un amplio dominio de la escritura, al contrario de otros

conquistadores, como Almagro y Pizarro, que eran analfabetos. Había un solo graduado, el sacerdote González Marmolejo, bachiller en Teología. La única mujer que venía aprendió a escribir en Chile. Entre los 150 hombres de la hueste, 90 sabían firmar, una cantidad muy superior al 10 o 15% en que se calcula para la metrópolis.^[19] Estas cifras, sin embargo, deben haber disminuido con el siglo.

Las instituciones que se fundaron requerían letrados en el cabildo, la gobernación, la Real Audiencia, la organización eclesiástica y militar. La constitución de las mercedes de tierra y de las encomiendas, los pleitos alrededor de ellas y luego los testamentos, herencias, peticiones de privilegios, en fin, todo ello ampliaba la necesidad de la escritura en el espacio del poder. La administración se comunicaba oralmente con los otros dos estratos a través de una figura poco estudiada y crucial que es el pregonero. Este informaba las medidas de la cúpula que involucraban al resto de la ciudad. Era el vínculo entre gobernantes y gobernados. El primero nombrado en Santiago fue un negro esclavo llamado Domingo, “muy ladino” y con “buena expresiva”. Una década más tarde ya era un español. El pregonero anunciaba en la plaza las medidas del cabildo, las provisiones reales de SM o autos, y tañía la campanilla para llamar a misa. Difundía también algunos textos que se colgaban en las puertas. Hablaba en español que algunos indios de la ciudad ya conocían. A pesar de que la gran mayoría no entendía esa lengua, sí entendía lo que querían los españoles.

La simultaneidad y la convivencia de estos tres niveles de comunicación en la fundación de la sociedad chilena, y americana, determinarán el sentido de la escritura en los distintos momentos de la historia por venir. Marcará profundamente sus formas de extensión.

Esta no es una historia de la relación entre la escritura y la oralidad. Sin embargo, esa relación es necesaria para comprender el problema que estructura este libro: la expansión formalizada de las destrezas de la escritura. El Imperio español requería esa destreza, pero no necesitaba su expansión. Tampoco la habían requerido otros imperios en la Antigüedad, ni las sociedades medievales, y apenas empezaban a demandarla las sociedades europeas impulsadas por la Reforma. En América, el conocimiento que el nuevo orden quería aumentar era el cristianismo, un saber para la salvación que estará mediado por las diferencias lingüísticas, donde la escritura tendrá un uso particular.

La religión de la palabra

La evangelización fue una hazaña comunicacional en que las diversas lenguas y las distintas relaciones con la escritura desplegaron su relevancia. Ella era la extensión de un saber que aspiraba a la salvación individual a través de la creencia en un mismo Dios que constituía una comunidad universal. Era un saber que no requería la escritura, sino la mediación de un letrado para establecer la doctrina y predicarla. El protestantismo no abandonó la predicación, esos “libros vivos” como la llamaba Lutero, pero al romper con la mediación de la Iglesia, transformó la comunicación oral propia de la pastoral

católica. Era, como señala Gilmont, “un debate entre la Biblia del oído y la Biblia de la vista”.^[20] La de la vista amplió la alfabetización más que la del oído.^[21] La Iglesia católica, con el Concilio de Trento, reforzó la intercesión del clero, mantuvo el latín como lengua sagrada, se opuso a la traducción de la Biblia, pero el catecismo destinado a los párrocos para la correcta enseñanza de la doctrina, era en lengua vernácula.^[22] La Reforma católica también introdujo progresivamente una pastoral escrita a través de una abundante literatura para fieles, como manuales, catecismos, novenas.^[23]

La evangelización en América enfrentó problemas totalmente inéditos. Las diferencias lingüísticas eran también conceptuales. Los primeros predicadores, al igual que los conquistadores con quienes venían, se comunicaron por gestos, dibujos, actuaciones, hasta que los intérpretes indígenas tradujeron sus sermones. Pero ello tenía varios problemas: el más evidente era los conceptos intraducibles de la doctrina y las interpretaciones erróneas de la traducción. Por otra parte, sacramentos como la confesión y la extremaunción son personales y secretos. Tal como siglos después cupo la duda de si los sacerdotes podían dar la absolución por teléfono, aquí el problema era si podía confesarse a través de un intérprete.

El historiador Peter Burke ha señalado que las monarquías modernas europeas no tuvieron propiamente una política lingüística, pero la española sí la tuvo.^[24] Siguiendo el patrón de castellanizar a los moros luego de la conquista de Granada^[25], en México se fundó el Colegio de Tlatelolco (1536) con el fin de hispanizar y cristianizar a la nobleza indígena.^[26] Pero castellanizar a la masa aborígen para la evangelización parecía más largo y difícil que el aprendizaje de las lenguas nativas, cuestión que los franciscanos empezaron a realizar tempranamente y que los tres concilios mexicanos del siglo XVI ratificaron.^[27] Las lenguas eran muchísimas, por lo cual los misioneros establecieron algo así como una *lingua franca* en base a las más extendidas, como el náhuatl en México o el quechua en Perú. Para que los misioneros pudieran estudiarlas se escribieron gramáticas, glosarios y vocabularios. Escribirlas, como señalaba Domingo de Santo Tomás, era una experiencia “tan extraña, tan nueva, tan incógnita y tan peregrina en nosotros, y tan nunca en nosotros reducida a arte”^[28], que solo podían inspirarse en las gramáticas conocidas, la latina y la de Nebrija. Estas eran una adaptación que recogía parcialmente aquellas lenguas, pero que fijaron lenguas orales primarias transformando la propia memoria indígena.^[29] Así lo esperaban los misioneros “para que de ello hubiese alguna memoria, y lo malo y fuera de tino se pudiese mejor refutar, y si algo bueno se hallase, se pudiese notar, como se notan y tienen en memoria muchas cosas de otros gentiles”.^[30]

Las gramáticas eran para el uso de los misioneros, no para que la población indígena aprendiera a escribir su lengua, sin perjuicio de que algunos la hayan aprendido. Por eso fueron estudiadas en los conventos, principalmente dominicos y jesuitas, hasta que la cátedra de lenguas se estableció en las universidades de Lima y México en 1551 y progresivamente en el resto del continente.

Las gramáticas ayudaban a aprender la lengua para enseñar la doctrina adaptándola a la lengua local, y esa adaptación podía incurrir en errores doctrinarios. El tercer Concilio

de Lima de 1583 refleja la aplicación de Trento a la realidad americana. Las gramáticas requerían un catecismo “así para que los que doctrinan indios supiese fácilmente lo que les ha de enseñar [...] como también para que los indios hallasen conformidad en todos, y no pensase que es diversa ley y diverso Evangelio los que unos, y otros les enseñan”. [31] El catecismo de Pío V sancionado por Trento debía en “modo” y “estilo” acomodarse a los indios. San Pablo lo había dicho y el concilio lo recordaba, que la doctrina daba frutos si se dice en *lengua que entienda el que oye*. Entonces se mandó a traducir el catecismo quechua.

El catecismo estructurado en base a preguntas y respuestas era enseñado y aprendido oralmente a través de la memoria. Sin embargo, al estar escrito, era una memoria textual, una repetición exacta, una transmisión fija, una nueva norma de composición, distinta de la memoria oral guardada en relatos que se reelaboran constantemente.[32] La memorización de un texto es una transición de lo oral a lo escrito.[33] La catequesis era una comunicación oral en la cual solo el clérigo tenía el manual. No pretendía, ni en Europa ni en América, enseñar a leer y escribir, sino introducir la enseñanza de la fe. La memorización del catecismo, sin embargo, era una nueva memoria.

El caso chileno tiene algunas particularidades en el contexto americano que vale la pena destacar. La evangelización en la segunda mitad del siglo XVI fue precaria tanto por la pobreza general como por el permanente estado de guerra. La Diócesis de Santiago era misérrima y su clero poco instruido. El obispo tuvo que nombrar mestizos para la predicación en lengua mapuche, aunque para 1581 ya había doce sacerdotes españoles que la conocían, seis de los cuales también hablaban quechua.[34] Las órdenes regulares catequizaban en la ciudad y misionaban en el sur[35]; poco se sabe si hablaban mapuche, pero no instauraron una cátedra de lengua.[36] Según José Toribio Medina, los obispos de Santiagoe Imperial cumplieron el mandato del Concilio Limensis y circularon en forma manuscrita catecismos traducidos al mapuche y del mapuche al quechua.[37] Pero fue con la llegada de los jesuitas en 1593 cuando se instauró una política sistemática. En relación a Perú, donde los jesuitas tenían una experiencia de treinta años lidiando con una diversidad de lenguas, Chile parecía una empresa más fácil, pues salvo los indios huarpes de la provincia de Cuyo, la lengua nativa era común.[38]

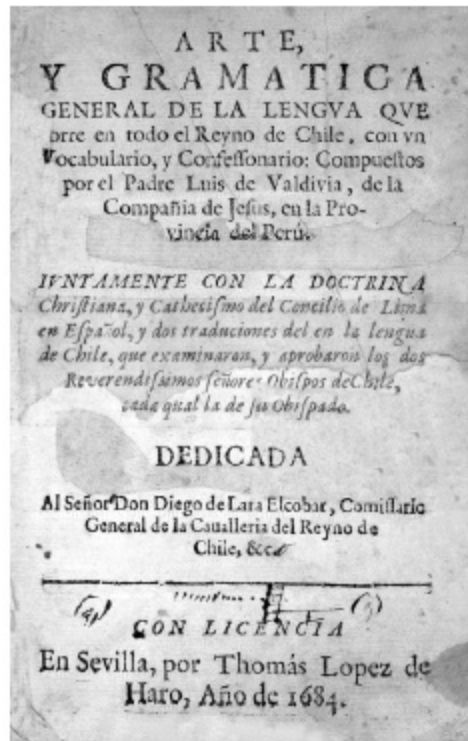
La primera gramática en lengua mapuche fue publicada por el padre Luis de Valdivia en Lima en 1606.[39] Valdivia (1560-1642) pasó de España a Perú recién ordenado jesuita en 1589, fue misionero entre los aymaras y los huarpes, y en Chile fue uno de los fundadores de la Compañía y el primer rector del colegio.[40] Su compañero Miguel de Olivares relata que “como el principal fin a que habían venido a Chile, era para predicar a los indios, [Valdivia] se dio tan buena maña en aprender la lengua, que en veintidós días la sabía ya, de suerte que, con gran admiración de todos, se puso a predicar en la plaza pública a los indios, que se pasaban sin saber cómo en tan breve tiempo pudo el padre saber su propio idioma”. [41] Su gramática tenía un sentido misional y político. Luego de la batalla de Curalaba en 1599, en que los españoles fueron derrotados por los mapuches y destruidas sus ciudades, se estableció la frontera. Valdivia fue el propulsor de consolidarla en el río Biobío, prohibir la esclavitud de los indios rebeldes y pacificar

la zona sur a través de la penetración misionera. Su tesis se llamó “la guerra defensiva”, en la cual la evangelización en mapuche adquiría un sentido estratégico, religioso y político.

La publicación de su *Arte y Gramatica General de la Lengua que corre en todo el Reyno de Chile, con un vocabulario y confesionario*, comprende la enseñanza de la doctrina cristiana y un catecismo breve “para los rudos”. Como todas las gramáticas americanas, su estructura era latina y hubo términos que no tradujo, como Dios, Santa Cruz, Santa Virgen María, Espíritu Santo o Santa Iglesia Católica. La traducción era en sí una interpretación.[42] Y debe haber sido eficaz, pues “es el que aquí se usa para los que quieran aprender, tengan por donde regirse: del que se sirven los nuevos jesuitas para entrar a las misiones en sus tierras”.[43]

El cronista Ovalle sostiene que la gramática y el vocabulario de Valdivia “dejó allanado el camino a los nuestros, para poder emplearse en la enseñanza, y conversión de los Indios, como lo han hecho, y hacen los que después de él le han sucedido”.[44] Si fueron los misioneros y no otros quienes fijaron la lengua era porque necesitaban estudiarla para traducir conceptos abstractos de aquel saber que buscaban extender.[45] Otro problema es cuánto lograron hacerlo.

El efecto en el pueblo mapuche del sistema de correrías o de misiones volantes que instauraron los jesuitas luego del fracaso de la guerra defensiva, ha sido objeto de discusión. Las pruebas indican que la cristianización fue leve.[46] Pero el contacto con la lengua española debe haber sido una de las muchas formas en que la vida de la frontera afectó al pueblo mapuche, a su cultura oral primaria. Para Rolf Foerster, la acción jesuita generó un “sistema de mediación entre los hispano-criollos y los mapuches”.[47] El parlamento y la misión, sostiene, permitieron a los mapuches ser reconocidos como sujeto político ante el Estado colonial como ante el republicano.[48] Ambas instituciones, agregamos nosotros, son aquellas mediadas por la escritura.



Arte y Gramatica General de la Lengva que corre en todo el Reyno de Chile, con vn vocabulario y confesionario.
Padre Luis de Valdivia.

En www.memoriachilena.cl

El parlamento era el espacio de negociación donde se establecía un diálogo entre las autoridades españolas y los principales caciques. Cada uno hablaba en su lengua traducidos por lenguaraces y concluían en documentos redactados por escribanos que registraban los acuerdos y que ambas partes suscribían. Guillaume Boccara sostiene que los parlamentos ofrecían “una visión abreviada del mundo y al acumular la información por medio de la escritura, seguramente ha actuado sobre las estructuras cognitivas, sobre las conciencias indígenas”.^[49]



Cruz de Limache. Historica relacion del Reyno de Chile y de las misiones y ministerios que exercita en el la Compañia de Jesus.

Por Alonso de Ovalle. En www.memoriachilena.cl

Si bien no hay estudios que indiquen si el escrito circuló en la frontera durante el período colonial, el uso de la escritura por razones religiosas, políticas y comerciales tuvo un impacto en las relaciones entre ambos pueblos. Es sintomático que la segunda gramática mapuche, escrita en 1769 por el jesuita Andrés Febres, incluya en su *Calepino* (diccionario latino) las entradas: “escribir” (chillcan, chilcatum), “leer” (chilladuguln, chillcaentuin), “léeme esta carta o papel” (dugulelen, chillaca ta tua) y “escribir a alguno, por alguno o por su respecto” (chillcaln).[50] Sin embargo, en su *Doctrina Christiana*, la palabra Dios continúa apareciendo en español.

Los usos de la escritura no significaron para los mapuches un incentivo para fundar ni asistir a las escuelas que el gobierno quiso establecer para que los caciques enviaran a sus hijos, petición que reiteró en los acuerdos de los parlamentos. En la frontera hubo algunas escuelas donde posiblemente se alfabetizaron algunos indios de paz, pero la educación formal fue rechazada por la cultura mapuche. En 1700 se estableció el Colegio de Naturales con el objeto de educar a los hijos de indígenas de la frontera.[51] Si a la corona le importaba como un medio para hispanizar a un pueblo que no había logrado conquistar y fue la única institución educacional que financió, el interés no era mutuo. El cronista Olivares, profesor del colegio, relata la visión de un cacique: “Que si sus hijos por saber leer y escribir habían de dejar aquel piel negra que tenían, y que si les hizo falta a sus antepasados el saber leer y escribir para ser hombres grandes y respetados, y que sin letras sabían defenderse y guardar su libertad y sus costumbres y que no era de su parecer se diesen sus hijos ni entregasen a los españoles para un fin que ni necesitan ni les hace falta”.[52] Los jesuitas lograron con dificultad reclutar dieciséis alumnos. Luego de su expulsión, el establecimiento se reabrió en 1776 como Colegio de

Propaganda Fide, a cargo de los franciscanos, para formar sacerdotes indígenas[53] y se trasladó a Chillán para estar más cerca de la frontera. Sus primeros alumnos fueron efectivamente indígenas, pero en 1798 eran solo dos.[54] Y no volvieron a la frontera, sino que se hispanizaron.[55] En ese sentido, el proyecto fue un fracaso, pues profundizó la hispanización de un pequeño grupo mapuche. El cacique amigo de Olivares parecía tener razón.

Los usos de la escritura en la frontera no niegan la polaridad inicial entre una cultura escrita y la oralidad primaria, sino que contribuyen a comprender las transformaciones posteriores. Menos aún puede considerarse esa polaridad como esencialista, ideológica y etnocentrista, pues supondría la inferioridad de la oralidad y la pasividad mapuche.[56] Por el contrario, es una polaridad inicial que requiere ser historizada. En el período colonial, la escritura fue una mediación y no hubo alfabetización sino de manera muy aislada. La oralidad continuó siendo el sustento comunicacional de la cultura mapuche; usaron la escritura pero no escribieron en su propia lengua hasta épocas recientes. La “literatura mapuche” significa un cambio cognitivo, pues no es su relato oral tradicional traspasado a la escritura por recopiladores, sino un cambio desde del texto colectivo de la oralidad al texto individual de la escritura.[57] Con la ocupación chilena a fines del siglo XIX, los mapuches pasaron a formar parte de los muchos analfabetos del país. Antes, nunca lo habían sido.

“Todos son ladinos”

A fines del XVII, el jesuita Diego de Olivares relataba que las misiones anteriores en los pueblos de indios del Valle Central eran en su lengua, mientras ahora “con la mucha comunicación que tienen con los españoles, todos son ladinos, y tanto, que tienen vergüenza de hablar su lengua o no la saben; que a donde se conserva es de Concepción para arriba”.[58] Un siglo más tarde, un noble criollo le informaba al científico italiano Alejandro Malaspina que en la ciudad de Santiago no se encontraba “ni un solo indio en su traje nacional, ni hablándose en ella otra lengua que la castellana, aun por la gente más de la ínfima plebe”.[59]

A mediados del XVII se hablaban tres lenguas nativas en el Obispado de Santiago: la general del Cuzco en Coquimbo, la huarpe en las doctrinas de Cuyo y en un barrio de Santiago, y la lengua general de Chile en el resto de la diócesis.[60] El castellano se extendía lentamente. La carencia de sacerdotes que supieran lenguas dejó de preocupar a los obispos, mientras al virrey del Perú le inquietaba que en su dominio más directo, el habla india estuviera tan arraigada en los naturales como en los tiempos del Imperio inca.[61] El giro de la política lingüística de la corona a fines del siglo XVII hacia la castellanización indígena tenía sentido en otras partes de América, pero no en Chile.[62]

La castellanización no obedeció a una política, sino que fue consecuencia de la estructura productiva y sus efectos demográficos. La población de Chile central era menor que la del sur. Pedro de Valdivia tuvo que reducir de 60 a 35 las encomiendas

otorgadas por falta de indios de trabajo.[63] La catástrofe demográfica que prosiguió producto de las pestes, el trabajo forzoso y las horrorosas condiciones de vida, diezmaron gravemente el tamaño de la población. El obispo de Santiago, fray Juan Pérez de Espinoza, calculaba en 1601 que quedaba una décima parte de la población indígena, porque los gobernadores y encomenderos se los llevaban a la guerra y a los otros los hacían trabajar sin darles ni una hora de descanso, ni siquiera a los más viejos, “así la mayor guerra que se hace en este reino es a estos indios que están de paz”. [64] La presión por mano de obra hizo a los encomenderos defender con ahínco la esclavitud de los indios rebeldes del sur, presión acrecentada por el temprano agotamiento de los lavaderos de oro y el surgimiento de una economía estanciera.[65]

La formación de pueblos de indios de acuerdo a la política española era posible en culturas que habían conocido las ciudades o los pueblos, pero no en la mapuche, estructurada en agrupaciones de familias relativamente dispersas. Los pueblos de indios que se formaron terminaron por disiparse en el latifundio.[66]

El servicio personal era el gran enemigo de la protección de los aborígenes pues impedía que fueran tributarios en pueblos. El mestizaje se acrecentó no solo por las pocas mujeres españolas en los inicios, sino porque las indígenas quedaban solas en la ciudad o en la estancia, según denunciaba otro obispo, y se amancebaban con mestizos y españoles.[67] En 1632 había más negros, mulatos y zambaigos, señalaba el mismo testigo, que indios naturales.[68] La importación de esclavos negros, muy caros para una economía pobre, contribuyó sin embargo a formar esta sociedad multiétnica a la cual se sumaron también los mulatos. De hecho, en el siglo XVIII cada etnia era mayor que los indios.[69] Su población, además de disminuir, tendió a “mestizarse” para no pagar tributo: vestía a la española y hablaba castellano, por lo cual era censada como española. Finalmente, era una población rural diseminada en el latifundio o en pequeños arrendamientos, trashumante y vagabunda de cosecha en cosecha.

La formación del latifundio, la disolución de la encomienda en mano de obra campesina, la disolución de los débiles pueblos de indios y la disminución de la población aborígen, moldearon la evangelización y el intercambio lingüístico. La sociedad hispanizada tenía su propia frontera, aquella que separaba el campo de la ciudad. La evangelización fue muy distinta en ambos lados.

La situación en las doctrinas fue de franco aislamiento. Según la descripción del obispo, en 1621 eran “arquitecturas sin plantas y edificios sin dueños, cada una en su pueblo fantástico”. [70] Por la estructura del latifundio, los curas vivían en profunda pobreza, los encomenderos no los financiaban y los indios tributarios eran los menos. El Sínodo de Santiago de 1626 señalaba que “de quince a veinte años a esta parte se han fundado gran numero de estancias en este obispado y para poblarlos de gente se han despoblado los pueblos antiguos de los indios y arruinado las iglesias. Y esos pocos indios que han quedado no asisten ni los dejan vivir en ellos”. [71] Los doctrineros eran tan maltratados por los encomenderos como los indios. Así se lo señaló el obispo al rey cuando una cédula previno a los doctrineros del maltrato a los nativos por el pago de tributos. En el obispado, “todo es irregular y en casi en nada conviene su forma con las

demás doctrinas de las Indias”.^[72] La evangelización en las doctrinas fue considerada un fracaso. “Soy un obispo infeliz”, le explicó Gaspar Villarroel al rey.^[73]

La única solución, sostenía, era reunir a los indios en pueblos, cuestión que no fue posible en esa estructura social y económica. La dificultad de la evangelización estaba lejos de ser la lengua. En el mundo rural, la castellanización se realizó por muchos conductos, especialmente la vida en la hacienda, y solo en parte por la esporádica catequesis de doctrineros y misioneros. Los testimonios de los jesuitas mencionan la radical ignorancia de una población ladina que desconoce las oraciones y no sabe persignarse.

La castellanización, entonces, no tenía una relación directa ni con la cristianización ni con la alfabetización. Tuvo que ver con la economía agraria, con la demografía y las formas de asentamiento.

La catequesis urbana tenía recursos muy superiores. Ella se realizó primero en lenguas y luego en castellano. La memorización del catecismo fue, como ya se señaló, un tránsito hacia la textualidad y fijación de la escritura. La catequesis tuvo con los jesuitas su primera dimensión alfabetizadora. Ovalle lo explica con cierto detalle: “Mas desde sus principios toma la Compañía el cuidado de la juventud, y de los de tierna edad en aquel reino, porque no contenta con las escuelas de estudios menores, y mayores, tiene otras en las cuales podemos decir que desde la cuna comienza a enseñar a los niños con las primeras letras del ABC, el temor de Dios; y policía cristiana. Tenemos estas escuelas con la gracia del Señor muy acrecentadas, y bien gobernadas en todos los colegios, en la de Santiago habrá cuatrocientos niños Españoles, acuden estos a leer, escribir y contar. Aprenden aquí el catecismo, y a rezar las oraciones, y se enseña a confesarse, y algunos mayorcitos se les permite comulgar. Es contento verlos ir a la plaza, en procesión con su estandarte cantando las oraciones, y muchos más oírlos después a las puertas de la Iglesia Cathedral, donde se haze la doctrina, argumentar sobre los artículos de la fe, y el catecismo, porque como son generalmente tan vivos y despiertos, lo muestran con sus preguntas y respuestas, con admiración y gusto de muchísima gente, que se suele juntar a oírlos, porque de ordinario los predicadores que se eligen para estos sermones, son de grande espíritu [...]. Con este servicio, que la Compañía hace a las republicas, no queda ninguno en ellas, por pobre que sea, que no aprenda a leer, escribir, y contar, si quiere; porque como servimos sin otro ningún interés, que el bien de las almas, que por pobre y no tener con que pagar al maestro, se excuse de aprender”.^[74] Estas escuelas incorporaban a las catequesis textos como la cartilla y el catecismo, donde posiblemente se enseñaba a leer y no a escribir. No sabemos cuánto circuló este material impreso en Lima, pero el costo del papel era alto, hasta el punto de que la imprenta limeña requería el monopolio para sobrevivir. De todas formas, las cartillas circularon mucho más que los catecismos.^[75] La escuela jesuita, adjunta a cada uno de los colegios, no era sistemática como la de gramática. Era alfabetizadora y estaba dirigida a los españoles pobres.

La evangelización siguió siendo oral y ritual, pero al ser en castellano, idioma que en América había internalizado la morfología y la sintaxis^[76], acercaba al aprendizaje de

un alfabeto que ligaba un signo a un sonido. En la ciudad, por tanto, sucedían dos fenómenos de acercamiento a la cultura escrita: la castellanización y una leve expansión de la alfabetización.

En la segunda mitad del siglo XVIII la población creció, la economía agraria pasó de la autarquía a la exportación de productos como cebo a Perú. La política ilustrada de Carlos III tuvo un impacto en la fundación de villas que parecían necesarias por razones económicas y religiosas. Los obispos ya no se refieren al establecimiento de pueblos de indios sino de villas. Al parecer, había que “civilizarlos” a todos, según se quejaba el obispo Luis Francisco de Romero, porque en muchos partidos ni siquiera había alguien que supiera escribir para recibir la vara de justicia, no había “ni ley, ni doctrina ni política”.

La política de fundación de villas en el siglo XVIII[77] se hizo en base a concesiones y privilegios para los nuevos pobladores y la repartición de terrenos para solares y edificios públicos. La educación como tal no fue incluida en el diseño, pues se suponía incorporada en las concesiones hechas a los conventos y especialmente a los jesuitas que acompañaron estrechamente el proceso. Las sedes parroquiales que allí se instalaron no tuvieron escuelas propias. El párroco de Rancagua financió un maestro para que enseñara a sus feligreses a leer y a escribir[78], pero era un caso aislado; tenía tantas funciones pastorales, que difícilmente alcanzaba a hacer una catequesis los domingos. Si la escuela no era preocupación de los conventos, cuestión que apenas lo fue, debía ser de los vecinos de acuerdo a la política central. En las ordenanzas de fundación de ciudades, la educación aparece inserta en la hispanización de los indígenas de la frontera.

La escuela no fue una política de la monarquía. El ejemplo más claro fue el debate para que se restituyeran las escuelas jesuitas después de su expulsión. Cuando el procurador del Cabildo de San Felipe se lo solicitó al defensor general, su respuesta fue tan elocuente como tajante: “si en la Capital donde todo el Noble Vecindario se acopia, donde es fácil bajen los hijos de vecinos de esta villas a recibir la enseñanza en Escuelas, Aulas, Colegios y Universidad, el Rey no se ha servido aprobar la dotación del Colegio R. Carolino, que es el principal, [...] es presunción legal [...] que no aprobaría que se hiciese en villas, invirtiéndose mayor fondo esto...”. Antes de pedir la liberalidad del soberano, le decía al procurador, debía asegurar la contribución de los vecinos.[79]

Había espacios de alfabetización informal, como los conventos masculinos y femeninos, y el espacio doméstico. Sor Úrsula Suárez aprendió a leer con su abuela; también algunas sirvientas que convivían estrechamente con hijos y patronas. Las mujeres de la cúpula eran en general letradas, más lectoras de libros devotos que fluidas en escritura. Los gremios y la milicia eran espacios alfabetizadores masculinos. Pero un estudio demográfico de La Ligua, entre 1700 y 1850, no encontró más datos relativos a la alfabetización que las firmas en los testamentos: 41 de 234 fueron firmados por sus autores; 7 de 96 eran mujeres. De 319 declaraciones testimoniales analizadas, solo el 36% pudo ratificarla con su firma.[80] Entre el sector indígena también había alfabetos. De 86 testamentos encontrados, 5 fueron firmados por los testamentarios, tres hombres y dos mujeres.[81] Muchos analfabetos comparecieron en forma permanente a la justicia,

ya fuera como demandantes o demandados. Aquí aparece otra figura central que es el amanuense, el que ejerce la escritura como oficio y quien, como el intérprete, traduce la palabra hablada a una redacción que no es la misma.[82]

Los censos realizados entre 1771 y 1778 por el ilustrado gobernador Ambrosio O'Higgins empadronaron a “las personas de ambos sexos que comprende este corregimiento [...] con distinción de clases, estados, castas, limpieza...”[83], pero la alfabetización no era un dato necesario, como no lo fue para ningún censo europeo ni americano hasta mediados del siglo siguiente. Sencillamente no era una descripción porque no era un atributo relevante para los grandes poderes. Las escuelas eran pocas. La expulsión de los jesuitas significó una merma que no pudo ser reparada. La creación de ciudades y sus cabildos debe haber aumentado algo la provisión. En Santiago, en 1803, había siete particulares y dos del cabildo.[84] La población de la ciudad bordeaba los treinta mil habitantes. A los actores letrados del tiempo de la independencia, así como a estudiosos posteriores, las escuelas del período colonial les han parecido pocas. ¿Pocas en relación a qué? Por cierto que a otros países. ¿Pocas en relación a las necesidades y condiciones de esa sociedad? No lo sabemos, pero es la pregunta con la que comienza la historia de la escuela en Chile.

El ruido de las armas o el silencio de las letras[85]

La educación colegial o superior se inició en Chile con fines estrictamente religiosos en los propios conventos y seminarios para la formación del clero.[86] Aun así, la formación de un clero local letrado en arte y teología conducente a grados, demoró casi todo el siglo XVI y las primeras décadas del siglo XVII. Los testimonios abundan sobre su falta de preparación y los sucesivos obispos no dejaron de reiterarlo en sus quejas al rey. Estudiar en Lima o fundar estudios superiores en una tierra de guerra y misión como Chile era costoso. Costoso económicamente, pero sobre todo religiosamente.

Los jesuitas, que habrían de ser los principales educadores, consideraron que la urgencia era la misión y no levantar colegios. Así lo estimó el provincial del Perú cuando envió a los ocho sujetos al reino de Chile en 1593, y así lo hizo también el fundador de la nueva provincia del Paraguay, Diego de Torres, diez años más tarde. Este juzgaba innecesario enviar personas doctas a estas tierras, sino solo conocedoras de un poco de moral, pero su general, padre Claudio Aquaviva, lo conminó a establecer cátedras de artes y teología, “y que se les de comodidad y tiempo necesario para estudiar y hacerse buenos y seguros obreros de la Compañía en materia de doctrina”.[87]

La fama de educadores de los jesuitas hizo que las autoridades de la ciudad y los superiores de las congregaciones les pidieran fundar cátedras de filosofía para formar a sus religiosos. Ellos, que ya habían comenzado su ministerio misional, aceptaron esta petición y pusieron a la cabeza al padre Luis de Valdivia, quien fue a la vez rector y maestro de las cátedras. Ese fue el origen del Colegio Máximo de San Miguel (1597), a cuyas aulas se incorporaron novicios dominicos, franciscanos y mercedarios, siendo

también seminario diocesano hasta 1635. Las lecciones de filosofía y teología moral fueron inauguradas el día de la Asunción “con grande solemnidad y aplauso de todos”[88], y sus frutos fueron alabados por la ciudad y las sagradas religiones cuando los colegiales hicieron actos públicos para inaugurar y terminar los cursos, en latín y castellano.[89]

La formación sacerdotal fue también el sentido por el cual se les concedió a los conventos de Santo Domingo (1622) y de la Compañía (1623) la facultad de otorgar grados académicos; es decir, constituirse como universidades pontificias, para que los beneficios fueran ocupados por clérigos doctos “de que hasta ahora ha habido notable falta [...] Así Nuestro Señor y VM serán servidos por personas de letras, de que tantos útiles se siguen y de lo contrario tantos inconvenientes en perjuicio de las dos republicas de españoles e indios”. [90] En esas mismas fechas, los sacerdotes que el obispo recomendaba para beneficios eran todos letrados.

Si la primera disyuntiva en un territorio como Chile era formar misioneros conocedores de un poco de moral o sujetos doctos, la segunda era formar solo sacerdotes o también seglares. La educación colegial para los hijos de conquistadores no fue una necesidad inmediata en esa tierra de guerra. En 1595 se abrió la primera cátedra de gramática en el convento de Santo Domingo, financiada por la corona y pedida por los vecinos. El escribano público que levantó el acta de su inauguración tuvo que saltarse buena parte de la ceremonia porque no sabía latín. La cátedra fue expresamente creada para que los hijos de los vecinos de la ciudad aprendiesen latín y estaba abierta a frailes y seglares.[91] También los franciscanos abrieron cátedras de gramática y latinidad. Pero fue el Convictorio de San Francisco Xavier (1611), dependiente del Colegio Máximo, el que fundó la educación colegial ya no como cátedras sueltas, sino siguiendo el modelo de los colegios de la Compañía, con un currículum establecido y una disciplina de vida espiritual y práctica.[92]

Los jesuitas, muy luego, mostraron su preocupación por educar una juventud licenciada que prefería “el ruido de las armas que ocuparse del silencio de las letras”. [93] Alonso de Ovalle, que vivió desde dentro la formación del colegio, como estudiante y luego como rector, describía a los jóvenes criollos como guerreros, diestros en la caballería, con predilección por “la libertad de la milicia” más que por “la sujeción y la disciplina de las escuelas”. [94] En ese sentido, el colegio fue la contracara de la guerra. Un siglo y medio después, otro cronista jesuita recogía esa identidad: que los niños “fuesen enseñados e instruidos así en las letras como en virtud, por cuya falta la viveza de su ingenio se convertía en soltura y disolución y con el ejemplo de la licencia militar que les arrastraba, salían mas licenciados que la edad lleva. Acá con el cebo de la enseñanza de las letras se les introducía el santo temor de Dios y el amor a la virtud; se les afean los vicios, se les enseña política, urbanidad y cortesía. De cuya buena instrucción depende el que después salgan buenos ciudadanos que gobiernen la república en paz y justicia”. [95] Así aparece un nuevo actor en la cúpula letrada: el criollo virtuoso.

En el discurso inaugural del convictorio, el padre Torres explicó a los asistentes el fin

del colegio, “proponiéndoles de cuanta utilidad seria a la república que, como en otras bien ordenadas, hubiese un colegio donde sus hijos se criasen con recogimiento, letras i virtud, apartados del amor de sus padres, donde tienen muchos divertimientos i ocasiones peligrosas, i no tienen quien les oprima al estudio ni a las demás virtudes”.[96]

La certeza de que el convictorio era “un servicio que la Compañía hace a las repúblicas”[97], se fundaba en la identidad del modelo educacional jesuita nacido a instancia de las noblezas urbanas de Italia y España, con el fin de educar a sus hijos en la virtud y las letras, las dos condiciones que el humanismo del siglo XVI consideró necesarias para el ejercicio de la vida civil. El ideal religioso jesuita era compatible con el del hombre social, finalmente con el ideal “ciudadano” de los humanistas del siglo XVI, pues al igual que la *vita activa* valorada en los antiguos, los jesuitas se declaraban una orden “contemplativa en la acción”.[98] Por ello no existía un conflicto entre educación religiosa y educación clásica, entre el ideal de cristiano y de ciudadano.

De la filosofía aristotélica los humanistas restauraron la idea de la república como una comunidad de valores compartidos en que la ciudadanía consistía en su preservación para el bien común.[99] Los jesuitas leyeron a Aristóteles a través de Santo Tomás de Aquino, y los doctores de la Compañía durante el siglo XVI fueron grandes tomistas, desarrollando sin embargo una visión ligeramente crítica de esa corriente, al afirmar la preeminencia de la voluntad por sobre la razón, por ser la única facultad que puede permanecer verdaderamente libre en relación al acto.[100] La figura central de la “neoescolástica jesuita” fue Francisco Suárez, cuya teoría política situaba la virtud de la justicia como el medio para gobernar hacia el bien común y la felicidad de la “*respublica humana*”.[101]

En el Convictorio de San Francisco Xavier se leyó tanto a Suárez como a Santo Tomás. Lo mismo se hizo con Aristóteles para la filosofía y Cicerón para la retórica. La *Ratio Studiorum* de 1599, texto oficial de los colegios jesuitas, fue su referente curricular, metodológico y normativo que guió la organización y contenido de los estudios.[102] Las clases a que asistían los convictores eran: gramática, humanidades y retórica, el ciclo inferior que iba de tres a cinco años; artes o filosofía, que duraba tres, y teología, que se completaba en cuatro años. Se dio gran énfasis a la oratoria, a través de la ejercitación constante en declamación y conferencias, que los artistas y teólogos realizaban diariamente junto con los gramáticos y periódicamente en actos públicos.

Para los jesuitas, el estudio era uno de los principales medios de adquirir la virtud. El mundo exterior era una amenaza a ella porque esta radicaba en el dominio del cuerpo y del deseo, en el cumplimiento de hábitos y en la privacidad del estudio y la oración mental. La observancia de este recogimiento fue sin duda el tema que más preocupó a los visitantes durante todo el siglo XVII y XVIII con sus estudiantes santiaguinos que se resistían a respetar unas prácticas ajenas a su cultura familiar y social.

El convictorio fue la institución escolar más importante durante la época colonial. Educó alrededor de 24 estudiantes por generación durante el siglo XVII, con lo cual superaba al Seminario del Santo Ángel Custodio y a los colegios conventuales de los dominicos, franciscanos, mercedarios y agustinos, cuyos religiosos muchas veces se

formaron en las aulas jesuíticas.[103] Entre los años 1611 y 1699, el total de convictores fue de 146.[104] En el siglo XVIII el número de matrículas ascendió a 712 para el total del período 1700-1767 y tuvo su mayor auge en la década de 1750, donde se registraron 143 alumnos. El tiempo de asistencia de los estudiantes era variable y lo corriente era completar el curso de gramática. Sin embargo, aquellos que se graduaron en las facultades mayores, como filosofía, no solo ocuparon cargos eclesiásticos, sino también, y cada vez más, cargos del gobierno secular, como regidores, capitanes y abogados, antes cerrados a los criollos en favor de los peninsulares.[105] La teología, en cambio, siguió siendo privativa de quienes querían dedicarse a la religión.

La expulsión de los jesuitas a las tres de la mañana del 25 de agosto de 1767 significó una pérdida irreparable para la educación y las misiones del reino. El convictorio fue el único establecimiento que se restableció con mayor agilidad, y como correspondía al signo de los tiempos, pasó a llamarse Convictorio Carolino, en honor a Carlos III, y los alumnos lucieron en sus uniformes el distintivo de la corona. En concordancia con ello se suprimieron las “Cátedras de la Escuela llamada Jesuítica”, entre las cuales se condenaba especialmente la “Cátedra del doctor Suárez”, como había sucedido en España.[106] Las cátedras de filosofía y teología se remitieron a la Universidad de San Felipe, primer paso de diferenciación entre la educación superior y colegial, mientras en el convictorio se enseñó la gramática latina. Sin embargo, los principios del modelo educativo jesuita permanecieron en la virtud como eje formador, una virtud cristiana y cívica que construía la república y más aún la “patria”.[107] Nuevamente, “el adelantamiento en la virtud” era el principal fin del Convictorio Real, y para ello era necesario el recogimiento físico, la separación de la casa paterna, el cumplimiento de horarios, el constante estudio y la permanente oración comunitaria y personal.[108] De hecho, continuaron practicándose los ejercicios espirituales de la Compañía.[109]

Contrario a la visión decadentista con que los liberales representaron la existencia del Convictorio Real, las cifras del número de estudiantes para el tramo 1768-1813 demuestran que esta institución mantuvo una continuidad con su precedente jesuita. Las fichas de matrícula recogidas por Lira Montt indican que el número de convictores se mantuvo bastante estable en relación a la etapa anterior, salvo en las décadas inmediatas a la expulsión, en que pasó de 138 alumnos matriculados hasta 1767, a 114 en 1779, lo que se explica por la compleja época de refundación.[110] Entre 1768 y 1813, el Convictorio Real había educado a 476 estudiantes, proporcionalmente el mismo número de alumnos por año que los estudiantes del período 1700-1767, que ascendía a 712.[111]

Si bien la vida posterior del convictorio sufrió bastantes problemas de financiamiento, especialmente en el tiempo de la guerra, este gozó de una importante vida útil como formador de la elite criolla hasta 1813, año en que se fundó el Instituto Nacional. Esta continuidad permite deducir que la educación jesuita fue relevante en la formulación de un lenguaje político para conceptualizar las bases de un nuevo orden con la disolución del Imperio español. Específicamente, contribuyó a situar la educación en el centro de la nueva vida política como formadora de la virtud cívica, del ciudadano de la república antigua y de la república cristiana.

Finalmente, además de la educación colegial, los criollos buscaron tener su propia universidad que otorgara grados superiores habilitantes para profesiones. La Universidad de San Felipe (1756) pretendió incorporar las reformas ilustradas a la educación superior a través de la ampliación de las cátedras humanistas a la medicina y la matemática, pero no se consolidaron como las de teología, filosofía y derecho para la formación del servicio civil más que eclesiástico.[112]

A comienzos del siglo XIX existía una elite letrada criolla con una formación clásica y jurídica, alejada de las nuevas ciencias experimentales o aplicadas, pero también alejada, si no de los honores, al menos del ruido de las armas.[113]

CAPÍTULO II

UNA NUEVA COMUNIDAD POLÍTICA

El momento fundacional

La relación entre sistema político y educación no es necesaria ni evidente. Tampoco lo es la relación entre sistema político y extensión de la escuela. De hecho, las combinaciones son múltiples. En Prusia la escuela fue pública desde mediados del siglo XVIII siendo un Estado dinástico, y en Francia cuando fue república. La escuela se expandió en monarquías constitucionales como Inglaterra, en monarquías absolutas como en Francia o en colonias como en Estados Unidos. En los tres casos fue fruto de las comunidades locales y de las iglesias más que del poder político.[114]

Montesquieu había sostenido en su célebre tratado *El espíritu de las leyes* (1748), la relación entre república y virtud.[115] Cada forma de gobierno tenía distintas leyes de educación: en las monarquías era el honor, en el despotismo el temor, en las repúblicas la virtud. En ningún régimen de gobierno la educación era más necesaria que en la república, pues la virtud era el amor a la patria y a las leyes, el predominio del bien público sobre el interés particular. La virtud política era el sustento de la igualdad y la libertad. De la teoría política pasó a la política con la Revolución francesa, en el Plan General de Educación Pública presentado por Condorcet a la Asamblea Legislativa en 1792. Su fin era expandir el saber y la virtud de los ciudadanos que sustentaban la república democrática, pues siendo electores requerían ciertos saberes para ser autónomos y libres.[116] La Revolución norteamericana estableció una relación esencial entre autogobierno popular y educación universal. “Es substancialmente cierto –diría George Washington– que la virtud o la moral es un resorte necesario del gobierno popular”. [117] Para los “padres fundadores”, el republicanismo debía formar el carácter moral de cada individuo como fundamento de la moralidad social.[118] La educación era un pilar de la república. Las revoluciones de las independencias hispanoamericanas fueron republicanas y la educación se conceptualizó también en función de la nueva comunidad política.

Las tres revoluciones que hicieron ese tránsito tan radical de la legitimidad política

monárquica a la soberanía popular se dieron en sociedades en las cuales la cultura escrita se había extendido en formas desiguales.[119] El nuevo sentido político de la educación republicana tuvo efectos distintos donde había una provisión educacional diversificada a donde estaba restringida a una cúpula. El caso chileno tiene la particularidad –que no es cronológica sino conceptual– de que el nuevo sistema político tuvo un profundo impacto no solo en la organización sino en la provisión de educación. Fue fundacional porque esos principios presidieron la formación del Estado docente y de un sistema educacional cuya extensión fue principalmente pública. Con la independencia, la educación no es “una” política, sino que “es” política.

La invasión francesa a España en 1808 y el cautiverio del rey plantearon en todo el imperio el dilema de la representación de la monarquía y desataron intensos debates sobre el origen de la legitimidad del poder.[120] La reversión de la soberanía a “los pueblos”, representada por las corporaciones municipales, justificó la formación de Juntas de Gobierno que establecieron de hecho su autonomía de la metrópolis. En Chile, la Junta de 1810 convocó a elección de diputados para un congreso que definiría la forma de gobierno. A ese congreso se presentaron los primeros proyectos educacionales que rompían con un pasado considerado despótico para la construcción de una nueva libertad. Por ello, tal como lo señaló el proyecto de Juan Egaña, “Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud de Chile”, no se trataba de una “reforma” sino de “crear, dar existencia política y opinión a una nación que jamás la ha tenido”. No era una presentación al monarca, remarcaba, sino al Congreso “que reúne la voluntad personal, libre y espontánea de todos los individuos del Reyno [de Chile] que reviste del augusto carácter de Legislador”. [121]

Egaña, jurista, catedrático de latinidad y retórica en la Universidad de San Felipe, conocía bien a los clásicos, a Platón, a Aristóteles y especialmente a Cicerón; también a los filósofos modernos del XVIII que habían rescatado el pensamiento republicano de los antiguos como un medio de oposición a los regímenes monárquicos imperantes, y esas fueron sus fuentes intelectuales. [122] La educación para Egaña tenía un sentido moral antes que intelectual pues formaba la virtud del ciudadano libre del despotismo, para quien el interés general era superior al particular. Ella modelaba el carácter nacional, “aquellas virtudes y opiniones que distinguen a un Pueblo de los demás, que son generales a todos los ciudadanos y que influyen en cada una de sus acciones”. [123] La formación moral del ciudadano era el amor y el entusiasmo por su patria y por sus leyes. La consecuencia crucial de su razonamiento era la educación como un asunto público. La educación privada no era solo irrelevante, sino perniciosa, porque carecía de vínculo con la política. Este fue el concepto que él mismo plasmó en el primer proyecto de Constitución Política del Estado redactado ese mismo año de 1811. “Los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública, como una de las primeras condiciones del pacto social. Todos los Estados degeneran y perecen a proporción de que se descuida la educación y faltan las costumbres que la sostienen y dan firmeza a los principios de cada gobierno. En fuerza de esta convicción, la ley se contraerá especialmente a dirigir la educación y las costumbres en todas las épocas de la vida del

ciudadano...”.^[124] Este concepto, de distintas formas, fue incorporado a la tradición constitucional chilena.

La importancia del republicanismo en el ideario político moderno se ha rescatado también en el ideario hispanoamericano.^[125] Sería un error, sin embargo, considerarlo como una corriente única o aislada de las tradiciones intelectuales que se entremezclaron en esos años ideológicamente eclécticos, como lo fueron el pactismo español, la ilustración católica o el constitucionalismo liberal.^[126] La educación tuvo un claro sentido republicano, es decir público, más que utilitario o individual. Planteado de esta manera, la virtud cívica republicana podría parecer en contradicción con las libertades individuales. De hecho, eso había sucedido en un momento de la Revolución francesa en que la “felicidad común”, “el interés general”, lo encarnó el gobierno por sobre y en contra de los individuos, como había sido el período del Terror.^[127] Esa fue su cara autoritaria, la otra fue su cara libertaria e igualitaria, propia de la república liberal representativa que conformó la tradición republicana en el siglo XIX. El “tenso diálogo entre libertad e igualdad [...] propone un periplo que arranca con una meditación acerca del sentido antiguo de la virtud del ciudadano, sobre la cual debía descansar la legitimidad de la república y concluye viendo cómo se levanta un criterio alternativo fundado en el interés particular del habitante”.^[128] Por ello, el proyecto educativo debe estudiarse junto con la formación del sistema político.



Juan Egaña.

En www.memoriachilena.cl

Durante la Patria Vieja (1810-1814), entre la formación de la Junta y la restauración española, los conflictos políticos y constitucionales giraron en torno a la soberanía y sus formas de representación, a la vez que los bosquejos constitucionales establecieron libertades individuales y garantías que limitaban al gobierno. Estaba en ciernes la república liberal y representativa. El proyecto de Constitución de 1811 ya mencionado y sancionado por la Junta en 1813, declaró en su capítulo primero “que todos los hombres nacen iguales, libres e independientes”, y los siguientes artículos consagraron la

seguridad individual, el derecho de propiedad, la libertad civil. La soberanía de la república “reside plenaria y radicalmente en el cuerpo de ciudadanos”.^[129]

Paralelamente, la representación de la soberanía detentada interinamente por la Junta muta en ese mismo año de los cabildos, corporaciones representativas de los vecinos de las ciudades, a la representación territorial y proporcional. Cada partido escogería un diputado, y en aquellos con mayor población, el número sería proporcional a la misma. Los electores no los definiría solo el cabildo, sino el cura y el subdelegado a través de una “lista exacta de todos los individuos del partido que tengan derecho a concurrir a la elección”.^[130] Esta forma de representación causó conflictos entre ciudades por el número de representantes que les correspondían, cuestionando el centralismo de la capital. Estos anuncian a la vez que confirman los dilemas de una forma de representación que requería, entre otras cosas, contar a la población, es decir, al total de los individuos, aunque no todos tuvieran derechos políticos. Fue nuevamente Juan Egaña quien demandó al Congreso que se hiciera el primer censo general. De forma incierta y conflictiva, se introducía un concepto nuevo que apuntaba hacia una república representativa.

El Instituto Nacional fundado en 1813 proviene de la corriente republicana más pura porque pretendía formar al ciudadano político a través de una institución que concentraría todos los niveles educativos y todos los tipos de saberes, a la vez que sería la matriz del conjunto de los establecimientos educacionales. El instituto introdujo de manera prístina y duradera la centralización estatal, pues la educación debía ser unitaria y común.^[131] La igualdad republicana ante la ley significaba barrer con las corporaciones antiguas dotadas de constituciones propias, fueros y privilegios. Esta institución, más que ninguna otra creada en el período, reflejó esa tendencia. No en vano llevaba el nombre de la afamada entidad francesa creada por la Convención Nacional en 1795.^[132] Los tres proyectos educacionales presentados al Congreso de 1811 por Juan Egaña, Camilo Henríquez y Manuel de Salas, coincidían en fundir los establecimientos existentes en una nueva institución, lo cual significaba suprimir o controlar cuerpos civiles y eclesiásticos. Se trataba del Convictorio Carolino, la Universidad de San Felipe, el Seminario Eclesiástico, el Colegio de Naturales de Chillán, la Academia de San Luis y las escuelas elementales dependientes del cabildo. Las mismas ordenanzas que fundaron el instituto crearon el Tribunal de Educación Pública que debía dirigir toda la educación.

La resistencia de las corporaciones fue inmediata. El Colegio de Naturales de Chillán o el Convictorio Carolino dependían de fondos públicos y poco podían protestar. Distinto era el caso de la Universidad de San Felipe. Varios de los reformistas educacionales eran miembros del claustro, partiendo por el propio Egaña, pero no todos los integrantes del claustro eran reformistas y esa mayoría se opuso. La escena de los hechos es elocuente: cuando el rector se enteró de que una nueva institución suprimía la suya intentó protestar, pero, según su propio relato, nadie lo escuchó y solo atinó a convocar al claustro para hacer un reclamo formal. Al iniciarse la sesión, el estafeta le entregó un oficio del gobierno que clausuraba el claustro. El rector se rehusó y fue acusado de desobediencia, “quedando por último esta real escuela despojada de sus

cátedras, de sus rentas, de sus fondos y de cuantos privilegios la real beneficencia le había liberalmente concedido”.[\[133\]](#)

Más compleja y grave era la incorporación del Seminario Eclesiástico, un cambio mayor que reflejaba el reformismo religioso del regalismo ilustrado predominante entre los criollos, crítico de las órdenes regulares y de la formación doctrinaria del clero secular. El momento republicano era también, y por lo mismo, un momento galicano o regalista en el cual “patriotismo y religión deben reunirse uniformemente en la educación de todos los individuos de una nación”, según justificaba el proyecto.[\[134\]](#) El gobierno propuso al cabildo eclesiástico una ambiciosa reforma del plan de estudios y becas para los seminaristas, pero la respuesta fue negativa. Sin embargo, la jerarquía eclesiástica pasaba por su momento más débil, dividida entre realistas y patriotas, y sin autoridades canónicamente nombradas. Los clérigos reformistas, regalistas y patriotas impulsaron el cambio y el mismo Egaña negoció un concordato con el delegado del vicario, el cura José Ignacio Cienfuegos.

La unidad de la república, como muestra lo anterior, era inseparable de la unidad religiosa. Las revoluciones hispanoamericanas no fueron contra la Iglesia, sino contra España y la monarquía. La unidad religiosa se mantuvo en todos los proyectos constitucionales chilenos al establecer al catolicismo como la religión oficial del Estado. Por ello, la educación pública era también católica en sus materias de enseñanza y en sus prácticas rituales. El sistema político mutaba de una legitimidad religiosa a una jurídica, lo cual significaba que era la Constitución la que establecía la unidad religiosa y la catolicidad del Estado. Ello era una continuidad con la monarquía, pero el patronato pasaba de ser una concesión papal al rey a un derecho del nuevo Estado.

El Instituto Nacional, como paradigma de la educación pública, era republicano, anticorporativo y católico. Su carácter republicano en un sentido moderno explica su cuarta definición: la educación primaria para los sectores populares como preocupación del gobierno. Posiblemente era la principal ruptura, la más innovadora en la formación de la sociedad política. Si la pregunta de nuestro argumento central es cuándo la expansión de la cultura escrita se instala como una necesidad, entonces habría que responder que con la soberanía popular. La importancia de los decretos de la Junta ordenando que cabildos y conventos establecieran escuelas de primeras letras gratuitas para niños y niñas, no interesa por su efectividad, que fue escasa, sino por su concepto. Ellas debían formar “ciudadanos útiles y virtuosos”.[\[135\]](#) El tránsito de los sectores populares de la oralidad a la escritura no estaba directamente ligado a los derechos políticos, que por lo demás estaban confusamente definidos, sino a la unidad moral de la república, cuya libertad e igualdad requerían la ilustración. Todo el discurso político de estos años, los panfletos, catecismos, prensa, abundan en que el despotismo era fruto y se perpetuaba gracias a la ignorancia de los dominados. Por ello, España había mantenido el oscurantismo en América. La libertad era letrada o era presa de la tiranía o de la anarquía.[\[136\]](#)

La unidad de la ilustración comprendía también a las mujeres. Para la Junta, la carencia de escuelas femeninas demostraba una vez más “la degradación con que miraba

al americano” el antiguo gobierno.[137] Los talentos del “sexo amable” debían ejercitarse; ellas debían aprender religión, lectura, escritura “y los demás menesteres de una matrona a cuyo estado debe prepararlas la patria”. [138] La educación de las mujeres era también política. Ese giro sutil donde señala que la patria debía preparar a las mujeres para sus “menesteres de matrona” indica que esos menesteres también cambiaban. El sentido de educarlas era que asumieran el rol –jerárquico y subordinado– de formar a sus hijos como ciudadanos.



Profesores e inspectores del Instituto Nacional, 1880.
Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional, Santiago de Chile.

El ciudadano de los estudios clásicos

El Instituto Nacional duró solo un año. En 1814 fue clausurado por las fuerzas españolas que recuperaron la Capitanía General y fue reabierto en 1819 luego del triunfo del ejército patriota y la declaración definitiva de independencia. El director supremo, Bernardo O’Higgins, mandó que su apertura fuera el día de la Virgen del Carmen para que le otorgara sus auspicios tal como a las armas vencedoras. Los discursos exaltaron el triunfo de la libertad contra la tiranía; cumplían los cánones oratorios de la retórica con alusiones, citas y exaltaciones de los pueblos, héroes y maestros de la Antigüedad clásica. Derrotada la tiranía, diría el rector, la juventud se podría educar como lo habían hecho Roma, Esparta y Atenas. El instituto sería “el jardín de Minerva”. [139] El discurso que le correspondió a un estudiante de trece años, lo comparó con la Academia de Atenas y terminó citando a Horacio: “*O et presidium et dulce decus meum*”. [140] El Instituto de Coquimbo fue adornado con columnas griegas el día de su inauguración en 1821; allí se enseñarían las ciencias y las virtudes cívicas que las escuelas de Elea y de Jonia habían permitido a los griegos escribir la batalla de Maratón. [141]

Citas como estas se encuentran a raudales. Era razonable que así fuera, pues los estudios clásicos conformaban la enseñanza colegial de Occidente. Por ello, se siguió

leyendo a Cicerón, Tácito y Virgilio. El estudio del latín, la gramática, la dialéctica, la retórica de los autores clásicos, su literatura y su filosofía, tenía por objeto el desarrollo del pensamiento lógico y de su expresión; tenía un sentido estético y también moral, pues se suponía que la cultura clásica, forjada por los pueblos más letrados y civilizados que la historia conocía, formaban el sentido del deber, el amor a la patria, la idea de libertad, de civismo y de honor.[142] Por lo mismo, no solo continuaba siendo una enseñanza pertinente, sino que las nuevas repúblicas la hacían aún más necesaria. A los estudios clásicos se incorporaba además el saber enciclopédico con disciplinas humanistas y científicas que, sin embargo, solo pudieron ser introducidas más tarde. [143]

El plan del Instituto Nacional de 1811 incluía todos los saberes y todos los niveles, reunía la formación general con el conocimiento útil, desde la ciencia aplicada hasta la técnica y desde las profesiones hasta el taller artesanal.[144] Era un modelo impracticable y muy luego se concentró en la enseñanza colegial y superior, que estaban entremezcladas. El corazón de su currículum se fue desprendiendo de su carácter profesional para fortalecer la formación humanista, cuya columna vertebral eran los estudios clásicos. Fue allí, a nuestro juicio, donde estuvo el sentido republicano de la educación colegial en el Instituto Nacional y en los nuevos liceos provinciales.[145] En ese, como directriz, prevaleció el espíritu humanista y escolástico que había animado al antiguo convictorio jesuita, porque en el centro de esa educación se encontraba la virtud como un valor cívico y cristiano, dos condiciones que necesitaba la nueva república. [146] La educación republicana encarnaba un ideal universal y no nacional. En el nuevo orden político, la dimensión nacional estaba en su sentido, más que en sus materias y ritos.

Si los estudios clásicos formaban al ciudadano político, ese ciudadano eran los hombres de la elite. La formación del ciudadano útil e industrioso parecía más compleja. La tensión entre ambas enseñanzas dominó las reformas de la educación colegial en el siglo XIX y más allá también. Mariano Egaña –hijo de Juan, el joven que a los trece años citaba a Horacio en el discurso de inauguración del instituto– presentó en 1823 una reforma donde las disciplinas se radicaban en la enseñanza colegial, el conocimiento aplicado en un museo y la enseñanza técnica tenía su sección propia que reuniría “los mejores maestros de cada oficio, y cuidándose de la moralidad y civilidad de los jóvenes aprendices, tendremos artesanos que compitan con los de Europa”.[147] Para ello se contrató a un matemático francés, Ambrosio Lozier, que terminó como rector del instituto, donde a fines de la década de 1820 se enseñaba latín, literatura y filosofía y, esporádicamente, inglés y francés.

La definición del currículum de la elite expresaba los problemas de la organización de la república. La independencia había definido el sistema político, pero no el régimen político. Ese fue el conflicto que predominó en el período entre 1818 y 1830, cuyos principales ejes fueron las atribuciones de los poderes del Estado, el poder de las provincias ante el centralismo de la capital, la generación de las autoridades y sus formas de representación más directas o indirectas, más autoritarias o más democráticas; en fin,

si la república debía ser unitaria o federal. Ideológicamente se delineaba un sector conservador y uno liberal. La presidencia de Francisco Antonio Pinto marca el triunfo liberal, plasmado en la Constitución de 1828.

Pinto veía con recelo el predominio eclesiástico en el Instituto Nacional y encargó a su gran colaborador, el liberal gaditano José Joaquín de Mora, redactor de la Constitución, que fundara el Liceo de Chile, cuyo currículum reflejaba una tendencia más utilitaria y secularizadora. A los estudios clásicos incorporó la literatura moderna en lengua vernácula, especialmente la francesa, y por primera vez el estudio de la historia, la griega, la romana y la moderna. Aquellos se ampliaban a otras humanidades y a las ciencias modernas experimentales. El Liceo de Chile, tal como había sucedido en 1811, tenía un correlato constitucional estampado por el mismo Mora en la Constitución de 1828, según el cual la forma de gobierno de la nación era una república representativa popular; ampliaba los derechos individuales, restringía las atribuciones del Poder Ejecutivo y establecía formas más directas de elección de las autoridades públicas y las asambleas provinciales. Esta fue la única Constitución que encargó a las municipalidades el fomento de la educación pública.[148]

Al Liceo de Chile, los conservadores respondieron fundando el Colegio de Santiago. Su primer rector era un clérigo al que sucedió Andrés Bello, recién llegado a Chile desde Inglaterra y contratado por el gobierno de Pinto en 1829. El currículum se estructuraba igualmente en torno a los estudios clásicos, incorporaba las lenguas modernas y las ciencias naturales. La diferencia entre ambos colegios estaba en el énfasis que el primero daba a la libertad en la república clásica y en la historia moderna, y el segundo al principio de autoridad y centralización del poder político.[149] Ambos establecimientos tuvieron corta vida, pues en 1830 las fuerzas liberales fueron militarmente vencidas por los conservadores. El Liceo de Chile se suprimió, Mora fue expulsado y el Colegio de Santiago no tenía razón de ser; sus materias de estudio y su cuerpo docente fueron incorporados al Instituto Nacional, que recuperó su sitio.

El contrapunto entre sistema político y educación que se ha destacado en 1811 y en 1829 busca mostrar su complementación, a la vez que sugerir una próxima hipótesis: que el sentido republicano como una unidad moral quedó básicamente representado por la educación. La Constitución de 1833, a la que ya volveremos, reforzó la centralización de la educación y la república conservadora fortaleció el currículum humanista orientado a la formación del ciudadano virtuoso.[150] La reforma curricular del Instituto Nacional en 1832 separó la educación colegial de la vocacional o práctica para favorecer las humanidades; y la reforma de 1842, impulsada por Ignacio Domeyko, consolidó definitivamente la formación general como la formación del ciudadano, distinguiéndola de la formación profesional propia del individuo en su calidad de privado. Las humanidades prevalecían sobre las ciencias naturales no solo por la carencia de docentes, sino porque formaban la moral y la virtud. Los estudios clásicos seguían siendo el modelo. Para sus autores, como señala Nicolás Cruz, “era en la Roma antigua, la del período republicano especialmente, donde se encontraba un modelo ciudadano responsable y comprometido con el Estado. Los mejores ejemplos para poner a los

jóvenes eran los de Cicerón, el hombre de acción y reflexión, así como también los poetas latinos [especialmente Virgilio], quienes destacaban los beneficios de una vida austera y seria dedicada al trabajo”.[151] Domeyko sostenía que “el estudio de la literatura y de los idiomas antiguos y en particular del idioma clásico latino, el más perfecto, y de la gramática más perfecta nos abre los tesoros de la literatura que ha formado el gusto de todos los escritores y hombres sabios de las naciones modernas; es el que influye más en el espíritu público y el patriotismo de los ciudadanos de una república...”.[152]

La educación pública era un contrapeso en la tensión entre comunidad política e individuo; representaba el orden en contra de la anarquía facciosa o del despotismo; representaba la segregación social entre una educación colegial para la elite y una escuela para los sectores populares.

Los sordomudos de la civilización

En las primeras décadas de la república, la educación popular fue entendida como un asunto público, pero no estatal. El gobierno quiso fomentarla a través de los antiguos cuerpos, es decir, los cabildos y los conventos, y dirigirla a través de la reglamentación y la fiscalización. Desde allí buscó construir la unidad republicana. De acuerdo al primer Reglamento de 1819, la lectura, la escritura, la aritmética y la gramática castellana eran las asignaturas para que la escuela enseñase “los fundamentos de nuestra sagrada religión y la Doctrina Cristiana [...] los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, derechos del hombre y sus obligaciones hacia ella y al gobierno que la rige”. [153] La primera iniciativa estatal fue la implementación del sistema lancasteriano en 1821.[154] Su fundamento era que la ignorancia como “clave de la tiranía” debía desterrarse de un país “que desea una libertad reglada por las leyes, costumbres y opinión”. [155] A las escuelas se incorporaban nuevos rituales: una letanía semanal a la Virgen del Carmen por “nuestra patria”; asuetos en las efemérides de la revolución, el escudo y el himno patrio. El maestro debía infundir a sus alumnos “un espíritu nacional que le haga preferir el bien público al privado”. [156]

Si los estudios clásicos formaban al ciudadano gobernante, la educación popular pretendía modelar un nuevo pueblo que se incorporara a la sociedad política, pues era ciudadano en la igualdad civil, en las garantías individuales y en las libertades; tenía nuevos derechos y deberes y el pueblo masculino era ciudadano político potencial si superaba las barreras del voto censitario; al contrario de las mujeres, que no lo eran por naturaleza.

Finalmente, el pueblo requería conocimientos útiles para la mayor productividad de su trabajo. Manuel de Salas señalaba en 1823 que a través de la extensión del conocimiento, el gobierno trataría de sacar a las clases inferiores de la ignorancia y de la miseria y a la clase opulenta de la insolencia y la ciencia falsa.[157]

Los conventos masculinos abrieron escuelas de primeras letras en el centro de la

capital, donde estudiaban principalmente alumnos pobres. El gobierno los proveía de materiales como cartillas, catones, papel y tinta. Los femeninos no las abrieron por estar en contra de su regla. Los cabildos, especialmente el de Santiago, mantenían algunas. El sistema lancasteriano había funcionado unos pocos años y la extensión de la escuela había sido mínima.

La participación directa del gobierno entró en escena con políticos tan reformistas como los del momento fundacional, pero con mayor formación en las “ciencias de gobierno”, más próximos a las experiencias internacionales a través de la prensa y circulación de libros, y con experiencia política. Tenían proposiciones y posiciones pedagógicas e institucionales. Fueron los organizadores del Estado docente. La historiografía, desde las memorias de José Victorino Lastarria, publicadas en 1878, ha estudiado a la “generación del 42” como una juventud liberal, inconformista, literaria y sobre todo opositora a la república conservadora. Sin embargo, este grupo es inseparable de los que aquí llamamos “reformadores del 42”, en parte porque se entrecruzan, como Sarmiento y el propio Lastarria, y principalmente porque es un período de construcción de un nuevo campo intelectual e institucional del saber que es transversal a la vez que estructural.[158]

Los reformadores del 42 habían observado con detención la experiencia francesa y norteamericana de los años treinta, en que la educación popular se diseñó como política social. Esas experiencias las miraron desde Chile con el propósito de adaptarlas a sus propios dilemas. La educación popular tenía múltiples objetivos que se sintetizan en la incorporación del pueblo a la civilización. Este es un término demasiado amplio para ser explicativo por sí mismo. Los reformadores la usaron en el sentido divulgado casi en todos los escritos del siglo XIX, que comprendía urbanidad, refinamiento, buen gusto, así como el bagaje intelectual y moral construido por la historia del saber occidental. Comprendía también el comercio, la industria, el progreso económico, las comunicaciones, el avance tecnológico. El concepto se había acuñado en Europa en contraposición a los pueblos primitivos. El diccionario castellano de 1765 la definió como la “acción de civilizar y domesticar a algunos pueblos silvestres”, usando como ejemplo que “la civilización de los Brasileños fue muy difícil para los misioneros”. [159] La noción de civilización más próxima a los letrados chilenos de mediados de siglo era la desarrollada por Guizot en su obra de 1828, *La Historia de la Civilización Europea*: el “desarrollo del estado social y del estado intelectual” y el “perfeccionamiento de la sociedad y de la humanidad”. [160]

El concepto de civilización fue predominante, así como anteriormente lo había sido el de virtud. Y la civilización se asentaba en la escritura. Domingo Faustino Sarmiento, el principal reformador de la educación popular, señalaba con tanto acierto técnico como desprecio moral: “Solo los pueblos salvajes se transmiten su historia, su conocimiento y su costumbre por la palabra de los ancianos [...] Nuestra civilización es, pues, esencialmente escrita. El libro es su base...”. [161]

El primer texto de historia de Chile, escrito por Fidel López en 1846, descartó la incorporación del pueblo mapuche porque no conocía la escritura, es decir, no tenía

historia.[162] Para Andrés Bello, “la escuela de primeras letras, leer, escribir, contar, son las nociones rudimentarias en que termina la barbarie y aparece el primer albor de la civilización”. [163] La barbarie era la cultura oral, la adscripción al grupo de pertenencia inmediata dada estrictamente por los sentidos, una relación de naturaleza y no de cultura. La civilización era la cultura escrita que expresaba y desarrollaba la racionalidad propiamente humana, aquella que construía una comunidad universal en el tiempo y en el espacio. Los hermanos Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui fueron quienes ligaron en forma más clara la relación entre la escritura como una forma de comunicación y formación de comunidad. “La escritura es la lengua que sirve para transmitir de generación en generación la sabiduría de los siglos [...]. Lo que sucede en el tiempo sucede también en el espacio. La lectura y la escritura son los medios de comunicación no solo de un siglo a otro siglo, sino igualmente de una nación a otra nación”. Quien no conocía y no podía descifrar esas veintitantas letras del alfabeto “está condenado a no ver sino los objetos que aparecen en cierto círculo estrecho fijado en torno suyo, a no oír sino los sonidos que se producen en un círculo más circunscrito todavía, a no alcanzar el eco de su voz hasta unas cuantas varas del lugar que ocupa”. Remataron su análisis con la descripción más exacta de la relación entre escritura y comunidad de pertenencia: el que no sabía leer era sordo y el que no sabía escribir era mudo. Chile era un país sordomudo a la civilización.[164]

La capacidad de la escritura de transformar por sí misma al individuo y a la sociedad ha sido criticada como un mito de las sociedades contemporáneas[165], pero ello se refiere a los resultados, que se verán más adelante, no al proyecto político de una cúpula letrada restringida, que veía en esa destreza —que era la suya— el piso básico del cambio social. Era el requisito de ingreso a la moralidad, al dominio de la pasión, la moderación de las costumbres, el cumplimiento del deber, la prosperidad del individuo. La república era una fase de la civilización, era una comunidad política basada en la escritura. El concepto ya tan difundido de Benedict Anderson mantiene su plena vigencia: la nación moderna es una “comunidad imaginada” que supone el impreso.[166] Los reformadores lo sabían perfectamente. Si la república, continuaban los Amunátegui, era el gobierno de todos para todos, “todos deben ser instruidos para que todos puedan gobernar”. [167]

La instrucción era el signo que debía distinguir a los miembros del Estado, como el bautismo distinguía a los miembros de la Iglesia. Sarmiento señalaba que “la instrucción pública [...] es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la sociedad actual [...] Hay más todavía; los derechos políticos, esto es la acción individual aplicada al gobierno de la sociedad, se ha anticipado a la preparación intelectual del uso de tal derecho”. [168] Finalmente, para seguir las voces de los principales reformadores, Andrés Bello dirá que “si bajo todo gobierno hay igual necesidad de educarse, porque cualquiera sea el sistema político de una nación, sus individuos tienen deberes que cumplir respecto de ella, de su familia y respecto de sí mismo, en ninguna pesa más la obligación de proteger este ramo importante de la prosperidad social que en los gobiernos republicanos [...] [Ellos] no son sino los representantes a la vez que los

agentes de la voluntad nacional [...] el sistema representativo democrático habilita a los miembros para tener en los negocios una parte más o menos activa...”.[\[169\]](#)

La incorporación de las mujeres a la escuela, esbozada desde el inicio, adquiere en este período su sentido principal. Si los hombres eran ciudadanos con derechos políticos, si la representación de los elegidos permitía de suyo la competencia y la discrepancia pública, si las libertades individuales garantizaban la libertad de expresión y de opinión, en definitiva, si la república representativa y liberal significaba la formación de un nuevo espacio público, el temor a la fragmentación era su contracara. La creación de este espacio requería, finalmente, como condición para la mantención del orden de la sociedad liberal, la formación de un espacio privado. Era una rígida barrera, como señala Pierre Rosanvallon, entre el espacio contractual de la sociedad civil y el universo orgánico de la familia.[\[170\]](#) La educación también lo era. En las mujeres confluyen estos dos aspectos. La educación femenina debía transformar el ámbito doméstico, hacer de la familia una “pequeña república”. La familia popular fue considerada nefasta por los reformadores porque reproducía la ignorancia. “De la educación de las mujeres – señalaba Sarmiento– depende la suerte de los Estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. Hay más todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientes, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas, y jamás podrá alterarse la forma de ser de un pueblo, sin cambiar primero las ideas y los hábitos de vida de las mujeres”.[\[171\]](#) Para Andrés Bello, “formar buenas esposas y buenas madres es proveer al primero de todos los objetos en el programa de la educación nacional”.[\[172\]](#)

La distribución social de los saberes era tan desigual y jerárquica como la estructura social. Para los reformadores era necesario distribuirlos de otra manera, jerárquica también y que mantuviera la estructura social, pero que transformara las relaciones sociales. Esa ecuación pareció riesgosa a sectores de las elites ilustradas en varias partes del mundo, especialmente en Inglaterra, donde se discutió si era necesario y conveniente extender la escuela.[\[173\]](#) La educación popular podía subvertir el orden, generar expectativas que condujeran al abandono de la mano de obra rural, debía ser un asunto privado de la familia y no público del Estado, que intervenía en la libertad individual. Pero hasta el propio Adam Smith había sostenido lo contrario. Si en el caso inglés finalmente se aceptó la escuela pública, fue porque disminuía la delincuencia y la coacción se justificaba por la ignorancia de niños y pobres.[\[174\]](#) Distinto fue el caso de Massachusetts, pionero en esta materia al establecer el *common school* en 1838, con gran apoyo político. En el caso francés, el liberalismo doctrinario de la monarquía de Julio organizó la educación pública primaria con la ley Guizot de 1833.

El caso chileno siguió de cerca esas dos últimas experiencias, como se señaló, y la clase política en general apoyó la escuela elemental pública, salvo algunas voces aisladas pero reveladoras. Máximo Argüelles, congresista y académico, consideró que el pueblo debía tener costumbres antes de ser alfabeto y elector, pues de otra forma la lectura, especialmente de la prensa, excitaba sus pasiones como había sucedido en la revolución

chilena de 1851 o en la de Francia de 1848, incitada por los preceptores.[175] También se temió el cambio de expectativas en el campesinado, pero finalmente estas voces no tuvieron peso político ni esas objeciones fueron medulares en el debate. Entre la elite política e ilustrada predominó la necesidad imperiosa de expandir la escuela. En este aspecto existía consenso entre conservadores y liberales y las discrepancias, como se aprecia en el debate legislativo que se trata más adelante, cruzaron los bandos políticos en formación.[176]

El espanto de los reformadores chilenos no estuvo en la modestia, la desorganización, la carencia de métodos de las escuelas unidocentes o de las *petites écoles*, como en los reformadores del mismo período en el mundo atlántico, sino en la carencia de ellas y su corolario evidente: la ausencia de preceptores formados en conocimientos y métodos comunes. La Escuela Normal de Preceptores fue la primera medida estatal para el fomento de la educación popular, fundada en 1842 bajo la concepción y la dirección de Sarmiento. En ese esquema era, literal y no metafóricamente, el Instituto Nacional de los pobres. Si el primero enseñaba para gobernar la república, el segundo enseñaba para gobernar a los pobres a través de aquello que la enorme mayoría de la población no sabía: leer, escribir, contar; ese paso que entonces se creía tan radical e irreversible. Formar a los preceptores era la base del progreso intelectual, decía su decreto de fundación, del mejoramiento de las costumbres de todas las clases de la sociedad.[177]

Es sintomático que se llamaran preceptores y no profesores como los de la educación colegial y superior. El preceptor refiere más a quien enseña reglas que a quien enseña un arte o ciencia. Para enseñar esas reglas debían estudiar lectura, escritura, ortografía, gramática, dogma y moral religiosa, aritmética comercial, dibujo lineal, geografía e historia de Chile. Era una formación intelectual que luego fue criticada por no incorporar estudios prácticos orientados al trabajo.[178] Unos años después de su fundación, el propio ministro del ramo, Antonio Varas, señalaba que los normalistas debían recibir lecciones de agricultura práctica “para que se difundan en las escuelas del país nociones sobre un ramo que debe mirarse como el principal de la industria de Chile, i se consiga así ir uniendo a la instrucción de la escuela una instrucción de aplicación”.[179] Aunque hubo avances en esa dirección[180], la reforma curricular de 1860 reforzó la formación general del preceptor e incorporó nuevos estudios, como física, química y finalmente pedagogía.

Alfabetizar y moralizar fueron los objetivos principales de este período. La formación intelectual del preceptor fue tanto o menos relevante que su formación como modelo moral. La moralidad estaba en las prácticas religiosas, la disciplina, la obediencia del deber, las buenas costumbres, el buen comportamiento. Por eso muy luego se transformó en internado, por eso el director debía vigilarlos dentro y fuera del establecimiento, por eso cada uno tenía su hoja de vida. Y por eso también debían ser alumnos con algunas cualidades que en esa sociedad, tal como en la colonial, fueran notorias y públicas, demostrables, como ser hijo legítimo, tener la recomendación del cura párroco o de alguna autoridad local, pertenecer a una familia honrada. El preceptor que se quería construir no era el sacerdote, sino el ciudadano clásico. Puede parecer absurdo en aquella

sociedad analfabeta, pero no lo era, porque la unidad republicana no se construía en base a la igualdad social, ni en base a la libertad de la ignorancia. Era a la inversa: la igualdad y la libertad solo podían darse y contenerse en la unidad pública que garantizaba el Estado sobre una sociedad que era sociológicamente diversa y estratificada. La unidad era, podía y hasta debía ser jerárquica. Pero requería algo en común: aquello que Juan Egaña llamó “carácter nacional” y que los reformistas llamaron “nación”, y que todos llamaron igualmente república y civilización. Por ello, en la Normal masculina y en la femenina, creada en 1854, predominó la formación general, así como las humanidades en la educación colegial. Esta orientación fue objeto de críticas acervas en el período posterior. Otro problema es preguntarse por qué fue así. Las respuestas son muchas. Una de ellas fue política.

Dilemas del Estado docente

El triunfo conservador en la batalla de Lircay de 1830 significó un momento definitorio del futuro del sistema político. La república conservadora entonces instaurada logró su estabilidad inicial controlando al Ejército con la Guardia Nacional y reprimiendo fuertemente a sus opositores. Inició también su institucionalización con la promulgación de la Constitución de 1833, que restringía las libertades, las formas de representación y centralizaba el poder en el presidente de la república. Su objetivo era construir el orden como requisito de la libertad. Sin embargo, la república conservadora forma parte del proceso de construcción republicana iniciada por la independencia. El punto de quiebre que funda el nuevo sistema político no está entre el liberalismo de 1828 y el conservadurismo de 1833, sino entre el Antiguo Régimen y la república. El período conservador no era integrista ni monárquico.[181] Era republicano, autoritario en sus inicios y centralista. El centralismo era una forma de mantener el orden, pero tenía otra cara que derivaba del republicanismo: la formación de una moral común. La educación era la encargada de esa tarea, de una unidad centralizada en el Estado uniformadora de las diversidades de la misma sociedad.[182]

La Constitución de 1833 tiene tres aspectos vinculados a la educación que apuntan al mismo concepto. El derecho a sufragio fue censitario, tanto como en la Constitución liberal, pero agregó como requisito “saber leer y escribir”. [183] La primera disposición transitoria suspendía esa condición por una década. Ella era también un nuevo concepto. Si en la Constitución anterior “poseer una ciencia”, es decir, pertenecer al mundo letrado, era una cualidad que permitía el derecho a sufragio, señalar como requisito ser alfabeto llevaba implícito que la escuela debía cumplirlo. El aplazamiento se debió, precisamente, a la falta de estas. Ello le daba carácter constitucional a la relación entre ciudadanía y escritura, como la tenía con la propiedad. Esta relación, a su vez, se vincula con los dos artículos tan conocidos según los cuales la educación era una atención preferente del gobierno y la creación de una superintendencia de educación pública encargada de su inspección y dirección.[184] Aunque no se ha interpretado de esta

manera, a nuestro juicio, ello sintetiza la relación entre educación, ciudadanía política, república representativa y la unidad moral y política republicana.

La Constitución del 33 estableció el Estado docente. Curiosamente, la más conservadora de las constituciones organizó jurídicamente la educación pública que luego los sectores políticos, educacionales e historiográficos, que se consideraron progresistas, reivindicaron como un triunfo del liberalismo sobre el conservadurismo. Sin embargo, la pregunta de por qué lo hizo una Constitución conservadora no encuentra una respuesta historiográfica porque en esa lógica, donde el eje es conservador versus liberal antes que monárquico versus republicano, la interrogante no tiene respuesta. Pero ella permanece y es relevante. Se explica porque la república conservadora está dentro de la amplia y heterogénea tradición liberal-republicana y no de la tradición integrista-monárquica. Sin esta diferenciación, difícilmente puede explicarse por qué se instauró la educación pública como un proyecto político y por qué perduró como tal en períodos de gobiernos ideológicamente muy distintos.

Luego del triunfo de la guerra contra la Confederación Perú-Boliviana en 1837, y junto con una liberalización de los rasgos más represivos de la década portaliana que inicia el gobierno de Manuel Bulnes (1841), se abre una etapa de resplandor intelectual y político. Chile fue en ese momento el asilo de notables intelectuales extranjeros exiliados de sus patrias, como Bello, Sarmiento y Domeyko. Fue también un momento de expansión del debate público no solo político, sino también literario y filosófico, y un tiempo de organización del Estado docente presidido por la Universidad de Chile. “La necesidad de mejorar la enseñanza [señalaba el mensaje presidencial], de extenderla a todas las clases de la sociedad y de uniformarla en todo el Estado, en cuanto sea posible, me ha movido a pensar en el establecimiento de un nuevo cuerpo literario y científico que vele sobre este interesante objeto. El, al mismo tiempo que metodizará la educación primaria y propagará los estudios superiores, ofreciendo estímulo de honor y gloria a los talentos, servirá de poderoso auxiliar a los trabajos que se emprendan por los diversos departamentos de la administración. Un plan general de educación pública y una superintendencia que la dirija e inspeccione, son una de las primeras necesidades reconocidas por nuestro Código fundamental. Yo me apresuro, pues, a llenarla en parte y a completar nuestra organización política en este punto...”.[\[185\]](#)

La fundación de la Universidad de Chile en 1842 como superintendencia de educación y academia científica, era el organismo superior que ligaba los distintos niveles de la educación pública. El rol de superintendencia, la función que nos preocupa, residía en el Consejo Universitario, formado por su rector, Andrés Bello, y los decanos de las cinco facultades. La Facultad de Filosofía y Humanidades tenía a su cargo la dirección de las escuelas primarias, la redacción de sus reglamentos y programas y la aprobación de sus textos de estudio. Debía inspeccionar y visitar las escuelas de la capital y de provincias y confeccionar la estadística. En la educación secundaria proponía los ramos de estudio. El Consejo Universitario no tenía poder resolutivo porque correspondía al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública formado en 1837 y al presidente de la república.

El Consejo Universitario aprobaba los planes de estudio y otorgaba los grados de

bachiller y licenciado de acuerdo a los exámenes que debían rendirse en el Instituto Nacional. Ese era el mecanismo por medio del cual la educación pública reglamentaba a la privada. La educación pública no fue concebida como antagónica a la privada, sino que reclamó para sí su fiscalización.

La organización del sistema asumía las diferencias de la sociedad y también las reproducía. De todos los niveles, solo uno aspiraba a ser universal. Los debates en torno a la escuela elemental fueron semejantes a los de otras experiencias internacionales: universalidad, organización, dependencia, obligatoriedad, financiamiento, distribución, entre otras. En Chile la discusión se inició con gran acuerdo en torno al proyecto presentado por José Victorino Lastarria a la Facultad de Humanidades en 1843 y aprobado en 1845, que precisaba las funciones de dirección e inspección así como la condición administrativa y salarial de los preceptores. Este fue expuesto a la Cámara y tanto allí como en la prensa fue criticado por omitir las formas de financiamiento. Por ello, se encomendó su revisión al diputado Manuel Montt, ex rector del Instituto Nacional y ministro del ramo. En el intertanto, Montt había recibido el informe de Sarmiento luego de su largo periplo estudiando la organización de la instrucción primaria en diversos países europeos y en Estados Unidos.[186]

El proyecto presentado por Montt en 1849 inició un debate que trataba los grandes temas, desde la teoría política, el papel del Estado, la política tributaria, el financiamiento y el fomento. La polémica cruzaba también el problema religioso.[187] El plan de Montt, desde nuestra línea argumental, representa un giro conceptual – escasamente considerado porque fracasó –, pues establece la educación como un derecho del individuo. El primer artículo de su programa introducía un principio fundamental hasta el presente, sobre la relación entre individuo y Estado. El segundo artículo establecía que la educación era un derecho de hombres y mujeres.[188] El principio, sostenía Montt, era “el derecho que los habitantes del Estado tienen a que se les dé instrucción primaria gratuita y el deber consiguiente del Estado de darles esa instrucción”.[189] Si se reconocía ese derecho, era común a hombres y mujeres y la educación femenina no debía tener un reglamento distinto, como se había propuesto. “Sentado este principio jamás se habría excluido a la mitad de la sociedad, a la parte más desvalida de ella y la más digna de protección, del goce de un derecho que es común a todos los habitantes cualquiera sea su sexo...”.[190] Si era un derecho, continuaba el razonamiento, había que financiarla y debía ser gratuita.

En el primer debate, los dos artículos señalados fueron aprobados por unanimidad. No así el financiamiento.[191] Montt proponía, siguiendo el modelo de Massachusetts, una contribución directa municipal. La mayoría se opuso a un impuesto particular. Para el connotado liberal José Victorino Lastarria, el derecho a la educación se había reconocido desde la independencia y nada había cambiado como para gravar al país con una nueva contribución.[192] Las objeciones fueron múltiples en el contexto de una política fiscal cuyo 64% provenía del comercio exterior. Prevaleció el statu quo de su clase política al asignar el financiamiento al Presupuesto General de la Nación.[193]

El proyecto suscitó también una discusión sociológica relativa al fomento y la

expansión de la escuela. Políticos e intelectuales muy cercanos al tema educacional, como Lastarria, Salvador Sanfuentes o Antonio García Reyes, todos miembros de la Facultad de Humanidades, estimaban que aun si se fundaran miles de ellas no habría cómo llenarlas debido a la diseminación de la población, a la pobreza, al desinterés de la familia y a “la incuria de que está dominado el proletariado”.[194] El razonamiento de Montt era el inverso: esa resistencia se debía vencer con perseverancia, estableciendo un derecho que obligara jurídicamente al Estado. Lastarria insistió en que ese derecho estaba comprendido en la Constitución. Pero en rigor no lo estaba. La atención preferente significaba que el gobierno podía fomentar la escuela de acuerdo a sus recursos o a la demanda. No lo obligaba y ahí estaba la novedad del planteamiento de Montt.

El proyecto fue rechazado en la Cámara y en el Senado en 1852, cuando Montt ya era presidente de la república, luego de una corta pero significativa revolución en contra del centralismo y autoritarismo que encarnaba. Como presidente, volvió a la carga y su ministro Silvestre Ochagavía insistió, como lo habían hecho el mismo Montt y Sarmiento, en que una contribución directa y municipal comprometía a los vecinos y fomentaba el espíritu de asociación. “Se teme cargar al país con una nueva contribución –retrucó a sus opositores–, pero no se teme dejarlo ignorante, desmoralizado [...] temo mucho más ver al pueblo ignorante y amenazador, que cargado con una contribución moderada para su mismo bien”.[195] Fue entonces que el problema de fondo afloró en el debate: el derecho establecía la obligación del Estado.

A propósito de la proporcionalidad entre número de habitantes y número de escuelas, el senador Benavente fue a lo esencial: las leyes eran obligatorias para los gobernados y para los gobiernos, por tanto cada vez que un pueblo con más de dos mil personas pidiera una escuela, el gobierno debía financiarla. Ese razonamiento empezó a parecer peligroso. La tramitación del proyecto nuevamente se estancó y Montt volvió a reponerlo en 1857. En el Senado sucedió algo crucial que no ha sido destacado porque se estudia el resultado de la ley y no el sentido político de su discusión. La mayoría estuvo en contra del artículo primero y quien lideró la oposición fue nada menos que el cercano colaborador y ministro de Montt, Antonio Varas. Es posible que fuera una táctica de negociación parlamentaria, pero la argumentación ideológica mantiene su validez. “El artículo en cuestión tiene un cierto sabor a socialismo”, señaló; era un precedente peligroso, “que los asociados teniendo derecho de exigirle todo a la asociación, hoy podrán pedir instrucción, mañana alimento, después vestido, hasta caer en todas las consecuencias de aquel principio”.[196] El senador Infante reclamó que no era socialista sino “altamente liberal y digno de ser acogido por un gobierno republicano”. El artículo fue rechazado por veintiocho votos contra dos y fue reemplazado por uno enteramente distinto y que refleja los dilemas del Estado docente: “La instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado”. El mismo senador señaló que con aquel cambio se había suprimido “la parte más hermosa de esta ley”.[197]

Históricamente es difícil saber si aquel artículo era el más hermoso, pero historiográficamente sin duda lo es, puesto que la escuela primaria fue el primer derecho

positivo que se propuso como tal en la historia de Chile y el primero que incorporó explícitamente a las mujeres. Lo era porque predecía debates fundamentales: mientras el sistema político se hacía más liberal al ampliar las libertades individuales y el pluralismo, la educación asumía de manera inversamente proporcional el resguardo de la unidad. Por ello, no fue la educación como un derecho del individuo el primer artículo de la Ley General de Instrucción Primaria que se promulgó en 1860, sino la dirección estatal de la escuela. Ello revelaba los dilemas del Estado docente en una república liberal.

La ley obligó al Estado a dos medidas de gran importancia: que habría escuela de niños y de niñas por cada dos mil habitantes y que la enseñanza sería gratuita. Si no establecía un derecho positivo, obligaba al Estado a una política social. Cabe, finalmente, preguntarse por qué fue la primaria, la educación popular, su extensión universal, la que planteó en forma prístina el problema de los “derechos de los asociados” y obligó a una política social. Fue así, creemos, porque aquella institución podría construir la cohesión de una nueva comunidad.

La escuela fue un proyecto político para la construcción de la sociedad política moderna. Obviar esta dimensión por considerarla utópica, elitista y jerárquica, todo lo cual es cierto, o porque supone estudiarla desde “arriba” y no “desde abajo”, significa negar la capacidad explicativa de la dimensión política de la sociedad.[198] De otra forma, cuesta comprender por qué la educación hasta el presente se ha entendido como una promesa, primero de civilización, luego de libertad, más tarde de emancipación y finalmente de igualdad.

La sociedad, evidentemente, era más diversa y compleja en sus actores y en sus intereses. Tampoco el Estado era unívoco, ni poderoso, ni monolítico. Al contrario de lo que creían los letrados, allí donde no había una escuela no existía un vacío de ignorancia, sino una cultura. Entonces ya no basta preguntarse cuándo y por qué la extensión de las destrezas de la escritura pasó a ser un asunto público. Habrá que preguntarse cómo se construyó la escuela en esa sociedad.

CAPÍTULO III

CUÁNTOS SOMOS, CUÁNTO SABEN. ESTADÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN

Los ojos del Estado: la Oficina Central de Estadística

Alfabetizar a la población fue un imperativo político de la república, y la escuela fue concebida como su principal agente. El proyecto ideológico requería de un sustento empírico, conocer el territorio y la demografía, cuya herramienta era la estadística. Esta, entendida como la colección sistemática de datos y el análisis cuantitativo de la información sobre la población, se constituyó a partir de entonces en ciencia del Estado. Qué quiso medir y sobre todo qué pudo medir el Estado constituyen las claves para comprender el significado real de los datos cuantitativos y su capacidad para reflejar procesos sociales. Por ello es indispensable detenerse en la agencia que los produjo en un período donde la estadística como ciencia e institucionalidad recién se inauguraba.

La Oficina Central de Estadística se creó bajo el gobierno de Manuel Bulnes, y en la década siguiente, el presidente Montt ordenó levantar el primer censo nacional de población. El ejercicio de empadronar a los habitantes llevó implícito una forma de concebir las bases sociales de la nación y de reflexionar en torno a ella. Es decir, el censo de la república fue un modo de representación a la vez que instrumento de medición, ya que implicó una concepción de la nación que buscaba un sustento real. El solo hecho de contar a la población a partir de determinadas categorías llevaba implícitas las tareas por resolver del Estado. El Censo General de 1854 fue un hito político y educacional que da cuenta de las dificultades del proceso de construcción territorial del Estado decimonónico y de las grandes limitaciones que enfrentó por alcanzar a sus habitantes. Político, por la envergadura de la misión y porque fue el primer recuento total de los habitantes del país necesario para establecer la proporción de los representantes parlamentarios. Educacional, porque fue la base para dimensionar y evaluar la extensión de la escuela pública que la Ley de Instrucción Primaria de 1860 resolvió en proporción al número de habitantes. Por primera vez, el Estado quiso averiguar no solo cuántos éramos como base del sistema representativo, sino además cuántos sabían leer y escribir.

El número de alfabetos fue índice de civilización y, en consecuencia, el interés por conocer el grado de instrucción de la población obedecía a la necesidad de fundar escuelas.

Las estadísticas recogidas por la oficina fueron resultado del ejercicio de observación y síntesis de la realidad que como forma de conocimiento estuvo mediado, en parte, por las teorías y metodologías desarrolladas por la ciencia estadística y, en parte, por la capacidad de la administración pública de alcanzar a la totalidad del territorio y de la población chilena. Es ineludible hacer una reflexión crítica sobre las fuentes cuantitativas en la historia de la educación, que debe comenzar por una reconstrucción de cómo y en qué contexto se elaboraron los datos estadísticos para determinar sus limitaciones y, a la vez, sus potencialidades, como vía que posibilita un análisis desde el presente.[199] A partir de las preguntas sobre de dónde provenían las cifras, quién las recolectaba y procesaba, con qué método y propósito, es posible comprender cómo midió un Estado que desconocía la forma de hacerlo.

La estadística fue para el Estado una forma de conocer para gobernar. La oficina representó la voluntad estatal de cuantificar y su propósito fue recoger y elaborar los datos que debían servir de base para poner en práctica la acción pública. Este modo de conocer respondió a un pensamiento racional, ordenador y lógico, cuya expresión fue el número. A partir del giro de la reflexión matemática ocurrido a fines del siglo XVIII, la estadística se sustentó sobre la base de una metodología empírica y cuantitativa de análisis de los hechos sociales que la elevó a categoría de ciencia del Estado en el siglo XIX. La estadística moderna era, por tanto, una forma de conocimiento relativamente reciente y su consagración como técnica de medición requería aún de décadas de experiencia.[200]

Por su razón de ser, la Oficina de Estadística formaba parte de la administración pública, que dentro de la terminología propia del Estado decimonónico se refiere tanto “al hecho de administrar las cosas públicas” como a “un conjunto concreto de oficinas y empleados dedicados a ejecutar las leyes y las decisiones del gobierno”. [201] Dicho concepto, que comprendía tanto a sus agentes como a los establecimientos a su cargo, entendía la incipiente estadística chilena –en palabras de uno de sus principales exponentes– según la idea de que “el legislador y el hombre de Estado no pueden dar un paso firme y seguro en la aventurada senda que tienen que recorrer, sin consultar de antemano los cuadros estadísticos de su propio país”. [202] Esa fue la naturaleza de la finalidad de dicha institución. Con el afán de matematizar el mundo, la nueva disciplina estuvo asociada a la acción estatal, ya que la exactitud del número permitía hacer una estimación de la realidad que abría la posibilidad de transformación del país. Bajo dicha perspectiva, la creación de un órgano estatal encargado de medir respondió a la aplicación del racionalismo político, que en materia jurídica se expresó en la codificación de las leyes y en el orden administrativo consistió en el establecimiento de la burocracia moderna.[203]

Dentro de los nuevos países latinoamericanos, el tiempo de la organización de la estadística oficial tuvo que ver primero con las luchas por definir el régimen político y

sancionar una Constitución, y luego con la capacidad estatal de desarrollar una institucionalidad administrativa que ligara a los organismos centrales con la población. [204] La primera necesidad de contar a la población fue política. A diferencia de las listas de población hechas en el siglo XVIII por razones fiscales o de repartición de tierras, los primeros empadronamientos ejecutados tras la independencia tuvieron por objeto enumerar individuos para poder asignar proporcionalmente el número de representantes de cada provincia. Dentro del reformismo borbónico, la corona española había realizado una enérgica actividad estadística en un esfuerzo por conocer el estado de la población. En Chile, el primer empadronamiento general demoró dos años en abarcar el Obispado de Santiago, entre 1777 y 1779, y en 1784 se hizo para la isla de Chiloé. Una década más tarde, en 1787, fue posible hacer un recuento parcial del obispado que abarcó fragmentariamente a las provincias de Santiago, Valparaíso, Aconcagua, Curicó y en su totalidad solo a las de Talca y Colchagua. En un nuevo esfuerzo por empadronar a toda la población, se levantó en 1791 un tercer censo del obispado y luego en 1793 se extendió a la región comprendida entre los ríos Maule y Valdivia, sin incluir a los indios de la frontera, posteriormente registrados en 1796. Estos empadronamientos no fueron censos propiamente tales, ya que se elaboraron a partir de los libros parroquiales tomando por base los corregimientos y los curatos. [205]

Los primeros ensayos por contar a la población efectiva del país, realizados en 1813, 1831-1835 y 1843, persiguieron definir el cuerpo representativo de la naciente república. Pero un esfuerzo de tal envergadura requería de estabilidad y la urgencia de la lucha política hacía imposible un empadronamiento efectivamente nacional. La creación de la Oficina Central de Estadística en 1843, regulada por ley de 1847, fue la formalización de esos precoces esfuerzos e institucionalizó la forma en la que el Estado chileno pudo dimensionar las bases reales a partir de las cuales construir efectivamente su existencia política y administrativa. [206]

Por el rol central que la estadística jugaba para el gobierno, la oficina fue organizada dentro del Ministerio del Interior y bajo su inmediata inspección. [207] Por ley, su trabajo perseguía “adquirir, ordenar y publicar noticias circunstanciadas y puntuales” sobre el territorio, sus habitantes y sus recursos, misión que sería llevada a cabo a través del censo de los habitantes y de la recolección periódica de los datos relativos al movimiento de la población, de la industria y del comercio. [208] La elite política conocía, o al menos intuía más o menos acertadamente, la sociedad y el territorio en que vivía, pero no sabía cómo actuar efectivamente sobre ellos. La estadística era la ciencia del gobierno que permitía sistematizar la información de la población y de las provincias para plantear en ellos las reformas del proyecto político. En palabras de uno de los empleados de la oficina, “la estadística no es un simple resumen de cifras más o menos curiosas, sino un elemento esencial y necesario para facilitar la acción de los poderes públicos y dar claridad a sus determinaciones, iluminando el terreno en que deben plantearse”. [209]

Por esta misma razón, paralelamente a la tarea de recoger datos y organizarlos, ella debía cumplir la función de archivo general de la nación como una forma no solo de registro histórico, sino que de coordinación interna del trabajo de gobierno a través de

sus ministerios. A partir de los documentos archivados, la agencia elaboraba una memoria anual para cada ministerio sobre las disposiciones dictadas en todos los ramos de la administración pública que le correspondiesen a cada uno. Era archivo porque requería construir series y medir temporalmente los cambios. A su vez, de mano de los ministerios debía recoger y organizar los datos estadísticos referentes al orden administrativo de los establecimientos e instituciones de carácter público del país: estado general de los cementerios, cárceles, instituciones de beneficencia, establecimientos educacionales, entre otros.[210] Específicamente, los oficiales debían informar del estado de la instrucción pública en cada provincia a través de la elaboración de cuadros referidos a los colegios, escuelas públicas o particulares, con toda la especificación posible, registrando “las mejoras y desmejoras que vaya experimentando”, y de manera que pudiesen anotarse las variaciones año a año.[211]

La oficina estuvo organizada en torno a una agencia centralizada –instalada en la Casa de Moneda– y agentes provinciales. Inicialmente, el contingente de empleados permanentes eran cinco: un jefe, un oficial primero y tres segundos organizados en secciones del Interior y Exterior; de Justicia, Culto e Instrucción Pública; de Hacienda, y de Guerra y Marina. Número que desde su creación no fue suficiente para llevar adelante el trabajo de recoger los datos, uniformar el método de su recolección y alcanzar una cobertura nacional. La magnitud de la tarea exigió su extensión territorial e instalar un oficial de estadística en cada intendencia en el año 1855.[212] El propósito era crear agentes para la distribución y recepción de los estados que la central preparaba a la vez que auxiliares de esta en su tarea de dar a conocer la situación de la república. Sin embargo, los años siguientes revelaron que para que su ayuda fuese efectiva había que suplir la falta de preparación científica de los oficiales y resolver los problemas propios de un aparato administrativo precario y limitado.

La primera dificultad para reunir los datos era que dependían de la voluntad de los párrocos. Los libros parroquiales constituían la única fuente de información y los curas los únicos agentes que hacían el registro de sus feligreses a través del bautismo, matrimonio y muerte.[213] La tarea de registrar los datos vitales había estado desde el siglo XVI en manos de los párrocos en cumplimiento de las disposiciones del Concilio de Trento. La organización de una estadística nacional requería independizar las funciones del Estado de las de la Iglesia y dotar al primero de un conocimiento autónomo. Explícitamente, el Ministerio del Interior estuvo empeñado en distinguir y separar las funciones administrativas estatales de las eclesiásticas. “El párroco no es el llamado a recoger ese dato importante, sino que la autoridad civil”[214], no solo en razón del gravamen que significaba para los curas que servían extensas feligresías, sino que por la naturaleza de la tarea. El jefe de la oficina coincidía con la opinión del ministro, ya que “debe tenerse presente que los párrocos no son oficinistas y que aun poniendo buena voluntad de su parte no atinarían a recoger de una manera útil, noticias numerosas que requieren prolijas averiguaciones y apuntes minuciosos”.[215] Al poco andar, el desafío fue no solo superar esta dependencia inicial, sino que implementar la forma de obtener directamente los datos a través de agentes especializados que se

compenetrasen del método estadístico.[216]

Los primeros años de la institución, corridos entre la década del cuarenta y el levantamiento del primer censo de población en 1854, fueron un período de formación estadística que no estuvo exento de las limitaciones originadas del propio conocimiento que se tenía en el pasado sobre levantar encuestas y construir series, cuya técnica manejaba un exclusivo y reducido grupo de profesionales. En Chile, la oficina dependía de los criterios científicos emanados del reciente desarrollo de la estadística internacional, particularmente belga y francesa, a partir de la cual se aplicaron los modelos. En 1849 fue nombrado Francisco Bilbao como oficial segundo para que aprovechando su residencia en Europa estudiara cómo estaban organizadas las agencias similares de aquellos países.[217] A la fecha de su creación en el país, la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad de Chile –que daba inicio a la profesionalización de dichas ciencias– contaba con un par de años de vida.[218]

Los oficiales de estadística constituían una burocracia técnica preparada en la facultad, aunque no especializados en el ramo. La ley de 1847 específicamente establecía que los empleados de la oficina no eran “simples escribientes o copistas más o menos expertos”, sino que debían contar con algún estudio y ciertos conocimientos en materia estadística. Sin embargo, la ignorancia de los oficiales provinciales –que no podía ser suplida solo por medio de notas enviadas desde la central– y la evidente falta de organicidad de la estadística a nivel nacional exigieron uniformar el conocimiento de la ciencia y recorrer el país como único camino de crear un órgano de medición. El primer esfuerzo por profesionalizar a los agentes fue llevado a cabo en 1856 por el ministro del Interior Antonio Varas, quien remitió veintidós ejemplares de la obra *Elementos de Estadística* de Alejandro Moreau de Fournes, publicada y traducida al castellano en Lima, para que fueran distribuidos a cada uno de los oficiales provinciales con el fin de que “la estudie y procure penetrarse de los principios que consigne”. [219] La obra fue bien recibida en cada una de las provincias; sin embargo, la aplicación de uno de sus principios fundamentales –contar por unidades– debió enfrentar un obstáculo central: el desconocimiento del territorio nacional.

La producción de una estadística de población de alcance nacional no era posible si no se abarcaba la totalidad del territorio. La necesidad de unir la geografía como forma de conocimiento del territorio a la estadística como forma de conocimiento de la población, fue evidente desde el comienzo del trabajo. La elaboración estadística fue concebida en unión a la producción de una cartografía nacional que permitiera organizar y administrar el espacio geográfico. En 1848, el gobierno encomendó al francés Amado Pissis la tarea de levantar un plano topográfico que “ha de servir en gran manera para hacer que Chile sea conocido, en primer lugar por nosotros mismos, y en segundo por los extranjeros” [220], ya que hasta entonces se habían publicado los mapas de unas pocas provincias y los otros textos geográficos existentes contenían pocos datos y estos o eran inexactos o se contradecían entre sí. A la fecha, las autoridades contaban con las investigaciones realizadas por el naturalista, también francés, Claudio Gay, quien contratado en 1830 había iniciado un recorrido por el territorio chileno con el fin de

realizar un catastro de sus recursos y elaborar cartas topográficas. El trabajo de Gay reunió un conjunto de mapas provinciales y varios planos de las ciudades y puertos, además de un mapa general del país, que concluyeron su publicación en 1864. De acuerdo con José Ignacio González, “fue la primera visión de conjunto del país como nunca antes se había logrado”.^[221] A dichos trabajos habría que agregar las exploraciones realizadas por James M. Gillis durante su expedición astronómica encomendada por la Marina de los Estados Unidos a Chile, para observar los planetas de Marte y Venus desde el cerro Santa Lucía de Santiago. Sus tres años de estadía entre 1849 y 1852 dejaron en el país no solo los instrumentos de observación que utilizó, sino que además una extensa descripción de la geografía y geología chilena.^[222]

La cartografía de Pissis demoró hasta 1873 en estar terminada y publicada, con el mérito de ser utilizada en los textos de estudio de las últimas décadas del siglo. Sin embargo, la información contenida en estos levantamientos se hacía insuficiente, o bien era aún desconocida por la oficina. Así lo hacía notar el jefe de la agencia, Santiago Lindsay –en el cargo hasta su muerte en 1876–, al ministro del Interior en 1865: “[...] he buscado en vano datos precisos y autorizados sobre la extensión de los departamentos, extensión y altura de las montañas, curso de los ríos, posición de los lagos, y en general conocimientos de la geografía física de nuestro territorio”.^[223] A partir de dicho diagnóstico, los oficiales debían fijar los límites de las provincias mediante la observación directa con todo el rigor posible. “Es menester que no se contenten con la designación de límites vagos y generales, sino límites determinados; que en cada deslinde se vayan fijando o los objetos naturales que lo formen o la dirección precisa de las líneas imaginarias que lo constituyen”.^[224]

Los primeros esfuerzos de la oficina estuvieron dirigidos a producir una descripción de las provincias de acuerdo con la instrucción del Ministerio del Interior de 1843 que ordenaba informar respecto de sus pueblos, cárceles, establecimientos, obras públicas, división administrativa, orden público, municipalidad, demarcación territorial, división agrícola, hidrográfica, montañas, animales, industria, vegetales y fertilidad.^[225] Cada intendente debía remitir la información solicitada; sin embargo, como resumía el de Coquimbo, solo se pudo conseguir de un modo dificultoso, incorrecto e inexacto, porque “los diferentes objetos a que se extiende la precitada circular diseminados en cinco departamentos que comprende esta provincia y situados a considerables distancias de su capital, ha obstado a la regularidad con que deben colectarse esos datos, porque no habiendo con frecuencia medios de comunicarse con ellos, no puede guardarse uniformidad...”.^[226] En consecuencia, la publicación del primer *Anuario Estadístico* demoró más de diez años y fue el resultado de este gran esfuerzo inicial por echar a andar un engranaje clave de la administración del gobierno. La envergadura de la tarea permitió conocer el territorio y, de esta manera, organizarlo.

Al desconocimiento de la ciencia estadística y de la geografía física y política del territorio nacional, se sumaron los conflictos de la oficina con las autoridades locales respecto a la dependencia de los oficiales que los intendentes reclamaban para sí. A juicio de su jefe, Santiago Lindsay, era una situación “extraordinaria y anómala”, ya que

los oficiales provinciales dependían y no dependían de la central. “Dependen en cuanto recibir instrucciones y órdenes para ejecutar trabajos, pero son independientes para darles cumplimiento”.[227] En consecuencia, los conflictos de poder ocurrieron en dos niveles: entre la central y la intendencia y entre el oficial provincial y los gobernadores. Este hecho se debía a que los oficiales provinciales habían sido incorporados a la oficina con posterioridad a la ley que la organizaba, de manera que las relaciones entre la central y los provinciales fueron institucionalizándose en la práctica. “Sin el establecimiento de un sistema, pues no merece tal nombre el que existe –reiteraba Lindsay–, los trabajos de estadística se mantendrán embrionarios y siempre incompletos”. La central tenía un débil poder de mando sobre sus oficiales, que fueron empleados en trabajos propios de la intendencia, “con ocupaciones siempre urgentes y más premiosas que la formación de la estadística”, hasta que en 1858 se estableció su dependencia de la central, sin perjuicio de que estuvieran bajo la directa inspección del intendente.[228] Finalmente, era el ministro el que instruía a los intendentes sobre los deberes de los oficiales.[229] “Empleado de provincia existe que en muchos años no ha completado un solo dato [...] y algunos empleados abandonan frecuentemente sus puestos y pasan en Santiago o en otros puntos largas temporadas”.[230]

El levantamiento de los datos por parte de los oficiales dependía a su vez de la diligencia de los gobernadores y de sus subdelegados e inspectores, quienes carecían de preparación en materias estadísticas. El intendente de Colchagua se hacía cargo de la seria dificultad que significaba la incompetencia de los subdelegados, quienes “al fin de repetidas amonestaciones remiten las noticias que se les han pedido, noticias comúnmente incompletas, inexactas o poco verídicas, que no pueden pues tomarse en cuenta como base para trabajos ulteriores”.[231] En consecuencia, los oficiales quedaban atados de manos ubicados entre las órdenes de la central y la autoridad provincial. “Antes de ensañarse usted contra mí que cumplo fielmente –expresaba el oficial de la provincia de Aconcagua–, debería indicarme los medios de que podría valerme para compeler a un gobernador a que cumpla su parte”.[232] Como resultado de la presente organización, el servicio estadístico de las provincias presentaba un atraso continuo que, a juicio de Lindsay, tenía su origen en que los oficiales eran simples conductos para recibir y transmitir datos.[233]

El trabajo estadístico no era una tarea que pudiese ser delegada en las autoridades locales, no solo en razón a su desconocimiento, sino que también por la extensión del área geográfica que debía cubrirse. Para remediar esta situación fueron implementadas dos reformas clave que dan cuenta de cómo el organismo estatal construyó un canal de comunicación que fue del centro a la periferia y viceversa: la movilización de los agentes dentro del territorio a su cargo, con el fin de lograr independencia administrativa, y la visita oficial de la central a las provincias para uniformar la labor estadística. Tempranamente, en 1856, el intendente de la provincia de Valdivia había recomendado la utilidad de que los oficiales recorriesen periódicamente la provincia para dar el debido cumplimiento a las instrucciones expedidas, en razón “de las dificultades que aquí se presentan para cualquier averiguación, y del poco crédito que puede darse a noticias

obtenidas por personas que no tienen ningún interés en recogerlas y carecen a veces de la capacidad necesaria para hacerlo”.[\[234\]](#)

Este obstáculo era aún más evidente en el caso de los distritos rurales, en donde los oficiales provinciales insistieron en que no era posible obtener los datos que exigía la central de los inspectores, ya que dichos cargos –alegaban– recaían por necesidad en personas que “carecían de auxilios e inteligencia” y a las que no era “posible exigirles un servicio gratuito que les demandaría gastos y pérdida de tiempo para atender a los trabajos de que subsisten”.[\[235\]](#) En consecuencia, era necesario, a juicio del jefe de la central, que sus agentes “estudien su provincia, observen sus tendencias particulares, sus necesidades, las aptitudes de sus pobladores, las industrias que más prosperan en ella, y todo aquello que pueda suministrar una idea exacta y completa de su situación, manera de hacerla prosperar, comunicando todos los datos y observaciones que le fuera posible reunir”.[\[236\]](#) Solo en 1870, la precaria situación de dependencia experimentada en las décadas anteriores y de la que daban cuenta las memorias de la oficina enviadas al Ministerio del Interior, se impuso la necesidad de realizar una visita oficial de la central a las provincias como la forma de penetrar el territorio.[\[237\]](#) La creación del cargo de visitador reveló una voluntad estatal de tener alcance nacional. De fondo había que organizar la recolección de los datos de cada provincia para poder contar con una estadística extensa basada en datos “verdaderos”.[\[238\]](#) La preocupación permanente por lograr la uniformidad y simultaneidad en la recolección de los datos y un mayor alcance de los resultados entregados, revela el esfuerzo institucional por constituir un conocimiento veraz y en esa medida útil.

El proceso de institucionalización de la oficina como órgano estatal estuvo, por tanto, estrechamente ligado a la capacidad de acción del Estado. La creación de un sistema nacional de producción de datos y la formalización del método del conocimiento estadístico fue un proceso de más de tres décadas que da cuenta del alcance de la mirada estatal y del campo de acción que paulatinamente fue adquiriendo el Estado a través de su administración. Transcurridas las décadas entre 1840 y 1880, habiéndose llevado a cabo tres censos de población, la Oficina de Estadística había concretado su presencia en todas las provincias y, finalmente, había logrado profesionalizar e independizar su labor. Quedaría pendiente para el siguiente siglo la homologación de los criterios técnicos bajo los estándares internacionales.

Censo General de 1854: el desafío de contar

Para el Estado, medir significaba alcanzar numéricamente a la totalidad de la población y el instrumento primordial para hacerlo fue el censo. Empadronar a los habitantes significaba obtener los datos “más importantes de todos los que corren a cargo de la oficina [...] [ya que] en ellos se funda la división del territorio, su administración y son la base necesaria de las medidas que la autoridad suprema dicta”.[\[239\]](#) La oficina fue concebida como el organismo que debía hacer de bisagra entre el gobierno y la

población, y su historia demuestra que el Estado decimonónico dispuso de una entidad capaz no solo de producir datos con cobertura nacional, sino también de establecer relaciones cuantitativas entre estos en función de las tareas que quería emprender. La extensión de la instrucción primaria fue una prueba de ello.

Desde la disciplina estadística, el censo era una gran encuesta de pretensión universal basada en el registro exhaustivo de los hechos demográficos. El Censo General de la República de 1854 fue el primer esfuerzo institucional por sistematizar dicha información y, desde entonces, se dispuso de un sistema nacional de recolección y elaboración de datos a partir del empadronamiento completo y detallado de los habitantes. Este ejercicio se llevó a cabo cada diez años y hasta el censo de 1907 tuvo como resultado una estadística serial de alcance nacional.^[240]

La factura del censo de 1854 –desde el decreto que lo ordenó hasta su publicación– reveló la magnitud de la tarea estadística en su aspiración por lograr un carácter universal, es decir, nacional. Y lo fue. No solo porque así fue concebido, sino que principalmente porque dispuso una capilaridad de censores que posibilitó llegar a la gran mayoría de los habitantes. El esfuerzo demostró que la diseminación y movilidad de la población serían las dos grandes barreras para lograrlo, obstáculos que permanecerían en los censos posteriores. En cumplimiento de la ley de 8 de julio de 1853, la agencia inició la organización del empadronamiento. Proyectado a gran escala, la mayor dificultad radicó en resolver hasta dónde contar y quién podría hacerlo. El territorio nacional debía ser repartido de acuerdo con la división política y administrativa del país; sin embargo, para 1854 la única unidad espacial factible era la eclesiástica, y así lo entendió la ley del 53 que ordenó enumerar a los habitantes por parroquias.

La división territorial heredada del régimen colonial había quedado desplazada por una embrionaria división política que a mediados de siglo abrazaba a trece provincias: Coquimbo, Santiago y Concepción, creadas en 1812; Aconcagua, Colchagua, Maule, Valdivia y Chiloé, en 1826; Talca, en 1833; Valparaíso, en 1842; Atacama, en 1843; Ñuble, en 1848, y Arauco, en 1852.^[241] En 1853 se definió el Territorio de Colonización de Llanquihue y el Territorio de Magallanes. Debido a la naturaleza misma del país –extenso, con una topografía entrecortada de accidentes geográficos– y a la condición de sus habitantes, la división de las subdelegaciones y distritos de los departamentos era incompleta y defectuosa, quedando muchos límites sin designación y considerables extensiones de tierra excluidas de alguna demarcación política. Los límites existentes entre provincias e interdepartamentales eran físicamente desconocidos aun para las propias autoridades locales, obligando a que los mismos planificadores del censo los fijasen en la práctica gracias al conocimiento palmo a palmo que tenían algunas de las comisiones anotadoras de los lugares de su jurisdicción. La necesidad de articular el gobierno interior se tradujo en una cada vez más compleja división político-administrativa, subdividiendo e incorporando nuevos territorios que se fueron precisando a partir de la información recogida en los anuarios y censos posteriores.^[242]

Levantar el censo significó, en primer lugar, formar una red de censores que en el caso de las ciudades o villas cabeceras de provincias o departamentos, fue evidente que las

autoridades locales eran los únicos agentes capacitados para llegar a sus habitantes, y el decreto del censo encomendó, por tanto, la tarea a las municipalidades. Para el objeto, el municipio formó tantas comisiones como parroquias o secciones de estas estuviesen comprendidas en la provincia. Y cada comisión principal distribuyó el trabajo entre los comisionados particulares necesarios para que el censo se levantase en un día.[243] En las demás poblaciones y en las parroquias rurales, el censo sería ejecutado por comisionados nombrados por el gobernador del departamento respectivo de acuerdo con las instrucciones del intendente. En vista de que en este caso la numerosa población y/o extenso territorio exigían más de tres días para su empadronamiento, el comisionado principal designaba el número de subalternos necesarios para abarcar todo el territorio. A pesar de lo anterior, los comisionados pudieron ocuparse solo de la población que habitaba mayormente reunida, siendo necesario repartir padrones entre los dueños y/o administradores de los fundos de alguna importancia para que registraran a todos los que existían en ellos. Vicente Pérez Rosales, intendente de Valdivia en 1854, informaba al Ministerio del Interior que debido a la gran extensión rural de la provincia hubo que emplear a muchos comisionados, aumentándose la dificultad con el mal estado de los caminos y la medida de recurrir a los hacendados o sus empleados “no podía producir en esa provincia resultado favorable, porque los dueños capaces de llenarlos no viven regularmente en ellos y sus mayordomos son gente ignorante que ni aun saben leer”. [244]

La precariedad institucional de la administración pública evidenció que no era posible ejecutar el empadronamiento sin la ayuda de los propios habitantes. El levantamiento del censo requería de la escritura y entender y llenar el modelo impreso era una tarea que muy pocos podían hacer. El intendente de Arauco hacía ver que el principal obstáculo “no fueron tanto la extensión de las subdelegaciones rurales y lo diseminado de su población, cuanto el limitado número de personas a quienes podía cometerse. Como los funcionarios territoriales no saben leer en su mayor parte, ya se ve que ellos no podían prestar otro auxilio en estos trabajos que el buen conocimiento que tienen de la localidad en que habitan...”. [245]

El decreto del censo –publicado en la prensa local y estampado en los lugares públicos de los pueblos– ordenaba cooperar a toda persona mayor de edad miembro de alguna familia o residente en ella, penalizando “a los que sabiendo escribir se negasen a poner bajo su firma el padrón de los individuos que habitasen en su casa, fundo o hacienda, o no devolviesen el estado o estados recibidos con las anotaciones correspondientes...”. [246] En el caso de las ciudades y villas cabeceras, la misión se vio favorecida por la presencia inmediata de las autoridades locales. Alcaldes, subdelegados e inspectores de distrito llevaron a cabo la tarea de tocar la puerta de cada unidad habitacional. En cada casa, rancho o cuarto se dejaba el padrón en manos del jefe de hogar –si estaba en condiciones de llenarlo– y se recogía a la mañana siguiente; sin embargo, en los cuartos y ranchos donde habitaba la gran mayoría de la población, ¿quién podría completarlo? En algunas zonas rurales fueron los hacendados o sus mayordomos los que anotaron a los que vivían en sus tierras. Pero, ¿quién registró a los que vivían diseminados por los

valles y a los muchos que dormían al descampado? La experiencia del censo reveló el carácter móvil de buena parte de la población.

Cada individuo debía ser inscrito en el lugar donde hubiese pasado la noche anterior al día del censo, por lo que contabilizar a los habitantes requirió, en primer lugar, poder encontrarlos. El 19 de abril, los comisionados dieron inicio a su misión. Hubo conciencia respecto a la dificultad de obtener un dato cierto ante “la traslación de un lugar a otro, nacida de las ocupaciones de los habitantes y del movimiento comercial del país”. Por esta razón era clave lograr la simultaneidad en el empadronamiento. Las autoridades de gobierno habían estimado que abril era el mes más conveniente, en vista de que “es una de las épocas en que los habitantes de la República tienen residencia más fija y por consiguiente una de las más oportunas para dar cumplimiento a la ley...”.^[247] Sin embargo, la ejecución del censo advirtió que tal consideración solo había atendido al descanso de las faenas del campo, pero era perjudicial en el caso de las provincias del sur (Valdivia, Arauco, Ñuble y Maule), en donde era el tiempo del corte de las maderas, por lo que “gran número de obreros acompañados de sus familias residen en el interior de los bosques y montañas” a una distancia insalvable.^[248] Tampoco pudieron registrarse a los arrieros, a los carreteros que viajaban de un departamento a otro, ni a los mineros, que por sus ocupaciones “pasan la noche en el campo, o en el lugar mismo de sus labores, sin llegar a ninguna casa donde pudieran haber sido empadronados”.^[249] Sin contar con que ese día un gran aguacero de sesenta horas que anegó caminos por el desborde de los ríos se confabuló con un obstáculo infranqueable: las grandes distancias en que residían los habitantes, principalmente en la zona sur del país. Ya las visitas arzobispales de los obispos Manuel Vicuña (1833) y Rafael Valentín Valdivieso (1853-1856) habían constatado la extensa distancia que separaba a la gran mayoría de los feligreses de la iglesia parroquial. Situación replicable en las sedes administrativas, ya que las municipalidades –al igual que los templos– se ubicaban en los centros de mayor concentración de población. El resto de los habitantes, la inmensa mayoría, vivía en forma dispersa por el territorio.

En consecuencia, cada censista tuvo a su cargo un área prácticamente imposible de cubrir. En las tres parroquias que abrazaba la provincia de Valdivia, “de la población que a cada una de éstas corresponde, la más se haya diseminada a largas distancias de la cabecera del departamento en que están situadas y en puntos aislados”.^[250] En Chiloé, el archipiélago exageraba la dispersión, “siendo preciso atravesar canales, andar por caminos largos y sujetos a diversos obstáculos, principalmente en la mala estación, a fin de visitar casa por casa”.^[251] En las provincias del norte, los minerales de segundo y tercer orden eran desconocidos para las autoridades. Y en los departamentos costeros, no pudo empadronarse a las familias de pescadores que habitaban diseminadas en caletas a lo largo de una gran extensión. Con todo, a pesar de concluir que este hecho “influyó de una manera seria en el empadronamiento”, la oficina estimó que el censo, si bien no era exacto, era muy aproximado a la realidad. De acuerdo con las precisiones hechas por las comisiones, fue un común denominador que el número de individuos anotados en los padrones fuese menor al existente en el país. Los invisibles para la estadística fueron los

habitantes de los bosques cordilleranos, de las montañas, de los canales del sur y aquellos otros a los que el empadronador no pudo llegar, cuya cifra fue estimada en un 10% de la población total. El censo de 1885 fue el último en dar detalles sobre los problemas de la enumeración y el de 1895 confirmó que la omisión de los “sin casa” ya no era un obstáculo a la exactitud de los datos estadísticos.

Finalmente, el censo contó a la gran mayoría de los habitantes y al hacerlo constató una realidad que definiría la dificultad del Estado de actuar sobre la población. El principal freno de la acción estatal fue el patrón de asentamiento de los habitantes. La movilidad y diseminación de la población demostró la relevancia fundamental que tenía para el Estado identificar a la población urbana y rural separadamente como la primera gran categoría de análisis estadístico. Este dato era desconocido hasta entonces y “reclamado por muchas de nuestras necesidades sociales”, observaba la introducción a la publicación del censo, ya que “la diversidad de vida, de costumbres y de trabajos que caracteriza a los habitantes de las poblaciones y a la de los campos, es por sí sola un dato estadístico que debe tomarse en cuenta en toda reforma administrativa”.^[252] De esta forma sería posible determinar hasta dónde y a quiénes llegaba el gobierno.

El empadronamiento reveló de inmediato la imposibilidad práctica de clasificar a los habitantes bajo las categorías de urbano o rural, y así lo expresó el jefe de la Oficina de Estadística “por la naturaleza misma de nuestras poblaciones sin murallas, siempre extendiéndose, siendo por consiguiente dificultoso si no imposible demarcar con la precisión requerida, la parte urbana y la rural de cada una”.^[253] La experiencia del censo demostró la inexistencia de una separación empírica entre ambas realidades. El campo se internaba en los pueblos y los pueblos en el campo, haciendo muy difícil contar quiénes eran los que efectivamente habitaban aglomerados. En consecuencia, la oficina solicitó a los intendentes delimitar ambas realidades. Dificilísima tarea, a juicio de las autoridades, ya que en las poblaciones menores “su despoblado, la introducción de fundos rurales dentro de sus límites, y el comprender un solo distrito en muchas de ellas, una parte rural y otra urbana, sin ser dado el fijar con precisión donde acaba la primera y la segunda principia”. Por esta razón, ella realizó un gran esfuerzo posterior al empadronamiento por contabilizar a la parte asible de la población, es decir, a los habitantes de los centros urbanos.

Con anterioridad a la ejecución del empadronamiento, el decreto de gobierno había establecido que la municipalidad debía acordar los límites de la ciudad o villa con el fin de formar un censo urbano y otro rural “para obtener las especialidades que caracterizan a los individuos de los campos y a los de las ciudades”.^[254] Como resultado, la categoría urbana fue un concepto discrecional, que entendió como población urbana a aquella que habitaba en centros definidos por ser sede de la administración pública, contar con policía y poseer un cierto orden de calles, más que por su número de habitantes o su extensión espacial. La población rural, en tanto, eran las demás agrupaciones de vecinos, los caseríos, los lugares de campo y las habitaciones dispersas en fundos, chacras, quintas, establecimientos de minas y “lugarejos sin orden de calle”. A partir de los resultados del ejercicio estadístico, la oficina elaboró un cuadro, aunque

incompleto, de las ciudades, villas, aldeas y lugarejos definidos por la municipalidad como centros poblados y estableció un orden de importancia determinado por su número de habitantes.[255]

La población urbana ascendió a 202.753 habitantes, contenidos en 21 ciudades, 19 villas y 25 lugarejos, a los que habría que agregar los poblados de la provincia de Coquimbo y el departamento de Santiago. En su gran mayoría, los centros considerados urbanos eran pequeñas aglomeraciones de población, como las existentes en el departamento de Lautaro, que comprendía cinco pueblos, siendo el mayor Santa Juana, con ocho calles de cuatro cuadras de extensión –con 122 casas y 50 ranchos de paja–, y los caminos públicos que comunicaban a estos poblados entre sí se encontraban todos obstruidos. En el departamento de Puchacay existían dos pueblos de cuatro calles y uno de solo dos. Concepción, una de las cuatro ciudades principales y más antiguas del país, poseía una cuadrícula de 11 calles que en su parte más ancha alcanzaba a 17 cuadras y en la más angosta a 12. Contaba con 787 casas de tejas, 519 ranchos de paja y varios sitios sin edificar.[256] Incluso dentro del departamento de Santiago, el área de mayor concentración urbana, fue una tarea difícil distinguir a la población de la capital del resto. La oficina debió trabajar sobre los padrones y demarcar en las mismas localidades “los límites de Santiago, esto es, separar la parte urbana de la rústica que comprenden las parroquias de Yungay, la Estampa, San Lázaro, San Isidro y Ñuñoa para fijar la población exclusiva de la capital”. [257] El departamento abrazó a 130.639 individuos, de los cuales un tercio correspondía a los habitantes de la capital. El resto de la población del país, 854.814 personas, vivía mayoritariamente dispersa en los campos y este era el mayor obstáculo para la extensión territorial del Estado.

En conclusión, Chile era un país eminentemente rural y esta realidad fue por primera vez aprehendida como resultado del censo de 1854.[258] A partir de entonces, el patrón de asentamiento fue comprendido por la estadística en función de población aglomerada y, por oposición, diseminada. En adelante, los censos de 1865, 1875 y 1885 clasificaron como población urbana a la comprendida en las ciudades capitales de los municipios, villas y aldeas. Estas últimas fueron definidas por ordenar a su vecindad en calles, sin precisar su número ni extensión. Fue solo a partir del censo de 1907 que la población urbana fue especificada desde un criterio numérico para evitar lo que entonces parecía un despropósito: el que aparecieran como tales agrupaciones de personas que apenas merecían el nombre de caseríos. Lo urbano fue considerado como los centros de al menos mil habitantes, excepción hecha de los minerales, haciendas o campamentos salitreros, que en ningún caso podían asimilarse por su naturaleza a los pueblos.[259]



*El rancho y su gente, c. 1900. Por Obder W. Heffer (1860-1945).
Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional, Santiago, Chile.*

El censo cumplió una función política y social de interpretar a la sociedad que aspiraba medir.[260] A la pregunta por cuántos somos siguió como corolario ineludible la de cómo somos. Por ende, las cuestiones que marcaron la reflexión de las autoridades estatales definieron las categorías de medición traducidas a las preguntas del padrón o boleta censal explicitando los supuestos filosóficos y políticos respecto de la sociedad. Cada casillero a llenar respondió a aquello que se quería conocer. La población cobró una nueva existencia en la medida en que fue contada y clasificada por sexo, edad, estado civil, profesión, grado de instrucción, nacionalidad e imposibilidad física o moral a partir de la unidad territorial del distrito, la subdelegación, el departamento y la provincia. Una vez concluido el censo, los padrones fueron recibidos por el gobernador respectivo, quien sometía los resultados a una comisión examinadora precedida por él y compuesta por un funcionario designado por la misma municipalidad, el cura de la parroquia cabecera y dos vecinos conocedores del departamento elegidos también por el municipio, para informar al intendente de la confianza que merecían los datos y sus posibles rectificaciones.[261] Reunidos todos los documentos del censo de la provincia y reexaminados por el intendente, eran remitidos a la Oficina de Estadística. Por dos años, sus oficiales auxiliares –nombrados especialmente entre los estudiantes de la Facultad de Matemáticas de la Universidad de Chile– se concentraron en convertir los datos en resultados estadísticos que fueron publicados en forma de atlas de cuadros sinópticos por

provincias.[262]

Hubo un interés económico y civilizador en clasificar a la población, que desplazó al interés político electoral de la estadística inicial. El censo tenía por objeto medir la fuerza productiva del país a través de la averiguación del sexo, edad, grado de instrucción e impedimentos morales o físicos de la población que, desde la perspectiva de la economía política, permitiría a su vez hacer un diagnóstico del estado moral de la sociedad.[263] Las mujeres, 726.188, sobrepasaron a los hombres, 712.932.[264] A pesar de que nacían más de los últimos, las guerras revertían las cifras.[265] Era una población joven con un porcentaje mayoritario de niños. La edad fue un dato estimado que los empadronadores debieron averiguar a partir del aspecto exterior de los individuos, “por ser general en el campo la ignorancia de este requisito”.[266] Dicha aproximación significó que numerosas cifras hayan sido redondeadas en decenas y que prácticamente no se hayan contado menores de meses de edad.

El conocimiento de la edad definía los ciclos vitales. “Infancia, pubertad, virilidad, madurez y ancianidad” fueron las etapas comprendidas por el censo en cohortes de edad de uno a siete años, de siete a quince, de quince a veinticinco, de veinticinco a cincuenta, de sesenta a ochenta, y en adelante cada cinco años.[267]

De acuerdo con el resumen nacional entregado por la oficina, la mitad de la población, 370.470 hombres y 339.924 mujeres, constituía la parte útil y activa del país, porque se encontraba entre los quince y cincuenta años, edad del pleno desarrollo de sus fuerzas físicas e intelectuales. Esta representaba “la fuerza física y moral de una nación [...] porque con su trabajo en la industria, agricultura, minería contribuyen a la riqueza del país, son el sostén de las familias y la defensa de la nación”.[268] Un quinto de la población, 151.722 hombres y 143.005 mujeres, tenía entre cero y siete años correspondientes a la infancia, y otro quinto estaba en la pubertad comprendida como la edad en que debían recibir instrucción. Este grupo, que tenía entre siete y quince años, sumaba 144.034 jóvenes y 132.169 niñas. Los mayores de cincuenta años eran un décimo de la población, sumaban 58.580 hombres y 63.336 mujeres, edad en la que ya comenzaban a disminuir los servicios que reportaban a la sociedad y representaban a aquellos que necesitaban apoyo y protección para vivir.[269]

La existencia social de los individuos estuvo representada en su estado civil. Ser soltero, casado o viudo hacía variar los derechos civiles dentro de una sociedad regulada jerárquicamente por la subordinación de los hijos al padre hasta la mayoría de edad y de las mujeres a sus esposos. Del total de la población, 370.582 individuos estaban casados y 62.272 eran viudos –73% de estos eran mujeres–, permaneciendo el resto soltero. Por la concepción jurídica de los vínculos familiares, el conocimiento del estado civil permitía aproximarse a la constitución legítima de los hogares y por ello también al número de los matrimonios celebrados en la república. Los hijos legítimos e ilegítimos nacidos fueron objeto de constante registro de los anuarios como índice del estado moral de los habitantes.

Por primera vez, el censo de 1854 preguntó por cuántos sabían leer y escribir. Las encuestas anteriores habían consultado por la edad y sexo de los individuos, pero fue

solo para la república que averiguar el grado de alfabetización de la población fue un indicador clave.[270] A priori, la respuesta dio por descontado que prácticamente nadie, pero preguntárselo significaba obtener una herramienta de medición para definir y evaluar la tarea que el Estado debía emprender. En consecuencia, contar a la población y conocer la extensión de las habilidades de la escritura fue la forma de dimensionar y evaluar la política educacional y, desde la perspectiva de la población objeto de esa política, permite estudiar la existencia o no de una demanda social por instrucción.

La alfabetización de la república

La finalidad central de la creación del sistema de instrucción primaria era enseñar a leer y escribir a través de la escuela pública, por lo que el debate político e ideológico puso de relieve la necesidad de averiguar el grado de instrucción de la población. La expansión de la cultura escrita constituye un fenómeno histórico que ha sido estrechamente asociado al desarrollo de las sociedades modernas y que se ha estudiado a través de la difusión social de la capacidad de leer y escribir en el total de la población. En consecuencia, la alfabetización ha sido la medida de las destrezas de la cultura escrita. De acuerdo con François Furet y Jacques Ozouf, la secuencia escuela-alfabetos es simplista y entrapa la comprensión de ambos procesos. En su clásica obra *Lire et écrire*, los autores concluyeron que el proceso de alfabetización en Francia no estuvo siempre ni en todas partes ligado a la escolarización y presentó diferentes ritmos cronológicos, geográficos y sociales, manifestando la existencia de otras vías informales por las cuales se aprendía a leer y escribir.[271] En concordancia, el estudio inaugural sobre alfabetización en Inglaterra de Lawrence Stone evidenció los cambios generados en el patrón de alfabetización de la Inglaterra hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, revelando la importancia primordial de otros procesos relacionados a dicho fenómeno que posibilitan la comprensión de su desarrollo, como lo ha sido la urbanización, la industrialización y, con ella, la estructura laboral de la población.[272]

Dentro de la historiografía de la educación en Chile, al igual que Eugen Weber ha destacado para el caso francés en su obra sobre la modernización de la Francia rural, alfabetización y analfabetismo han sido ignorados como procesos a estudiar en sí mismos, o bien solo se han utilizado sus cifras generales como telón de fondo de la extensión de la escuela pública.[273] Consecuentemente, los índices de alfabetización nacional han sido presentados para demostrar los resultados de la escolarización. En Chile, a diferencia de los casos inglés y francés, la escuela fue el principal agente de alfabetización, pero se echa de menos un análisis que comprenda cómo fue la relación entre el proceso de escolarización y la extensión de las habilidades de la escritura. Reproduciendo las cifras provinciales del censo de 1875, Loreto Egaña plantea que aquellas provincias que presentaron mayores cifras de alfabetismo tuvieron también los índices más elevados de matrícula escolar, concluyendo, en consecuencia, que “el 70% del analfabetismo existente tendería a revertirse mediante una extensión prioritaria de la

educación pública, al constituir el mayor agente educativo gratuito del país”.^[274] Esta clase de relaciones de causalidad directa pareciera dispensar del estudio de la complejidad de esa relación. Por ello, es necesario hacer una radiografía social de la alfabetización en Chile a mediados de siglo, para conocer cuál fue el piso empírico en donde se instaló la escuela pública.

La definición de alfabetización del censo fue equivalente a la función de la escuela. ¿Sabe leer, sabe escribir? Una respuesta afirmativa no necesariamente implicaba el dominio de una o ambas habilidades, sino que es esencial reconocer que dentro de estas hay un amplio espectro de posibilidades entre no leer nada o escribir solo el nombre propio y ser un letrado. De acuerdo con el estudio de Roger Schofield para la Inglaterra preindustrial, en un sentido estricto habría que hablar más bien de semialfabetización por la variedad de maneras que la lectura y escritura podían significar en la práctica.^[275] Explícitamente, las instrucciones del censo insistieron en que las preguntas por la capacidad de lectura y escritura no equivalían a poder firmar, ya que por individuo alfabeto se entendía que eran los que sabían leer y escribir regularmente.^[276] Era el empadronador el que debía inquirir sobre la efectividad de esa condición, pero quien estimaba finalmente la calidad de alfabeto era el propio encuestado, lo que abría un margen de error tratándose de la opinión personal que se tiene sobre la posesión de tales destrezas. A pesar de las limitaciones de la respuesta, atendiendo al intendente de la provincia de Chiloé cuando expresaba a la oficina que “se han anotado en varios casos con las cualidades de saber leer y escribir, a individuos que poseían imperfectamente esos conocimientos y a algunos que únicamente podían firmarse”^[277], el censo de 1854 reveló que por cada 7,4 habitantes había uno que sabía leer, y por cada 9,4 uno que sabía escribir. Para el Estado, “estos guarismos acreditan el constante celo que ha desplegado el Gobierno desde algunos años por difundir, por generalizar en lo posible la instrucción primaria, verdadera fuente de moralidad y de riqueza sociales”.^[278] Era la primera vez que se medía el grado de alfabetización de la población y aunque su índice era reducido fue atribuido por los estadistas al resultado de una década de existencia del sistema público de instrucción. Ese mismo año, el total de personas que recibían educación en las escuelas de la república ascendía a 27.550, de modo que –concluía el ministro del ramo– nueve décimas partes de la población “salen de la edad en que pueden educarse y recibir alguna instrucción elemental, sin haber adquirido ningún género de conocimientos, ningún germen de civilización”.^[279] La preocupación por aumentar el número de escuelas era ya una necesidad social.

La reconstrucción estadística del proceso de alfabetización a partir de los resultados de 1854 da cuenta de una sociedad eminentemente analfabeta y permite reconocer su distribución demográfica y geográfica a nivel nacional. De acuerdo con los datos, la población total del país ascendía a 1.439.120 habitantes. De ellos, 103.731 hombres y 66.285 mujeres declararon saber leer. En términos porcentuales, eran alfabetos el 15% de los hombres y el 9% de las mujeres, considerando solo a los que leían. Un porcentaje relativamente menor escribía: 13,5% de los hombres y el 7,8% de las mujeres. En todas partes, la lectura ha sido aprendida antes que la escritura, por lo que leer ha sido la

definición de alfabetización. Para Chile, esta conclusión no es particularmente válida, porque la lectura y escritura tuvieron un desarrollo muy estrecho durante el siglo XIX, como se verá en el capítulo IX. Si bien enseñar a leer era un aprendizaje más rápido y económico, mientras que la escritura requería de papel, plumas y tinta y era un proceso lento y dificultoso asociado al oficio de los escribanos y calígrafos, el hecho de que en Chile ambas habilidades fuesen de la mano demuestra la importancia de la escuela en la difusión de la lectura y escritura.

Cuadro 3.1: Población alfabetizada según el Censo General de 1854

Provincia	Saben leer		Total población	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Atacama	8.531	3.544	30.826	19.864
Coquimbo	8.306	5.984	53.997	56.592
Aconcagua	6.772	5.182	54.152	57.352
Valparaíso	13.407	9.467	57.976	58.067
Santiago	24.368	21.467	133.614	138.885
Colchagua	10.576	6.996	92.395	100.309
Talca	4.538	2.743	38.534	40.905
Maule			75.291	80.954
Ñuble	6.344	3.075	50.048	50.744
Concepción	7.735	4.476	54.930	55.361
Arauco	3.154	1.342	22.235	21.231
Valdivia	2.240	1.083	15.617	13.676
Llanquihue			2.053	1.773
Chiloé	7.760	926	31.176	30.410
Magallanes			88	65
República	103.731	66.285	712.932	726.188

Fuente: Censo General de 1854 y *AE* de 1860. Las celdas en blanco corresponden a las cifras de las provincias ininteligibles en el censo original.

La variación espacial de la extensión de la alfabetización, como se aprecia en el Cuadro 3.1, evidencia una característica central en la forma que tuvo su distribución: su dependencia del patrón de asentamiento de la población. Las provincias más urbanizadas del país presentaron índices de alfabetización más altos que aquellas preponderantemente rurales como las del Valle Central. Los mayores contrastes se dieron entre las provincias de Valparaíso y Santiago respecto de las de Colchagua y Talca. Las primeras sobrepasaron el promedio nacional, con una población alfabetizada de un 23% entre los hombres y un 16% entre las mujeres en Valparaíso, y 18% de los hombres y 15% de las mujeres en Santiago. Al otro extremo, las provincias de Colchagua, con un 11% de hombres alfabetos y un 7% de mujeres, y de Talca, con un 12% de alfabetos entre los hombres y 7% entre las mujeres fueron las zonas de mayor analfabetismo. A su vez, el norte minero y la provincia de Chiloé presentaron tasas muy por encima de las zonas agrícolas del Valle Central. Atacama fue mayoritariamente

urbana con un alto número de centros aglomerados pequeños debido a su estructura productiva en torno a la minería. Sus índices de alfabetización alcanzaron al 28% de los hombres y 18% de las mujeres. En el sur, Chiloé fue un caso especial, ya que contabilizó un 25% de hombres alfabetos, probablemente por el impacto de la acción misional, pero en contraste con solo el 3% de mujeres alfabetizadas. Las diferencias registradas por el censo evidencian que la alfabetización no fue un proceso demográficamente homogéneo y que ella estaba más extendida entre la población urbanizada que entre la esparcida por los campos.

En 1854 dicha realidad comenzaba a ser percibida. El informe del censo levantado en el norte del territorio de Llanquihue sacó tristes conclusiones. De los 1.650 individuos empadronados, solo sabían leer y escribir 131, incluyendo en este número 62 alemanes de ambos sexos y de todas las edades que conformaban la colonia germana avecindada en la zona. El intendente Vicente Pérez Rosales atribuía esta situación al aislamiento de sus localidades pobladas, por la gran distancia entre unas y otras, pues “la imposibilidad física en que se encuentran de rozarse entre ellas, exigirían tantas escuelas como casas hay, para que el efecto de la instrucción primaria penetrase con equidad entre los pocos habitantes de aquellos extensos despoblados”.[280] Era parte del mundo de los diseminados, mayoritariamente masculino, en donde los hombres estaban ocupados en la sobrevivencia pastoreando ganados, sembrando papas, labrando bosques, y las mujeres hilando y tejiendo. A la ignorancia general que reinaba entre ellos, Rosales agregaba el estado de desaseo y abandono.

Para las autoridades políticas, la extensión de la alfabetización iba de la mano de la industria y el comercio –actividades desarrolladas en los centros urbanos–; sin embargo, desecharon consultar por el vínculo específico entre la primera y la actividad económica local. El que la estadística hubiera querido conocer la alfabetización del país pero que no estableciera una relación cuantitativa entre su extensión y la estructura laboral de la población, comprueba en forma empírica que efectivamente el fin de la educación popular era civilizar. La difusión de las destrezas de la escritura no respondió a un concepto de movilidad social. De hecho, la condición social de los individuos fue definida por la estadística decimonónica en función del tipo de ocupación desarrollada y no fue ligada a la capacidad de leer y escribir de ellos. En parte porque ser analfabeto era, a mediados de siglo, transversal dentro de la sociedad, pero principalmente porque no se pretendió actuar sobre dicha realidad ni menos alterar el orden establecido.

A partir de los resultados del censo no es posible identificar la composición social de la alfabetización. Explícitamente, los oficiales de estadística omitieron la relación entre grado de instrucción de las personas y su ocupación, profesión o industria. La oficina informó el detalle de los cuadros que se habían elaborado a partir del empadronamiento y, respecto de las profesiones, estas se relacionaron por sexo y por estado civil, “pero abandonándose, como se hará respecto de las demás provincias, la circunstancia de los que en su profesión saben leer y escribir...”.[281] El desvincular la ocupación de los individuos con el grado de alfabetización no tuvo que ver con una carencia de datos necesarios para hacerlo. La circunstancia de leer y escribir fue latamente relacionada con

la criminalidad, porque se estimaba que la ignorancia –como proponía la estadística belga– estaba a la base de aquel sector de la población que había cometido un delito. Este hecho sugiere que ambas categorías no tenían una relación evidente para los estadistas y las autoridades de la época y que, posiblemente, para la gran mayoría de la población el acceso a una actividad laboral no dependía de saber leer y escribir.

Poco más de la mitad de la población, un 55%, no fue clasificada de acuerdo a alguna profesión. Este casillero del padrón fue el que presentó mayor vaguedad, a juicio de la oficina, porque se estimaron como profesiones las que no lo eran y se omitieron otras. “Estas circunstancias no permiten apreciar el número de agricultores, pues se ha dado este título aún a los gañanes; ni el de comerciantes, porque en esta especie se han considerado ocupaciones ajenas a la industria mercantil”.^[282] En muchos casos, los comisionados excluyeron este dato considerando sin ocupación al peón gañán; “esto hace que debe tomarse por tal a todo el que no tenga otra especificación”.^[283] Y en otros, personas dependientes de una familia que solo se empleaban en los quehaceres domésticos no quisieron aparecer sin una ocupación, por lo que declararon aquella que tuviera que ver con sus circunstancias sin ser la que le proveyera específicamente su subsistencia. Por ejemplo, si la actividad productiva principal del hogar era la chacarería, alguno de sus miembros que esporádicamente contribuía en ella se declaraba agricultor. Dentro de una amplísima variedad de ocupaciones, la otra mitad de la población estuvo principalmente compuesta por los que trabajaban en la agricultura –253.078 individuos correspondientes al 39% de la población clasificada–, ya fuese como hacendados, mayordomos o peones, y en las actividades mineras se ocupaban 117.840 (18,3%) trabajadores. A su vez, 83.321 individuos (12,9%), principalmente mujeres, trabajaban en el servicio doméstico y 63.534 (9,6%) eran costureras.

Hacer una historia social de la educación centra la mirada en la población y desafía la reutilización de los datos demográficos en función de examinar qué constituyó la demanda por aprender a leer y escribir.^[284] ¿Quiénes sabían leer y escribir en Chile a mediados del siglo XIX, una vez que el sistema de instrucción primaria comenzó? Y lo que es más revelador: ¿quiénes eran los que no sabían? Hasta ahora la historia de la alfabetización ha reproducido las cifras tal como fueron elaboradas por el Estado y ha reconstruido el proceso a gran escala, sin lograr llegar a los individuos que están detrás de ellas. Los resultados publicados por los censos no permiten ahondar en la complejidad de la respuesta, porque no establecieron relaciones entre alfabetización, edad y ocupación de los habitantes. Sin embargo, el hallazgo de los padrones sobrevivientes al levantamiento del censo de 1854 admite pasar de un análisis de los resultados generales a un estudio detallado de la alfabetización ese mismo año. La importancia fundamental de los padrones censales es que constituyen la única documentación que lo posibilita porque en ellos están las personas. Cada casilla del documento registró a un individuo asociado a su sexo, edad, estado civil, ocupación y circunstancia de saber leer y escribir, agrupando a su vez al conjunto de miembros de un hogar. En consecuencia, los padrones forman la primera información directa y sistemática del nivel educacional de la población de mediados de siglo. Su análisis admite elaborar nuevas preguntas desde la

historiografía, distintas a las que se hicieron en el período, haciendo viable aproximarse a la realidad social de la gente y reconocer los enormes contrastes que existían a una escala local entre quienes sabían leer y los que no.

El trabajo pionero de Harvey Graff a partir del censo manuscrito canadiense de 1861 demostró la capacidad de dicha fuente para establecer nuevas relaciones que contribuyen a comprender el fenómeno de la extensión de la cultura escrita.[285] En Chile, los padrones no han sido empleados hasta ahora para estudiar la alfabetización, en parte porque no se había dado con ellos, porque el interés de su estudio ha estado marcado por una aproximación demográfica hacia los hogares, como se verá en el capítulo quinto, y en parte también porque se carecía de dichos registros, limitándose su utilización a trabajos monográficos.[286] Esta mirada local adquiere un carácter ejemplar una vez que el presente estudio agrega la totalidad de los padrones existentes, conformando una muestra que, fragmentaria y a pesar de su incapacidad de arrojar tendencias generales, constituye el único registro que posibilita una aproximación directa a la población para indagar quiénes fueron los alfabetos, de qué edad, qué ocupación tenían, y permite establecer nuevas relaciones entre hogar, trabajo y alfabetización.

Por otra parte, aunque parciales, los padrones poseen una gran cobertura en comparación con el uso de fuentes parroquiales y documentos notariales que registran la firma de los individuos y que fueron el punto de partida de los estudios inaugurales de alfabetización en Europa antes de la aparición de los primeros datos estadísticos. Estos registros adquieren un inigualable valor para elaborar curvas de alfabetización en épocas carentes de censos, pero poseen problemas metodológicos de representatividad social según el tipo de documento analizado. Es pertinente tener en consideración el valor y la significación del uso de la firma, ya que generalmente los documentos que la registran representan a los sectores acomodados por sobre los populares, a la ciudad sobre el campo y en algunos casos también a los hombres sobre las mujeres. Por ello, los documentos mayoritariamente utilizados en el estudio de la alfabetización han sido los registros matrimoniales, ya que al ser un acontecimiento vital involucra a gran parte de la población.[287] En contraste, los padrones son la única fuente que arroja información sistemática y directa porque estuvieron concebidos para inquirir la capacidad de la escritura y, gracias a la información adicional de cada habitante que entregan las otras preguntas del padrón, es posible hacer nuevas relaciones analíticas entre las condiciones individuales.

El ejercicio metodológico de utilizarlos no solo como una fuente cuantitativa, sino también cualitativa para estudiar la alfabetización, es en sí mismo una hipótesis historiográfica. La muestra disponible abarca un total de 51.033 individuos, contenidos en 7.547 hogares distribuidos en las subdelegaciones de la provincia de Coquimbo y de Concepción. Tanto en los distritos urbanos como en los rurales la respuesta afirmativa a ¿sabe leer? fue escasísima. Solo 7.734 individuos respondieron saber y 43.079 dijeron lo contrario. Estos números reafirman el valor de la muestra en comparación con los totales censales.[288]

La población contenida por los padrones tuvo una composición similar entre los

distintos departamentos analizados. En conjunto ella fue relativamente joven, ya que la gran mayoría de las personas era menor de cuarenta años, concentrándose en el tramo de entre cero a veinte años. No hubo diferencias sustantivas entre los hombres y las mujeres respecto de su número ni distribución por cohortes de edad. Las cifras de alfabetización de la muestra guardan relación con los índices del país; sin embargo, el valor de la fuente radica en su capacidad para revelar quiénes eran los que sabían o no leer y escribir. Reafirmando las cifras nacionales, los alfabetos fueron individuos masculinos y convergieron en los centros de aglomeración de población. La novedad es que la curva de alfabetización por edades elaborada gracias al registro individual concluye que dichos individuos fueron adultos. Las mujeres que sabían leer eran más jóvenes, ellas se concentran entre los veinte y los veinticinco años. En cambio, las cifras generales entregadas por el censo no permiten identificar el comportamiento de la alfabetización por edad, sino que solo puede hacerse el ejercicio de restar a los menores de siete años – suponiendo que por su temprana edad no sabían leer– para deducir una tasa de alfabetización más ajustada. Como resultado, los índices nacionales se elevan a 18,5% de hombres alfabetos y 11,4% de mujeres. En comparación con la muestra proporcionada por los padrones, la proporción de alfabetismo fue un 17,5% entre los hombres y 13% entre las mujeres.

Las personas que no sabían leer y escribir estuvieron distribuidas en todos los segmentos de edad, especialmente entre los cero y los cuarenta años. A su vez, en el patrón de analfabetismo no hubo una diferencia por sexo: fueran hombres o mujeres, estos individuos se distribuyeron en forma similar en términos de edad. Este hecho resalta un dato decidor: los niños y jóvenes de hasta veinte años de ambos sexos no sabían leer. Se revela así que ni los padres ni otros adultos alfabetos enseñaron a los niños a leer en sus hogares y tampoco intentaron que aprendieran esta habilidad fuera de ellos. Cabe preguntarse qué aprecio tenía el dominio de dicha destreza en la población. Esbozar una respuesta hace ineludible indagar en la relación entre el proceso de alfabetización y la estructura ocupacional de la población.

El trabajo no fue una variable decisiva respecto de la alfabetización. A escala nacional, como se dijo anteriormente, los resultados del censo no permiten una relación directa entre demanda social por educación y estructura laboral, pero sí es posible hacer una aproximación a dicho análisis por medio de la clasificación de las profesiones entre las que requerían saber leer y las que no. Las centenas de oficios especificados en los padrones fueron reagrupados por el censo a fin de hacer posible su contabilidad. Estos fueron uniformados en “ocupaciones análogas aunque de diferentes aplicaciones”. Así, el que hacía tortillas o empanadas se llamó amasandero; a los inquilinos, labradores y otros oficios de las haciendas los denominaron agricultores; pulperos y bodegoneros fueron catalogados bajo esta última denominación, etc. En total fueron clasificados de esta forma 644.940 individuos. Si bien la oficina fue enfática en expresar su inseguridad respecto de la exactitud de los datos, en razón de que “los comisionados descuidaron a menudo la anotación de este dato, según aparece de los padrones –por esto la población no clasificada excede en tanto a la clasificada–, hallándose en ellos millares de

individuos en edad varonil sin profesión, no encontrándose otras industrias conocidas en el Estado, y finalmente, por notarse un crecido número de algunas, como las de costurera, lavandera, etc., superiores a las necesidades del país y confesadas tal vez para no declarar ocupaciones que hieren la delicadeza o el pudor...”.[\[289\]](#) Entre los hombres, las profesiones que alcanzaron un mayor porcentaje fueron las de gañán, agricultor, carpintero, sirviente y, en menor medida, zapatero. Entre las mujeres prevalecieron abrumadoramente las labores domésticas, como cocinera, lavandera, sirviente, y las costureras e hilanderas.

Los padrones revelaron la ocupación de 23.359 individuos, de los cuales un quinto sabía leer. Dentro de ese grupo, los hombres alfabetos triplicaron a las mujeres; sin embargo, ellos constituyeron un quinto y ellas un décimo de los ocupados. El análisis de la alfabetización por el tipo de quehacer declarado demuestra que no hubo un patrón ocupacional en la distribución de la capacidad de leer a pesar de la evidente concentración de dicha habilidad entre los individuos de profesiones liberales, propietarios, médicos, ingenieros, empleados y otras actividades especializadas.[\[290\]](#)

Los registros censales permitieron establecer la estructura ocupacional horizontal. El grado de especialización de una ocupación es significativo en la valorización del rol de la alfabetización. El mayor grupo de trabajadores estuvo formado por aquellos que carecían de conocimientos y habilidades especializadas. Ellos formaban literalmente la fuerza de trabajo en unión al segundo conjunto más numeroso que reunía a individuos con cierta especialización. Eran los jornaleros, peones, gañanes, agricultores y mineros – aunque se advierte nuevamente que dentro de este sector se registraron tanto hacendados como inquilinos y trabajadores del campo, así como a los propietarios de minas y a los peones de estas–, acompañados de arrieros, vaqueros, costureras, hilanderas, etc. Dentro de la pirámide ocupacional, resalta la incidencia directa de la alfabetización en su distribución horizontal, revelando la composición social más que la relación entre trabajo y la capacidad de leer y escribir. Dentro del sector formado por los trabajadores especializados y artesanos –maquinistas, mecánicos, músicos, relojeros, plateros, entre otros oficios–, menos de la mitad de ellos sabían leer.

El Cuadro 3.2 revela que los individuos que respondieron afirmativamente a la pregunta por la capacidad de leer registraron ocupaciones que no requerían de dicha habilidad para su ejercicio.

Hubo individuos que declararon saber leer entre los arrieros, gañanes, jornaleros, labradores, sirvientes y cocineras. Si se toma en cuenta las consideraciones hechas por la oficina respecto de los estudiantes, “número crecido de individuos en la república”, habría que descontarlos del análisis, ya que “si el estudio de la juventud es una ocupación, no es una profesión ni industria por cuanto desde luego no les proporciona medios necesarios para ganar la vida, aunque los prepara para conseguirlo en el porvenir”.[\[291\]](#) Entre el resto de las ocupaciones, hubo una presencia transversal de individuos alfabetos que demuestra que para la gran mayoría de la población ocupada leer y escribir no eran una habilidad necesaria para trabajar y menos poseer una formación especializada.

Cuadro 3.2: Profesiones que reúnen a más del 1% de los individuos ocupados que leen, 1854

Profesión	Saben leer	% alfabetos del total de ocupados
Agricultor	310	6,9
Arriero	97	2,2
Barretero	59	1,3
Bordadora	50	1,1
Carpintero	185	4,1
Cocinera	50	1,1
Costurera	716	16,0
Estudiante	200	4,5
Gañán	58	1,3
Herrero	66	1,5
Jornalero	125	2,8
Labrador	193	4,3
Lavandera	80	1,8
Leñador	45	1,0
Marinero	78	1,7
Mayordomo	156	3,5
Minero	239	5,4
Sastre	102	2,3
Sirviente	157	3,5
Zapatero	53	1,2

Fuente: Padrones censales correspondientes a 144 distritos de las provincias de Coquimbo y Concepción, Censo General de 1854.

Los padrones muestran la gran cantidad de profesiones registradas tanto en los distritos urbanos como en los rurales, aunque la variabilidad de ellas fue muy superior dentro de los primeros, presentando 227 profesiones diferentes en contraste con 123 de los segundos. Esto da cuenta de que los centros poblados tuvieron una estructura ocupacional más compleja que, a su vez, reunió a un mayor número de sujetos ocupados que sabían leer: 2.464 sobre 2.007 habitantes de los distritos de campo. Sin embargo, más que identificar si hubo un común denominador entre las profesiones de los individuos y la capacidad de leer, este hecho prueba que el alfabetismo se concentró en los poblados.

posición muy por debajo de los núcleos urbanos con menor concentración de alfabetos. Si bien estos últimos fueron más alfabetizados que los rurales, contuvieron mayores diferencias entre sí y había algunos con gran cantidad de personas analfabetas, acercándose a los índices de los distritos diseminados. A pesar de ello, el analfabetismo fue un fenómeno homogéneo dentro del mundo de los diseminados y de los aglomerados.

La mayor alfabetización urbana se explica por la composición de la población de las ciudades y por el contacto permanente que estas ofrecían a sus habitantes con los instrumentos y productos de la alfabetización. Sin embargo, el análisis de los padrones revela variaciones locales substanciales, probablemente relacionadas con las facilidades educacionales, la orientación comercial y los valores culturales de las comunidades particulares, tanto entre los distritos diseminados como entre los aglomerados. Por tanto, el ejercicio de hacer la primera radiografía social de la extensión de la lectura en el Chile decimonónico revela que la alfabetización debe entenderse como una historia local.

La alfabetización era un proceso que daba sus primeros pasos en la sociedad chilena cuando el primer censo la midió a mediados del siglo XIX. Ser alfabeto no tuvo relación con el género, ni en forma determinante con la edad, ni con la estructura laboral, sin embargo el analfabetismo fue un fenómeno más transversal dentro de la población, que abrazó a hombres y mujeres de todas las edades por igual. La gran diferencia entre ambas condiciones estuvo marcada por el patrón de asentamiento. Si bien el campo fue analfabeto, en los centros poblados hubo fuertes contrastes que revelan que existió un mundo intermedio, una franja semiurbana definida por una pequeña concentración de hogares que contó con la presencia de individuos alfabetos ocupados en la dirección de la actividad productiva. Leer no era necesario para desarrollar ese tipo de economía ligada a la agricultura o la minería, no era un requisito para esa mano de obra, pero el trabajo los agrupó y acercó alfabetos con analfabetos. El ejercicio de caracterizar sociológicamente los distritos territoriales del territorio nacional reitera que la alfabetización era una habilidad escasa en la sociedad chilena, poco necesaria, poco demandada, demostrando empíricamente cuán determinante fue el contexto local en la posibilidad de aprender a leer y escribir.

CAPÍTULO IV

ESCUELA, COMUNIDAD Y ESTADO NACIONAL

La escuela de las comunidades locales

¿Fue el Estado el que construyó la escuela o ella fue una trama de la construcción del Estado? La distinción entre provisión estatal y demanda social por educación no son polares ni excluyentes. Más bien se entrelazan y por ello es necesario hacer distinciones. La primera es que la educación no es extrapolable al conjunto de las dimensiones de la sociedad.[292] La segunda es que la educación no es un bloque homogéneo, porque la dinámica de la colegial y superior es distinta de la primaria; y la tercera es la periodificación, puesto que los vínculos cambian en el siglo. Las críticas a la historiografía de la educación por ser una historia institucional, basada en políticas educacionales sin considerar las iniciativas de la sociedad civil y los movimientos sociales son válidas, pero deben diferenciar la cronología y sus formas de intervención porque fue modificándose a lo largo del período.[293] Por eso, la interrogante inicial de si fue el Estado el que construyó la escuela o más bien si ella formó parte de la construcción del Estado, conduce a la pregunta primordial sobre las mutaciones del Estado de Antiguo Régimen al Estado nacional.

El orden constitucional que surge de la independencia tenía como horizonte el Estado soberano, aquel que ostenta el monopolio del origen del derecho y posee los medios coactivos para hacerlo aplicar.[294] En ese orden, solo la Iglesia continuó con su jurisdicción antigua. El Estado de Antiguo Régimen, como ha mostrado Annick Lempérière, tenía una estructura corporativa y la monarquía gobernaba en buena medida a través de los cuerpos que tenían sus propios estatutos, fueros y privilegios y que abarcaban áreas de gobierno, ya fuera asistencial o territorial, que el Estado no era capaz de realizar. La monarquía reservaba para sí la administración de justicia, las finanzas, la guerra y el patronato sobre la Iglesia. La soberanía que el Estado nacional reclamaba requería una transformación en la forma de gobierno y de administración. La transición de un Estado a otro, la transformación de los vínculos entre gobernantes y gobernados fue considerablemente ambigua y compleja.

La educación forma parte de esa transición; no se la puede entender al margen de ella. Como se vio en el capítulo II, la fundación del Instituto Nacional tuvo un claro carácter anticorporativo. Al contrario de los colegios y universidades coloniales, no tenía unas constituciones que el Estado aprobaba, sino que este dictaba, nombraba sus autoridades, decidía sus materias de estudios. Era nacional porque el Estado ejercía su soberanía y era nacional porque era la matriz de donde debía surgir la dirección de la educación. La soberanía sobre el instituto significaba también su financiamiento. Él fue modelo de una nueva fórmula en la que el Estado dirigía y financiaba la educación. Sin embargo, este no hizo lo mismo con los primeros institutos provinciales. El de Coquimbo, el de Concepción y más tarde el de Talca surgieron de iniciativas ciudadanas con fondos locales y con aprobación del gobierno, replicando el más puro estilo del Antiguo Régimen. En esa lógica la primaria fue derivada a los antiguos cuerpos, los cabildos y los conventos, donde el gobierno la apoyó cuando ella ya existía, y adoptó algunas políticas propias, como la introducción del sistema Lancaster que buscaba mejorar el aprendizaje y ampliar la provisión de escuelas.

El gobierno actuó como Estado soberano en la educación colegial, primero con el Instituto Nacional y progresivamente con los liceos provinciales; en la educación superior, y en el desarrollo de las ciencias puras y aplicadas. La Universidad de San Felipe continuó otorgando grados académicos después de la independencia, pero esa concesión ya no parecía admisible para los reformadores del 42 y sencillamente la clausuraron en 1839 para fundar la Universidad de Chile, que completaba la soberanía jurídica del Estado en la dirección de los tres niveles educativos. Si se mira con detención, las fundaciones educacionales de la década del cuarenta fueron establecidas en Santiago con financiamiento público, porque solo así se las podía gobernar. Ninguna tenía carácter territorial, es decir, nacional, sino en cuanto sus alumnos venían de distintas provincias, como en las normales. Se mueven personas, no instituciones.

La educación primaria era el único nivel que pretendía ser universal, y ello significaba cubrir el territorio: la geografía y su población. El propio ministro de Instrucción fue enfático al declarar en 1853 que “atendida la naturaleza de nuestras instituciones, un deber de justicia y una necesidad política nos obligan a reconocer en principio, que dar al pueblo una educación tan adelantada como sea posible es un deber del Estado, si ha de prestar seria atención a sus propios intereses y a los de cada uno de los que lo constituyen. Esta regla de equidad y de conveniencia general, ha sido reconocida en los países más civilizados”.[295] Esa equidad imponía la urgencia de llevar la escuela lo más lejos posible.

A mediados de siglo la tarea no era fácil. El propio Estado no tenía la capacidad institucional de hacerlo y tanto la geografía como el patrón de asentamiento rural de las dos terceras partes de sus habitantes imponían la necesidad de recurrir a las autoridades locales, a los vecinos y a las familias. Eran los actores de un mundo corporativo cuya densidad era mucho menor que la de otras sociedades americanas, pero que están presentes en los poblados, aun en los más pequeños. Se trata de familias que viven en hogares cercanos y que administrativamente forman parte de un distrito cuya autoridad

es el inspector, de una subdelegación con un subdelegado, de un departamento con su gobernador y de una provincia con su intendente. Este último representaba al Poder Ejecutivo en su territorio: era un político prominente enviado desde el gobierno central que desplegaba su autoridad a través de los gobernadores, subdelegados e inspectores, que sí eran vecinos de esos poblados y servían estos cargos honoríficos y gratuitos a los que no podían renunciar sin el pago de una multa. Son personajes clave pero muy poco estudiados que no parecen haber tenido un perfil homogéneo.

En algunas partes los gobernadores y subdelegados eran hacendados, en otras pequeños propietarios o comerciantes, a veces eran regidores; algunos eran letrados sofisticados, mientras otros no sabían leer y escribir. Lo que sí está claro es que conocían muy bien su jurisdicción y eran quienes verdaderamente detentaban un control directo sobre las familias porque ejercían el poder coercitivo a nivel local.^[296] Eran los jefes de las policías y como tales controlaban la fuerza física y armada para el sostenimiento del orden público. El más poderoso era el gobernador, que tenía la facultad de arrestar a todo sospechoso, de imponer multas pecuniarias o prisión, y ejercía una participación activa en la administración de la justicia ordinaria. Podía dar curso a una investigación, estaba al tanto de la causa, aportaba antecedentes y era quien autorizaba el arresto de los criminales. Como jefe superior de la municipalidad –si es que había en su departamento–, tenía el deber de utilizar su autoridad y su fuerza coactiva para que se ejecutasen los acuerdos legales. Los hacendados eran actores que cruzaban el espectro mencionado y que podían detentar alguno de los cargos. También formaban parte de esta red el cura párroco y a veces el mismo preceptor. Son lugares con nombres propios, que fueron adquiriendo una progresiva identidad política, económica y social. Por débil que fueran aquellos vínculos y la delimitación de su entorno, por desestructurada que fuera su relación con el gobierno central, esta comunidad fue un protagonista activo en la promoción de escuelas en sus localidades, y tuvo una impronta decisiva en la forma en que ellas crecieron y se instalaron sobre el país.

Durante las primeras décadas republicanas había escuelas; eran pocas, aunque más de las que se conocen, y las había de diversos tipos. Posiblemente la más numerosa era la doméstica, que casi no dejó rastros y que impregnó su estructura a lo largo del siglo XIX. En ella un hombre o una mujer, alfabeto o letrado, enseñaba a unos pocos niños a leer y a escribir en su casa por un pequeño estipendio y por un tiempo variable e indeterminado. Algunos de ellos formalizaron la enseñanza pidiendo un sueldo al cabildo a cambio de aceptar un grupo gratuitamente. El proyecto constitucional presentado por Juan Egaña al Congreso de 1811 se refiere a que el Instituto Nacional educaría a mujeres para que ellas instruyeran a los jóvenes de sus barrios en sus casas particulares. Es posible que con ello quisiera potenciar una realidad ya existente.^[297] En la educación de la elite esto era muy corriente y en la prensa aparecen con frecuencia profesores que ofrecen clases de cualquier materia, es decir, lo que hoy se llamaría clases particulares. Hacia 1830 también había escuelas conventuales.^[298] Los niños se clasificaban en los que sabían contar, escribir y leer en libros, catón o cartilla.^[299] El gobierno las dotaba de material didáctico, como lo hacía con otras escuelas, llegando a

repartir más de siete mil cartillas, catones y tablas de cuentas ese mismo año.[300]

Los cabildos también tenían escuelas. Su organización era precaria, aunque eran formales en relación a las domésticas. No se cuenta con una estadística serial que dé información de su número. Fragmentariamente se sabe que hacia 1825 el Cabildo de Santiago educaba a trescientos “jóvenes de ambos sexos”. En ese momento carecían de material y útiles, incluso de bancos, y esa corporación fue proveyendo planas, pizarras, ladrillos y el sueldo del maestro.[301] Los cabildos mantuvieron su autonomía en la forma de regentar esas escuelas. El de Santiago redactó su propio reglamento, el de Cauquenes pagaba el sueldo del preceptor, quien costaba el local, el mobiliario y los útiles. En estas los alumnos pobres no pagaban y los otros daban un pequeño sueldo al profesor.[302] En síntesis, había escuelas domésticas, particulares, conventuales y municipales. Esa variedad de locales de enseñanza educaban en la provincia de Santiago a 6.030 alumnos, 4.935 hombres y 1.095 mujeres en 1836.[303]

Si las primarias eran diversas en su financiamiento y dirección, también lo fueron en su geografía. A lo largo del país las había allí donde las comunidades las habían fundado en alianza entre vecinos y autoridades locales. Con el régimen de gobierno interior establecido en la Constitución de 1833, los intendentes y los gobernadores presidían los municipios de la capital provincial y departamental, respectivamente. La relación con la autoridad central se hizo más estrecha y en forma tímida pero prístina, los antiguos cabildos empezaron a pedir financiamiento al gobierno en la medida en que sus propias entradas eran escasas e inestables. El municipio de Yumbel, en la provincia de Concepción, había fundado una escuela con setenta alumnos en un pequeño y alejado distrito, pero en 1834 la cerró por falta de recursos y pidió “fondos nacionales” para el sueldo del preceptor. Ese fue el mecanismo por medio del cual nacieron las escuelas fiscales. En 1835 se contaron cuarenta a lo largo del territorio; había dos en Chiloé, una en Coquimbo y veinte en Concepción.[304] El número de alumnos oscilaba según los tiempos de cosecha, promediando alrededor de cincuenta.[305] El gobierno parecía relativamente cómodo con este sistema y consideraba que la primaria progresaba gracias “al celo de los cabildos, de las comunidades religiosas y de los individuos que animados de un verdadero patriotismo han querido coadyuvar a las autoridades”.[306]

Legalmente, la escuela dependía del municipio y su dirección del gobierno central. En 1837 se fundaron nuevos ministerios y el ramo de Educación abandonó el de Interior para formar el suyo junto a Justicia y Culto. La unión de esos sectores tenía su lógica, los tres poseían una dimensión territorial. El Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública contaba con una gran capacidad de legalizar los actos administrativos, pero ningún poder de gestión. El mismo año en que se fundaban las principales instituciones educacionales, 1842, el ministerio en sus tres ramos tenía un presupuesto anual de 9.274 pesos y ocho funcionarios, incluido el ministro.[307] Sus gastos de escritorios ascendían a 200 pesos. La política declarada del gobierno era dotar de fondos fiscales a las primarias donde los municipios no pudieran hacerlo o donde la comunidad hiciera un aporte equivalente, sobre todo en el pago del local. Así extendió su soberanía a través de una política mixta, un subsidio a la demanda, es decir, un cofinanciamiento del Estado

hacia las localidades que dependía de la eficacia de los vecinos para organizarse. Tal como el Estado de Antiguo Régimen, el gobierno autorizaba las peticiones, no las impulsaba. La diferencia era que las reforzaba financieramente porque pagaba al preceptor y reclamaba para sí su dirección. Esa era la escuela fiscal.

El concepto de educación pública mantenía su plena vigencia, pues se definía no tanto por la provisión como por la dirección del Estado. Y fue en ese ámbito donde el gobierno concentró su acción. Ese era el objetivo de las fundaciones del 42.[308] La Facultad de Humanidades, la Escuela Normal y el ministerio eran las unidades de dirección, formación y gestión. Su centro neurálgico eran las normales, pues los preceptores serían, finalmente, quienes darían “homogeneidad y sistema” a una escuela que cada vez pareció más caótica. Las de Antiguo Régimen, autónomas entre sí, en que cada preceptor enseñaba a su buen saber y entender dentro de ciertas prácticas usuales, en cualquier lugar y tiempo, era lo que los políticos educacionistas querían extirpar a toda costa.

La llegada de Montt al ministerio en 1841, luego de haber sido rector del Instituto Nacional, inicia un giro hacia la vinculación entre dirección y fundación de escuelas. En su raciocinio, no tenía sentido fundar una “aquí y otra allí” sin filosofía en los métodos ni sistema en la enseñanza; los maestros, unos desengañados de la fortuna, serían los agentes del cambio. “Sometidos al mismo sistema, instruidos en los mismos métodos, están destinados a uniformar la educación primaria, y a extender las mismas ideas y principios y hacer de nuestra población, en cuanto sea posible, una población homogénea”. [309] Esa era la visión de la función de la escuela normal, precisamente lo que no era ni la primaria ni el país. El contraste era brutal. Por ello se buscó ligar la dirección con la extensión, comenzando por aquel instrumento del diseño de gobierno que era la inspección, sin la cual, proseguía el argumento, no podían hacerse los “arreglos oportunos”.

El ministerio de Montt inició la tarea a través de las autoridades locales, pidiéndoles que recabaran la estadística además de las asignaturas, los métodos y los recursos de cada escuela. Gobernadores y subdelegados lograron levantar un catastro, pero difícilmente podían informar sobre materias pedagógicas. Las políticas sectoriales empezaron a requerir su propia red territorial, sus propios funcionarios, sus propios realizadores y sus propios ojos.[310] Fue entonces cuando nació la figura del visitador de escuelas, en 1847. En 1854 ya eran seis y habían recorrido todas las provincias. El visitador provincial tenía un antecedente colonial y también eclesiástico, pero ahora sondeaba algo nuevo. Fueron verdaderos etnógrafos a la vez que viajeros ilustrados y funcionarios especializados que describieron, a veces con horror, una realidad de la cual ellos mismos provenían –la mayoría eran normalistas–, pero que parecían haber dejado atrás. Sus informes reforzaron, hicieron más vívido, concreto e irredarguible, un diagnóstico que la elite ilustrada ya tenía: las escuelas eran pocas, eran un caos y había vallas estructurales para organizarlas y fomentarlas. “Yo estoy cierto –sintetizó el ministro en 1849– de que por más esfuerzos que se empleen, la diseminación por los campos de una parte muy importante de nuestra población, la apatía de muchos padres

de familia, la ignorancia de otros [...] la pobreza de un gran número, origen de su repugnancia a privarse, en obsequio de la ilustración, del auxilio de sus hijos, aun por breves espacios de tiempo, serán obstáculos poderosos con que por largos años habrá que luchar para llegar a obtener la concurrencia apetecida a las escuelas”.[311]

Tal como lo señalaba el ministro, el territorio y la pobreza de sus habitantes se impusieron como una primera barrera para hacer de la primaria una política nacional. Ya en la década de 1840 la multiplicación y el control de las escuelas habían constatado el muro sobrecogedor levantado por un patrón de asentamiento que, a pesar del fuerte proceso migratorio interno y de urbanización en el siglo, se caracterizó por la escasez de centros poblados y una abrumadora mayoría de habitantes dispersos en el campo. Hacia mediados de siglo, Chile era un país rural; menos de un tercio de su población habitaba dentro de límites urbanos en algún centro poblado en ciudades, villas, aldeas, pueblos o lugarejos, como los definieron los censos del período. En 1865, estos núcleos sumaban 202, aglutinando en ellos al 28,7% de la población nacional. Diez años después habían aumentado a 406, y a 608 en 1885, y en ellos vivían el 34,9% y el 44,3% de los habitantes del país, respectivamente. Su distribución geográfica presentó grandes contrastes entre los extremos norte y sur, prácticamente deshabitados en comparación con el centro cubierto de un alto número de pequeños poblados junto a ciudades de gran y mediano tamaño.[312]

Esta estructura demográfica, junto a la precariedad de las vías comunicacionales, hacía que las provincias se encontraran muy lejos y que el Estado tuviese poca presencia fuera de las cabeceras administrativas. Se sabía poco de ellas, sobre todo de las que no contaban con ciudades o villas de importancia heredadas del período colonial. Podían estar cercanas en kilómetros, pero distaban por su acceso: una topografía infranqueable en ciertas épocas del año, malos caminos o total inexistencia de ellos; la crecida de los ríos, las lluvias o el derrumbe de los puentes aislaban a su población. Primero los intendentes y gobernadores, y luego también los visitantes, denunciaron cuán impenetrable era para la escuela la barrera impuesta por las formas de habitación rural. Irrumpir con equidad hasta sus escasos habitantes era tarea imposible para un Estado cuyo primer escalón de institucionalidad se organizaba en torno al municipio, multiplicado y reordenado tras la Ley de Organización y Atribución de las Municipalidades de 1854 en cada cabecera de departamento, pero aún con circunscripciones muy extensas y difíciles de gobernar. Las intendencias y municipios eran responsables de la instrucción primaria en sus jurisdicciones y debían invertir sus fondos en la multiplicación de escuelas, en la mejora de los métodos de enseñanza, en la publicación de libros y en el establecimiento de bibliotecas locales. Sin embargo, la debilidad territorial del Estado hizo que el gobierno requiriese de las comunidades para abrirlas, mientras las propias vecindades, por su pobreza, requerían del Estado para levantarlas y sostenerlas. Este fue el engranaje de la primera política fundacional de establecimientos primarios.

A pesar de la evaluación negativa que el Estado tuvo de las comunidades, sobre todo de las familias y de los padres, reconocía la existencia de una demanda social por

educación a través de las numerosas peticiones por escuelas que llegaban al ministerio. Las solicitaban las que contaban con alguna forma de organización a través de distintas vías. Una era el municipio, antes y después de la ley de 1854, que pedía el sueldo del preceptor.[313] Fue lo que ocurrió en el departamento de Puchacay, provincia de Concepción, cuando la municipalidad cerró la primaria de mujeres de la pequeña villa de La Florida a la cual asistían cuarenta niñas. La localidad sentía gran aprecio por su escuela, pero ni ella ni el municipio podían pagar al preceptor porque la cárcel se había venido abajo. Los fondos municipales “no resisten un solo soldado de policía que custodie la población, ni el mal estado de la cárcel permite asegurar suficientemente a los reos; cosas ambas que reclaman una atención preferente a la escuela, que aunque útil y necesaria también, tendrá que ceder a aquellas necesidades de la seguridad individual y pública”.[314] La villa, a través del subdelegado, le insistió al municipio que no la cerrase, este se lo pidió al gobernador, el gobernador al intendente, el intendente al ministro, el ministro lo aprobó y el decreto fue firmado por el presidente de la república. Se aprueba finalmente porque la escuela existe, tiene alumnos y hay una profesora. Ese fue el mecanismo por medio del cual las primarias municipales fueron paulatinamente transformándose en fiscales.

Otra modalidad se estructuró en torno a grupos de vecinos que pedían la fundación de una escuela en su localidad. Quiénes son esos vecinos y por qué la piden es difuso en las fuentes, puesto que si bien algunos firman y muchos lo hacen “por ruego de”, es decir, no saben firmar, en general es el subdelegado quien presenta la petición al gobernador o este al intendente, por lo cual no suelen ser sus propias palabras. En 1855 los vecinos de una pequeña subdelegación en la provincia de Concepción hicieron su demanda. Declaraban carecer de “ese sumo bien a favor de los muchos hijos que tenemos en estado de poner en la escuela, por no haber establecimiento que proporcione la enseñanza a nuestros hijos, cuyo bien deseamos con ansias por advertir que es el único patrimonio que puede legar un amante padre a sus queridos hijos”.[315] Había cincuenta niños que podrían asistir y que no iban a la ciudad porque sus padres eran pobres. Ellos arrendarían una pieza y construirían los muebles, lo cual estimaban equivalía a cuarenta pesos. Así, concluyen, la primaria “vendrá a sacar a nuestros hijos de un limbo en que yacen”.[316] La solicitud siguió el mismo curso señalado y fue aprobada sin obstáculo. Otras veces era el municipio el que detectaba lugares suficientemente poblados como para pedir al gobierno su colaboración. Otras era iniciativa directa del subdelegado. En el distrito de Huanaco, de la subdelegación de Huechuraba, provincia de Santiago, había una escuela particular con veintiocho niños en 1855, pero la “suma indigencia” de los padres hacía imposible pagar al preceptor. De hecho, solo tres de ellos daban un estipendio. Algunos vecinos filantrópicos se comprometieron a entregar un aporte si el gobierno financiaba al preceptor.[317] Por último, los visitantes se transformaron también en intermediarios que avalaban esas peticiones.



Arrabales de Santiago, c. 1900.

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

El mecanismo, inequívocamente local, no explica quiénes eran exactamente los solicitantes, un asunto crucial de esta historia. Y nuevamente parecen ser actores heterogéneos. Los vecinos que firman, cuando lo hacen, revelan en su incierta caligrafía su posible origen popular y los petitorios mismos son escritos por otros. Todo indica que hay un mediador letrado que probablemente es quien introduce los argumentos ilustrados. Es posible que vecinos y subdelegados pidieran una escuela como una manera de reforzar y consolidar su espacio urbano a través de las instituciones públicas. Las demandas mantienen, a pesar de las diferencias indicadas, ese carácter de petitorio de los vecinos representados por los cuerpos ante la magnanimidad de la autoridad.

Así creció la escuela fiscal en desmedro de las municipales y conventuales. El Cuadro 4.1 muestra el progresivo peso estatal por sobre los gobiernos locales en la provisión de instrucción primaria.[\[318\]](#)

Cuadro 4.1: Número de escuelas y alumnos del sistema de instrucción primaria, 1848-1860

Año	Número de escuelas					Número de alumnos (matrícula)				
	Fiscales	Munici-pales	Conven-tuales	Particu-lares	Total	Fiscales	Munici-pales	Conven-tuales	Particu-lares	Total
1848					474					
1853	186	94	18	273	571	8.982	5.433	1.175	7.546	23.136
1854	271	97	17	292	571	13.329	5.387	1.287	5.867	25.870
1858	417	71	18	252	758	21.827		3.789	8.085	33.701
1860	486	80		316	882	23.882	4.246		11.501	39.629

Fuente: *MMJCIP*, 1840 y 1860.

Durante el decenio de 1850 las fiscales aumentaron 1,6 veces en número y 2,6 en cantidad de alumnos, mientras las municipales y su matrícula disminuyeron; las conventuales, que subsistieron durante el período desaparecieron poco después de la estadística cuando se hicieron privadas en la década de 1870. Si en 1853 las escuelas del fisco representaban el 33% de la oferta, en 1860 ya eran el 55%, aglutinando al 60% de la matrícula nacional.

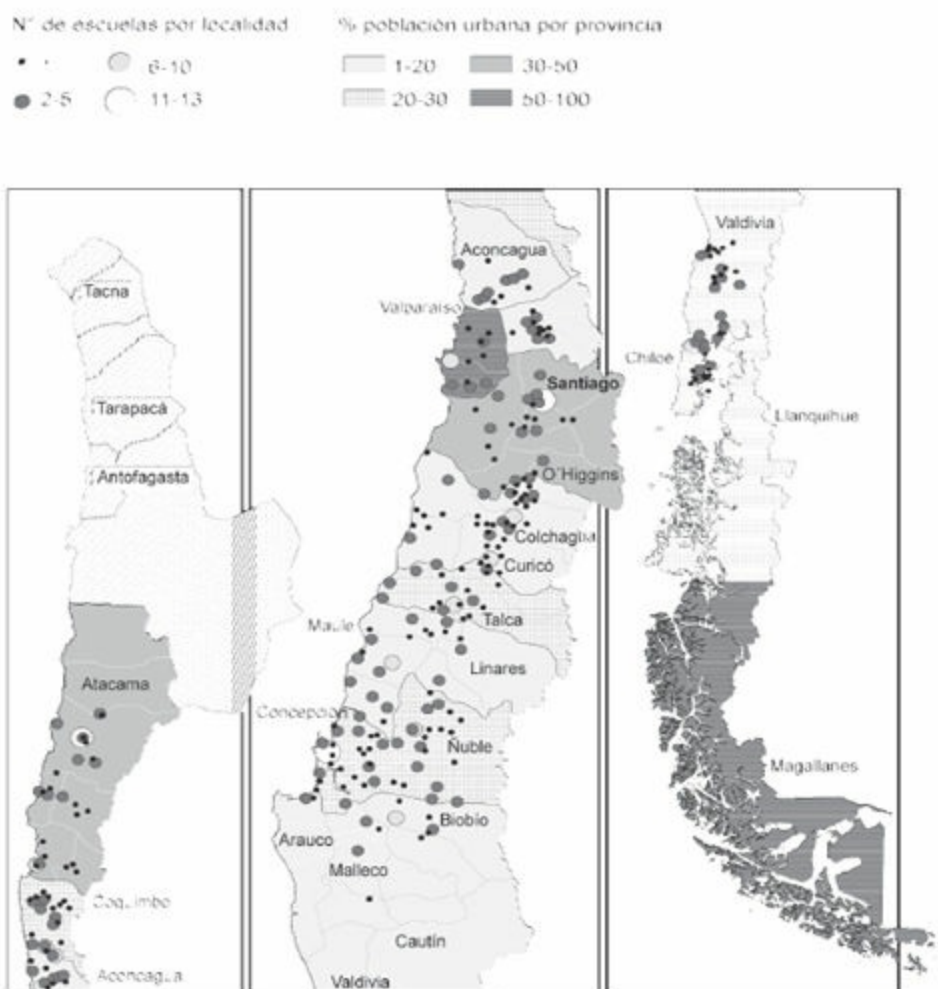
El resultado de esta política fundacional fue abrir establecimientos donde habitaba la población reunida en centros urbanos. La estadística ministerial contó escuelas y alumnos y entregó las cifras por provincias, pero ese recuento nada dice de cómo se construyó la red territorial de la primaria, esencial para historizar su transformación en una política social de alcance nacional. La historiografía de la educación ha reproducido estas cifras, pero sin estudiar el mecanismo de expansión.[319] Por ello hemos recurrido a nuevas fuentes y metodologías cuantitativas. Cada decreto de fundación de una escuela nos acerca a las comunidades que la solicitaban. Su información permite relacionar la fecha y el lugar de fundación con la demografía y el patrón de asentamiento de cada localidad, y reconstruir desde la sociedad la racionalidad con que operó la extensión de la primaria.

En consecuencia, se construyó una nueva estadística con 2.049 decretos entre 1821 y 1900. Los resultados más sorprendentes permitieron reconocer, tal como lo presenta el Mapa 4.1, que ya a mediados de siglo existía una red territorial de escuelas asentada a lo largo del país, y que ella estaba atomizada sobre la base de pequeños núcleos habitacionales.

Las décadas de 1840 y 1850 fueron años intensivos tanto en la apertura de escuelas como en su avance hacia puntos del territorio donde ella no existía. En esos años se fundaron 491 fiscales, de las cuales 252 incorporaron nuevas localidades a la trama preexistente. El decenio de 1850 fue uno de los momentos más expansivos del sistema primario, cuantitativa y geográficamente, siendo determinante la acción de los visitantes como catalizadores de la demanda local. La estadística lo prueba, pues a partir de su llegada a las provincias en 1853 el promedio anual de fundaciones se elevó de 19 a 45. A ello cooperó la promulgación del decreto de “locales para escuelas” de 1854 que sancionaba el aporte fiscal del 50% de la infraestructura ahí donde los vecinos colaboraran por lo menos con la mitad de su costo.[320] La primaria avanzó notablemente en el territorio, pues desde entonces 179 nuevas localidades pudieron abrir su primera escuela elemental, con mayor intensidad en el norte y en el centro del país. Al sur de la provincia de Concepción la dispersión de estas aumentaba, eran menos, crecieron poco y, con excepción del archipiélago de Chiloé, la trama perdía densidad. Los efectos señalados son aún más sorprendentes cuando se relaciona el ritmo expansivo de ella con el patrón de asentamiento, cuyos resultados están contenidos en el Cuadro 4.2.

Mapa 4.1: Distribución de escuelas, 1840-1859

Chile, división administrativa 1888



Fuente: Base de datos sobre la cronología de la expansión territorial de la escuela primaria, 1848-1890.

Territorio anexado a Chile tras la Guerra del Pacífico, 1879-1884

Cuadro 4.2: Porcentaje de escuelas fundadas según el patrón de asentamiento, 1840-1900

Periodo	Centros poblados						Total centros poblados	Total campo di-seminado	Total de escuelas
	Ciudades	Villas	Aldeas	Lugarejos	Puertos	Otros mentores			
1840-1859	27,3	16,9	25,9	5,3	3,9	1,6	80,8	19,1	100
1860-1880	22,8	12,5	32,7	8,2	2,1	0,7	79,0	21,0	100
1881-1900	36,4	7,0	18,8	4,3		3,0	69,6	30,4	100

A mediados de siglo el 80,8% de las fundaciones se hicieron en núcleos urbanos, momento en que se produjo la mayor concentración de escuelas entre la población aglomerada. Había también en la ruralidad profunda, en los llamados lugares de campo, pero eran muy inestables, tenían escasa matrícula y funcionaban temporalmente. Más tarde se consolidan, cuando la primaria inició su penetración en la población diseminada.

Obviamente hubo escuelas en las grandes ciudades, casi un tercio se ubicó en ellas. Sin embargo, un 53,6% se instaló en villas, aldeas, lugarejos y caseríos. Así era la estructura de la urbanización de Chile: pocas ciudades densamente habitadas en comparación con un mundo aglomerado intermedio entre la metrópolis y el campo, que jugó un rol prioritario en la construcción de la escuela y del Estado. Ya se ha descrito cómo operó la política local en ello. Ahora estos números lo comprueban. Para la historiografía, el resultado es muy novedoso porque revela la centralidad de los propios habitantes en la racionalidad con que la escuela se masificó sobre el territorio, matiza el centralismo que hasta ahora se le atribuye al sistema educacional y al propio Estado en su diseño, y discute con las interpretaciones que hacen de esta multiplicidad de poblados un freno a la extensión de ella.[321] Ocurrió lo contrario, pues la existencia del poblado fue lo que dio vida a la escuela.

El problema de esta lógica expansiva estaba en que la demanda no era sistémica, las peticiones llegaban aleatoriamente desde las provincias y el Estado resolvía caso a caso su apertura. El resultado hizo de la oferta un desorden y una estructura sin jerarquía. Las villas, aldeas y lugarejos con escuelas no tenían un patrón demográfico, político o económico común. Según sus descripciones, estos poblados no eran más que pequeños caseríos de “calle larga” ordenados sobre una recta inconfundible “en medio de contornos cultivados y planos” cerca de las márgenes de algún río. Las de mayor importancia eran las villas, que operaban como sedes administrativas de los departamentos multiplicadas tras la reorganización municipal de 1854. Ella era una categoría intermedia entre la ciudad y los poblados rurales, su número era menor al de las aldeas y tendió a desaparecer en la medida que fueron adquiriendo el estatuto de ciudades al finalizar el siglo. En las provincias de Coquimbo y Aconcagua, que concentraron el avance territorial de la escuela en el período, villas como Ovalle, Combarbalá y Elqui registran su primer establecimiento temprano, en 1841, 1843 y 1850, respectivamente. Lo mismo ocurrió en Aconcagua en la villa de Los Andes hacia 1843, en Petorca hacia 1852 y en La Ligua en 1854. Las tres fueron conceptualizadas como ciudades por el censo de 1854 y constituían los núcleos urbanos de mayor población de la provincia.[322] Los Andes y Petorca eran, además, cabeceras departamentales. Al finalizar la década de 1850 todas las cabeceras contaban con una primaria de hombres a la que siguió una de mujeres, y desde esas villas se coordinaba la dirección de las demás escuelas del departamento. Las había en localidades muy pequeñas y otras de relevancia local. Minerales y puertos en la provincia de Atacama y Concepción, caseríos de pescadores en Chiloé o agrupaciones de inquilinos en haciendas

del Valle Central. En la provincia del Maule, en el departamento de Cauquenes, el lugarejo de Carrizal, con tan solo 93 habitantes registrados por el censo de 1865, tenía una escuela fiscal desde 1857, el mismo año en que la capital del departamento de Linares, la villa de San Javier de Loncomilla, con 4.715 habitantes, abrió sus dos primeras, una masculina y una femenina.

El otro problema era la fragilidad de las escuelas. Muchas tuvieron una vida intermitente, sobre todo las de localidades con pocos niños y recursos. De hecho, la década de 1850 fue una de las más prolíferas en su apertura, pero también una de las más inestables. En 1850 existían 553 y 539 en 1859. Sin embargo, en ese mismo período se registró la fundación de 388 de ellas. La estadística no es fiable en su precisión porque los datos eran recogidos fragmentariamente por visitantes y autoridades, pero sí revela que muchas de las peticiones aceptadas por el Estado eran incapaces de sostenerse en el tiempo, en gran parte debido a la pobreza de esas mismas comunidades.

A mediados de siglo las escuelas habían crecido y se habían expandido hasta donde los vecinos pudieron organizar su propia demanda. El problema era que lo habían hecho en forma inorgánica y ello hacía que la trama escolar no fuese una red, sino puntos desvinculados entre sí, a veces cercanos, a veces distantes, a veces aislados, separados por desierto en el norte, por haciendas en el Valle Central y por ríos y bosques en el sur. En consecuencia, tal como señaló Silvestre Ochagavía, ministro del ramo, el resultado era una suma de “elementos dispersos, cada uno de los cuales tiene su método distinto y marcha a su manera”.[\[323\]](#)

Ordenar la oferta significaba cambiar esta política expansiva que había probado ser exitosa pero poco eficiente en cobertura y muy difícil de dirigir o de “sistematizar”, concepto favorito de las autoridades. Desde 1840 se discutían en el Congreso los proyectos de la Ley de Instrucción Primaria, revelando las distintas posiciones que hubo sobre la forma en que la escuela había crecido.

Como se indicó anteriormente, la crítica de Montt y Sarmiento al proyecto presentado por la Facultad de Humanidades era que organizaba la administración pero no el fomento de las escuelas, lo cual cambiaba el esquema imperante. Su discusión dejó en claro que la extensión requería dar un salto cuantitativo de envergadura. Hubo oposición a nuevos impuestos, así como escepticismo de que pudiera acelerarse la fundación de establecimientos. Pero el proyecto de Montt significaba en este plano la extensión de la soberanía del Estado nacional a través de los municipios como los agentes directos de la administración escolar. La discusión se zanjó con la estadística. El censo de 1854 sacó a la luz pública que solo el 9,5% de los niños entre siete y quince años se habían matriculado en una escuela, evidenciando que la expansión territorial no había logrado impactar significativamente en los índices de escolarización nacional. Con los números en mano el diagnóstico de las autoridades fue deplorable. La conclusión apuntaba hacia una política más autónoma de las comunidades, aunque sin prescindir de ellas, anclada en la eficacia de los resultados y en la dirección de las escuelas. A mediados de siglo, este giro en la política territorial recién se vislumbraba, pero fue uno de los resultados más directos que tuvo la incorporación de la estadística educacional y la demografía.

Tanto la matrícula como la capacidad de lectura y escritura fueron parámetros cada vez más determinantes, y su uso fue formalizado por la ley de 1860. La política pretendía favorecer a aquellos lugares donde hubiera menos escuelas y más niños, una política más activa y no reactiva. Llevarles la primaria implicaba impulsar su fomento, no solo responder a las peticiones.

La extensión de la escuela fue un proceso en que las comunidades locales fueron fundamentales y en el cual el Estado asumió progresivamente funciones a lo largo del territorio. Ese era el Estado nacional. Por ello no es posible señalar que el Estado construyó la escuela como lo hizo en la educación superior, donde cortó de raíz aquello que los cuerpos habían construido. En la primaria, por el contrario, el Estado construyó su soberanía a través de las comunidades.

Fomentar la expansión: la primaria nacional

La Ley de Instrucción Primaria promulgada en 1860 fue un hito legislativo y político. [324] Tuvo cuatro puntos principales: 1) fijaba una relación proporcional entre número de habitantes y número de escuelas, al imponer como requisito para fundarlas la existencia de dos mil personas; 2) la escuela pública, fiscal o municipal, era gratuita; 3) el financiamiento sería principalmente fiscal y municipal y comprendía no solo el preceptor, sino local, útiles, textos y bibliotecas populares; 4) los preceptores pasaron a ser empleados públicos con derecho a jubilación. Asimismo, creó una Inspección de Instrucción Primaria con el rol de superintendencia.[325] La ley tuvo un impacto inmediato en las comunidades, en sus vínculos internos y con el Estado, al hacer de sus peticiones un derecho. De la magnanimidad del Estado se dio paso a la negociación dentro de este, propio de una lógica de Estado nacional. Esa fue una dimensión de la ley. La otra, la evaluación empírica de sus resultados expansivos, fue ambigua porque no restó poder a las comunidades y, en consecuencia, no modificó en lo sustantivo la trama escolar sobre el territorio.

La única base racional para expandir la escuela proporcionalmente a la población eran los censos que permitían conocer dónde estaban los alumnos. Se sabía que representaban al menos la quinta parte de la población y que se elevaba en las zonas más rurales del país.[326] Lo que se desconocía era cómo habitaban esos niños y sus familias. Si en un distrito había dos mil personas, pero se encontraban dispersas, la escuela terminaría cerrándose. Por ello el Estado requirió de las autoridades locales, visitantes y preceptores para que le informaran sobre la factibilidad de los lugares hacia dónde llevarla y ajustar el criterio a la densidad poblacional.

Los funcionarios locales hicieron rápidamente sus cálculos. Con el censo del 54 primero y con más precisiones con el del 65 en mano, empezaron a exigir escuelas en determinados parajes. Ello cambiaba la lógica del poder. Los gobernadores, como autoridad provincial y a la vez cabeza del municipio, lideraron los petitorios a los intendentes.[327] Sin embargo, el Reglamento General de Instrucción Primaria de 1863,

no en vano dictado tres años después de la ley, estableció una contraobligación: que las escuelas con menos de veinticinco alumnos debían cerrarse. Es decir, la ley obligaba al Estado pero también a las autoridades locales a buscar la eficiencia. Gobernadores y subdelegados buscaron conciliar ambos criterios, siempre sujetos a cierta negociación. Cuando el gobernador de Curimón pidió a través del intendente de Aconcagua una primaria de niñas, pues su población superaba los tres mil habitantes en un diámetro de seis kilómetros, el inspector, que llevaba las cifras del censo con mucho cuidado, respondió que Curimón, el pueblo, en realidad tenía una población de 280 habitantes, por lo cual no cabía su fundación sino la traslación de una cercana con pocos alumnos.[328]

La cadena política administrativa cambió, ya no se trataba de aquellas peticiones que ascendían sin mayor interrupción. Hubo competencia entre provincias, entre departamentos y entre subdelegaciones. En los municipios, los regidores defendieron sus propias localidades y entraron en escena por primera vez los parlamentarios que, mal que mal, aprobaban ítem por ítem la ley de presupuesto. La principal tensión, sin embargo, fue entre las autoridades locales y la Inspección General. El criterio, la definición de la política de fomento fue distinta. El reglamento le otorgaba a la inspección muchísimas facultades. Al contrario de toda la legislación educacional anterior, no fue redactado por políticos educacionistas, sino por educacionistas a secas, es decir por profesores, algunos de los cuales habían sido normalistas y visitantes que conocían bien la realidad de las escuelas y empezaban a reclamar para la profesión la dirección del ramo. Las figuras más destacadas fueron Adolfo Larenas, el primer inspector, y José Bernardo Suárez, uno de los primeros visitantes, director de una escuela superior en Santiago, autor de textos y manuales.

El reglamento era complejo y muy luego empezó a ser reformado, aun por sus propios autores, porque produjo una colisión entre las autoridades sectoriales y las locales. Los preceptores dependían de los visitantes y los visitantes del inspector general que reclamaba interlocución directa con el intendente. El mecanismo local se rigidizó y el conflicto de atribuciones fue inmediato. El visitador tenía en los hechos dos jefes, tal como los agentes provinciales de la Oficina Central de Estadísticas. Él era una autoridad local, un funcionario público, que enviaba sus informes al inspector, y a la vez informaba y discutía en terreno con autoridades y vecinos cuáles eran las escuelas con más alumnos, los lugares más poblados, los preceptores más idóneos de la provincia. Hasta tenía escritorio en la intendencia. Pero gobernadores y subdelegados no aceptaban que el inspector general tomara decisiones según el informe del visitador. El gobernador de Illapel reclamó indignado que se había enterado por un decreto del traslado de su escuela a la capital del departamento. El inspector “no puede apreciar debidamente las necesidades de la instrucción primaria” como podían hacerlo “las autoridades que la observan más de cerca, y diariamente por sí propio”. [329] El subdelegado de Paihuano reclamaba por la supresión de la primaria que “ha costado grandes sacrificios a los vecinos y no parece justo que se nos suprima el único establecimiento en que podemos educar a nuestros hijos dejando de este modo ilusorias las esperanzas que abrigábamos al contribuir a la fundación de esta obra”. [330] De paso, agregaba que su subdelegación

tenía más de mil habitantes. Y así se repitieron una y otra vez los reclamos que enfrentaron a las autoridades locales con la inspección y finalmente a los intendentes con los ministros. El intendente de Coquimbo le reclamó directamente: “La mayor parte de las supresiones y traslaciones de escuelas decretadas por el Gobierno por el simple informe del Inspector General de Escuelas se resiente de falta de oportunidad y conveniencia, y ha dado, no pocas veces, lugar a reclamaciones justas y fundadas de parte de los vecinos de los pueblos”.^[331] El visitador informaba la asistencia “sin tomar en consideración la causa de esta poca concurrencia, población del lugar, concentración, y los quehaceres que se ocupan esos mismos niños, [y así] se saca la consecuencia de que esa única escuela debe suprimirse”.^[332] Ello producía “alarma en las poblaciones, sobre todo en el campo, donde la inspección del visitador no es tan eficaz como debiera desearse”.^[333] Concluía que esas decisiones debían tomarse con informes suyos y de los gobernadores. El ministro pasó la misiva al inspector, cuyo razonamiento era distinto: “La experiencia ha enseñado que todas las escuelas establecidas en lugares de poca población y contando con la cooperación de los vecinos para su sostenimiento, han producido resultados tan poco satisfactorios, que en el día muchas de ellas son tan completamente inútiles y ocasionan al erario nacional gastos de consideración que pudieran aplicarse al fomento de mejoras de los establecimientos que existen de un orden superior, tales como las capitales de provincia y de departamentos”.^[334]

El visitador pasó a ser una persona non grata. No se le daba mesa en el despacho, se le escamoteaba la tinta o el papel, el oficial de estadística no contribuía a ordenar los números. El gobernador se transformó en su competidor, haciendo sus propias proposiciones sobre fundación y traslado de escuelas de acuerdo a los nuevos criterios de asistencia y en estrecha alianza con los vecinos que comprometían su ayuda. Según esta autoridad de Petorca, el “visitador de escuelas de la provincia no ha querido jamás atender mis observaciones ni dar crédito a los datos que le he suministrado, y lejos de marchar de acuerdo con este gobierno, en todo caso busca las dificultades mas odiosas, a tal punto que cualquiera escuela o preceptor que sea atendido por este gobierno, basta para que el visitador se le venga en contra”.^[335] El gobernador de Putaendo se enteró por el periódico *El Independiente* del decreto que suprimía una primaria por tener menos de veinticinco alumnos, se dirigió a ella de inmediato y constató que asistían 39. Entonces reunió a los vecinos y a un escribano público para que levantara un acta. Firmaron nueve con esmerada caligrafía. El acta acompañó su queja, el intendente la envió con su apoyo al ministro y este al inspector, quien respondió con orgullo de funcionario que el cumplimiento de su deber lo obligaba “en conciencia a insistir en la supresión de ella”.^[336]

Se trataba de lugares realmente muy pequeños. En este último caso el villorrio se llamaba Coimas y no aparecía en el censo de 1865. Una década más tarde era una aldea de 446 habitantes.^[337] Tanto como en el período anterior, las autoridades locales estaban defendiendo la construcción de una red institucional en sus propias comarcas.^[338] Su acción pone de manifiesto la existencia de una lógica de poder en la que el Estado se fue construyendo a partir de la localidad.^[339] Los representantes regionales se

identificaban con su contexto, ellos sabían quién era quién, a cuánto ascendía la población, dónde y cómo habitaba; reconocían las necesidades del gobierno local y fueron ellos los que presionaron por la expansión del sistema educativo.

En 1866 el ministro sostuvo que la fundación de escuelas se había hecho sin “el tino necesario” y por ello se había “verificado un movimiento notable de traslación de escuelas”.^[340] Efectivamente, ese año se habían trasladado 33. Luego, la estadística dejó de recoger el fenómeno y eso dificulta dimensionar su magnitud. Sin embargo, la importancia de los traslados no radica ahí, sino en constituir la primera intervención directa de la política sectorial sobre las comunidades locales. El nuevo mecanismo hacía el proceso más abstracto y burocrático. El gobierno puso requisitos a los vecinos, como que el local fuera donado por cinco años y que la densidad de la población asegurara el número de alumnos.^[341] También hubo exigencias para los municipios, aunque la ley del 60 dejó pendiente el tema de la contribución municipal para el financiamiento de escuelas. Sus fondos fueron magros en relación a sus obligaciones, mientras el Presupuesto Nacional aumentaba debido al comercio exterior. Entre 1865 y 1870 el presupuesto municipal a las escuelas disminuyó un 30%.^[342] En 1872 el Presupuesto Nacional para las públicas ascendía a 414.127 pesos, de los cuales el 82% lo aportaba el Estado y 16,8% los municipios. El resto provenía de mandas forzosas y venta de libros.^[343] Todo ello dotaba de más poder al Estado central, que lo ejercía a través de sus autoridades regionales más que desde la inspección. En 1865 el gobierno optó por que los visitantes dependieran del intendente. Ante ello, la interpretación sociológica del inspector fue original: “Los ricos propietarios y los funcionarios subalternos del orden administrativo que quieran conservar o que pidan la creación en sus fundos de escuelas sostenidas por el Estado para sus inquilinos, o quizás tan solo para sus hijos, obrarían con más patriotismo sosteniéndolas con su propio dinero, que no invocando una falsa conveniencia pública para disculpar su propio interés. Esas personas son, las más de las veces, las que se oponen a todo cambio, a toda traslación, a todo arreglo en ciertas escuelas que están, por decirlo así, bajo su dirección”.^[344] Su diagnóstico admite muchas lecturas. Si bien hubo al menos un caso documentado de un subdelegado que se llevó la escuela a su casa, no fue una práctica habitual. Los hacendados educaban generalmente a sus hijos en las ciudades capitales. Más bien su interpretación muestra la reivindicación de su saber profesional ante dos poderes que lo despreciaban, los ricos y los funcionarios, y eso es lo importante.

La inspección fue perdiendo sus atribuciones. Las escuelas normales pasaron a depender directamente del ministro, y en 1868 se nombraron Comisiones Visitadoras de Escuelas en las cabeceras de provincia formadas por vecinos letrados que Larenas había apoyado para el desarrollo de ellas, pero que luego fueron sus competidoras en la vigilancia y fomento; más tarde se nombraron los protectores y protectoras de escuelas. Aunque estas instancias funcionaron de manera desigual, la señal era clara. La Inspección General no tenía poder y Larenas criticaba en sus informes publicados anualmente en las memorias del ministerio a las “autoridades gubernativas”, de las cuales dependía y que no parecían inmutarse. Defendía la competencia de los visitantes

que eran profesionales, funcionarios públicos y responsables ante la ley del estado de las primarias. Como demostración de su profesionalismo, propuso muchísimas reformas apoyadas en análisis estadísticos comparativos que no tuvieron mayor recepción. “No sé el grado de confianza que a esas indicaciones se haya dispensado”.[345]

Tras la promulgación de la ley de 1860 el gobierno central acrecentó su extensión territorial y también su poder, pero lo hizo a través de las autoridades locales con las cuales debía negociar aunque dependieran de él. Por ello el conflicto entre el poder político y el sectorial reveló en forma clara los propios conflictos de la construcción del Estado. A pesar de las querellas de poder, las escuelas siguieron multiplicándose con el mismo patrón del período anterior disgregado en aldeas, aunque a un ritmo más lento. Entre 1860 y 1879 su extensión se desaceleró: se fundaron 273, pocas en comparación a las 491 abiertas entre 1840-1860, y solo el 40% de ellas llegaron a nuevas localidades. El otro 60% se abrió en lugares que ya contaban con escuelas masculinas, fueron fundaciones en su mayoría femeninas y mixtas en virtud de la igualdad por género impulsada por la ley del 60.

Las escuelas mixtas y los traslados formaron parte de la política estatal utilizada para incorporar a las mujeres en las zonas rurales de escasa población. En aquellas se podía instruir al doble de alumnos con los mismos costos que en otras “desacertadamente colocadas” en lugares donde no existía suficiente matrícula masculina. Al contrario de lo que imponía la ley, hubo traslados entre aldeas pequeñas e incluso hacia algunas de menor población, y esto ocurría cuando las escuelas se hacían femeninas. Desde 1857 el pequeño mineral de Alto los Loros, en la provincia de Atacama, contaba con una primaria de hombres ubicada junto a una estación de ferrocarriles y hacia 1865 su desarrollo hacía de él una aldea de 550 habitantes. Sin embargo, en 1866 ella fue trasladada como escuela de mujeres a San Antonio, una aldea con apenas 180 personas que contaba con otra de hombres, pero como era puerto y estación ferroviaria la autoridad suponía una mayor demanda proveniente de localidades aledañas. El caso ilustra lo que plasma el Mapa 4.2 para el país: que la trama siguió extendiéndose al conquistar nuevos territorios y al mismo tiempo se densificó y feminizó porque hubo más escuelas en una misma localidad y esas fueron para educar a mujeres. Los Mapas 4.3 y 4.4 dan cuenta del proceso en las provincias de Santiago y Colchagua.

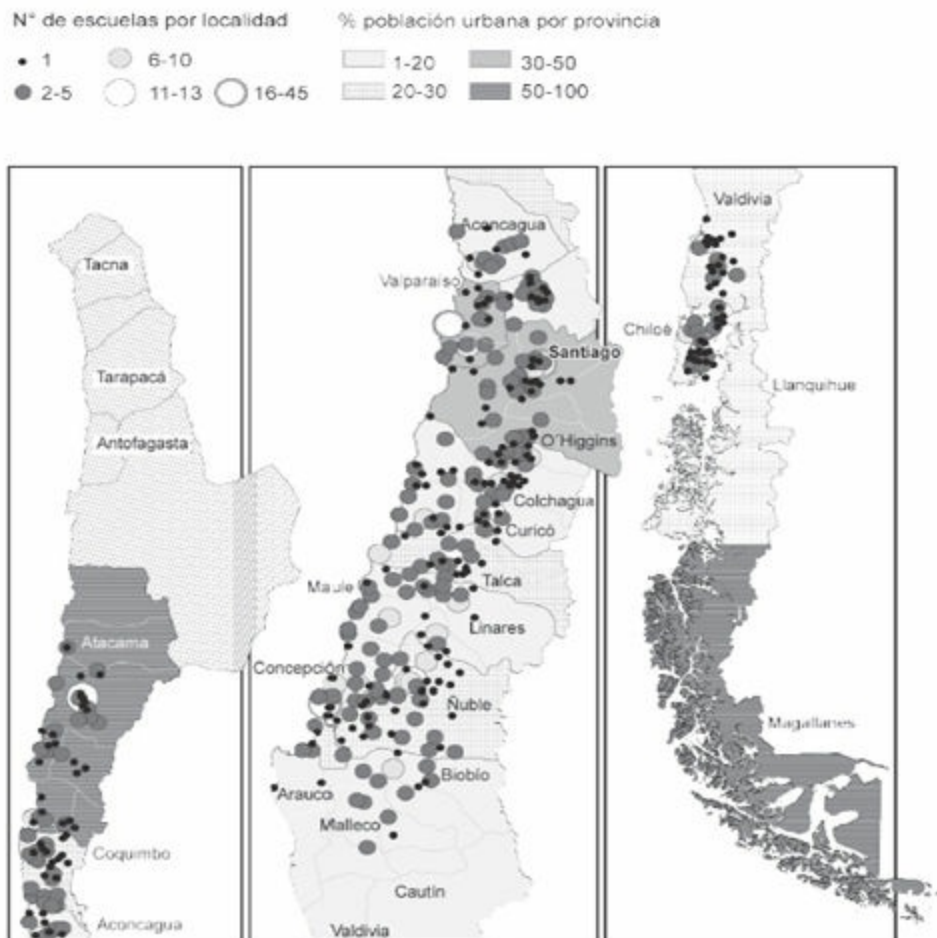
El análisis de los decretos fundacionales matiza el impacto de la ley en la lógica expansiva de la escuela. Las cifras del Cuadro 4.2 demuestran que los poblados siguieron siendo la base del asentamiento territorial de la primaria. Un 56,2% se ubicó en ellos, siendo evidente el alza de las aldeas por sobre los grandes núcleos urbanos hacia donde la política de fomento había decretado llevar la escuela.

El problema estuvo en que la política siguió sometida a la demografía. La ley intentó ordenar la oferta al imponer la proporcionalidad de la población como criterio técnico para distribuir eficientemente las escuelas y conjugar la lógica de la expansión con la de la instrucción. Es decir, que estas avanzaran por el territorio, pero que más niños llegasen a las aulas. A mediados de los setenta las migraciones campesinas a poblados elevaron la cobertura; sin embargo, esos niños seguían siendo pocos porque la

urbanización multiplicó los pueblos pero no su población, al menos no significativamente. El censo de 1875 puso de manifiesto que la urbanización estaba cambiando desde las grandes ciudades hacia los poblados. En 1865 el 6,1% del país vivía en ellos, elevándose a un 11,7%, mientras las ciudades habían permanecido estables, creciendo desde un 22,5% a un 23,1%. Al mismo tiempo el número de villas, aldeas y lugarejos había crecido muy por encima de las ciudades. Las escuelas siguieron a esa población urbanizada y se instalaron donde ella lo hizo. Hubo más aldeas y más aldeas con primarias, las cuales, en su gran mayoría, cerca de un 70,6%, no superaba los mil habitantes.

Mapa 4.2: Distribución de escuelas, 1860-1879

Chile, división administrativa 1888



Fuente: Base de datos sobre la cronología de la expansión territorial de la escuela primaria, 1848-1890.

Territorio anexionado a Chile tras la Guerra del Pacífico, 1879-1884.

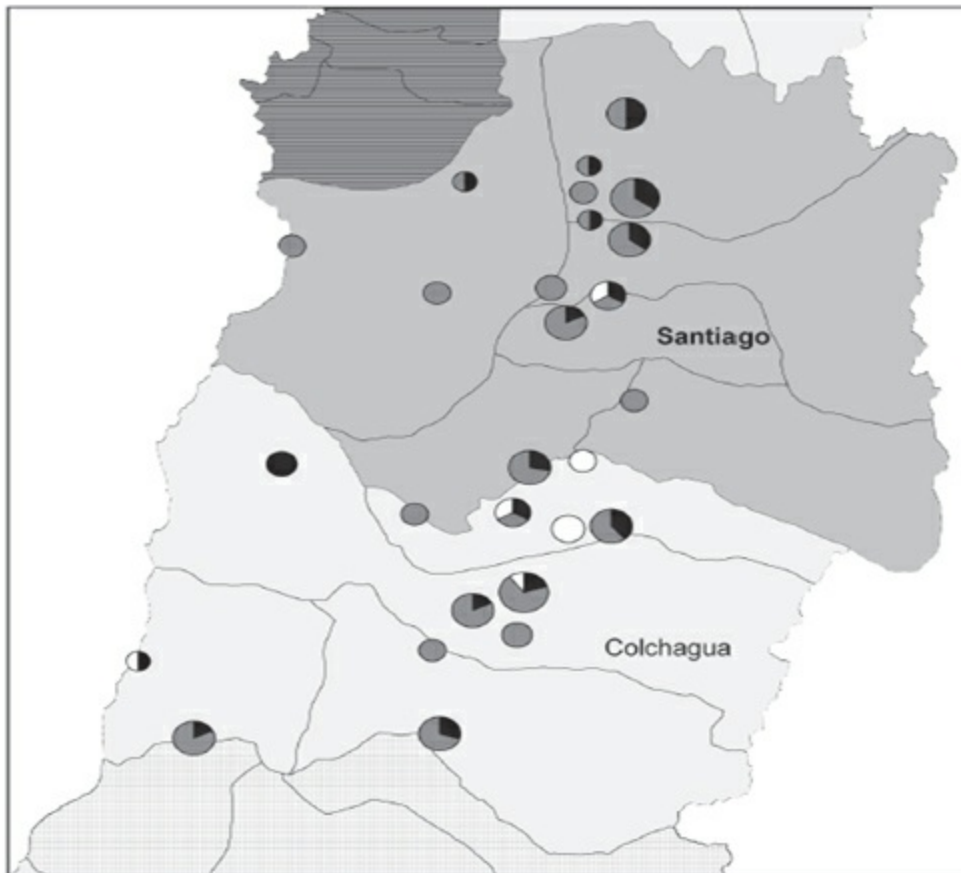
Mapa 4.3: Escuelas por género, 1840-1859

Chile, división administrativa 1888

Géneros de escuela por localidad % población urbana por provincia

● Mujeres ○ Mixto
● Hombres

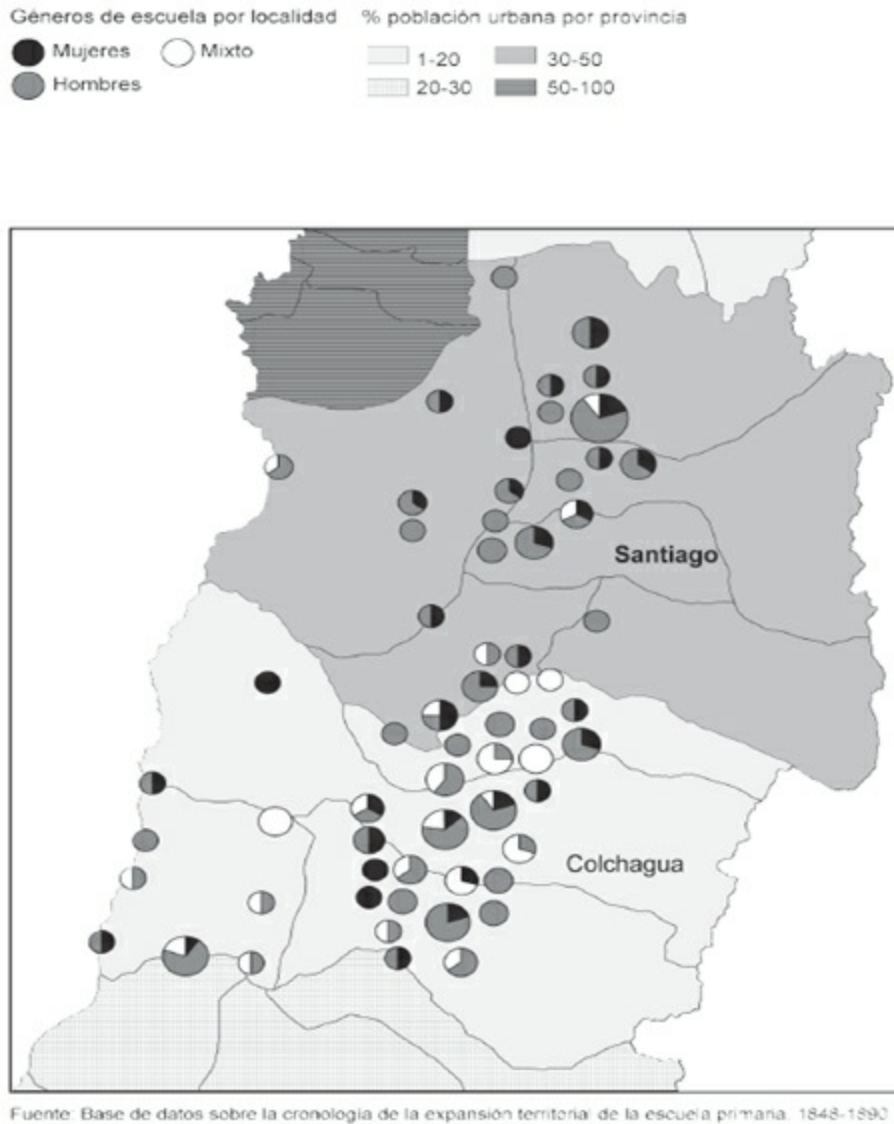
1-20 30-50
20-30 50-100



Fuente: Base de datos sobre la cronología de la expansión territorial de la escuela primaria, 1848-1890.

Mapa 4.4: Escuelas por género, 1860-1879

Chile, división administrativa 1888



La distribución regional de las escuelas favoreció a las provincias del Norte Chico y las áreas rurales más próximas al centro urbano del país. Aconcagua por el norte, Colchagua y Curicó fueron las que registraron la mayor alza en el número de sus poblados y en la fundación de escuelas en ellos, para muchos de los cuales esa era su primera primaria. El norte minero fue un mundo urbanizado en los puertos y los minerales al interior. Estos últimos no eran centros urbanos propiamente tales, pero eran lugares de aglomeración en donde podía instalarse una escuela y más aún cuando esos enclaves se transformaban en aldeas permanentes. A diferencia, en la zona central el crecimiento de los poblados fue el indicador de un sector rural ya saturado que expelió a

sus habitantes hacia centros urbanos aledaños buscando reintegrarse a una fuerza de trabajo sin mayor especialización, ambulante entre el campo y la ciudad. El sur, cada vez más, iba quedando relegado de la red escolar, sobre todo las zonas rurales, ya que en las urbanas se desarrollaba con éxito una educación particular en manos de colonias extranjeras.[346]

Las escuelas siguieron fundándose en núcleos muy pequeños de apenas ochenta habitantes y otras en aldeas de relevancia local. Algunas eran puntos estratégicos en los circuitos comunicacionales del departamento, emplazadas “de distancia en distancia” y atraían población porque se encontraban al borde de caminos públicos o vías férreas que operaban como rutas comerciales hacia los puertos de embarque, los pasos cordilleranos o hacia Santiago y Valparaíso.[347] Eso las hacía una pieza clave del comercio regional. En el lugarejo de Tinguiririca en Colchagua, departamento de San Fernando, se fundó la primera escuela de hombres en 1867. Era un poblado con 862 habitantes extendido en un kilómetro a lo largo del camino longitudinal. Era estación de ferrocarriles y tenía oficina de correos, operaba como centro comercial de la región con “almacenes de comestibles y de trapos”, y era “aduanas de cordillera”. Otras aldeas contaban con servicios policiales y un juzgado civil. También podían ser centros religiosos, algunas habían crecido al alero de la hacienda y eran viceparroquias. Por último, podían ser aldeas cercanas a un centro urbano de mayor jerarquía y la escuela se fundaba porque su proximidad facilitaba su administración al gobierno central.

Nuevamente el estudio empírico nos sorprende porque matiza la efectividad que tuvo la política de fomento pretendida por la ley del 60. El Estado creció, tuvo una presencia cada vez mayor en las provincias y la primaria se hizo pública. Sin embargo, la promoción fue mucho más una política estatal de financiamiento y de equipamiento de locales que de racionalización de la lógica fundacional de escuelas. El tipo de urbanización del período y los cambios en los vínculos políticos entre las comunidades y el Estado hizo que la oferta continuara siendo subsidiaria de la demanda y no operase en forma autónoma.

La escuela del campo profundo

A fines de los años setenta el desafío apuntaba a que la escuela penetrase en el campo diseminado, en la ruralidad profunda que no habitaba en poblados y que el censo de 1875 cuantificó en 1.349.389 individuos, el 65,1% de la población total del país. Una cifra alarmante cuando se comprende que todos ellos aún no llegaban a la primaria porque no residían en ciudades, villas, aldeas o lugarejos. Hacia el último cuarto del siglo, la estadística despertó la preocupación entre las autoridades e incitó a reordenar la política educacional hacia la inclusión de los niños campesinos.

La lógica del gobierno central fue priorizar las ciudades desde donde poder administrar las escuelas del resto de la provincia. Por ello se consideraron como urbanas las ubicadas en las cabeceras de provincia y departamento, mientras todo el resto fue

conceptualizada como escuelas rurales, aunque estuviesen en villas o aldeas.[348] En las cabeceras estaban las escuelas superiores diferenciadas curricularmente de las elementales, con el objetivo de preparar para la educación secundaria. Aquellas concentraron los fondos, tuvieron los mejores preceptores, infraestructura, equipamiento y un currículum más completo y exigente que las elementales.[349] Algunas funcionaban anexas a los liceos y aunque todo abogaba por su desarrollo, no lograron formar una masa de estudiantes homogénea y preparada para la secundaria, y los liceos debieron abrir sus propias preparatorias.

En el campo se abarataban costos, la escuela era el preceptor y el pulso de los vecinos, en medio de una vida frágil e intermitente. Las primarias eran dirigidas por mujeres, los niños podían asistir hasta los doce años, estudiaban el currículum de las elementales y tenían jornadas que respetaban la rutina del campesino, sus hábitos, horarios, las estaciones y sus faenas. Así había operado su expansión hasta 1880. Sin embargo, aquellos que vivían aislados y diseminados no llegaron a las existentes y la educación del campo se concibió como una política imposible. En la década de 1860 las escuelas rurales fueron evaluadas como “inútiles en puntos donde las poblaciones cambian de lugar en ciertas épocas del año. En tales casos, o la escuela sigue a las personas y se hace ambulante, o no funciona más que cuatro o cinco meses al año”.[350] Así lo indicaba el artículo quinto de la ley del 60. Desde mediados de siglo la conquista del campo disgregado había motivado el ensayo de “escuelas ambulantes” o “escuelas temporales”, que funcionaban con escasas posibilidades a la zaga de una población móvil.

En la década de 1870 la inasistencia general del niño campesino y los bajos índices de escolaridad rural motivaron a que Abdón Cifuentes, ministro del ramo, propusiera como solución la escuela alternada. Se trataba de un establecimiento utilizado en forma diferida por hombres y mujeres que con los mismos costos educaría al doble de alumnos. La reforma perseguía regularizar una asistencia que nunca lograba cumplir las seis horas diarias establecidas por el reglamento del 63. Los campesinos acostumbraban ocupar a sus hijos algunas horas del día en las labores de campo y los enviaban a la primaria solo en las restantes. De ahí que tres horas promedio fuese el máximo de asistencia diaria. Cumpliendo esta cifra con regularidad durante cuatro o cinco años, se pensó, los hijos de los campesinos podrían adquirir los conocimientos elementales. Por ello la primera versión de las alternadas era una escuela con jornada diaria diferida entre hombres y mujeres. El ministro abogó por que la alternancia fuese por días y no por horas en virtud de su eficiencia. Eso significaba que “una misma escuela fuese masculina los tres primeros días de la semana y femenina los otros tres”.[351] “La alternación por días ahorra a los alumnos la mitad de los viajes, los cuales en los campos a veces son largos, y les deja libres tres días de la semana en que pueden ayudar en los trabajos de la familia”.[352] Al igual que en las escuelas rurales, la edad máxima eran los doce años y estarían a cargo de preceptoras, aprovechando el doble rol pedagógico y doméstico de las mujeres, así como un mercado rural de maestras interinas, sin formación profesional pero con años de experiencia.

Cifuentes no tuvo el éxito esperado, en parte por la oposición de los preceptores y

educacionistas, en parte por la de las comunidades. Los maestros exigían un pago extra; las autoridades desconfiaban de una instrucción tan corta; los conservadores temían a la escuela mixta por razones morales. Abelardo Núñez, Claudio Matte y Valentín Letelier, entre los intelectuales y educadores que lideraron la reforma del 80, calculaban en cien días lo que cada sexo estudiaría durante los diez meses del año escolar, evaluándolo como insuficiente para aprender a lo menos a leer, escribir y contar.^[353] La polémica demoró el proyecto y Cifuentes nunca logró que se legislase a favor de la primaria alternada, aunque las hubo desde 1872, registrándose un total de 94 hacia 1874 en villas, aldeas, lugarejos y caseríos. Luego, desaparecieron de la estadística porque se hicieron mixtas.

Hacia la década de 1880, la experiencia educacional recogida en los últimos veinte años había demostrado la importancia de que la escuela fuese un lugar permanente dentro de las localidades para escolarizar al mundo rural. La alternativa era la primaria mixta. Núñez y Matte presionaron por utilizarla, enfrentando las críticas de los conservadores, temerosos de que la instrucción común generase desórdenes y fuese en contra de la moralización de las costumbres. Finalmente, el 6 de mayo de 1881 se oficializó la expansión de la escuela elemental mixta en el campo diseminado, tras la aprobación del decreto que sancionaba la apertura de escuelas en el centro de zonas rurales que al menos contasen con trescientos habitantes. También serían regentadas por preceptoras y replicarían el mismo programa de estudio y horario de las rurales, aceptando a niños desde los cinco hasta los diez años, pudiendo continuar hasta los doce. Ese mismo día, la localidad de El Membrillo, junto con la de Nogales y la aldea de Ocoa, fundaron su primera escuela primaria y ella fue mixta.

Las escuelas públicas se multiplicaron rápidamente. En 1882 ya eran 268 de un total de 708, representando el 38% de la oferta estatal. En 1890 el 47,5% y el 50% al finalizar el siglo, cuando sumaban 702 de un total de 1.403. El impacto de esta acelerada expansión originó un salto de envergadura en el ritmo expansivo del sistema primario, sobreponiéndose al retroceso de fines de los años setenta producto de la guerra con Perú y Bolivia. En la década de 1880 se registró un alza de 38 fundaciones anuales, elevándose a 52 durante 1890-1895. Este registro fundacional da cuenta de que el fin de siglo fue el momento de mayor crecimiento del sistema de instrucción primaria.

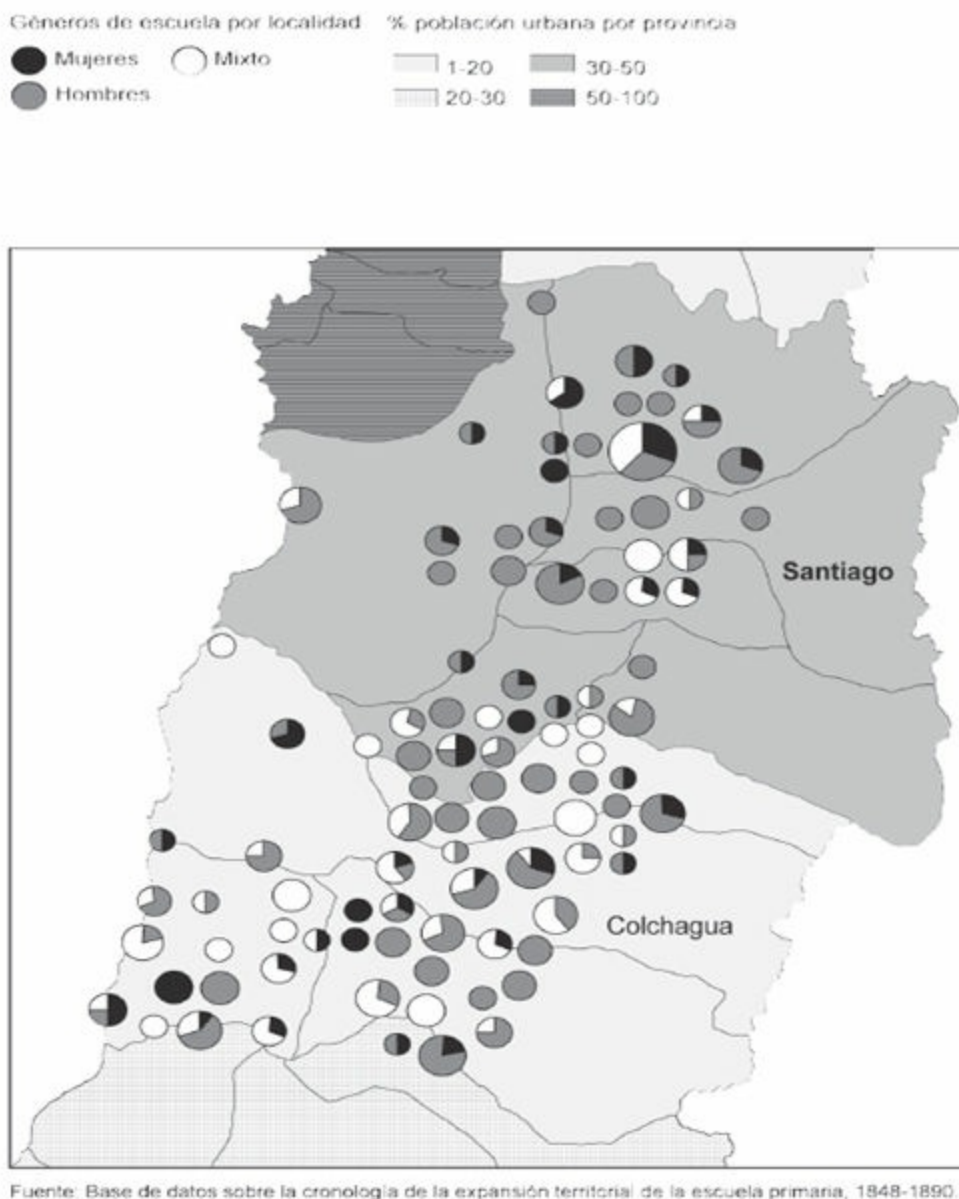
La impronta de la escuela mixta dio inicio a una tercera fase expansiva de la red primaria dirigida a conquistar el campo diseminado. El Mapa 4.5 vuelve a graficar el fenómeno para las provincias de Santiago y Colchagua y evidencia que este período fue el momento más intensivo en el ritmo fundacional y extensivo territorialmente.

El Estado pudo implementarlo porque contaba con una institucionalidad más asentada en las provincias, con fondos provenientes del salitre, pero sobre todo porque se trató de una política cuyo diseño no requería tan directamente de las comunidades para la fundación de una escuela. La nueva legislación fue complementada con el Reglamento para la Enseñanza y Régimen Interno de las Escuelas Elementales, dictado en 1883, que modificó la ley de 1860 en un esfuerzo por localizarlas en función del patrón de asentamiento y no solo en proporción al volumen de población. Esto hizo necesario

llevarlas hacia lugares donde nunca antes había funcionado una escuela elemental o, las que existían, estaban muy lejos.[\[354\]](#) El 47,9% de las fundaciones entre 1880 y 1899 incorporaron a la trama escolar nuevos distritos; la gran mayoría fueron mixtas y se ubicaron fuera de los poblados. Geográficamente, el Mapa 4.6 demuestra una expansión concentrada en el centro rural del país. Coquimbo y Aconcagua por el norte, las provincias de Valparaíso y Santiago, y el campo tradicional del Valle Central, donde la población diseminada era más numerosa. En el sur también se multiplicaron las escuelas y ellas pudieron al fin iniciar el avance de la instrucción hacia una población fragmentada y a veces aislada por la geografía y el clima. El aumento explosivo de la mixta dimensiona la intención estatal por penetrar en la vastedad del campo y evidencia la estrategia institucional de hacer frente a las formas de habitación rural. Volviendo a las cifras del Cuadro 4.2 es posible cuantificar la penetración de la escuela en el campo más profundo, al incrementarse en un 30,4% el número de fundaciones entre la población diseminada, en desmedro de las escuelas en poblados.

Mapa 4.5: Escuelas por género, 1880-1900

Chile, división administrativa 1888

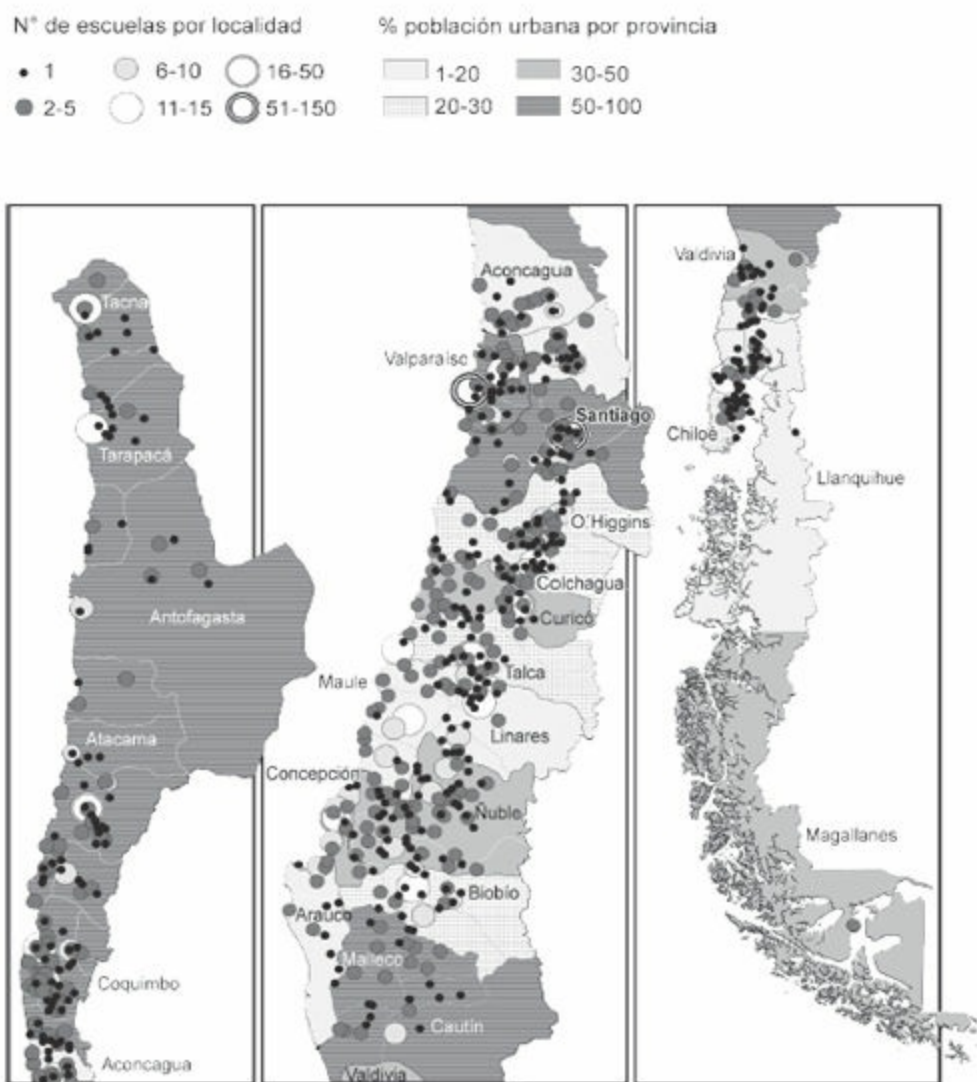


Más de la mitad de estas se instalaron en quebradas, encuentros de caminos, riberas de ríos, puertos, chacras, rinconadas, pequeños minerales en Atacama y Coquimbo y en algunas haciendas, como la de Los Guindos, provincia de Curicó, Las Palmas y Peña Blanca en el departamento de Limache, y la de San Pedro en Quillota, todas ellas de la provincia de Valparaíso. En esos “lugares de campo”, como fueron denominados, no había una comunidad con la que hubo que negociar como la que se ha descrito hasta ahora en los poblados. Vivían familias, pero no había un desarrollo urbano y eran espacios de muy poca población, con habitaciones dispersas en una zona que se organizaba generalmente en torno a un hito geográfico. La otra mitad de las escuelas se

instaló en pueblos, caseríos o villorrios, así como en aldeas muy pequeñas, como las de Tomeco, en el departamento de Rere, Concepción, con tan solo 55 habitantes, la de Carelmapu, en la provincia de Llanquihue, con 76; o en lugarejos como el de Villaseca, en la provincia de O'Higgins, departamento de Maipo, con 84 habitantes, y el de Cancura, en Valdivia, con 75. Ciudades de segunda importancia también tuvieron primarias mixtas. En 1891 la Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades completó la división territorial de la república creando 195 nuevos municipios. Algunos se instalaron en lugares que ya contaban con escuelas, pero otros la abrieron junto con su creación.[\[355\]](#) Este avance pudo ser financiado con los réditos del salitre invertidos por los gobiernos de Domingo Santa María y José Manuel Balmaceda, quienes aumentaron el gasto público en educación primaria 5,5 veces durante sus períodos, concentrando el 47,2% de los fondos de instrucción pública en 1882 y el 57,3% en 1890.

Mapa 4.6: Distribución de escuelas, 1880-1900

Chile, división administrativa 1888



Fuente: Base de datos sobre la cronología de la expansión territorial de la escuela primaria, 1848-1890.

El otro foco problemático estuvo en los centros urbanos de mayor jerarquía. También se fundaron escuelas mixtas en las cabeceras provinciales como una forma de hacer frente al aumento de la población urbana producto de una segunda ola migratoria, esta vez dirigida hacia la gran ciudad. A nivel nacional el número de niños entre cinco y quince años se elevó de 405.202 a 657.049 entre 1875 y 1895, representando el 19,5% y el 24,4% de la población total de esos años, respectivamente. Los distritos urbanos de ciudades como La Serena y Coquimbo, San Felipe y Los Andes, Valparaíso, Santiago, Talca, Chillán y Concepción concentraron el 21% de esos niños en 1875 y el 33% en 1895. A diferencia, los distritos rurales disminuyeron de un 56% a un 48%. El resto vivía

en las zonas semiurbanas y semirurales del país. El alza de los desplazamientos hacia las urbes provocó el aumento de escuelas en ciudades, registrándose 221 fundaciones entre 1885 y 1895, lo cual representó el 36% del total en el período. Era más que en las décadas anteriores, pero no fue suficiente para hacer frente al crecimiento de la población en edad de educarse en las ciudades grandes e intermedias, especialmente en Santiago. Hubo más primarias, pero el aumento de alumnos dejó niños fuera de las aulas. En contraste, en las nuevas escuelas rurales la asistencia escaseaba. Ya no solo era irregular, sino que algunos lugares prácticamente no recibían alumnos y finalmente terminaron cerrándose.[356]

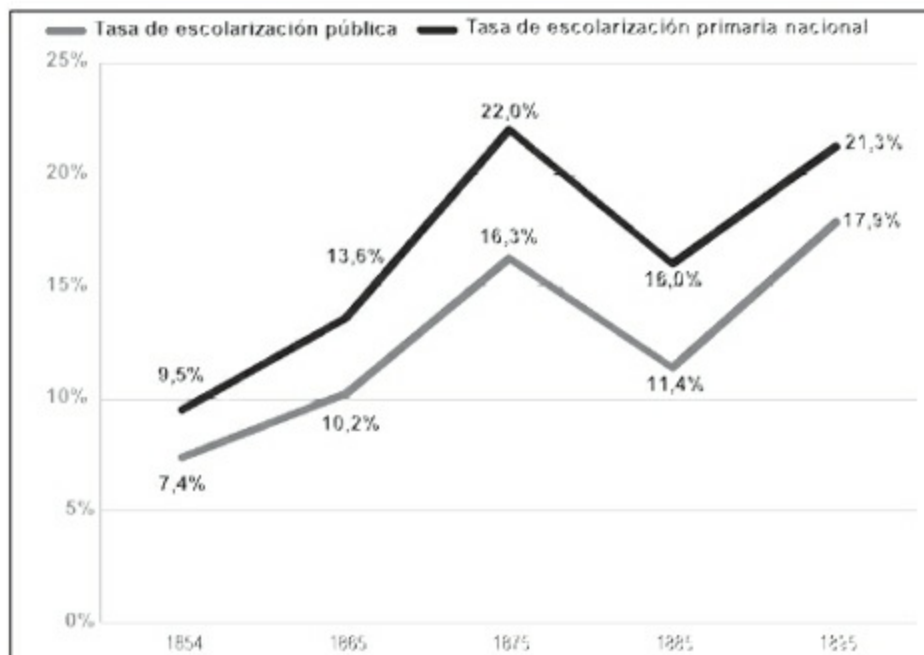
Al finalizar el siglo, el contrapunto entre la situación de la instrucción primaria en las ciudades y en el campo diseminado refleja que la expansión territorial de la escuela fue prioritaria al avance de la cobertura. Sin escuelas no había alumnos y en Chile había que fundarlas. El Estado lo hizo priorizando a las ciudades para su administración y a los poblados para su extensión, primero por medio de la demanda de las comunidades con financiamiento estatal y luego a través de una política directamente diseñada por el gobierno central. El efecto fue decisivo sobre la cobertura y sus ritmos de crecimiento. Hacia la década de 1890, la escuela pública ya era la primera red territorial del Estado nacional. Había funcionado en al menos 857 localidades distribuidas en todas las provincias, departamentos y subdelegaciones de Chile. En este sentido, podría señalarse que la primaria fue una red territorialmente inclusiva. La otra cara de la moneda fue que en 1895 solo el 17,9% de los niños en edad escolar llegaban a las escuelas, y eso se transformó en un problema estructural de un sistema expansivo, pero socialmente desigual.

Desigualdades de la expansión

El registro de la llegada de los niños a la escuela es la matrícula, y aunque su número no representa a los alumnos que efectivamente asistieron, su proporción con respecto al total de población en edad de educarse es un índice de cuánto se valoraba la educación. [357] El Gráfico 4.1 cuantifica el crecimiento de la cobertura, entendida como el número de niños matriculados de cada cien en la cohorte de edad siete a quince años. Según la estadística oficial, en 1854 se educaban en las 641 escuelas públicas y particulares del país 27.449 alumnos, correspondiendo a una tasa de escolarización de 9,5%. Tras la aplicación de la ley de 1860, la red primaria se extendió y se densificó en el territorio, logrando impactar positivamente en la cobertura. En 1865 esta se había elevado hasta 13,6%, alcanzando el 22% en 1875. La década de 1870 fue el período de mayor intensidad en el ritmo de crecimiento, indicando que la urbanización del campo, junto a la expansión de la escuela hacia los poblados, contribuyó a ampliar demográficamente la instrucción primaria. En los años ochenta la escolarización disminuyó, entre otras razones por la baja en la matrícula urbana y la salida de los hombres de las escuelas públicas para enrolarse en la Guerra del Pacífico o ingresar a las preparatorias que abrían

los liceos para suplir las falencias del sistema primario. El repunte de la matrícula se produjo hacia fin de siglo, superando los índices anteriores.

Gráfico 4.1: Número de niños matriculados en escuelas primarias por cada 100 en edad escolar, 1854-1895



Fuente: MMJCIP (1853-1900); Censos de la República, 1854, 1865, 1875, 1885 y 1895.

A escala nacional el avance de la escuela pública había levantando una trama con cierta equidad territorial a lo largo del país, creciendo en número sobre las particulares y aglutinando al 82,2% del total de la matrícula en 1899. Sin embargo, el desarrollo de la escolarización fue lento y en comparación con el tamaño de la población en edad escolar, parecía insuficiente. A fines de siglo, luego de sesenta años de inversión, crecimiento y formalización del sistema, se calculaba que solo uno de cada cinco niños estaba matriculado. Esta consecuencia escondía una trama escolar poco eficiente a la hora de congregar alumnos. Las escuelas se habían concentrado en poblados de pocos habitantes y aunque se habían multiplicado, en 1865 residían en ellos 183.843 personas, 240.481 en 1875 y 326.050 en 1885, representando un 12,9% de la población total de Chile. En comparación, ese mismo año el censo arrojó que el 25,3% vivía en ciudades y el 55,7% en el campo diseminado. En efecto, las escuelas no estaban donde habitaba la mayoría de la población y este desencuentro con los alumnos constituye una explicación estructural de por qué la matrícula fue escasa.

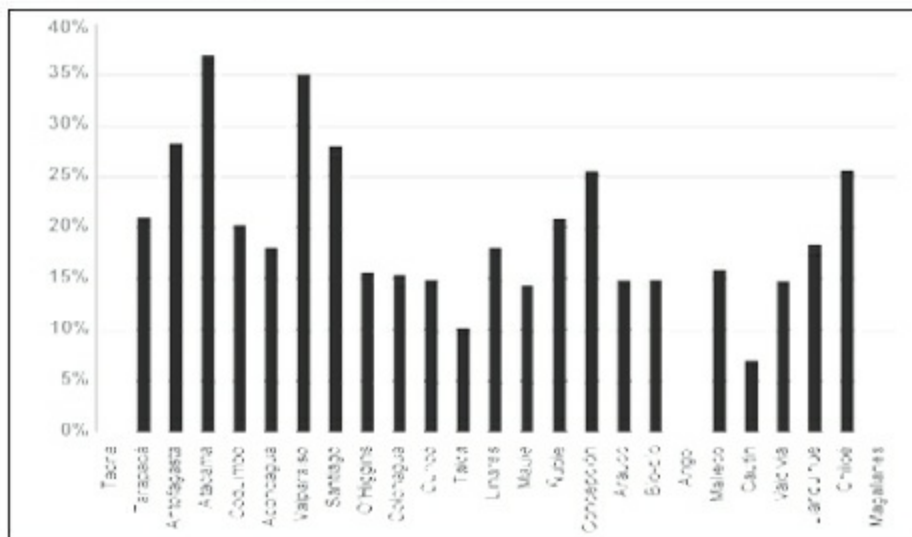
En el período, la comparación entre escuelas y población fue utilizada reiteradamente para evaluar el avance de la educación. Era un índice informativo, pero inexacto porque incluía cohortes de edad que no eran proclives de asistir a la primaria. Por ello resultó tan importante la estadística que la inspección fue construyendo. Sobre los números

recogidos fue posible contar escuelas, alumnos –su matrícula y asistencia– financiamiento, locales, preceptores y cursos impartidos. A pesar de todas las imprecisiones de esos datos, el ejercicio de cotejarlos con el patrón de asentamiento de los niños en edad escolar permite reconstruir los ritmos y la geografía de la escolarización, denunciando sus desigualdades regionales. A nivel local, la equidad se desdibujaba y los contrastes aparecían, siendo evidentes las diferencias entre el mundo urbano de las grandes ciudades y villas donde alrededor de un 30% de los niños eran alumnos primarios, y un mundo rural con una escolarización cercana al 10%.[\[358\]](#)

En los años setenta hubo preocupación en la opinión pública por la desigualdad social con que crecía la matrícula, ya que la extensión de la escuela había profundizado el abismo entre ambas sociedades. Había más establecimientos rurales que urbanos, pero no era suficiente para equilibrar el acceso a las aulas de toda la población rural. En 1873 los datos avalaban que en las ciudades funcionaba una escuela pública cada 352 niños en edad de educarse, mientras en el campo lo hacía una cada 604.[\[359\]](#) Y esta proporción tampoco era homogénea a lo largo del país

Geográficamente, las diferencias se repetían y fueron constantes entre un Chile más escolarizado en las provincias urbanizadas del Norte Grande y Atacama, el centro político y económico en las de Valparaíso y Santiago, y un Chile de pocos alumnos en las zonas rurales del Valle Central y la Araucanía. El Gráfico 4.2 matiza esta polarización al dar cuenta de áreas de mediano crecimiento, como las provincias de Coquimbo, Aconcagua, Concepción y las del sur, Valdivia, Llanquihue y Chiloé. Sin contar con un patrón de asentamiento común, en todas ellas el número de sus alumnos se explica por circunstancias regionales. La zona sur, por ejemplo, tuvo una baja densidad habitacional y pocas escuelas. Su escasa población se concentraba en las ciudades de Valdivia y Osorno, residencia de una comunidad extranjera que fue activa en la promoción de educación particular. Más al norte, la provincia de Concepción era una zona de frontera y antesala de la Araucanía. Tuvo índices escolares destacados dentro de la región y la ciudad de Concepción se transformó en un centro educacional relevante a nivel nacional. Ella centralizó las primarias de la provincia debido al bajo número de poblados y a un tipo de urbanización que priorizó los centros de producción carbonífera y los puertos, donde también hubo escuelas, pero pocos alumnos. Nuevamente la autoridad acertaba en su análisis.

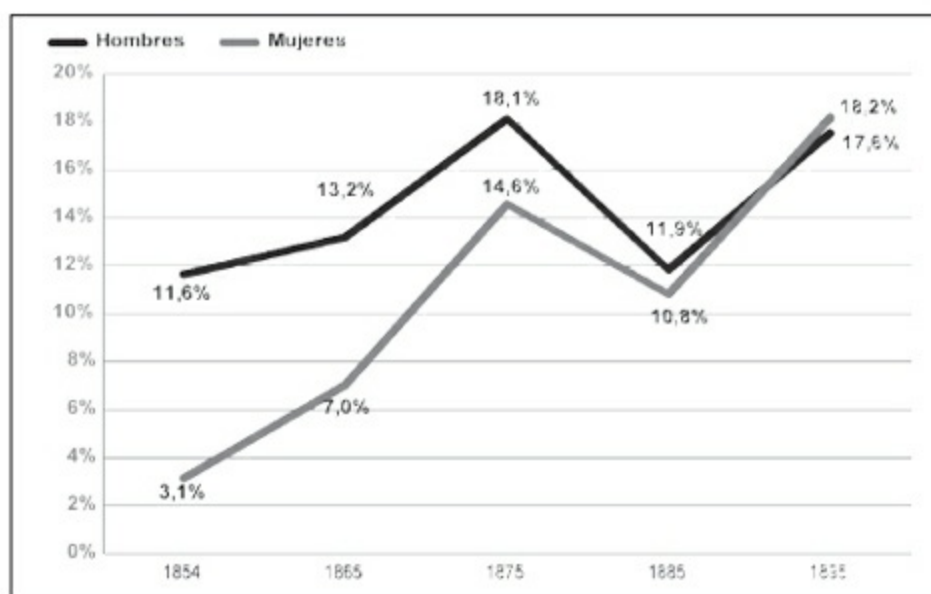
Gráfico 4.2: Niños matriculados en escuelas públicas por cada 100 en edad escolar según provincias, 1895



Fuente: *MMJCIP* (1853-1900); Censos de la República, 1854, 1865, 1875, 1885 y 1895.

En 1873 la provincia con mayores índices de escolarización fue la de Chiloé, donde existía una escuela por cada 608 habitantes. En comparación, la del Maule tuvo los índices más bajos, con una por cada 2.939 habitantes.^[360] Ambas eran las zonas más rurales de Chile: el 85,7% de los habitantes del Maule y el 89,8% de Chiloé no vivían en centros urbanos. Sin embargo, se trataba de ruralidades distintas. El campo maulino, como todo el Valle Central, era disperso y aislado por la presencia de haciendas y escasos caminos. La provincia no tenía pocas escuelas, pero fue la zona con menor escolarización del país. A diferencia, en el archipiélago la pequeña propiedad facilitaba la vida comunitaria y el mar era una vía de comunicación más eficiente que el barro. Esta estructura de la propiedad de la tierra, junto a la acción de las misiones capuchinas, hizo de Chiloé un caso especial en el proceso de escolarización. A pesar de su ruralidad, la isla tuvo elevados índices de matrícula y un temprano desarrollo de la alfabetización durante el siglo, sobre todo masculina.

Gráfico 4.3: Número de hombres y mujeres matriculados en una escuela fiscal de cada 100 en edad escolar, 1854-1895



Fuente: *MMJCIP* (1853-1900); Censos Generales de 1854, 1865, 1875, 1885 y 1895.

Las diferencias entre hombres y mujeres están reflejadas en el desarrollo de la cobertura que muestra el Gráfico 4.3.[361] Desde la década de 1840 la feminización de la trama escolar, sobre todo tras la ley de 1860, impuso una inclusión progresiva de las mujeres a las aulas. Si en 1853 por cada escuela fiscal de mujeres se contaban cuatro de hombres y por cada alumna matriculada había cuatro niños, aproximadamente, en 1865 se había logrado disminuir a la mitad la brecha entre alumnos y alumnas, y en 1878 las mujeres alcanzaron a los hombres, representando la mitad de la matrícula pública nacional (49%). Finalizada la guerra ellos volvieron a educarse, pero las mujeres continuaron llegando a las escuelas a un ritmo creciente, más constante y permanente que los varones, como declaraban los visitantes, permitiéndoles igualar e incluso superar el volumen de niños matriculados hacia las primeras décadas del siglo XX. Este avance no fue un proceso homogéneo en el país y nuevamente la segmentación por sexo se acrecentaba en las poblaciones rurales.

En la década de 1890, la estrategia de la escuela mixta probó su éxito tras aumentar los índices de escolarización general del país. Los años de 1886 y 1892 fueron los únicos en que la estadística ministerial publicó la matrícula diferenciada entre hombres, mujeres y mixtas, haciendo posible individualizar su impacto. En 1886 los alumnos de las mixtas concentraron un 38% de la escolarización pública y un 42% en 1892. El resultado tuvo un efecto inmediato en elevar los índices de escolarización rurales. Al mismo tiempo, en las ciudades disminuyó la matrícula a causa, entre otros factores, del aumento de la demanda urbana. Allí las escuelas se habían multiplicado, pero se hicieron pocas; estaban desordenadamente implantadas en el trazado urbano, no siempre en los barrios populares generados por la masificación de la pobreza, y todo ello entorpecía la llegada

y la permanencia de los niños. Por obvio que parezca, la escolarización estuvo vinculada con la posibilidad de acceder a la escuela y, en consecuencia, en el plano local, en el día a día de las familias y de los alumnos, en las cuadras de la ciudad, en las calles del poblado o en la geografía del campo, la desigualdad de la escolarización reveló las inequidades que ya existían y que ella también fue construyendo. Nuevas diferencias en las que tuvo un impacto decisivo la estructura urbana de la red escolar decimonónica.

Al finalizar el siglo XIX, esta primera fase expansiva del sistema primario fue exitosa en hacerse territorial y constituirse en una política social del Estado. La escolarización lo fue menos, creció a un menor ritmo y dejó fuera a muchos niños del campo y de los sectores más pobres de las ciudades. Esta baja cobertura puede leerse como una contradicción frente a las reiteradas peticiones de escuelas. ¿Por qué si una comunidad se organizó para abrir una primaria en su localidad, luego las familias no enviaron a sus hijos a ella? Posiblemente los vecinos que las demandaban eran un grupo activo y pequeño en relación al conjunto. Por otro lado, pedir escuelas no siempre fue sinónimo de querer instrucción. Fundar una no fue lo mismo que darle un sentido social y en muchas de las solicitudes se infiere que la primaria fue una nueva forma de poder local que las autoridades y vecinos utilizaron para vincularse con el gobierno central. Una escuela implicaba la llegada de recursos económicos y una mayor presencia del Estado en la localidad. Para los padres sus niños debían formarse, pero no siempre según las reglas de la escuela, que eran novedosas para esa sociedad y afectaban la rutina familiar.

La cobertura fue baja en relación al universo posible, pero era alta en relación a su propia historia. Miles de niños asistieron a la escuela y fueron la primera generación en hacerlo. Era una experiencia nueva, desconocida y algún impacto tuvo en sus vidas, como lo tuvo la escuela en la conformación territorial del Estado nacional.

CAPÍTULO V

HOGAR Y ESTRATEGIAS FAMILIARES FRENTE A LA ESCUELA

El hogar en una sociedad preindustrial

Los niños, todos los niños, han tenido padres mucho antes que profesores. Más aun, de los padres dependerá en buena medida que los tengan. En rigor, del sentido de la escuela para las familias. Aquella no puede comprenderse históricamente al margen de las familias. Inicialmente, en las décadas de 1840 y 1850, cuando se establece la institucionalidad de la instrucción pública, la escuela se ubicaba en la periferia de la vida familiar. Esta transcurría dentro de un hogar que era fundamentalmente una unidad económica que proveía de la subsistencia a sus miembros y las ocupaciones que los niños realizaban eran parte esencial de ese concepto. La familia alimentaba, vestía y protegía y era la encargada de enseñar a los infantes las habilidades y conocimientos necesarios para sobrevivir. La escuela, entonces, significaba una transformación de los vínculos familiares y de la transmisión de aprendizajes.

La relación entre familia y escuela pública estuvo tensionada por el trabajo de los niños, que como concepto de trabajo infantil fue producto de la escuela y de la industria, no de los hogares. Desde las familias, la escuela alteraba la rutina habitual y la respuesta a su interferencia se reflejó en la precariedad y volatilidad de la asistencia escolar. La experiencia cotidiana estaba atravesada por las tareas requeridas para la sobrevivencia, y los niños eran sujetos activos en la economía doméstica tanto en el campo como en la ciudad. Desde las autoridades educacionales, el reducido número de alumnos fue interpretado como consecuencia de la ignorancia y pobreza de las familias, desconociendo los beneficios y costos que representaba para estas enviar a sus hijos a la escuela. La novedad de la primaria desconoció a la familia de los sectores populares porque ella no se asimilaba a la lógica escolar ni a los valores civilizadores que simbolizaba.

En el proceso de escolarización, las familias constituyen una fuerza social imposible de desconocer y estudiarla es comprender la participación de la población misma en ese proceso, es tratar de entender el significado de la escuela para el grupo familiar. Sin

embargo, este ha sido el actor olvidado en los estudios de escolarización en Chile, en parte por la dificultad metodológica de investigarlo a partir de fuentes indirectas difíciles de detectar. La tendencia ha sido reproducir el diagnóstico que hicieron las autoridades educacionales del período denunciando a la familia popular como el principal obstáculo a la escolarización. Esta mirada “desde arriba” oscurece a un actor clave y ensombrece la centralidad que ella ha tenido en la extensión de la escuela pública. No ha sido fácil asirla, pero los padrones censales –aquel documento único que dejó estampado a cada habitante con el grupo y lugar en que vivía, previo a su anónimo ingreso a la estadística– significan un importante acercamiento para conocer cómo eran esos hogares.

La posición marginal que ocupaba la escuela en la familia es la que revelan las reducidas cifras de escolarización a nivel nacional. Hacia mediados de siglo uno de cada catorce niños en edad escolar estaba matriculado; proporción que a finales de la centuria se había incrementado a dos de cada diez niños, aproximadamente. Para el Estado la responsabilidad de esta baja cobertura recayó en las familias. Las autoridades elaboraron un diagnóstico sociológico de por qué ellos no llegaban a la escuela, que fue repetido una y otra vez a lo largo del siglo, haciendo de esta forma una descripción de la pobreza de los hogares populares. En 1849 el ministro del ramo fue claro: “La apatía de muchos padres de familia, la ignorancia de otros que les hace mirar con la más completa indiferencia la educación de su prole, y en fin, la pobreza de un gran número, origen de su repugnancia a privarse, en obsequio de la ilustración, del auxilio de sus hijos, aun por breves espacios de tiempo, serán obstáculos poderosos con que por largos años habrá que luchar para llegar a obtener la concurrencia apetecida a las escuelas”.[362] El ministro acusaba a las familias de su incapacidad para educar a sus niños y, sin duda, desde el concepto de escuela pública era cierto. La inmensa mayoría de los padres no sabía leer ni escribir, tampoco tenía nociones de aritmética, sus costumbres no se ajustaban a los hábitos que esta anhelaba enseñar, sus casas eran precarias, desordenadas y sucias, en contraste a ese espacio regulado y pulido a que los educacionistas aspiraban. Pobreza e ignorancia se unieron en el discurso de las elites políticas e intelectuales que por primera vez asociaron el hecho de no saber leer y escribir a la miseria moral y material de los hogares populares.

La escuela implicó una visión de la familia que la dejó relegada al estereotipo de un ente desorganizado e imposibilitado de educar a sus infantes. Esta mirada civilizadora debe confrontarse con la realidad empírica de los hogares en el contexto de una sociedad agraria preindustrial. El intercambio comercial estaba limitado por un mercado local pequeño que aún no se abría decididamente al exterior. La organización económica era un orden doméstico que distribuía el trabajo a escala familiar. Los espacios laborales de mayor tamaño eran los enclaves mineros, que por el sistema básico de explotación –fundamentalmente a pulso– requerían de una mayor concentración de mano de obra. En las ciudades y poblaciones no existía nada más grande en términos de reunión de personas que un taller de curtiembre, la panadería o una barraca de maderas.

Esta descripción era común a las sociedades preindustriales occidentales. La historiografía anglosajona, específicamente el Grupo de Cambridge en la década de

1970, ha estudiado la estructura del hogar en respuesta a la teoría de que el proceso de industrialización habría operado un cambio radical en ella, afectando al mismo tiempo la extensión de la alfabetización.[363] En síntesis, sus estudios demográficos ponen en duda la idea de que en dichas sociedades predominara el hogar extenso que incluía a varias generaciones. Tres décadas más tarde, la renovación de la historia de la familia reafirmó, a partir de una serie de estudios monográficos en las distintas regiones europeas, que la familia nuclear asociada a los procesos de urbanización e industrialización en donde todos sus miembros formaban parte de la fuerza laboral, estaba presente antes que la industria requiriera de todas las manos potencialmente obreras. Paralelamente, los resultados del análisis evidenciaron que la familia europea poseía una gran diversidad que ameritaba estudios regionales.[364]

En las sociedades preindustriales, el hogar era una unidad económica que reunía bajo un mismo techo la casa y el taller, a la familia estricta formada por el padre, la madre y los hijos, algunos parientes y otros individuos por razones de dependencia generalmente laboral. En palabras de Peter Laslett, el escenario del trabajo era el hogar.[365] Los conceptos de hogar y familia se confundían no solo en la práctica, sino que también jurídica y estadísticamente. El censo chileno entendió por hogar a quienes dormían juntos bajo un mismo techo, colocando en la primera línea al padre de la familia, en la segunda a su mujer, después a sus hijos, luego a los otros parientes, a los sirvientes y, por último, a los allegados que hubiesen pasado la noche en la morada. Hogar y familia comprendían dos realidades: el grupo de personas que habitan bajo un mismo techo, y el clan formado por los individuos vinculados entre sí por lazos sanguíneos directos –entre padre e hijos– o por los que procedían de actos jurídicos como el matrimonio o la adopción. La definición del padrón fue acorde con la de la legislación civil que recogía el concepto amplio de familia heredado de la institucionalidad hispánica. A través de los artículos respecto a los derechos de uso y habitación, el Código Civil de 1857 estableció que se comprendía por familia a la mujer, los hijos legítimos y naturales, la servidumbre y demás personas que viviesen a costa del padre de familia o a quienes se debiese alimentos.[366] La pertenencia a la familia estaba definida por los vínculos de sujeción y dependencia hacia el jefe del hogar. De esta forma, el código consagró el modelo de familia legítima y patriarcal que reforzó las relaciones jerárquicas dentro de ella sobre la base del poder del padre sobre sus miembros y que se quiso difundir como fundamento esencial de la jerarquía social.

Por lo general, un hombre adulto era la cabeza del grupo y sus prerrogativas estaban legalmente consagradas en la potestad patriarcal y marital. Todos los miembros del hogar –hijos o no– estaban subordinados a él. A cambio, el padre les debía protección. En la práctica, la dependencia era mutua, pues el grupo requería para la subsistencia de cada uno de sus integrantes. Ya fuesen familiares, sirvientes o dependientes, hombres o mujeres, adultos o niños, todos trabajaban en la misma actividad productiva o al menos contribuían al sustento del conjunto. La familia popular, como concluye Igor Goicovic, desarrolló mecanismos de solidaridad y apoyo mutuo que configuraron una estrategia de subsistencia que fue esencialmente colectiva.[367]

Este concepto de familia no tuvo un correlato empírico, es decir, no dependió del tamaño de los hogares. La estructura familiar de mediados de siglo fue heterogénea, al igual que en el resto de América Latina, incluyendo a hogares que podrían caracterizarse como extensos.[368] Los padrones censales revelan que el tamaño de ellos, una vez más, estuvo vinculado al carácter diseminado o aglomerado de la población.

A mediados de siglo, la mayoría de los hogares (60,7%), contuvo menos de seis personas, en coincidencia con la conclusión de René Salinas, quien plantea que la familia nuclear fue probablemente la más extendida a lo largo del siglo XVIII y gran parte del XIX. Ella estuvo formada por el padre y los hijos en un número más bajo de la idea generalizada de una prole numerosa.[369] Las unidades domésticas de mayor tamaño fueron también una realidad bastante común. Aquellas entre siete y ocho miembros correspondieron a un 17,3%, las de nueve a diez individuos alcanzaron un 10,1%, y los hogares definitivamente grandes compuestos por más de once personas sumaron un 11,8%. Dentro de estos últimos, aquellos con más de veinte residentes (2,1%) requieren una explicación. Los establecimientos como conventos, cárceles, liceos y galpones mineros, fueron comprendidos por el padrón como una unidad de residencia y, por tanto, un hogar. En el mundo de los diseminados, los yacimientos mineros llegaron a alojar a un crecido número de trabajadores para la faena extractiva, aunque no eran más que agrupaciones temporales en su mayoría de hombres que compartían un techo.[370]

Al distinguir los hogares de acuerdo a su ubicación urbana o rural, los resultados anteriores se modifican en parte, iluminando las diferencias en su tamaño según el patrón de asentamiento. Dentro del universo de 7.541 hogares contenidos en los padrones existentes del censo de 1854, 2.881 pertenecían a distritos urbanos y 4.660 a rurales, desigualdad que tiene relación con la proporción de población urbana y rural del país. Los pequeños de hasta tres personas se concentraron en el mundo urbano (31,7%), que reunió a casi el doble de estos en comparación con el campo (17,5%). Ambos espacios mantuvieron una relación equitativa en los hogares con cuatro a cinco miembros en torno al 26%. A medida que el número de personas aumentaba, los hogares rurales sobrepasan a los urbanos, conteniendo de seis a siete y hasta diez individuos. Por sobre once personas, ambos vuelven a acercarse proporcionalmente.

Esta aproximación desde las cifras revela que el volumen de los hogares tuvo una estrecha relación con la aglomeración o diseminación de estos en el territorio y estuvo íntimamente ligado al tipo de actividad productiva. Dentro del mundo urbano, un tercio de ellos fue pequeño –de menos de tres personas– y más de la mitad no contuvo más de cinco miembros. Podría afirmarse que correspondió al padre, la madre y no más de tres hijos, asimilable a la familia nuclear, aunque pudo ser un solo padre, un par de niños, otro adulto pariente, algún sirviente o trabajador. Los hogares establecidos en los centros de mayor concentración de población urbana fueron proporcionalmente más pequeños que los de los poblados de menor tamaño, que por su carácter se asimilaban mejor al mundo rural. La otra mitad, aquellos de mayores dimensiones, estuvieron establecidos en áreas que podrían definirse como semiurbanas o en aldeas campesinas.

La provincia de Coquimbo ejemplifica los contrastes entre dichos espacios. Los padrones correspondientes a Coquimbo registraron 21.849 hombres y 21.702 mujeres, equivalentes al 40% de la población de la provincia y distribuidos en un total de 6.402 hogares. Dividida en los departamentos de Ovalle, Illapel y La Serena, la provincia abarcaba un área de 62.518 km², siendo la segunda de mayor extensión de la república, aunque décima en el rango de densidad de población, ya que habitaba un individuo cada 76 km². Su particularidad era que la proporción entre la población aglomerada y la rural fue equitativa, lo que a la luz de lo anterior revela la existencia de numerosos centros de pequeña población.

La ciudad de La Serena era la capital provincial y en sus céntricas calles se ubicaban 150 hogares en los que habitaban mil personas. El 46,7% de ellos estaba formado por dos a cinco miembros y el resto se distribuía homogéneamente entre grupos familiares de seis y más individuos que no llegaban a sobrepasar en promedio un 6%. Junto a ellos se ubicaba la cárcel de la ciudad, que contenía a un gran número de hombres adultos, dos conventos y los establecimientos educacionales. En cuanto centro administrativo y comercial, la estructura laboral de la ciudad era variada y reunía a comerciantes, abogados, empleados públicos, junto a agricultores de las tierras circundantes, propietarios mineros y una serie de actividades laborales propiamente urbanas, como la sastrería, joyería, platería, entre otras, que fueron conformando un grupo intermedio que se distinguió de los sectores populares ocupados, como carpinteros, herreros, albañiles, carreteros, jornaleros, cocineras, costureras, lavanderas y sirvientes. En contraste, la villa de Salamanca, enclavada en una zona tradicionalmente minera en el interior del departamento de Illapel, era un poblado rural formado por 91 hogares, entre los que el 70% contenía de cuatro a ocho miembros. Los habitantes de la villa eran mineros, apires y barreteros que trabajaban en las minas aledañas de los cerros cordilleranos y agricultores y jornaleros ocupados en los campos que alimentaban a la población. A su vez, la villa proveía de los servicios necesarios del herrero, carpintero, bodegonero y comerciantes al menudeo.

En el sur del país, la provincia de Concepción tenía un número de población muy similar a la de Coquimbo, 54.930 hombres y 55.361 mujeres. Si bien la extensión de su territorio era notablemente menor, 19.945 km², no por ello sus habitantes vivían más aglomerados; por el contrario, el 84% de su población fue clasificada como rural por el censo del 54. El segundo conjunto de padrones pertenece a esta provincia y representa al 6,6% de su población total. Los 3.302 hombres y 3.961 mujeres empadronados se concentraron en la ciudad de Concepción y puerto de Talcahuano, además de algunos pocos distritos diseminados en este último departamento. La tercera subdelegación era parte de la ciudad y reunía a 2.574 habitantes, residentes mayoritariamente en casas junto a los establecimientos de comercio, de administración, un monasterio y un convento. Sus 446 hogares siguieron el patrón de tamaño más bien reducido de los urbanos, conteniendo mayoritariamente (54%) entre dos y cinco personas. El vecino puerto congregó a una mayor proporción de hogares pequeños, que representó el 63,6% de las 703 unidades residenciales empadronadas. Talcahuano era el principal puerto de la

zona sur del país y la actividad económica de los porteños estaba determinada por el dinamismo comercial que producía la permanente transacción y transporte de productos. En sus barrios se habían establecido varias viviendas de extranjeros y junto a comerciantes, armadores de buques y marineros se desempeñaban una serie de ocupaciones que abastecían los requerimientos del puerto, como fleteros, carpinteros, calafateadores, pulperos y casas de trato.

La realidad cambiaba en las zonas rurales aledañas a las ciudades y las diferencias en el tamaño de los hogares se acentuaban a medida que se penetraba en el mundo diseminado. En este universo, para cada hogar establecido en el campo había un pedazo de tierra propia, arrendada o poseída por medio del inquilinaje. Generalmente era una porción pequeña que la familia bastaba para trabajar. En ese mundo, la mayoría de los hogares contuvo a más de cinco personas; sin embargo, los de menor tamaño fueron una realidad bastante común. Casi un quinto de estos fue pequeño y otro cuarto podría definirse como mediano, los que sumados representan un 43,5% de los hogares. La principal diferencia estuvo entre los establecidos dentro de la hacienda y los que no. Ella fue un espacio que congregó a unidades domésticas generalmente más pequeñas que las ubicadas al descampado o en tierras comunes que cultivaban entre varios individuos.

La subdelegación de Mincha y el valle de Cuzcuz, en el departamento de Illapel, revelan la realidad de los hogares campesinos establecidos en áreas rurales que no estaban aislados porque trabajaban tierras en común. La media de su tamaño se desplazó de dos a cinco personas, representando al 59,1% de los hogares en el caso de la primera y al 52,7% en el segundo. A excepción de una sola casa, sus habitantes vivían en ranchos de barro y paja. Todos estaban ocupados; los hombres eran agricultores, unos pocos labradores, arrieros y leñateros. Las mujeres desarrollaban la manufactura de productos campesinos hilando lana, tejiendo ponchos y mantas, cosiendo camisas.

Los establecimientos mineros eran agrupaciones temporales de trabajadores en improvisados ranchos de barro y paja que sin formar un poblado reunían población por períodos de tiempo relativos que a veces se prolongaban y se transformaba en una aldea permanente. Por ello llegaban a ser una aglomeración dentro del mundo rural, que si recibían el nombre de grupos domésticos se distinguían por su composición. A diferencia del resto de los hogares del país en que el sexo y las edades estaban mezclados, en las zonas mineras estaban formados principalmente por hombres adultos y jóvenes que compartían una vivienda. Allí el tamaño del hogar también crecía. En la séptima subdelegación de Salamanca, del departamento de Illapel, era explotada la mina del Consuelo, ubicada contigua a la hijuela propiedad de la obra pía de huérfanos, conformando una zona rural en que los hogares de siete a nueve personas fueron los más numerosos (37,2%), seguidos por aquellos que reunían de cuatro a seis miembros (16,7%) y en menor proporción los de diez personas (9%). Por sobre ese tamaño existía la casa de la hacienda y los establecimientos mineros, que reunían a más de veinte y hasta treinta y cinco personas, en su mayoría peones mineros acompañados de solo un par de mujeres registradas como sirvientas. Pero eran pocos los hogares establecidos en las zonas mineras a pesar de que la minería era la principal fuente de riqueza para la

economía del país. Sus miembros se ocupaban como apires y barreteros (hoy en día reverberos) que picaban el mineral y lo sacaban de la mina. Todavía en la década del setenta solo 33 de las 788 minas del Norte Chico usaban máquinas a vapor.[371]

En las haciendas, los hogares extensos de hasta ocho personas fueron una realidad bastante común, pero la mayor parte de los allí establecidos concentró entre cuatro y cinco miembros. Nuevamente, en la séptima subdelegación, en las tierras de la hacienda de Chellepín, existían 167 unidades domésticas, de las cuales un tercio contuvo de cuatro a cinco personas. El resto se distribuía equitativamente entre menos y más miembros. En la estancia de Canela, en el mismo departamento, solo los hogares con cuatro personas representaron el 29,3% del total de los instalados en sus tierras. Es plausible que el sistema de inquilinaje hubiese operado como un factor de protección sobre las moradas campesinas, al asegurar un pedazo de tierra que cultivar, algunos animales que criar y una ración de alimentos. No todos los ubicados dentro de la hacienda estaban acogidos al inquilinaje, pero sí todos ellos formaban parte de esta en mayor o menor medida. El estudio de Arnold Bauer sobre la sociedad rural chilena, describe que si bien el sistema de inquilinaje presentaba grandes variaciones de una hacienda a otra, en general respondía a una huerta de entre dos y seis hectáreas de tierra, derecho de pastorear ganado de diez a veinte animales, una choza modesta o los materiales para construirla y una ración diaria de comida. Los hogares de los inquilinos en la hacienda no estaban reunidos, sino que bordeaban los caminos de acceso a esta o se ubicaban en la periferia de la propiedad como una forma de protección contra el robo de ganado. El trabajo que se les exigía a cambio variaba en relación a lo recibido, debiendo ayudar en los rodeos, en las cosechas y en la vendimia, además de dos a tres jornadas por semana en tareas propias de la hacienda.[372] Este cumplimiento lo realizaba uno de los adultos del hogar. Sin embargo, sus miembros no estaban amarrados a la tierra, como otros sistemas de inquilinaje latinoamericanos, por lo que cuando sus brazos no eran requeridos para el trabajo agrícola, eran libres para ocuparse en otra actividad o desplazarse hacia otros destinos. Las mujeres se empleaban en la hacienda como sirvientas y eran quienes hilaban y tejían, produciendo la materia prima para la confección de vestimentas, zapatos y otras manufacturas domésticas.



Campesinos sembrando en Peñablanca, 1899.
Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

Las diferencias entre campo y ciudad no eran tan pronunciadas y sus habitantes tenían formas de vida similares. Los hogares urbanos y los rurales eran ante todo unidades de trabajo en donde se realizaban tareas técnicas manuales para la manufactura de productos y proveían de espacio para su almacenamiento. Sus viviendas estaban hechas de los mismos materiales –ranchos de barro y paja–, solo que las ciudades congregaban un mayor número de casas que incorporaban madera y teja. En ambos lugares se cultivaban chacras y se criaban algunos animales. Los centros urbanos no eran los espacios abigarrados de cuartos y conventillos en que se convertirían a finales de siglo. La distinción fundamental entre esos dos mundos estaba definida por la reunión de hogares y ese fue el común denominador en la estructura doméstica. Si bien en ambos el tamaño del hogar fue mayoritariamente pequeño y ocasionalmente sobrepasó a las siete personas, entre los diseminados su dimensión fue relativamente mayor. A menor aglomeración de viviendas, mayor fue el tamaño de los hogares. En la inmensidad aislada la fortaleza del hogar la daba el número de personas. El contraste entre ambos mundos lo marcaría la urbanización e industrialización.



Grupo familiar en la casa de campo.
 Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

Una década más tarde, su tamaño se había modificado, haciéndose más extenso y, al mismo tiempo, había alcanzado a una mayor cantidad de hogares.

Cuadro 5.1: Tamaño del hogar, 1854-1865

N° personas	1854		1865	
	N° hogares	% hogares	N° hogares	% hogares
1 a 2	883	11,7	226	6,3
3 a 4	1.863	24,7	778	21,8
5 a 6	1.836	24,3	959	26,9
7 a 8	1.306	17,3	734	20,6
9 a 10	765	10,1	466	13,0
11 y más	888	11,8	408	11,4
Total	7.541	100	3.571	100

Fuente: Padrones censales de las provincias de Coquimbo y Concepción del Censo General de 1854 y de la provincia de Aconcagua del Censo General de 1865.

En 1865, la proporción de ellos que contenían menos de seis personas se había contraído a un poco más de la mitad (55%) del total. En contraste, aquellos de entre siete y ocho miembros incrementaron su proporción, representando un quinto del total, y los de nueve a diez individuos también aumentaron, mientras los de menos de dos miembros se contrajeron.

A pesar de la fragmentariedad de los registros por la conservación aleatoria de los padrones, la distribución mayormente urbana de los hogares registrados por el censo de

1865 insinúa un incipiente proceso de urbanización. En comparación con la muestra de 1854, los de los distritos urbanos (2.406) duplicaron a los rurales (1.165), pero persistieron las diferencias entre ambos mundos. En los centros poblados, el 60% de ellos contuvo hasta seis miembros, conservando un perfil más reducido que sus pares rurales. Este carácter resalta al distinguir que solo aquellos con tres a seis personas representaban más de la mitad de los hogares de ciudad. En el campo, menos de la mitad de las unidades domésticas (45,5%) contuvo hasta seis individuos. Los pequeños, de uno a dos miembros, fueron excepcionales, mientras que los de más de once personas constituyeron una minoría significativa (18,1%). Estas comparaciones revelan que la distancia entre hogares urbanos y rurales se acrecienta en los de tamaño reducido, con ventaja para los primeros. En todo el territorio el hogar se hizo más extenso, pero continuó siendo relativamente más pequeño en la ciudad y más grande en las áreas rurales.

Los cambios experimentados por los hogares tuvieron que ver esencialmente con las transformaciones sufridas por la estructura económica del país. La historiografía especializada coincide en la situación de estancamiento que presentaba la economía nacional hacia 1850. En el campo, el escaso desarrollo de la agricultura era protagonizado por las grandes propiedades de tierra explotadas a pulso por el sistema del inquilinaje y un sinnúmero de pequeños predios que comercializaban sus productos en un reducido mercado, tanto interno como externo. Las ciudades y villas cabeceras departamentales eran el centro comercial a través del cual se transportaban los productos agropecuarios hacia el exterior mediante los puertos de Valparaíso y Talcahuano, y también hacia la capital como el principal foco de consumo interno. Los poblados eran el lugar de intercambio. Aquellos de mayor dinamismo poseían un comercio al por menor de ropa y alimentos importados, como el azúcar y el té, bajo el cual estaba la producción local de los artesanos, y aquellos bienes provenientes de las manufacturas de confección doméstica, como el hilado y el tejido. Esta pequeña industria artesanal local proveía de ropa barata, zapatos, alimentos y en ocasiones alcanzaba un regular tamaño, como algunas curtiembres, barracas, panaderías y especialmente algunos talleres textiles que llegaban a reunir a más de una veintena de personas.

La expansión agrícola promovida fuertemente por la ampliación del mercado externo de cereales iniciada en la década del sesenta, exigió la incorporación de más tierras al cultivo del trigo. En consecuencia, las transformaciones del sector agrario del Valle Central hacia una agricultura comercial produjeron la revalorización de las tierras y la saturación de la superficie cultivable, no pudiendo en adelante absorber el aumento poblacional.[373] De esta forma, los habitantes de la zona fueron compelidos a emigrar en busca de nuevas fuentes de trabajo y de un lugar donde establecerse. Las alternativas para la subsistencia de los hogares rurales eran pocas: o formaban parte de los inquilinos de la hacienda o se establecían dispersos en pequeñas posesiones de tierra de las cuales debían obtener todo lo necesario para sostenerse. Las transformaciones de la economía agraria afectaron a ambos, pero principalmente a los primeros. El sistema de inquilinaje en el Valle Central representaba una fuerza de trabajo estable y permanente que vio

alterada sus condiciones laborales cuando la hacienda intensificó el uso cultivable del suelo agrícola. De acuerdo con Ann Johnson, la presión poblacional sin una correspondiente expansión territorial significó que los hijos de las familias campesinas debieron emigrar, o bien la vivienda paterna debió absorber bajo un mismo techo a los nuevos habitantes.[374] Como consecuencia inmediata, el tamaño del hogar rural creció y en el mediano plazo sus habitantes se desplazaron a los centros poblados, protagonizando un acelerado proceso de urbanización que alteró el patrón de asentamiento hacia fines de siglo.

Dentro de este proceso nacional de urbanización, el departamento de Santiago y la ciudad aumentaron su población por sobre el nivel del país, lo cual fue reflejo del decisivo factor de la migración interna.[375] La población rural llegó en forma masiva a dicho territorio, cuyos habitantes aumentaron de 129.639 en 1854 a 169.020 en 1865. Se trató de una primera ola migratoria que en una década produjo el crecimiento más agudo del siglo. La fuerte presión poblacional sobre el departamento hizo de bisagra en el proceso de urbanización de la capital y sus zonas rurales. En la ciudad, el tamaño del hogar también creció, reproduciendo en el cordón suburbano su patrón de vida campesina y acogiendo a los recién llegados.

La falta de tierras para establecerse y trabajar agudizó el carácter móvil de la población que el censo del 54 había diagnosticado, provocando una fuerza masculina en permanente circulación buscando ocupación. Los gañanes, definidos por la estadística como peones por días sin residencia fija, eran los desalojados del hogar y cuyas alternativas de obtener alguna ración alimenticia eran las faenas mineras o las demandas estacionales de fuerza laboral que generaba la construcción de vías de comunicación y los períodos de cosecha en el campo. Las actividades familiares de subsistencia quedaron en gran parte en manos de las mujeres, las que ejecutaron una actividad productiva fundamental. A raíz de los cambios en la economía agrícola, muchas de ellas se vieron desplazadas del sector rural y empujadas hacia las ciudades, donde se establecieron en sus suburbios para incorporarse al incipiente trabajo industrial.[376]

En la ciudad, los recién llegados reprodujeron sus formas de vida, pero la carencia de espacio y el aumento del valor del suelo urbano provocaron que rápidamente las habitaciones populares se convirtieran en atiborrados rancheríos. Los filántropos, las asociaciones de caridad y las autoridades políticas denunciaron incansablemente la precariedad material y las condiciones de vida hacinadas e insalubres de las familias obreras.[377] El hogar urbano fue centro de la atención pública, específicamente sus niños.

Economía familiar y trabajo de los niños

Los usos y estrategias de las familias frente a la escuela tuvieron que ver con la idoneidad de la oferta estatal –dónde la localizó y cómo la hizo funcionar–, pero también esencialmente con la realidad social de cada una de ellas. El hogar popular, campesino y

obrero, debía asegurar la sobrevivencia de sus miembros, lo que en la práctica significaba alimentarlos además de acogerlos bajo un techo. Básicamente, este producía lo que consumía o recibía comida a cambio de los servicios de sus miembros en las haciendas o como aprendices en los talleres artesanales.

Observar la estructura del hogar y la economía familiar de las clases populares, tanto en las áreas agrícolas como en las urbanas y mineras, ilumina el rol que jugó la escolarización en la subsistencia doméstica y discute qué tan apreciable pudo ser la primaria durante su etapa fundacional para la población. Desde la familia, la escuela entendida como el lugar en que debían estar y ser formados los menores tuvo un impacto, porque los niños en los hogares estaban ocupados.

La estadística revela que la escolarización era escasa –pocos alumnos estaban matriculados–, esporádica –aquellos matriculados asistían a la escuela solo algunos meses del año– y breve –en promedio los niños no iban más de uno a dos años–.[378] Para las autoridades educacionales, los padres ocupaban a sus hijos en vez de enviarlos a la escuela, pero, como se ha demostrado, el asunto era una cuestión de sobrevivencia. Al igual que en las sociedades preindustriales europeas, el trabajo no era todavía un medio de ascenso social, sino que de subsistencia.[379] El proceso de escolarización habría sido insensible a la economía familiar, principalmente campesina, lo que, de acuerdo con Maynes, obliga a reexaminar su evolución desde la perspectiva de las familias y sus niños.[380]

La historiografía social se ha preocupado de estudiar las condiciones de trabajo de los niños obreros durante el proceso de industrialización, tendiendo de esta forma a pasar por alto el gran número de ellos ocupados en áreas como el servicio doméstico, pequeños talleres artesanales y, principalmente, en las faenas agrícolas.[381] Como concluye Laslett, la industrialización no trajo el trabajo infantil, pues este ya estaba allí.[382] Que ellos trabajasen era universal dentro de las sociedades preindustriales. La ruptura que marcó la industrialización fue cultural, redefiniendo el concepto de infancia, en su sentido moderno, como la edad en que los individuos eran formados, desarrollaban sus capacidades y no trabajaban.[383]

El trabajo infantil era un fenómeno omnipresente dentro de la sociedad chilena de mediados de siglo y, por lo mismo, es difícil hacer una estadística que ajuste su comprensión a las dimensiones que presentó. Primeramente, porque los censos del período no lo registraron. El hecho de que los niños trabajasen fue una realidad tan obvia para los censistas, que las labores por ellos realizadas no fueron registradas como ocupaciones. Esta omisión indica que para la estadística de la época aquello todavía no era una preocupación. A la vez, refleja la ausencia de un concepto de trabajo infantil, ya que el hecho de que los niños se ocuparan en las tareas de subsistencia no se consideraba aún como funciones propias de una mano de obra infantil.[384] Esta llegará a ser una preocupación pública cuatro décadas más tarde. Además, y por las mismas razones, la información respecto de las ocupaciones de los individuos recogida por los censos no fue elaborada por tramos de edad, de manera que las cifras corresponden al total de la población femenina y masculina, sin poder identificar entre ellos a los infantes. En

consecuencia, las estadísticas entregadas no permiten dimensionar el trabajo realizado por los menores, pero sí los padrones censales que, mediante su información a nivel individual, responden cuándo una persona era apta para contribuir con la subsistencia del hogar y en qué tipo de ocupaciones lo hizo.

El censo de 1854 consideró la edad de siete años como la frontera entre la primera infancia –“tan sensible a los riesgos de las enfermedades”– y el niño.^[385] Es sintomático que los empadronadores hayan registrado la ocupación de los individuos a partir de esa edad, e incluso antes, no en razón de elaborar una estadística de trabajo infantil, la que como ya se dijo no se hizo, sino porque era la edad en que el individuo entraba de lleno a desarrollar una ocupación.

Cuadro 5.2: Niños trabajadores por tramos de edad, 1854

Edad	N° de niños ocupados		N° total de niños		Porcentaje de niños	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
0-4 años	43	39	5.178	1.959	0,8	2,0
5-9 años	297	244	5.856	2.338	5,1	10,4
10-14 años	1.733	624	4.216	2.056	41,1	30,4
15-19 años	2.563	974	3.532	1.818	72,6	53,6
Total 5-14 años	2.030	868	10.072	4.394	20,2	19,8

Fuente: Padrones censales correspondientes a 144 distritos de las provincias de Coquimbo y Concepción, Censo General de 1854.

Las cifras demuestran un salto cuantitativo entre los cinco a nueve años de edad y el tramo siguiente en respuesta a que desde los ocho la estadística estimó que eran individuos capaces de realizar una actividad productiva. A los diez años y hasta los catorce, gran parte de ellos trabajaban, representando el 41,1% del total de niños en los distritos rurales y el 30,4% en los urbanos. A partir de los quince –edad en que para la estadística oficial el individuo entraba al pleno desarrollo de su fuerza física–, los porcentajes ascienden fuertemente, hasta alcanzar al 72,6% en los primeros y al 53,6% en los segundos. Desde entonces ya eran considerados definitivamente como trabajadores.

En segundo lugar, el Cuadro 5.2 permite identificar que el trabajo infantil fue un fenómeno geográficamente horizontal, que incluyó a los habitantes tanto del campo como de los centros poblados. Considerando a la población en edad escolar, entre cinco y catorce años, el 20,2% de los niños habitantes de los distritos rurales y el 19,8% de los urbanos trabajaban. Es decir, un quinto de los potenciales alumnos de la escuela estaba ocupado. En comparación con el total de trabajadores registrados por los padrones, los menores entre cinco y catorce años de edad alcanzaron al 11,9% de la fuerza laboral. Ampliando el universo, niños y jóvenes en conjunto, desde el nacimiento y hasta los diecinueve años de edad, fueron una fuerza significativa que representó el 24,7% de los individuos ocupados en los distritos rurales y el 23% en los urbanos.

En tercer lugar, se constata que la edad escolar se traslapaba con la laboral, evidenciando las dificultades de la formalización de la escuela por regularizar la asistencia dentro de un tramo de edad específica. Este problema se acentuaba en el campo, donde los trabajos agrícolas congregaban una mayor diversidad de edades. En las escuelas del departamento de San Fernando, informaba el visitador de Colchagua, se educaban niños de cinco a dieciséis años, de seis a dieciocho, de siete a veinte, de ocho a veintiocho, siendo el caso que “muchos de esos grandes recién se inician en el conocimiento de las letras del alfabeto”.[386] Lamentablemente, a juicio del visitador, a esa edad ya no era fácil aprovechar las lecciones del preceptor. Pero el daño mayor era que estos jóvenes de más edad asistían a la primaria por un tiempo muy limitado, lo que hacía imposible que aprendieran algo. Los visitadores contaron a los alumnos por tramos de edad, registrando escolares de más de quince y hasta de veinte años de edad a los que consideraron como adultos. Si bien los datos registrados por las autoridades educacionales no permiten elaborar una estadística de escolarización por edades, esta operación se repetía para las escuelas de varios departamentos mostrando que era una situación común.[387] La realidad evidenciaba la imposibilidad de adecuarse a una edad escolar específica, y así lo entendió el reglamento de 1883, que estableció que los niños que se incorporasen a las escuelas elementales de uno y otro sexo debían tener de cinco a catorce años, pero “podrían permanecer en ellas hasta terminar sus estudios, si los han continuado sin interrupción, aunque excedan del máximo de dicha edad”.[388] En las escuelas mixtas, el límite superior para ingresar a ellas se reducía a diez años, atendiendo a la precocidad con que los niños comenzaban a trabajar en las tareas agrícolas, pero podían continuar sus estudios hasta los doce. La misma regla corría para las niñas. La extensión de la edad escolar era una respuesta a las necesidades de la economía familiar, que requería tempranamente de ellos para la subsistencia doméstica y los estimulaba a sostenerse a sí mismos.

Que prácticamente un décimo de los trabajadores fueran menores de quince años y que dentro de la población en edad escolar solo un quinto trabajara, no se condice con los reiterados reclamos de los visitadores y preceptores contra el trabajo infantil como origen de la reducida escolarización. Sin embargo, la apreciación cuantitativa del fenómeno no puede confrontarse con la cualitativa, ya que ambas observan desde perspectivas distintas. Las estadísticas del censo del 54 relativas a la estructura laboral del país fueron precarias. Así lo destacó la Oficina Central, expresando que la población que pudo ser clasificada por ocupación fue menor a la no clasificada: 644.940 contra 794.180. Los niños ocupados fueron probablemente los más olvidados. Los informes de los visitadores evidencian que la edad de los alumnos no correspondía a la edad escolar. Las escuelas congregaban a un grupo de edades heterogéneas que llegaba hasta los veinte años en la primaria, y por ello las autoridades educacionales se preocuparon permanentemente por fijar en los quince años el límite para asistir a ella y, a su vez, por fundar establecimientos para adultos.



Joven vendiendo mote.

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional, Santiago, Chile.

Hubo por tanto un significativo número de niños trabajadores tanto en el campo como en la ciudad, y la distinta apreciación de este fenómeno por parte de las autoridades pudo originarse en que la actividad infantil rural era más intensiva en jornadas laborales que en la ciudad, donde un par de horas podían ser suficientes para el comercio ambulante, hacer un mandado, atender en el bodegón. Este contraste hizo sobredimensionar la labor infantil en el campo, que desde las cifras fue solo levemente más alto que en las zonas urbanas.

El problema de fondo era que los niños tenían cosas más importantes que hacer que ir a la escuela. Cuando su aporte era indispensable para la economía doméstica, el tiempo que podía dedicarle a ella era escaso. Por ello, paradójicamente, la formalización de la escuela pública dificultaba aún más la asistencia a ella.^[389] Esta circunstancia es especialmente cierta en el campo, donde el trabajo del niño era esencial para la familia y en que la escuela, alternada primero y mixta después, se esforzó por superar.

La familia se organizaba en torno al jefe del hogar, que cultivaba la tierra, dirigía el taller o el negocio. La diferencia entre realidad urbana y rural era de escala y de organización del trabajo.^[390] La labor agrícola requería estacionalmente de un mayor número de brazos, lo que se reflejó en el tamaño y composición de los hogares campesinos; no solo fueron más grandes, sino que además hubo un mayor número de ellos que contuvieron más niños.

A mediados de siglo, como permiten concluir los padrones del censo de 1854, los hogares estuvieron compuestos mayoritariamente por no más de seis personas, entre las que los infantes eran un grupo significativo, aunque solo ocasionalmente sobrepasaron al número de adultos. La tendencia principal fue que estos contuvieron una proporción bastante equitativa entre adultos y menores. Tanto en los urbanos como en los rurales,

ellos representaron casi el 40% de sus miembros. A su vez, en ambos casos hubo un significativo número de unidades en los que los niños no fueron más del 10%. Ellos tuvieron mayor presencia en los hogares rurales, en los que la relación adultos-niños tendió a que los primeros sobrepasaran a los segundos. El hecho de que la unidad doméstica campesina fuera generalmente más extensa que la urbana y contara con una mayor proporción de niños, colaboraba con las estrategias de sobrevivencia familiar.

El tamaño del hogar se relaciona con el peso de cada miembro dentro del grupo doméstico. El hogar extenso fortaleció a la familia o bien la hizo más precaria, dependiendo de la proporción de menores. En aquellos con pocos niños, dos o tres, el sostén familiar recaía con más fuerza en los adultos, pudiendo prescindir en parte de los primeros. No sucedía lo mismo en aquellos con un crecido número de niños y menor proporción de adultos, ya que si los primeros se iban a la escuela, la morada podía quedar vacía.

Hasta el momento, las labores infantiles han sido conocidas por la historiografía chilena sobre infancia a través de las fuentes de viajeros y cronistas. La obra de Jorge Rojas sobre la historia de la infancia en el Chile republicano caracteriza a los niños de la ciudad como vendedores de frutas en las calles y como aprendices de artesanos, y a los hijos de inquilinos como peones y pequeños campesinos que también colaboraban en el corte de leña. A pesar de las escasas referencias que hacen de ellos las fuentes disponibles, el trabajo infantil fue una práctica extendida requerida por la precariedad económica de los sectores populares y socialmente aceptada.^[391] La información de los padrones censales permite profundizar esta conclusión. En el campo los niños representaron un conjunto de personas significativo para la familia y una fuerza de mano de obra esencial. Los más pequeños, entre cinco y siete años de edad, empezaban a trabajar ayudando a sus padres en las tareas domésticas dentro del hogar o fuera de este. Alimentaban pollos, cuidaban cabras, hacían mandados, pero sus labores se limitaban a tareas menores acordes a su todavía reducida fuerza física. Por ello estuvieron más disponibles para ir a la escuela, aunque las distancias fueran largas para sus cortas piernas. Los testimonios de los visitantes coincidieron en señalar que la mayor concurrencia se daba en los menores entre cinco y ocho años, justo antes de alcanzada la edad suficiente para trabajar. Los mayores eran requeridos en el bodegón como vendedores, en la venta ambulante de alimentos, en el servicio doméstico de los centros poblados, en las faenas mineras y en las tareas agrícolas de la siembra y cosecha.

La relación entre la familia y la escuela estuvo mediada por el trabajo principalmente doméstico, pero también productivo si se considera que en el caso agrario es posible que los hijos de inquilinos trabajaran en la tierra asignada por el hacendado a su padre. Ambas situaciones son coherentes dentro de una sociedad preindustrial, donde lo doméstico y lo productivo aún no se distinguían, o más bien el trabajo era, en el sentido amplio del término, doméstico. En el mundo rural habitualmente los adultos no salían para ir a trabajar. Se labraban las tierras de la posesión o las tierras de la hacienda. Por lo mismo, el hecho de que los niños salieran a la escuela era excepcional en la rutina de esos hogares, no solo porque estuvieran ocupados. En el mundo urbano era distinto.

Muchos salían a trabajar, aunque no todavía hacia un establecimiento fabril que reunía a cientos de individuos en una cadena de producción, sino que a vender en las calles, en el mercado, en la plaza. Muchos también permanecían atareados en los talleres dentro de sus viviendas, en la panadería y en el bodegón que funcionaban en ellos.

La tarea infantil abrazó en forma homogénea tanto a hombres como a mujeres, lo cual refuerza el concepto de trabajo doméstico.

Cuadro 5.3: Niños ocupados por sexo, 1854

Edad	Mujeres		Hombres		Total niños ocupados
	Nº	%	Nº	%	
0-4 años	38	46,3	44	53,7	82
5-9 años	249	46,0	292	54,0	541
10-14 años	994	42,2	1.363	57,8	2.357
15-20 años	1.703	48,1	1.834	51,9	3.537
Total	2.984	45,8	3.533	54,2	6.517

Fuente: Padrones censales correspondientes a 144 distritos de las provincias de Coquimbo y Concepción, Censo General de 1854.

Las cifras del Cuadro 5.3 revelan que efectivamente el hogar era una entidad económica en donde todos contribuían. Respecto del total de niños, los que estaban ocupados se distribuyeron bastante equitativamente entre ambos sexos. Entre los diez y catorce años de edad, los hombres trabajaban en mayor proporción que las mujeres, diferencia que ya se insinuaba con fuerza en el tramo de menor edad. A partir de los quince años, ambos sexos tienden a equipararse. La diferencia no estuvo en el género, sino que en el patrón de asentamiento. Tanto los hombres como las mujeres aparecen mayormente ocupados en los distritos rurales que en los urbanos. Pero en estos últimos su labor comenzó más tempranamente. En ambos géneros, el porcentaje de niños ocupados entre cinco y nueve años de edad en los poblados prácticamente duplica a su correlativo rural. Sin embargo, a partir de los diez años, los del campo sobrepasaron abiertamente a los de los pueblos, villas y ciudades.

Cuadro 5.4: Niños ocupados en zonas urbanas y rurales, 1854

Edad	Zonas urbanas		Zonas rurales		Total de niños
	% mujeres	% hombres	% mujeres	% hombres	
0-4 años	2,0	1,9	0,7	9,9	82
5-9 años	10,6	10,4	4,4	5,7	541
10-14 años	26,6	34,5	36,2	45,2	2.357
15-19 años	46,1	65,7	64,8	80,1	3.537
Total	21,6	24,8	22,4	26,7	6.517

Fuente: Padrones censales de las provincias de Coquimbo y Concepción, Censo General de 1854.

En el caso de los hombres, en las zonas rurales los niños ocupados representaron el 45,2% del total de trabajadores entre diez y catorce años, ascendiendo a 80,1% para los de quince a diecinueve años. En los centros urbanos las cifras fueron menores,

alcanzando al 34,5% y 65,7% en las edades respectivas. Para las mujeres se aprecia un fenómeno similar. Desde los diez años, las niñas estuvieron mayoritariamente ocupadas en el campo, representando el 45,2% del total de mujeres ocupadas entre diez y catorce años. En el tramo siguiente, la cifra se eleva a 80,1% en las áreas rurales mientras que en las urbanas llega a 65,7%.

La mirada de conjunto equipara las cifras, pero las diferencias entre las edades demuestran que fueron los niños cerca de los diez años y en adelante los que no pudieron ir masivamente a la escuela porque estaban trabajando. La cantidad de los ausentes del aula puede estimarse en al menos la mitad de los niños en torno a esas edades.

Cuadro 5.5: Hombres y mujeres en edad escolar de 5 a 14 años, 1854

	Urbano			Rural		
	Ocupados	N° niños	% ocupados	Ocupados	N° niños	% ocupados
hombres	483	2.215	21,8	1.172	5.214	23
mujeres	385	2.146	17,9	858	4.881	17,6
Total	868	4.361	19,9	2.030	10.095	20

Fuente: Padrones censales correspondientes a 144 distritos de las provincias de Coquimbo y Concepción, Censo General de 1854.

Un quinto de los menores en edad escolar trabajaba. La escuela era demasiado nueva como para establecer con certeza las causas que impedían la escolarización masiva, pero sí puede afirmarse que el resto estaba ocupado en satisfacer las necesidades de sobrevivencia familiar, y si no fue registrado por los empadronadores del censo, fue porque la estadística no consideró que sus ocupaciones fueran productivas, es decir, remuneradas. Eran niños que posiblemente trabajaban en ese ámbito amplio de lo doméstico, que si bien no corresponde directamente al concepto de productivo, sí lo era en cuanto era requerido para la subsistencia.

La servidumbre era una ocupación muy extendida entre los niños menores de ambos sexos, y a medida que se asciende en tramos de edad se presentó mayormente asociada a las mujeres. Tanto en el campo como en la ciudad, niños y niñas fueron registrados como sirvientes atendiendo a las tareas de la casa que realizaban. Por ello no debe creerse que se quedaban en el hogar, sino que podían ser los sirvientes de otros; fenómeno común asociado a la frecuente circulación de niños.[\[392\]](#)

En el campo, las fuentes laborales estaban dominadas por las formas tradicionales de trabajo asociadas a la producción agropecuaria. Las ocupaciones desarrolladas por los menores fueron homogéneas y siguieron el patrón laboral de sus padres. Tanto dentro como fuera de las haciendas, los padrones registraron a los niños mayores de ocho años frecuentemente como peones, gañanes, arrieros, aguadores, burreros y a los menores como pastores del ganado menor. Las niñas colaboraban en las manufacturas campesinas de fabricación de vestimentas. En las pequeñas propiedades agrícolas o posesiones de tierras de familias campesinas, como en las zonas alrededor de la aldea de Mincha, todos los niños entre cinco y catorce años con ocupación eran –al igual que sus padres–

agricultores y jornaleros, y las niñas hilanderas o costureras. Paralelamente, en la población de Mincha, las ocupaciones de ambos sexos eran las mismas que las de los niños del campo, a las que se agregaron solo un comerciante –término que se utilizaba también para denominar a los vendedores ambulantes– y un sacristán. En los centros poblados mayores, como la ciudad de La Serena, Concepción y el puerto de Talcahuano, las ocupaciones de los niños se repitieron, ampliándose a otras actividades laborales propiamente urbanas. Además de ser sirvientes, agricultores, madrineros, peones, gañanes, jornaleros, zapateros y herreros, en la ciudad los menores fueron dependientes de los bodegones y establecimientos comerciales, vendedores ambulantes, panaderos, toneleros, albañiles; se incorporaron al artesanado como plateros, también fueron sastres, y solo ahí aparecieron registrados como escolares. A su vez, las niñas desempeñaron el mismo tipo de ocupaciones en el campo y en la ciudad: costureras, hilanderas, tejedoras, cocineras y lavanderas.

En las zonas mineras, la presencia de niños fue escasa. Aquellos pocos registrados eran apires, barreteros y peones. Sus ocupaciones todavía no se definían como un trabajo formal entendido por realizarse con independencia de la familia, fuera del hogar, remunerado. Trabajo y sobrevivencia eran equivalentes, o más bien la segunda daba por obvio al primero, y esta realidad fue vista por los visitantes desde la mirada civilizadora de la elite que la entendió como trabajo. Y la elite no se equivocaba, pero el concepto respondía a un modelo de familia en que los niños no trabajaban, distinto al del hogar popular. Por ello es un anacronismo que se ha reiterado históricamente concebir como trabajo infantil lo que era estructura familiar.

Leer y escribir en el hogar

La historia de la educación ha dicho mucho sobre la indiferencia y hostilidad de los sectores populares y poco sobre la disposición que las familias pudieron tener frente a la escuela. En la sociedad chilena decimonónica, leer y escribir no eran todavía valores esenciales para la vida cotidiana de las familias populares y la condición mayormente analfabeta de la población fue observada como barbarie. A juicio de los visitantes, la inasistencia escolar no era tanto un problema de pobreza, sino que la indiferencia de los padres provenía de su ignorancia. En 1864, el visitador de la provincia del Maule resumía que “el pauperismo no ha alcanzado de ningún modo entre nosotros el grado de desarrollo a que ha llegado en otros países, y no hay nadie tan miserable que pueda con justicia privar a sus hijos de los beneficios de la instrucción, so pretexto de que el trabajo de estos le es absolutamente indispensable para mantener a su familia. Prueba bien claro la verdad de estas observaciones el hecho muy notable y general de que la mayor parte de nuestra gente pobre que no envía sus niños a la escuela, no los ocupa tampoco en cosa de provecho, prefiriendo tenerlos ociosos antes de mandarlos a aprender a leer y disculpándose con que no tienen un pan que darles para almorzar. Desidia perniciosísima, que da por únicos frutos la vagancia y la ignorancia, fuente fecunda de

todo género de males”.[393] Efectivamente pobres o no, esta mirada sobre la familia popular plantea la pregunta sobre la extensión de la escritura en la población.

Estudiar la alfabetización en los hogares ilumina el valor que las familias atribuyeron a las habilidades que sus niños aprenderían en la escuela. La diferencia entre la educación entendida como el proceso que prepara para la vida adulta y la escolarización como una institución específica de instrucción, es clave para entender que la primaria como lugar de aprendizaje formal fue una novedad para las familias. Era en el hogar donde el niño adquiría los conocimientos necesarios para contribuir a la economía familiar y establecer, posteriormente, uno independiente si fuera posible. Esta diferenciación es precisa, coincidiendo con Maynes, para comprender que aunque se multiplicaron los incentivos para aprender a leer y escribir en una sociedad crecientemente urbanizada, que complejizó su estructura social, estableció extensas vías de comunicación y desarrolló un sector económico de mayor dinamismo comercial y de servicios –como sucedió a fines del Antiguo Régimen en los países occidentales que estudia la autora–, no puede asumirse que enviar a los niños a la escuela respondiera a esos incentivos. La escuela formal y el incremento de la demanda por la difusión de las habilidades de la escritura fueron procesos simultáneos y conectados, pero no equivalentes.[394] Por ello, en países como Inglaterra, en que el pueblo ya sabía leer con anterioridad a la escuela pública, las aulas no contuvieron a todos los niños esperados.[395]

Las familias tuvieron su propia respuesta frente a la llegada de la primaria. Efectivamente, eran pobres y sus modos de vida no correspondían a los definidos por el discurso civilizador, pero en su contexto la escuela estuvo inicialmente de más. Como se ha dicho, antes de su llegada, los niños aprendían las habilidades necesarias para la subsistencia en sus propias familias o como aprendices en los talleres de los hogares de otros. En ambos casos, era una educación esencialmente doméstica que se reproducía de igual forma en las escuelas particulares existentes que reunían en una casa a un grupo de niños alrededor de un adulto que les enseñaba a cambio de una contribución. Precisamente por su configuración, ellas fueron muy diversas entre sí, a la vez que una extensión del hogar.

Desde la percepción de las familias, la escuela interfería en la rutina doméstica de los niños, dando cuenta que dichas habilidades no tenían un valor funcional. Leer y escribir no era necesario para el trabajo y esto se evidencia en la escasa presencia de individuos alfabetos en el hogar y en que no hubo un patrón de reproducción intergeneracional de la alfabetización. Más allá de subestimar los costos que significaba enviar a los hijos a la escuela, efectivamente la capacidad de leer y escribir no se reprodujo en los hogares: ella no se transmitió de padres a hijos.

A mediados de siglo, la presencia de individuos que sabían leer y escribir fue escasísima: en promedio, un alfabeto por hogar. Tanto en los ámbitos campesinos como en los urbanos, los hogares fueron mayoritariamente analfabetos, pero en estos últimos el promedio de personas que sabía leer ascendió a 1,7 alfabetos por hogar, mientras que en las rurales fue de 0,6. Tras las cifras, la realidad revelaba que en la gran mayoría de ellos

nadie sabía leer. Incluso, el hecho de que las habilidades de la escritura que enseñaba la escuela no representasen un valor tangible para las familias populares, se evidencia en que los padrones de la alfabetización no respondieron a una transmisión entre generaciones. Los padres alfabetos tuvieron hijos analfabetos.

La única vía para aproximarse a la comprensión de cuánto pesó la capacidad de leer dentro del hogar la presentan los padrones censales. Sabemos que los centros poblados concentraron el mayor número de individuos alfabetos, pero aun entre ellos hubo fuertes contrastes que evidencian las diferencias entre los propios hogares urbanos. El distrito correspondiente al centro de la ciudad de La Serena, capital de la provincia, reunía a 88 hogares ubicados en la calle de la Catedral y sus aledañas.[396] Es el único distrito del total de los padrones del censo en que la población alfabetizada, 357 personas, sobrepasó a la analfabeta, 294, lo que revela la importancia de ser sede de la administración del gobierno y contar con municipio, poseer recursos económicos, tener en la vecindad establecimientos educacionales y un convento, como instituciones que difunden la importancia de la cultura escrita y el desarrollo de la educación primaria. La Serena aún –al igual que el resto de las ciudades cabeceras de provincia, centro institucional de la política educacional del Estado– concentraba la oferta de escuelas públicas del departamento. Dentro de los límites del distrito había tres, entre las cuales se encontraba el Seminario Conciliar, que en sus aulas educaba a 21 alumnos. En los otros dos recibían instrucción 17 estudiantes más. En sus calles se encontraba el convento de Santo Domingo, que reunía a siete individuos. El sacristán y un estudiante de teología sabían leer, además de un sirviente proveniente de Santiago, mientras que el carpintero, el limonero y los peones del convento, no. También entre sus cuadras se ubicaba la cárcel de la ciudad. En cuanto centro urbano, contaba con dentista, abogado, procurador, escribano, un impresor e incluso el vicecónsul de Gran Bretaña junto a su familia. Todos ellos sabían leer porque lo requería su profesión, pero también un número significativo de sirvientes y costureras que habitaban junto a ellos declararon saber hacerlo. La estrecha cercanía entre los miembros alfabetos y analfabetos de un hogar pudo contribuir a difundir dicha habilidad.

En la ciudad, un número significativo de mujeres también sabía leer: 166 en relación a 191 hombres. Algunas de ellas eran alumnas del colegio de niñas, también la matrona y una joyera, pero la gran mayoría no declaró ninguna profesión. Se trataba de las esposas e hijas de “familia” –como se llamaba en la época a las mujeres de los sectores más acomodados–, pero también estaban las tres hijas del bodegonero del barrio, que se ocupaban en la venta de alimentos para las casas del sector. Es plausible pensar que si bien hubo un patrón social de la alfabetización, en la ciudad se diluyó como resultado de la cercanía entre los distintos sectores sociales y por la presencia de la institucionalidad del gobierno, tanto central como local.

En contraste, en la parroquia del Choapa, por el valle que lleva el mismo nombre, el pueblo de Salamanca presentó un escasísimo índice de alfabetos.[397] Las viviendas del poblado eran unas pocas casas y varios ranchos con techo de paja que se excedían más allá de la última calle, penetrando en una hijuela propiedad de una obra pía de huérfanos.

Era un centro agrícola y minero. Entre sus habitantes, uno de cada treinta individuos sabía leer; proporción elevada en relación a los niveles nacionales, pero muy reducida dentro del mundo de los aglomerados. Los hombres alfabetos fueron todos mayores de veinte años y estaban dedicados al trabajo agrícola y ocupados como arrieros; solo tres eran jornaleros. Ninguno de sus hijos sabía leer.

Salamanca se ubicaba en una zona tradicionalmente minera. Dentro de ese mundo, hubo fuertes contrastes en el nivel de alfabetización de su población. La mayor cantidad de alfabetos se concentró en la mina de Brillador, ubicada en la subdelegación de la Compañía. De las 120 personas censadas, 37 sabían leer. Al otro extremo, dentro de la misma parroquia, en la subdelegación de La Higuera se ubicaba la fundición de cobre El Toro.^[398] Era una circunscripción muy pequeña, con tan solo 24 habitantes y ninguno declaró saber leer. Al igual que el resto de las zonas mineras del Norte Chico, ambos distritos eran sociedades de hombres más que de mujeres y niños. En el caso de la mina, el 74,1% de sus habitantes eran hombres, la gran mayoría jóvenes solteros en edad laboralmente activa. De los que allí leían, 33 eran hombres, la mayoría entre veinte y veinticuatro años. Los pocos niños que había eran todos analfabetos –catorce menores de cinco años, cuatro entre los cinco y los nueve años de edad– y todavía no trabajaban en la mina. Las mujeres también lo eran. Solo cuatro de las 31 sabían leer y tres de ellas también escribían. Eran más jóvenes que los hombres alfabetos; su edad fluctuaba entre dieciséis y veintitrés años, dos eran solteras y, a diferencia del resto de la población femenina, residían en la casa del administrador de la mina. Eran su mujer y sus dos hermanas. La cuarta vivía en un rancho junto a un barretero y un apir que, a diferencia del resto de los apires del distrito, sí sabía leer. Las otras dos personas del hogar eran adultas y analfabetas.

En la fundición de cobre las cosas eran distintas. Residían conjuntamente trece hombres y once mujeres; la mitad eran niños, ocho menores de cuatro años y tres menores de nueve. La diferencia entre ambas situaciones no solo tuvo relación con una evidente disparidad demográfica, sino también con una mayor complejidad en la estructura social y ocupacional en el caso de la mina, además de su evidente conectividad con el resto de la provincia. La mina contaba con una administración permanente que obligaba a la residencia de un administrador y su familia en una de las pocas casas del sector, probablemente la mejor equipada debido a la presencia de sirvientes, entre ellos cocinera y lavandera. En ella habitaban catorce personas y, con la excepción de tres, el criado y dos cocineras, todas eran alfabetas. La casa también acogía a cuatro mayordomos encargados de supervisar las labores extractivas y del dependiente de la mina, probablemente a cargo del bodegón donde se comercializaban productos de consumo diario. El hecho evidencia la presencia de una capa social intermedia en la minería, letrada, dedicada a la administración de los enclaves, que claramente se diferencia del mundo popular analfabeto de apires, cargadores, peones, sirvientes; de costureras y lavanderas entre las mujeres. En el caso de la fundición, se trató de una muestra más homogénea y una trama social horizontal de ocupaciones no especializadas, estacionales, en un mundo mixto, minero y rural. Sus habitantes eran arrieros, criadores

de cabras, jornaleros, leñadores, mineros, cocineros y costureras. La segunda gran diferencia entre ambos distritos estuvo dada por la presencia de extranjeros en la mina. Se trató de trece ingleses, todos alfabetos, doce de los cuales eran barreteros y un mayordomo que residía junto al administrador. Era un grupo visiblemente diferente al resto. Vivían en casas, a diferencia de los ranchos y cuartos que caracterizaban las habitaciones del sector.

En la ciudad de Concepción, la tercera subdelegación reunía a 2.574 habitantes, de los cuales 1.026 declararon saber leer. A semejanza de la ciudad de La Serena, si bien es menor la proporción entre los que leen y los que no, la gran mayoría de sus habitantes residía en casas y hubo presencia de establecimientos de comercio, de administración, un monasterio y un convento. En promedio había 2,3 individuos alfabetos por hogar. Allí se ubicaba también el liceo, que reunía a más de cincuenta personas y donde todos sabían leer, incluyendo a los sirvientes. En las viviendas de comerciantes, abogados y empleados públicos, los adultos sabían leer y varios niños también lo hacían. Así también en la casa del relojero. En los hogares del albañil y del herrero el padre era alfabeto, pero sus hijos, aun los mayores de trece años, no lo eran.

En la misma provincia de Concepción, dentro del departamento de Talcahuano, la hacienda de Tumbes y un par de caletas aledañas a un poblado de cuatro calles cercano al mar contaba con una población que ascendía a 1.069 individuos, que ocupaban 207 habitaciones.^[399] Solo 103 personas sabían leer, de las cuales 60 eran hombres. La mitad de estos provenía de distintas provincias del país, entre ellas Santiago y Valparaíso, y del extranjero: cuatro franceses y cuatro ingleses, además de un alemán, un irlandés, un portugués, un sueco, un argentino y un peruano. Entre ellos había comerciantes, fleteros, un constructor de buques, un administrador de aduanas, un médico, un boticario, pero también mariscadores, sirvientes, gañanes y labradores. De las 43 mujeres que sabían leer, prácticamente todas residían en las escasas calles del distrito, unas pocas eran extranjeras y entre las que tenían ocupación se dedicaban a servicios domésticos como sirvientas o costureras. El hecho de vivir dentro del poblado fue el común denominador entre los alfabetos, tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres. En contraste, entre los habitantes de la hacienda contigua solo un individuo declaró saber leer; era un gañán casado de veintisiete años, mientras que el mayordomo de la misma era analfabeto. El propietario, Ricardo Lindsay, estaba ausente. El mismo patrón se repite en la caleta Álamos, donde nadie sabía leer, y en la de Tumbes, donde solo lo hacía un ballenero. Es decir, la distribución de los alfabetos dentro de este distrito coincide con su particular fisonomía urbana y rural. En las áreas de las caletas y haciendas, prácticamente nadie sabía leer, mientras que en el núcleo poblado y foco comercial –aunque solo fuese armado por cuatro calles– se concentraban todos los alfabetos.

La evidencia del peso de la historia local da cuenta de que la conjunción escuela, familias y niños debe comprenderse sobre un territorio y una población específica. El análisis de la alfabetización desde los hogares muestra cuán extemporánea o ajena resultaba la escuela pública para la familia en el contexto de una sociedad preindustrial,

en que el trabajo infantil era útil, necesario y evidente. Tempranamente los niños fueron parte activa en la economía familiar y se ocuparon en los trabajos requeridos por el hogar, tanto en el campo como en la ciudad. En ese contexto de analfabetismo habría que coincidir con Furet en que la propia condición de analfabeto pasaba inadvertida y los individuos no la combatían ni para sí y ni para sus hijos.[[400](#)]

La creciente insistencia desde el Estado por alcanzar la escolarización masiva, una asistencia regular y que además exigía la presencia del niño por varias horas seguidas al día en el aula, tensionó aún más la relación entre la familia, el trabajo y la escuela. Observando la estructura del hogar y el lugar de los niños en ella, la evidencia expuesta sugiere que los padres estuvieron dispuestos a enviar a sus hijos a la escuela mientras esta no interrumpiera el rol primero que a ellos les cabía en las estrategias de sobrevivencia familiar. Habrá que observar las transformaciones siguientes en la estructura familiar, en el contexto de una sociedad crecientemente urbanizada que implicó una estructura económica y, por ende, un sistema laboral más complejos para identificar cuándo y por qué la escuela adquirió un lugar preferencial en la vida de los niños y de sus familias.

CAPÍTULO VI

LA ESCUELA CHILENA EN TERRITORIO MAPUCHE

El retorno de las misiones

El pueblo mapuche había mantenido su independencia en la frontera sur del río Biobío. Los conflictos generados por la acefalia monárquica en 1808 y la formación de la Junta de Gobierno en 1810 no le afectaron directamente hasta que la lucha militar llegó al sur y se alineó con las tropas españolas. En esa alianza fueron influyentes los padres misioneros del Colegio de Chillán, fervientes partidarios del rey, que mantenían una red de relaciones con los caciques. Luego del triunfo definitivo de los patriotas en 1818, el sur siguió siendo escenario de campañas militares y más tarde de luchas de montoneras y bandidaje. Hacia 1830 volvía a la frontera el equilibrio de fines del tiempo colonial, mientras en el centro se consolidaba el nuevo Estado bajo la hegemonía conservadora.

El discurso revolucionario de los patriotas buscaba y requería tejer una historia propia, antiespañola, donde el pueblo mapuche tuviera una nueva significación. Los bárbaros de antaño se transformaron en los libertarios guerreros que habían logrado derrotar a la corona española durante tres siglos. Pasaron a tener el estatuto de “padres de la patria” y se incorporaban al panteón de los héroes.[401] *La Aurora de Chile* señalaba que solo una relación entre iguales y una legislación justa unirían al pueblo mapuche y al chileno. Los indígenas debían ver las ventajas de la civilización, tener acceso a los cargos públicos y a la educación chilena. La disolución del Colegio de Naturales obedecía a la supresión de una sociedad de castas. “Parece que la educación de la juventud araucana ha de tener mejor suceso en esta capital [Santiago]; el aprovechamiento de los jóvenes suele proporcionarse a la distancia de su país: el hombre aislado espera sus adelantamientos únicamente de su trabajo y aplicación. En el Instituto Nacional hallarán unas proporciones quales no pueden tener en otra escuela del Reyno, maestros, libros, un plan de estudios acomodado a nuestras necesidades, un cuerpo de sabios que vele sobre sus progresos. El esplendor de la ciudad y de la primera Magistratura, el trato de hombres instruidos: todo eleva el ánimo e inspira emulación”.[402] Nada de ello se llevó a cabo,

pero nuevamente es la ruptura conceptual la que interesa, pues revela la ideología liberal frente al tema indígena.

El gobierno, y en general la elite ilustrada, fueron cautos en el tratamiento de la frontera. Preocupados de no abandonar enteramente dicho territorio por seguridad estratégica y de buscar algún medio de asimilación, se propuso volver al esquema antiguo y restablecer las misiones bajo el patrocinio del Estado. Estas habían quedado francamente diezmadas luego de las luchas de la independencia, la mayoría de los misioneros debieron huir y el flujo de sacerdotes españoles se detuvo. En 1832 se restableció el Colegio de Misiones de Chillán y en 1837 llegó el primer contingente de trece franciscanos italianos. El inicio fue difícil, varios sacerdotes volvieron a Europa y los otros reconstruyeron el Colegio de Chillán y el de Castro, en la provincia de Chiloé. También se rehabilitaron algunas misiones en la provincia de Valdivia, frontera sur de la Araucanía.

La eficacia de las misiones fue objeto de escrutinio permanente. En 1845 el ingeniero polaco Ignacio Domeyko, una voz influyente en los círculos intelectuales y políticos, publicó *La Araucanía y sus habitantes*, resultado de un viaje de estudio en la zona. Domeyko se opuso a cualquier intento de ocupación militar, defendiendo los métodos persuasivos y el trabajo de las misiones. Andrés Bello se mostró más escéptico sobre el trabajo misional y defendió un uso prudente y preventivo de las armas. El entonces intendente de la provincia de Valdivia, Salvador Sanfuentes, fue partidario de una política múltiple: el empleo de la fuerza cuando fuera necesario, la colonización y el trabajo misional, que fue en definitiva el camino que se siguió.[403] Para el gobierno, las misiones y su labor educacional traerían como “consecuencia inevitable, la insensible y pacífica destrucción de la barbarie”, como lo señalaba el ministro del Culto en 1849. [404]

El objetivo era que las misiones se internaran en territorio mapuche para avanzar en la colonización. Sus primeros puntos estratégicos fueron Arauco y Nacimiento, en la frontera norte, y reconstruir las misiones de Santa Bárbara y Tucapel –donde algunos caciques las habían solicitado comprometiendo enviar a sus hijos a las escuelas misionales[405]– y traspasar la frontera hacia la costa y el interior en Cunco, Panguipulli y Toltén, donde los indígenas no opondrían resistencia. Ese plan requería más misioneros, que el gobierno reclutó en un acuerdo con los capuchinos en Roma en 1848. Ese mismo año, para consolidar el plan misional, Salvador Sanfuentes, ahora como ministro, se comprometió con los mapuches a reconocer a los caciques como sus únicos gobernantes; a que la justicia chilena no intervendría en los litigios de tierras, que serían resueltos por los caciques con consulta al capitán de amigos y al misionero; y a que el gobierno solo consentiría la instalación de chilenos que voluntariamente fuera admitida por los indios en su territorio una vez que aceptaran las misiones.[406]

Hacia mediados de siglo, el nuevo esquema misional ya estaba en marcha. Conflictos de atribuciones entre franciscanos y capuchinos llevaron al gobierno a tomar la salomónica solución de dividir entre ellos el territorio. Los franciscanos con sede en el Colegio de Chillán trabajarían en la Diócesis de Concepción, la frontera norte de la

Araucanía, hasta el río Cautín. De allí hacia el sur, en la provincia de Valdivia y en la Diócesis de Chiloé, las misiones estarían a cargo de los capuchinos.[407] En ambas fronteras, norte y sur, había misiones establecidas en precarias condiciones, pero en territorios de indios “cristianizados”. Los capuchinos se hicieron cargo de diez de estas estaciones, fundadas algunas a fines del siglo XVIII y otras en la década de 1840. Pero el objetivo era establecerlas en forma permanente en el corazón mismo de la Araucanía, donde estaban los indios “infieles”. El proceso de internación dependía de la capacidad de los misioneros de encontrar acogida entre los caciques. La fundación de la misión de Imperial, el primer intento exitoso en 1849, fue posible por la amistad que un sacerdote capuchino estableció con ellos. El gobierno dio su beneplácito y estuvo dispuesto a financiarla[408], pero sus intereses no eran idénticos. Para el gobierno, las misiones en territorio indígena debían construir alianzas con los caciques y servir de núcleo para la formación de pueblos como primera etapa en la unión del territorio. Para los misioneros, ello era un arma de doble filo, porque la identificación con las autoridades chilenas era disfuncional a la confianza que requerían de los indígenas para su evangelización. La misión de Imperial fue recibida con suspicacia por algunos caciques que la vieron como un fuerte militar encubierto. Según el relato de un capuchino residente, el gran cacique de Alto Imperial los visitó en 1856 para cerciorarse de sus intenciones y luego de recorrer las instalaciones y de un abundante banquete, quedó tan satisfecho que les ofreció a sus hijas como esposas, ofrecimiento que fue rápidamente trocado por el envío de sus hijos a la escuela misional.[409] La internación de las misiones dependía de estos frágiles equilibrios entre la confianza y la negociación, la suspicacia y el conflicto.

La organización de esta segunda etapa de la antigua labor misional fue contemporánea a la puesta en marcha de la educación primaria. En este contexto, la evangelización parecía insuficiente al gobierno si no comprendía la alfabetización, y ordenó que cada misión tuviera una escuela igual a las fiscales. A mediano plazo se enviarían normalistas “para que la educación indígena no sea meramente especulativa y religiosa”. La escuela y la misión debían ser el primer paso en la formación de pueblos: “El contacto inmediato con lugares poblados –decía el ministro– y el goce de indígenas con personas civilizadas, serán un poderoso estímulo para prepararlos a los goces y hábitos de la vida social, hábitos de que no querrán desprenderse sus hijos educados bajo ese régimen”.[410] El problema era si la escuela adelantaba a la formación de pueblos o si, por el contrario, secundaba su creación. El gobierno sostuvo la primera tesis y por ello subvencionó la escuela por alumno indígena matriculado, otorgó un sínodo al misionero-profesor y un estipendio a los caciques que enviaran a sus hijos.[411] Los resultados fueron magros, pero aun así “ellas dan siempre algunos resultados –según señalaba el ministro en 1857–, contribuyen a evitar disensiones entre los araucanos, que serían de tristes consecuencias, preparan por enseñanza a los hijos de éstos, y son como los centinelas que la civilización y el cristianismo han colocado entre tribus indolentes y feroces”.[412]

Avance de la frontera y chilenización de la escuela

El fenómeno que verdaderamente estaba en curso no era la asimilación indígena a través de las misiones y sus escuelas, sino el avance progresivo de los chilenos hacia la frontera. El comienzo del fin de la independencia mapuche, así como el avance de la frontera en el oeste norteamericano o la colonización de Australia y Nueva Zelanda, estuvo directamente vinculado a la mayor demanda de alimentos en el mercado internacional debido al crecimiento de la población en los países del Atlántico Norte. La exportación agraria chilena, principalmente de trigo, se incrementó pasajeramente con las demandas de California y Australia a mediados del siglo, y creció espectacularmente en las décadas siguientes, diversificando sus mercados.[413] La demanda interna también aumentó por el crecimiento de la población y el desarrollo minero en el norte. El aumento de la producción no se dio en base a una mayor productividad de las tierras sembradas, sino a la expansión de la superficie cultivable, especialmente hacia el sur. La penetración inicial fue espontánea, sin dirección ni participación del Estado, en base a la compra de tierras generalmente fraudulenta a los caciques, quienes legalmente las podían enajenar.

La penetración chilena tuvo dos vías: la baja frontera en el sector costero al sur de Concepción, con Arauco como centro, y la alta frontera, la zona de los llanos entre el río Biobío y el río Malleco, con tierras de buena calidad. Las autoridades calculaban hacia 1858 que había más de 14.000 colonos instalados en la región.[414] La acción administrativa y militar fue para consolidar esta situación de hecho. En 1852 se fundó la provincia de Arauco y se intentó regular la compra de tierras indígenas, pero el diseño de una estrategia mayor de ocupación estatal provino de la alarma que produjo la rebelión de 1859. Los mapuches en esa ocasión se aliaron con las fuerzas insurrectas de Concepción, que luchaban contra el poder central de Santiago junto a sectores mineros del norte en Copiapó. La revolución fue una oportunidad para que los mapuches atacaran pueblos y colonos de la alta frontera. Entonces se inició un diseño de ocupación, a cargo del coronel Cornelio Saavedra, basado en tres pilares: correr la línea de frontera del río Biobío hacia el sur hasta el río Malleco y ocupar ese territorio con colonos que establecieran pueblos para incrementar el comercio con los indios; enajenar las tierras fiscales subdividiéndolas en hijuelas de medio millón de hectáreas que serían rematadas; y, por último, fomentar una política de colonización extranjera equivalente a la que se había realizado en Valdivia con los alemanes.[415]

El diseño de Saavedra fue ejecutado a partir de 1862 con el traslado de la frontera, se construyeron varios fuertes y se refundó la ciudad de Angol. El Estado, de acuerdo a la reglamentación de 1866, se constituyó como propietario de aquellas tierras que no eran de propiedad indígena, con el objetivo de rematarlas a los colonos y evitar la transacción directa que perjudicaba a los aborígenes. El ministro del Interior sostuvo que “cuando el araucano se vea respetado y no vejado; considerado como hombre, y no perseguido como bestia feroz; amparado en su propiedad, y no despojado de ella, comprenderá la importancia y ventaja de la civilización y habrá de convertirse a ella espontáneamente [...] Sería bello que en pocos años, sin violencia, sin efusión de sangre, extirpáramos los restos de barbarie que desde siglos existen en el territorio chileno, e incorporáramos en

nuestra sociedad al pueblo heroico, que ha merecido los honores de la epopeya”.[\[416\]](#) Si bien el Congreso aprobó este plan general, hubo discusiones sobre los medios para integrar a los mapuches, el papel de las armas y los derechos de los indígenas, principalmente a su propiedad. Cuando el gobierno pidió fondos adicionales para la fortificación del Malleco en 1868, varias voces se levantaron previniendo las funestas consecuencias de una ocupación militar. El gobierno garantizó que la fuerza militar era disuasiva y preventiva, una forma de proteger la incorporación pacífica.[\[417\]](#)

El progresivo avance chileno significó un giro en la estrategia de las misiones, pues se las consideró más útiles y eficaces como núcleos que aglutinaran a la población chilena y a la indígena cristianizada que como una internación entre los “infieles”. Por irónico que parezca, el gobierno veía con preocupación la influencia de las costumbres mapuches sobre estos nuevos pobladores. “En las fronteras de la Araucanía hay una numerosa población denominada española que vive en constante comunicación con los indígenas y que, colocada fuera de las influencias religiosas y de todos los elementos de civilización, lleva una vida extraña a nuestros progresos sociales. Por el contrario, ella va apropiándose de muchas de las costumbres, preocupaciones y vicios de los araucanos”. [\[418\]](#) El esfuerzo de los religiosos por instalar misiones en territorio mapuche perdió apoyo. “Situadas en puntos aislados del extenso territorio araucano, el celo de los misioneros se hace impotente, no sólo para reducir a los indígenas, sino aún para ejercer influencia constante en sus hábitos tan arraigados como perniciosos. Trasladados estos establecimientos a la línea de frontera y en contacto con la raza civilizadora, obtendrían más abundantes resultados, morigerando las costumbres de esos pobladores que participan de muchos de los vicios de una y otra raza, y fomentando la población de pequeñas poblaciones a las que habría facilidad de extender la influencia de todos los bienes de la civilización, con la seguridad y protección de nuestras leyes. Esta conquista pacífica y civilizadora, si bien podría encontrar obstáculos en su desarrollo, sería sin embargo amplia en sus beneficios y más cierta en sus consecuencias”. Y eso fue lo que sucedió: las misiones se transformaron en parroquias de la población chilena en ambos lados de la frontera.[\[419\]](#)

En la frontera norte, las misiones siguieron a la saga de los poblados formados en torno a los fuertes, lo mismo que la escuela pública. Con anterioridad al alzamiento de 1859, los franciscanos del Colegio de Chillán o Prefectura de Misiones Observantes, tenían las misiones de Nacimiento, Tucapel, Rosales y Malvín, de las cuales solo la primera estaba adscrita al pueblo y sobrevivió al alzamiento, mientras que las otras estaban en territorios aislados y fueron destruidas. En la estrategia de Saavedra, las misiones debían avanzar con la línea de frontera y atender las necesidades de la población cristiana y de la indígena aledaña. En 1862 se fundó la misión de Mulchén, al sur del Biobío, donde había población española y los misioneros acompañaron al ejército en la refundación de Angol, que sería ciudad cabecera del territorio de colonización. Eran las dos misiones más avanzadas de la frontera y en ambas ejercían como viceparroquias. En la retaguardia estaban las de Nacimiento y Tucapel. Todas ellas tenían escuelas que enseñaban lectura, escritura, aritmética y catecismo, pero los

caciques veían con recelo su instalación y se negaban a mandar a sus hijos. En la de Mulchén, cuatro años después de su fundación, solo asistían “tres cholitos”. En Nacimiento, la escuela dejó de ser misional en 1862 por no educar a ningún indígena. Las escuelas, en los hechos, pasaron a ser étnicamente mixtas. En 1865 se educaban 46 alumnos en las misiones franciscanas, de los cuales 26 eran españoles.[420] A lo largo de este período las misiones del norte educaron un promedio anual de alrededor de 60 alumnos, entre los cuales debió haber un cierto número de indígenas.[421]



Mapuche parlamentando con misioneros capuchinos, c. 1895.

Autor: Adolfo Knittel (n. 1876).

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional de Chile.

La expansión de las misiones hacia el interior se hacía cada vez más difícil, puesto que los indígenas, en respuesta a la lenta ocupación, se alzaban en diferentes puntos. Los conflictos militares entre chilenos y mapuches dejaban a los misioneros en una situación compleja. Como ya se señaló, la posibilidad de atraer mapuches a la misión dependía de la confianza que los caciques tuvieran en su labor pacífica y la mantención de esa confianza causaba suspicacia en las autoridades chilenas. Para Cornelio Saavedra, “el misionero cree comprometida su seguridad y lo que él llama su influencia, si muestra un trato amistoso y cordial con la raza civilizada: es, más que un propagador del Evangelio, un prisionero sometido a los caprichos y hábitos singulares del salvaje”. [422] En la rebelión de 1870 se les acusó de no haber interpuesto sus buenos oficios con los caciques para evitarla, ante lo cual el prefecto apostólico respondió una larga memoria culpando a chilenos inescrupulosos de querer mantener la guerra para quedarse con las tierras indígenas.[423] Los misioneros más de una vez entraron en abierto conflicto con los colonos por la defensa de esas tierras y colaboraron con las autoridades para el cumplimiento de la legislación vigente. La defensa de los indios en territorio colonizado

pasó a ser una labor importante que se acentuó con la ocupación posterior.

Ya fuera en poblaciones o al amparo de los fuertes, las misiones enfrentaban igualmente las dificultades de convertir y educar a los indígenas de los territorios colonizados: “Misionero siempre se encuentra con la casi inquebrantable obstinación, o más bien con la glacial indiferencia del araucano para todo lo que está fuera de la esfera material...”, señalaba el prefecto.[424] No por ello dejaron de idear viejas y nuevas estrategias. El aprendizaje de la lengua indígena volvió a aparecer en escena, pero ahora en la escuela misma. Los misioneros aplicaron una educación bilingüe *avant la lettre*, es decir, enseñaban en ambas lenguas y usaban textos en castellano, el catecismo, la gramática, y el método de lectura gradual. Las fuentes no especifican si se les enseñaba a escribir en mapudungun, pero se infiere de los textos utilizados que se enseñaba la escritura española. Sin embargo, se mandó a imprimir un catecismo en mapudungun que ya no era solo para los misioneros, sino para los alumnos. Se puede presumir que hubo niños indígenas que aprendieron a leer en su lengua. El idioma era un don de Dios, decía el prefecto, que no debía olvidarse ni maltratarse. “Los indios sabrán apreciar mejor los bienes de la civilización al ver que, lejos de intentar la total destrucción de sus costumbres, se las mejora y perfecciona”.[425]

Al igual que en la frontera sur, hacia 1870 comenzó a aparecer la preocupación por educar mujeres mapuches, las que, si bien eran más tenaces en sus costumbres que los hombres y frecuentemente les impedían convertirse, si se les educaba desde la infancia serían más perseverantes en la fe y la civilización, según sostenían los misioneros. Todo lo que lograron hacer en este período fue educar a algunas en casas particulares financiadas por la misión. Además del valor funcional que tenía educarlas para penetrar esa cultura, los franciscanos esbozaron argumentos de equidad: “También la mujer araucana forma parte del pueblo chileno y como tal tiene los mismos derechos que el hombre; para ella también murió Nuestro Dios redentor y es un deber procurar participen del beneficio de la redención”.[426]

La educación vocacional fue otra de las estrategias. Algunos mapuches mostraron interés en enviar a sus hijos a la Escuela de Artes y Oficios de Santiago, pero el problema era, según los misioneros, que no volvían y por ello había que aprovechar ese interés y formar talleres en las misiones. Tampoco ello resultó y se enviaron mapuches a la Escuela Normal masculina y femenina, así como a la Escuela de Artes y Oficios. Varios no completaron sus estudios por razones de deserción, salud o expulsión, otros no volvieron y al parecer solo uno se tituló en este período y ejerció en su zona de origen. [427]

El sostenido avance de los colonos y del Estado significó la llegada de la primaria pública. Para sorpresa y preocupación de los misioneros, se estaban estableciendo “escuelas sin misiones”. Efectivamente, asombra hasta qué punto ella avanzó al margen del tema indígena. Sus problemas fueron los comunes a las zonas rurales del país y fueron concebidas con el mismo modelo porque no era una escuela para indígenas, sino para el asentamiento de la población chilena y su articulación con el Estado nacional. En realidad, no era sorprendente. Su objetivo era distinto al de la escuela misional. La

fundación de escuelas públicas siguió el patrón ya conocido: el asentamiento de un pueblo, la petición y colaboración de los vecinos y luego el financiamiento estatal.

En la medida en que la fundación de pueblos y de sus escuelas avanzó hacia el sur en la década de 1870, las autoridades locales manifestaron algún interés por la educación indígena. La escuela pública pareció un espacio para “difundir las luces entre los indígenas vecinos de esos pueblos” y se manifestó la preocupación por fundarlas y formar profesores mapuches. La provincia de Arauco había aumentado considerablemente su tamaño, agregando los departamentos de Angol, Imperial y Lebu, donde había mayor población indígena. El gobernador de Lebu señalaba en 1875 que los de su territorio “no presentan ya ninguna resistencia seria a la civilización. Es muy fácil rehabilitar a un gran número de ellos o por lo menos a la generación que se está formando. Para conseguir esto es indispensable trabajar en ello por medio de buenas y numerosas escuelas”.[428]

Cuadro 6.1: Escuelas provincia de Arauco, 1874

Departamento	Hombres	Mujeres	Total
Laja	6	2	8
Angol	8	10	18
Nacimiento	6	2	8
Arauco	1	2	3
Lebu	3	2	5
Imperial	3	2	5
Total	27	20	47

Fuente: *MMJCIP*, 1875.

Cuadro 6.2: Número de alumnos provincia de Arauco, 1874

Departamento	Hombres	Mujeres	Total
Laja	345	338	823
Angol	144	120	264
Nacimiento	280	117	397
Arauco	90	87	177
Lebu	151	100	251
Imperial	64	42	106
Total	1.164	854	2.018

Fuente: *MMJCIP*, 1875.

Los misioneros miraron con recelo la escuela pública porque no era religiosa ni consideraba la particularidad de los niños mapuches. El prefecto franciscano señalaba que en los “centros de numerosas poblaciones indígenas, en las que se han acercado multitud de cristianos chilenos”, los mapuches debían recibir asistencia religiosa y educacional conjuntamente. Esas primarias en el seno de la barbarie, proseguía, a lo más les enseñaría a leer y escribir, pero no los civilizaría y volverían a sus costumbres.[429]

Fue el primer síntoma de competencia entre la escuela fiscal y la eclesiástica, competencia que no condujo a conflictos porque la educación era de suyo precaria y particularmente en las escuelas misionales. Hacia 1879, inmediatamente antes de la ocupación, en el Territorio de Colonización de Angol había quince escuelas, cinco fiscales, ocho privadas y dos misionales que educaban a veinte niños mapuches.[430] De lo anterior se concluye que en el territorio más avanzado de la colonización en vísperas de la ocupación definitiva, del total de alumnos matriculados un 3,3% eran indígenas. Los indicios de su presencia en las escuelas públicas son escasos. Cuando en 1854 se estableció la ceremonia de repartición de premios en Los Ángeles, Mariano Camuleo, hijo de un cacique de Villarrica, recibió el premio de catecismo y moralidad.[431] En los primeros años de la década de 1870 aparece en los documentos de la intendencia y de las misiones la contratación de tres profesores mapuches en las primarias limítrofes que habían estudiado en la Escuela Normal de Preceptores y que provenían de escuelas misionales. Uno de ellos fue Fermín Alonso Melín, el primer profesor primario mapuche.[432]

“La casa donde se lee y se escribe, la escuela se llama”

Las misiones y las escuelas tuvieron un papel distinto en ambas fronteras. Las del norte fueron parte de la avanzada de colonos chilenos y de la formación de pueblos, y enfrentaron las sublevaciones y conflictos militares que llevaron a la ocupación definitiva. La situación del sur, donde habitaban los huilliches, fue diferente. Valdivia formaba parte de la administración central desde tiempos coloniales y el gobierno republicano había organizado la colonización alemana distribuyendo tierras entre los inmigrantes. El conflicto armado fue menor y hubo misiones de “infieles”, cercanas al territorio mapuche, y de “indios cristianos” en los pueblos con población mixta, donde se abrieron escuelas financiadas por el gobierno. Este sabía de su estado a través de un escueto informe del prefecto hasta que en 1854 llegó el decano del cuerpo de visitadores, José Bernardo Suárez. Su primera aproximación daría la tónica. Al llegar a la misión de Trumag, en el departamento de La Unión, no vio un solo niño indígena en la escuela ni en la casa misional donde debía haber veinte como pensionistas. Después de sus recriminaciones le trajeron tres que comprobó eran hijos de chilenos. El único indígena que encontró fue un muchacho de dieciocho años que era el sirviente del sacerdote. El padre le indicó que los naturales no querían enviar a sus hijos a las escuelas.

“Y sin embargo –reclamaba el visitador– se paga a este empleado doscientos pesos anuales por los niños que no enseña, se paga al misionero ciento cincuenta, a más de su sínodo, por los indígenas que no mantiene, y se paga, en fin, al cacique veinticuatro pesos por la misma razón que se paga al misionero. ¿Qué tal? ¿Cómo se llamará esto en buen castellano? ¿No se llamará estafa al fisco?”.[433]

Si Suárez no había encontrado ningún indígena en la misión de Trumag, en la de San José encontró cuatro; en Quilacahuín, seis; en San Juan de la Costa, cuatro. “He

examinado a estos miserables y visto con dolor que no solo carecen de toda instrucción. Los hacen dormir botados en el suelo como perros, y jamás se les ordena se laven y peinen. La ropa que visten, las más veces hechas andrajos, anda cubierta de asquerosos insectos”.[434]

Algunos meses más tarde emitió un informe general donde se percibe la tensión entre el misionero y el funcionario. Suárez sostenía que de los cuatro mil niños indígenas en edad de educarse, ninguno iba a la escuela. “Mas no hablo de escuelas como las que nominalmente existen en las misiones; hablo de establecimientos dirigidos por preceptores medianamente idóneos, en que se eduque al niño indígena y se le enseñe la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y las cuentas”. Proponía la creación de internados en las cabeceras de departamento, y una escuela para la enseñanza de oficios. Así, los caciques enviarían a sus hijos y no temerían que fueran levantados para las milicias.

Los visitantes también fueron críticos de la calidad de estas escuelas. Los sacerdotes eran demasiado viejos y desconocían los nuevos métodos pedagógicos, los preceptores laicos no tenían preparación. “Estos niños, completamente salvajes, pasan seis horas diarias sentados en el suelo o en tablas sin pie en una sala desabrigada, sucia en extremo, malsana y delante de un tablero de lectura que no comprenden o porque no saben bien el español o porque no se les explica. De noche duermen a campo raso, en grupos de cuatro, seis y hasta ocho niños de diversas edades que se juntan para abrigarse mutuamente y poder soportar el rigor del frío”.[435]

Las escuelas misionales, en definitiva, educaron indios cristianizados en pequeños pueblos que no superaban unos doce alumnos como promedio anual, según lo indica el Cuadro 6.3.

CUADRO 6.3: Prospecto general estadístico de las misiones de los padres capuchinos en la República de Chile, 1849-1860

Misión	B	AB	E	MA	MU	Pobl.
Valdivia	530	27	10	53	196	1.567
* San José	1.318	125	25	141	441	2.159
* Queule	44	—	15	6	14	206
* Imperial	140	27	237	31	302	
Quinchilca	693	81	—	132	951	3.704
Truman	740	14	27	202	522	1.750
Quilacauín	2.903	4	30	228	755	2.975
San Juan	1.056	8	36	378	761	1.732
Pilmaiquén	924	150	50	381	800	1.634
Río Bueno	1.302	70	—	230	382	1.08
Daglipulli	746	8	—	111	318	1.300
Cuyunco	560	10	—	46	204	4.000
** Arique						1.954
** Corral						852
Toltén						15
Total	10.956	524	346	1.915	5.372	25.658

Fuente: *MMJCIP*, 1860. B: Párvulos hijos de infieles bautizados. AB: Infieles adultos bautizados. E: Hijos de indios que frecuentan las escuelas. MA: Matrimonios bendecidos de indios cristianos. MU: Indios muertos en la comunión católica. Pobl.: Población cristiana actual.

* Misiones entre infieles. ** Nuevas misiones creadas como viceparroquias.

Las escuelas misionales en territorio cristianizado fueron lentamente absorbidas por las públicas, donde los misioneros hacían clases de religión. En 1865 había catorce misiones capuchinas en la provincia de Valdivia, cinco de “infieles” ubicadas cerca de la frontera y nueve ubicadas hacia el sur, donde se estima vivían veinte mil indios cristianizados sujetos a las autoridades chilenas. De ellas, cinco tenían primarias atendidas por preceptores. A su vez, de las cinco misiones entre infieles, las de Imperial, Toltén y Queuli tenían escuelas con alrededor de cincuenta niños indígenas a quienes se les enseñaba lectura, escritura, principios de la lengua castellana, elementos de aritmética, catecismo y geografía. La de San José tenía escuela fiscal para indios y españoles. Aun en las misiones más cercanas al territorio, la población española creció y las escuelas fueron mixtas.[436] Esas misiones se transformaron en pueblos y hasta los misioneros consintieron en que era la única forma de penetrar lentamente en el pueblo mapuche. El prefecto capuchino, luego de su visita anual a las misiones de infieles en 1864, decía que “hablando humanamente diré que hasta tanto los naturales que nos ocupan y que son el objeto de nuestras misiones, no vayan mezclándose poco a poco con la raza española, como ha sucedido en los Hueliches [sic Huilliches] se mantendrán por muchos años los araucanos...”. [437] Ellos mismos se sentían desilusionados, pues los mapuches podían ser afables, pero no se convertían al catolicismo.

La escuela seguía la suerte de la misión. Se debía “luchar con indígenas que odian la escuela”, como señalaba un visitador en 1858. “Es inaudita la resistencia que ponen los niños indígenas al aprendizaje: continuamente huyen de la misión y es preciso que el capitán de amigos vaya de casa en casa buscándolos y amenazándolos a sus padres para que los entreguen y vuelvan a la escuela; otras veces se ocultan estos fugitivos en los cerros, donde se mantienen durante algunos días con cardos y otras yerbas, por no llegar a la casa paterna donde temen encontrar la persecución del, para ellos, inoportuno capitán”. [438] La escuela, proseguía, era también ineficaz para los indígenas que se quedaban en ella: “Es tan sabido que olvidan lo que aprenden por el ningún uso que de ella hacen y porque volviendo al hogar de su familia se abandonan al uso de los placeres de Baco y demás prácticas nefandas que, sin poderlo remediar, se van transmitiendo de padres a hijos”. [439] De allí la insistencia de los visitadores en crear internados para separarlos de sus familias.

Los misioneros, en cambio, veían dos estrategias para cristianizar a los indígenas y separarlos culturalmente, aunque no físicamente, de su medio. Las proposiciones capuchinas fueron las mismas que las franciscanas: la educación vocacional, que no logró implementarse, y la educación de la mujer mapuche. El prefecto capuchino, autor de la idea y buen conocedor del mundo mapuche, sabía bien las dificultades que tendría. “No ignoro que el indio araucano esté identificado con una antipatía, que llega hasta el odio, contra la vida social, y que toda tentativa que se empleara para que abandonase su

vida salvaje y errante, sujetándolo a un sistema de vida sabiamente organizada y civil, encontraría invencibles las dificultades. Tampoco ignoro cuan contrarios son los araucanos a deshacerse de sus hijas, que consideran como artículo de comercio, como un medio de riqueza, por el modo bárbaro que usan en casarse”[440], pero comenzó igual su tarea educando a unas pocas niñas indígenas en Toltén, en casas particulares, y en 1871 partió a Europa en busca de una congregación que se instalara en la Araucanía. Sin embargo, la educación femenina se inició con dos profesoras mapuches, las hermanas Califuñanco, de dieciocho y veinte años, que estudiaron con las religiosas de la Providencia en Santiago enviadas por los capuchinos. Las dos primeras escuelas se instalaron en 1875 en las misiones de Queuli e Imperial. La de Queuli se inició con ocho alumnas, que aumentaron a quince en el año, y la de Imperial, inaugurada por el gobernador de Toltén, el comandante Barboza, y su señora, abrió con doce alumnas. [441]

En la última década previa a la ocupación, la estrategia para penetrar el territorio mapuche era militar y las misiones cumplieron funciones parroquiales en los pueblos. Sus escuelas, por lo mismo, tuvieron algunos alumnos indígenas, pero no fueron escuelas indígenas. Así, tanto las misiones de la frontera norte como las de la sur, que a estas alturas ya estaban muy cercanas, continuaban siendo el único espacio educativo específicamente concebido para indígenas y estaban en dificultades por falta de recursos y escasez de sacerdotes. Las misiones, como método de asimilación pacífica, habían sido sobrepasadas por el avance de la economía agraria, seguida del avance del Estado chileno. Las escuelas, tanto públicas como privadas, habían seguido a los pueblos y los pueblos habían sido fundados por chilenos. Por precaria que fuera esta educación, ella existía y había un cierto nivel de demanda de los colonos, que era coherente con la organización del orden civil, aquel que los mapuches habían rehuido por siglos.

Si la escuela misional había pretendido actuar como núcleo formador de pueblos, la escuela pública era hija de los pueblos. Difícilmente ella podría florecer donde no los hubiese en un período en que la educación recién se asentaba en los núcleos urbanos. Pero al mismo tiempo, cualquier escuela que pretendiera ser indígena tenía que levantarse fuera de los pueblos para captar a esta población. La misional por sí misma era incapaz de ser eje de un proceso de aculturación. La escuela pública, por su parte, ignoró el tema porque partía del supuesto de que la dinámica económica y política que conducía a la formación de pueblos era un proceso que tarde o temprano llevaría a los indígenas a cruzar su umbral. Ella era una forma de homogeneizar y unificar a la población, al artesanado de Santiago o Valparaíso, a la campesina del Valle Central, a la minera del norte o a la indígena del sur.

No hubo escuela mapuche sino mapuches en escuelas, y ello era un fenómeno nuevo, pues si bien algunos habían tenido educación formal en Santiago, Chillán o Concepción, la primaria no había existido en el amplio y movedizo territorio de la frontera, aquel que finalmente era su espacio propio. Aunque su presencia haya sido pequeña, esporádica y precaria, un grupo asistió a la escuela en el siglo XIX, y alguna consecuencia tuvo para el pueblo mapuche. Las misiones fueron un lugar de encuentro e intercambio de la

sociedad fronteriza, y la escuela, más que aculturar, le entregó algunos instrumentos que los alumnos indígenas usaron para sus propios fines, como lo habían hecho con tantos otros elementos de la cultura occidental. El instrumento era el aprendizaje –o al menos un cierto conocimiento– de la lectura y escritura que tenía un creciente valor. Algunos testimonios indican que investía de poder y prestigio dentro de la comunidad por su importancia en las relaciones con la sociedad chilena.

La escuela misional fue útil principalmente para los hijos de caciques. Los caciques actuaban en una gama de actividades vinculadas con el mundo español, principalmente políticas (los parlamentos) y comerciales, donde no solo se requería hablar castellano, sino a veces también leerlo. Ello fue particularmente importante para lidiar con las compras fraudulentas de sus tierras. El viceprefecto de la Araucanía, padre Diego Chuffa, trataba de persuadir a los caciques de la importancia de instruirlos en la lectura y la escritura del castellano para que nadie los engañara.[442] Las cartas escritas por caciques en este período así lo indican.[443]

El testimonio del mapuche Pascual Coña, cuyas memorias son únicas en su género, permite calibrar el valor que tuvo la educación para un cierto segmento. Coña vivía en las cercanías de la misión de Rauquenhue, territorio indígena cercano a la costa, y el sacerdote pidió al cacique principal que reuniera a su gente para convencerlos de que mandasen a sus hijos a la escuela. A dicha reunión llegó el padre de Coña, que no era cacique, y luego de grandes comidas ofrecidas por el misionero decidió enviar a su hijo porque le daban enseñanza, comida, vestuario y alojamiento y “en seguida me llevaron a la casa donde se lee y se escribe; la escuela se llama”. Tenía catorce años y aprendió tan bien la lectura, la escritura y la doctrina, que lo nombraron sacristán. Luego de cuatro años fue enviado a Santiago a la Escuela de San Vicente de Paul, donde aprendió carpintería, vivía en el convento y trabajaba en la ciudad. “Yo me había acostumbrado bien en Santiago; estaba contento, tenía lindos vestidos, ya era algo como un verdadero señorito”, y entonces le envió a sus padres una fotografía que estos recibieron contentos, pero sus amigos les dijeron: “Tu hijo ha muerto. Esa es el alma de un difunto”, y Coña tuvo que volver para demostrarles que estaba vivo. “Entonces veía con mis ojos cómo eran las costumbres de los de mi raza [...] Después de mi vuelta a Rauquenhue tomaba yo parte activa en todas estas fiestas; vivía finalmente como cualquier mapuche; hasta de mis deberes cristianos iba olvidándome poco a poco”. Se casó a la usanza mapuche y más tarde se transformó en cacique, en lo cual sus conocimientos lo ayudaron. Él mismo relata que cuando Painemilla fue hecho cacique general de su zona, influyeron sus buenas relaciones con el comandante y sus conocimientos del castellano.[444]

La escuela no significó para Coña abandonar sus patrones culturales, ni siquiera su estadía en la capital lo logró, pero sí había adquirido destrezas que transformaban su forma de comunicación con la otra cultura.[445] La educación misional, en definitiva, no significó para los mapuches un proceso de aculturación, sino la adquisición de instrumentos funcionales que, como se intentó mostrar anteriormente, no eran instrumentos neutrales, sino que permitían acercarse al razonamiento de una cultura que los asediaba de una manera distinta.

La escuela en la Araucanía chilena

Durante la década de 1870 el Estado chileno había consolidado definitivamente la línea del Malleco y se preparaba para seguir su avance cuando estalló la Guerra del Pacífico en 1879. Ello debilitó el sistema defensivo del sur y permitió a los mapuches tomar la ofensiva entre los años 1880 y 1881. Pero Chile venció en la guerra e incorporó a dos enormes provincias, Tarapacá y Antofagasta, donde estaba la riqueza del salitre. El país salió económica y militarmente fortalecido como una potencia del Pacífico, y se abocó de inmediato a la unificación definitiva del territorio. En 1881 avanzó hasta el río Cautín, fundando el fuerte de Temuco, y solo le quedaba ocupar la zona que comprendía la antigua ciudad de Villarrica, destruida por los mapuches a comienzos del siglo XVII, y cuyas ruinas eran emblemáticas de su resistencia y de su independencia. También lo era para el Ejército chileno. Su ocupación sería la gran derrota moral del pueblo mapuche y ello sucedió el primer día del año 1883. La fase militar estaba terminada. La resistencia armada esta vez no podía tener éxito porque las condiciones habían cambiado radicalmente. El Estado chileno estaba en condiciones técnicas de derrotarlos con facilidad desde el uso del rifle a repetición, que liquidó la táctica militar mapuche, hasta el telégrafo y el ferrocarril, que permitieron organizar los transportes y las comunicaciones.[446]

Tal como había sucedido entre el Biobío y el Malleco, el Estado declaró el nuevo territorio como propiedad fiscal y procedió a su colonización, pero los mapuches ya no tenían hacia dónde emigrar y tuvieron que someterse al esquema de propiedad que habían combatido durante cuatro siglos: las reducciones. Estas comprendían un conjunto de familias que reconocían a un jefe, generalmente un cacique, pero no obligatoriamente, a quien se le otorgaba la merced de tierra y tenía el derecho de propiedad. Ello significó disputas internas por las tierras asignadas. No todos los indígenas fueron radicados y muchos vagaban por la zona considerados como comuneros del Estado. El proceso de constitución de la nueva estructura de propiedad duró hasta la segunda década del nuevo siglo y se calcula que alrededor del 90% del territorio mapuche fue rematado entre los colonos, chilenos y extranjeros, otorgándose a los indígenas algo menos de 500.000 hectáreas a través de 3.078 títulos de merced.[447] Parte de estas tierras, sin embargo, también pasaron a manos de colonos a través de usurpación y compras fraudulentas. Los mapuches se quedaron finalmente con el 6,9% de sus tierras originales, que eran además las más pobres.[448] El objetivo inicial del gobierno en la zona era crear una agricultura mediana de industriados colonos, ya fueran extranjeros, chilenos o aborígenes, que elevaran la productividad; pero lo que en definitiva sucedió fue la constitución del latifundio y la depredación de la propiedad indígena.[449]

La sociedad mapuche perdió con ello su cohesión y su forma de organización social. Quedó literalmente “reducida” a territorios pequeños orientados hacia una agricultura de subsistencia y a la ganadería en pequeña escala; se transformó en una sociedad agrícola de pequeños campesinos pobres en medio de una comunidad rural fundamentalmente blanca, que rápidamente se integró a los procesos de modernización del país. Ese era el

programa del gobierno, elocuentemente sintetizado por el ministro de Instrucción en 1883. “El avance reciente de nuestra ocupación militar sobre el territorio comprendido entre las provincias de Arauco y Valdivia, provoca la acción conjunta de todos los elementos de civilización que deben transformar al salvaje araucano en un hombre útil a la sociedad. Al ferrocarril y al telégrafo que llevará el movimiento industrial y comercial a esas extensas comarcas; a la inmigración de colonos que deberán poblarla de brazo robustos y expertos para el trabajo, será necesario unir la iglesia, la escuela y el taller, para dominar moralmente al indígena, elevando su espíritu y desarraigado de él los malos hábitos y las preocupaciones en que ha sido creado, hasta llegar a hacer de él un hombre civilizado”.[\[450\]](#)

En este contexto, la educación pasó a tener mayor importancia para los mapuches, obligados a sobrevivir en una sociedad donde las destrezas que otorgaba la escuela, por elementales que fuesen, adquirirían progresivo valor. Para los caciques, la educación de sus hijos era una forma de lidiar más competentemente en las nuevas circunstancias y también fueron muchos los que abandonaron las reducciones y se instalaron en los pueblos o ciudades. Para ellos, la escuela fue un vehículo de integración. Este era el objetivo del Estado, que los mapuches se integraran completamente a la sociedad chilena y por ello no fueron objeto, sino mínimamente, de una política educacional específica. Al contrario de lo sucedido en las provincias del norte recientemente ocupadas, la educación en este caso no tenía el fin de reforzar el sentimiento de nacionalidad, pues a juicio del gobierno central, no se estaba compitiendo con otra nación. Al Estado no le preocupaba mayormente que los mapuches se “sintieran” chilenos cuanto que se transformaran en “ciudadanos industriuosos”.

La política educacional del Estado hacia fines de siglo estaba centrada en consolidar la escuela urbana y extenderla hacia aldeas y pequeños conglomerados. En la Araucanía ella estaba inserta en el eje campo-ciudad. El supuesto de esta política de omisión sobre la escuela indígena, que se hizo tanto más patente después de la ocupación, era que el mapuche, como cualquier otro campesino, se encontraría con la escuela en ciudades, pueblos y villas si el Estado era capaz de educar allí a todos los niños que estaban en condiciones de recibirla. El ministro del ramo volvió a repetir la misma frase que habían dicho tantos de sus antecesores: “No es posible fundar una escuela para cada familia”.[\[451\]](#)

Volvemos así al problema de la relación entre escuela y pueblo que había sido determinante para la historia de la primaria entre los mapuches. Por su estructura territorial basada en la organización social familiar, en primer lugar, y por las reducciones de carácter rural en segundo, el acceso de los niños mapuches a la escuela era bajo. Las autoridades locales fueron más sensibles al problema étnico. El dilema implícito era dejar sencillamente que llegaran a los pueblos y de allí a la escuela, es decir, la política de omisión, o tomar iniciativas para que los indígenas pudieran acceder a las escuelas de los pueblos. En los hechos triunfó la política de omisión y pocos niños mapuches llegaron a la escuela; sin embargo, esos que fueron tuvieron una gran relevancia en la formación de las organizaciones mapuches que se verán en el período

posterior.

CAPÍTULO VII

NUEVOS ACTORES Y NUEVOS VÍNCULOS

Preceptores y preceptoras

La extensión de la escuela en el territorio se entrelaza con la extensión de las destrezas de la escritura. Sin embargo, no tienen exactamente los mismos circuitos y las mismas dinámicas. Tanto así, que el temor, entonces como ahora, era que no se encontraran en su destino final: el aprendizaje de los niños. El Estado nacional era docente no solo por proveer enseñanza, sino por la enseñanza que pretendía proveer. Eso era lo que entendía por “dirección” y que desde Juan Egaña en adelante consideró su prerrogativa y su deber. La dirección era pedagógica y regulatoria y no significaba necesariamente la dependencia de las escuelas del gobierno central, aunque hayan terminado siéndolo. Era en la dirección de ellas donde se realizaba aquel ideal republicano inicial de formar una sociedad moral y virtuosa, uniforme y homogénea.

Para los reformadores del 42, la relación causal entre escritura y moralidad parecía evidente. Las escuelas enseñaban a los niños una técnica cuyo fin era moral. El medio parecía inseparable del fin. Pero el medio podía emanciparse de su fin; la técnica podía hacerse autónoma, puesto que los métodos enseñaban a decodificar el signo independiente del contenido.^[452] Ello no era ignorado. No solo la Iglesia, sino también la cúpula letrada, temían esa emancipación, distinguiendo entre buenas y malas lecturas.^[453] Por ello, esta relación evidente entre lectura y virtud debía ser construida. “En la elección de los libros –señalaba el ministro– se ha procedido con todo género de miramiento, pues si la lectura de obras morales o de una utilidad práctica, desarrolla ventajosamente las facultades del hombre, nada le pervierte y le degrada más que los libros que excitan las malas pasiones, o que de algún modo conculcan los principios de lo bueno y de lo honesto”.^[454] Luego añadiría: “El arte de leer es el medio: el fin aprovecharse del libro o escrito que moraliza”.^[455] Posiblemente, nunca una tecnología tuvo un sentido moral tan fuerte.

A mediados del siglo XIX se vive el segundo gran enfrentamiento entre oralidad y escritura. La cultura oral es ahora secundaria, es la cultura popular de una sociedad

segmentada; la escritura ha permeado a más sectores de los que conocemos y su valor social se ha expandido. Si la primera empresa lingüística tuvo como incentivo la evangelización, la segunda tendrá la alfabetización; si en la primera los letrados adaptaron sus conceptos a la lengua aborigen y la fijaron para buscar puntos de encuentro en el habla, ahora se recoge el sonido del habla en la escritura de una misma lengua vernácula. Si en la primera la unidad lingüística mapuche fue crucial, en la segunda lo fue la castellanización. Si el espacio donde se quiso extender un saber simbólico era la misión, ahora era la escuela.

Ella heredaba de la misión el no tener domicilio ni arquitectura propia; la misión era esporádica, como lo era la escuela; era para los más pobres, los rudos, los niños, y la escuela popular también lo fue. El preceptor tomaba el lugar del misionero, pero el misionero pertenecía a otro mundo que sus fieles, mientras que el preceptor venía del mismo mundo que sus alumnos. En fin, no se trata de abusar de la analogía, sino destacar cuán distinta era la escuela del siglo XIX a la actual, cuán semejante era a las escuelas rurales del siglo XVIII en Francia, Prusia o Estados Unidos[456]; y al contrario de ellas, cuán profunda era la oralidad de la cultura en que se insertaban.

La política en que el Estado puso sus mayores esperanzas y sus principales recursos para fundar la escuela moderna fue la formación de preceptores hombres y mujeres.[457] “Las escuelas serán siempre lo que sean los preceptores”, diría Antonio Varas.[458] Los primeros catorce jóvenes que ingresaron a la Escuela Normal en 1842 tenían entre diecisiete y veintitrés años, provenían de la capital y de villas del Valle Central, y sus conocimientos eran disímiles. Fue el propio Sarmiento quien los entrevistó, concluyendo que unos escribían y leían mal, otros regular; unos sabían aritmética y otros no; algunos conocían la gramática española y dos hasta conocían la latina. Lo más homogéneo en ellos era su origen popular. Se trataba, entonces, de transformarlos. Se le encargaron a París uniformes de verano y de invierno de tela azul con gorras y guantes; tuvieron un mobiliario que incluyó algo entonces desconocido, como era el pupitre y los primeros mapamundi colgando en las paredes; se les impuso un horario con asignaturas estructuradas y graduadas y tuvieron, antes que la Universidad de Chile, un edificio construido. La resistencia de los alumnos a ese orden fue larga, porque era artificial para quienes por generaciones habían aprendido mirando, escuchando, haciendo.[459]

El 1 de mayo de 1854 ingresaron cuarenta jóvenes mujeres a la Escuela Normal de Preceptoras a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón, llegadas a Chile el año anterior para educar a las niñas de la elite, porque no había otras mujeres en el país que pudieran asumir esa tarea de formación. Se sabe poco de aquellas jóvenes, pero se conoce con cierto detalle el impacto que produjeron en esas mujeres francesas. Las candidatas habían sido elegidas, según relataba la superiora, “entre familias honestas de Santiago y de sus alrededores [...] muchachas del campo, casi todas llegaron sin saber los rudimentos de la vida social. Dios sólo sabe cuánto costó conseguir que tuviesen aseo y limpieza en su persona”.[460] Al ministro le advirtió que “había que comenzar por dar a las niñas el hábito del trabajo, apegarlas a la disciplina, ejercitar gradualmente su memoria, esforzarse en que su espíritu adquiriera el hábito de la atención y de la

reflexión: estos dos puntos son la base de todo juicio recto y de toda instrucción sólida. Ambos son difíciles de obtener, dada la ligereza de su edad y la inacción en que han permanecido sus jóvenes inteligencias”.[461]

La escuela tuvo una alta demanda porque era un lugar de protección de niñas pobres y vulnerables. Las cartas de madres rogando que aceptaran a sus hijas a quienes no podían alimentar o de señoras de elite para que ingresaran niñas pobres que corrían peligros, fueron muchas. Las religiosas reclamaban esta forma de selección porque debían empezar a enseñarles como si fuera una primaria. “En vano se les dice que no es esta Casa de Preservación”.[462] Es posible que muchas no hubieran ido a la escuela. Mal que mal, había muy pocas. Para remediar aquello estaban ahí.

A lo largo del siglo se produjo, aunque de forma modesta, un círculo virtuoso en que las escuelas primarias, algunas ya dotadas de preceptores normalistas, preparaban estudiantes que luego entraban a la normal con alguna formación básica. Ello se refleja en la progresiva complejidad del currículum de las escuelas normales que suponía mejores alumnos y alumnas, pues la enseñanza fue bastante semejante en la rama masculina y femenina, salvo en que unos estudiaban la Constitución y las otras labores de mano.[463]

Los normalistas constituían un segmento nuevo en la sociedad chilena; habían vivido una experiencia particular de aprendizaje durante tres o cuatro años sometidos a una severa reglamentación. El paso por la normal era duro y muchos renunciaron al intento. Algunos se graduaron y optaron por mejores empleos, mientras otros se convirtieron en el primer grupo de profesionales certificados provenientes de los sectores populares y el primero que incluyó a mujeres. Ya no eran los artesanos aprendices de talleres ni trabajadoras manuales cuyas formas de aprendizaje residían en la experiencia. Eran profesionales que certificaban un saber intelectual. No por ello, sin embargo, tuvieron sueldos más altos en este primer período. Por el contrario, este oscilaba entre 150 y 200 pesos anuales, equivalente al del portero del ministerio, pero bastante más alto que el de un soldado raso.[464]

Los preceptores aumentaron en la segunda mitad del siglo en un 241%, es decir, estuvieron muy cerca de cuadruplicar su número al elevarse desde 693 a 2.365. El Cuadro 7.1 presenta las cifras nacionales del proceso en los años en que el dato fue publicado por el ministerio del ramo. Los normalistas lo hicieron en un 167% y los no graduados en un 285%. El crecimiento se debió principalmente a la incorporación femenina. La diferencia es abismante y se descompone de una forma muy distinta a la masculina. Mientras el total de hombres creció en un 75%, el de mujeres lo hizo en un 530%, y si los normalistas aumentaron un 11%, las normalistas lo hicieron en un 913%. La prevalencia de mujeres fue fomentada por las autoridades al considerar la enseñanza como una extensión de su rol maternal, y principalmente porque el salario era más bajo a la vez que competitivo dentro del mercado laboral femenino.[465]

Cuadro 7.1: Número de preceptores normalistas y sin preparación, 1865-1899

Año	Preceptores normalistas			Preceptores sin preparación		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1865	215	45	260	225	208	433
1866	215	45	260	225	485	710
1869	206	85	291	279	214	493
1870	199	93	292	325	237	562
1872	216	119	335			
1875	263	155	418	366	343	709
1880	209	95	304			586
1885	261	345	606	194	405	599
1886	276	346	622	204	460	664
1887	278	357	635	238	525	763
1888	282	368	650	258	616	874
1889	297	380	677	300	726	1.026
1891	270	370	640	413	876	1.289
1892	247	375	622	433	953	1.386
1893	276	411	687	415	940	1.355
1894			743			1.327
1899	240	456	696	530	1.139	1.669

Fuente: *MMJCIP*, 1840-1900.

Los normalistas provenían de sectores populares diversos, pero en sus vidas laborales fueron transformándose en un grupo más heterogéneo.[466] Por de pronto, se concentraron en las escuelas de las ciudades capitales, marcando una diferencia con aquellos sin preparación formal. Los visitantes a mediados de siglo señalaban que una mayoría solo sabía leer y escribir, conocía los rudimentos de aritmética, pero desconocía la ortografía y no sospechaba la gramática. Salvo los de la capital, los preceptores de la provincia no eran aptos ni “para alumnos de una buena escuela”. De los veinticinco preceptores que asistieron al primer ejercicio de maestros en 1854, Sarmiento informaba que “había cinco que leían un poco regular, i el resto lectura intolerable; cuatro tenían letra que se podía mirar, i todos desconocían la parte ortográfica; i por este orden, una gran carencia de todos los ramos que son obligados a enseñar”.[467] Muchos fueron descritos como “de buenas aptitudes y costumbres”, mientras otros como borrachos, pependieros, holgazanes; más de alguno solo enseñaba a rezar y hubo uno que enseñaba en su cama.[468]

Los profesores anteriores o paralelos a los normalistas son una figura social interesante y desconocida que no obedece solo al estereotipo de ser unos rufianes de mala reputación. Se suele mencionar el juez que dio por pena a un ladrón ser maestro de escuela.[469] Es necesario matizar que fueran siempre objeto de menosprecio social. Algunos eran soldados realistas, prisioneros en la guerra de la independencia, escribientes y secretarios; músicos, cantores, ecónomos de la parroquia, subdelegados sustitutos, comerciantes o administradores que cumplían la función de maestros además

de otras labores, como lo señalaba el visitador de Colchagua.[470] Más aun, al menos seis de los visitadores nombrados en las primeras décadas eran profesores de escuelas anteriores a la fundación de la normal. Hacia fines de siglo, la mayoría de estos había recibido educación formal y tenía experiencia en aulas. Testimonios sueltos muestran que muchos de ellos eran alumnos de liceos o de escuelas que pasaban a ser ayudantes y más tarde preceptores.

El conjunto de preceptores constituía un grupo que por su formación y función construyó una identidad gremial más precoz que la de otros funcionarios públicos. En 1867 creó la Sociedad de Preceptores, que tenía mucho de mutual y también de perfeccionamiento. El itinerario hacia la profesionalización de la labor docente se inicia con los visitadores que incorporaron prontamente el *ethos* de los reformadores del 42 y que conformaron la masa crítica que lideró las organizaciones y reivindicaciones gremiales, las propuestas de reformas y la constitución del sector desde la escuela misma. A pesar de que sus informes son una fuente fundamental del período, es poco lo que se sabe de sus propias trayectorias. Si se toma como muestra el grupo de dieciocho visitadores que falleció entre 1847 y 1888 a través de sus necrologías, se concluye que la mitad eran normalistas que ascendieron desde la primera designación en escuelas de villas hacia las de las capitales departamentales y provinciales. Seis fueron preceptores de escuelas municipales o conventuales de ciudades como Santiago, Valparaíso o Concepción, dos de los cuales estudiaron gratuitamente en colegios religiosos. Finalmente, otros dos eran preceptores de escuelas fiscales que habían estudiado en liceos.[471] Todos ellos fueron maestros de aula y eso es muy significativo en su rol mediador, pues habían ascendido y hecho carrera dentro del campo educativo y no de la administración.

Como se mencionó anteriormente[472], la ley del 60 y el reglamento del 63 establecieron una cierta carrera docente con el aumento salarial según antigüedad, e introdujeron la jubilación. Las escuelas con más de cincuenta alumnos tenían derecho a un ayudante y los preceptores con más de cien disponían de un sueldo mayor. En las zonas desfavorecidas tenían derecho a una asignación especial. Individualmente primero y reunidos por departamento después, fueron elevando sus peticiones de acuerdo a lo establecido en el reglamento.[473] La Inspección General no tuvo éxito en reclamar la autoridad pedagógica y política que la ley le otorgaba. No dirigió a los preceptores sino que contribuyó a su formación, a su fiscalización, y también a la representación de sus intereses ante la autoridad; defendía su calidad de empleados públicos, el cumplimiento de sus jubilaciones y la prerrogativa del ministerio y no de las autoridades locales para decretar su destitución. Reclamaba cuando a los normalistas no se les daba preferencia en las destinaciones o denunciaba los bajos sueldos. “¿Qué razón hay para considerarlos de peor condición?”.[474] La reivindicación profesional era también una demanda de reconocimiento social. El inspector Larenas, según se señaló anteriormente, reclamó contra hacendados y funcionarios que no los escuchaban porque finalmente los despreciaban. Los visitadores tenían un estatus social ambiguo. Uno de ellos, señalaba un colega, “nunca elegía sus amigos en una clase igual o superior a la suya, sino en una

inferior. Generalmente se le veía acompañado de obreros, de hombres de pueblo, lo que más de una vez dio lugar a quejas contra él. Se le decía [por los otros visitantes] que no daba la importancia necesaria al empleo que desempeñaba”.[475]

La inspección fue también y primordialmente el referente pedagógico de los normalistas, el espacio de su reflexión profesional. Allí empezaron a cobrar una voz propia sobre su sector dentro del Estado. Pero la ley los había aislado del resto del sistema, pues separó a la inspección de la Facultad de Humanidades y por ende del Consejo Universitario, para depender solo y directamente del ministerio.[476] Sus reclamos no tuvieron efecto: “La especialidad de los conocimientos de estos empleos no se toma en cuenta para nada”.[477] Si el inspector no tenía poder, al menos tenía la capacidad de aglutinar una masa crítica de normalistas en torno al diagnóstico y a las reformas del sector. Desde allí reclamaron por la modificación de la ley del 60 que marginaba a la primaria del sistema; defendieron la centralidad de la pedagogía en el currículum de las escuelas normales, su descentralización, la enseñanza práctica, y la contratación de profesores extranjeros para un rediseño general. En febrero de 1881, por ejemplo, se juntaron en Santiago los visitantes del sur durante dos semanas para discutir reformas pedagógicas y administrativas. Ese año fue el último informe de la inspección que apareció en las memorias del ministerio. El poder estaba en otra parte, en la dirección de las escuelas normales, en la cúpula del sistema educacional y político.

En la década del ochenta, el poder giró nuevamente hacia la inspección para llevar a cabo la reforma de las normales en base al modelo alemán, bajo la dirección de un grupo de la elite intelectual y política. El reglamento de 1883 estableció y acrecentó las facultades de dicha repartición: los visitantes volvían a su dependencia, proponía la traslación de escuelas, solicitaba la remoción de profesores, decidía los textos escolares, nombraba comisiones examinadoras y finalmente proponía las reformas de la instrucción primaria.[478] ¿Qué había sucedido? Las fuentes no son claras, pero hubo un actor principal que fue José Abelardo Núñez.

Núñez era hijo de un discípulo de Andrés Bello, había estudiado en el Instituto Nacional y era abogado de la Universidad de Chile. Pertenecía al directorio de la Sociedad de Instrucción Primaria y tenía una clara vocación pedagógica. Pero no era profesor ni menos provenía del sector normalista. En 1878 fue comisionado por Joaquín Blest Gana, ministro de Instrucción, para estudiar las experiencias pedagógicas de las escuelas normales en Estados Unidos y Europa.[479] Esa no era su verdadera misión, o al menos no la única, sino tareas de inteligencia en relación a Bolivia y al tratamiento que la prensa norteamericana daba a la Guerra del Pacífico. Núñez cambió de planes y se fue a Europa, donde efectivamente estudió las normales, en el mismo período en que Claudio Matte y Valentín Letelier realizaban un periplo semejante. En Alemania gestionó la publicación de los textos escolares para vendérselos al gobierno chileno. Núñez le hizo saber al ministro y futuro presidente Domingo Santa María que estaba interesado en ser inspector siempre y cuando se le diera autoridad y categoría al cargo. Era su condición para elaborar un plan general de reforma.[480] En 1882 volvió a Chile y presentó al gobierno su célebre estudio *Organización de las Escuelas Normales*, en

que defendía el modelo alemán.[481] En la introducción desliza una frase reveladora: su misión había sido estudiar “los medios más apropiados para levantar la educación popular de la *postración a que veinte años de olvido* la han conducido”.[482] Ello confirmaba la marginalidad de la inspección desde su nacimiento.

La reorganización diseñada por Núñez fue inmediatamente acompañada por una ley de gran relevancia que le otorgaba presupuesto para contratar profesores extranjeros que él mismo seleccionó en Alemania. Finalmente, asumió como inspector para llevar a cabo la gran reforma que inicia un nuevo período. La inspección cambió de naturaleza, asumió la dirección de las normales y se incorporó al *establishment* educacional en lo institucional y en lo político. El segmento de normalistas con propuestas para el sector no quedó sin embargo marginado, como lo demostró en su activa participación en el Congreso Pedagógico de 1899, sino que constituyó una de las voces en las reformas en curso, a la vez que reforzó su identidad gremial.[483]

La educación en general y la primaria en particular se constituía ya como un campo en sí mismo, sectorial más que autónomo, que reclamaba para sí la especialización disciplinaria. La política y la educación seguían estrechamente unidas, pero de otra manera. A fines de siglo la educación era una política pública; formaba parte de los conflictos ideológicos y de partido dentro de un sistema político plural. El republicanismo clásico había transitado hacia la preeminencia del positivismo. El Estado había estructurado su burocracia por sobre los cuerpos y había formado nuevos actores sociales. Los preceptores y sus diversas organizaciones tuvieron un carácter reivindicativo, pedagógico y también político. El preceptor era un nuevo actor social colectivo y era un nuevo actor en sí mismo, en cuanto mediador en la extensión de la cultura escrita hacia la sociedad popular.

La memoria de los textos escolares

A mediados del siglo XIX, las lenguas vernáculas de Occidente, formalizadas y regularizadas, se impusieron en la escuela universal, constriñendo los dialectos y lenguas locales.[484] Para la escuela nacional, la lengua era un problema político, y en América Latina lo fue particularmente en las repúblicas con sólidas comunidades indígenas. En todas partes, la escuela alfabetizadora requería enseñar la relación entre el sonido de la palabra hablada y el signo de la palabra escrita. El castellano tenía la ventaja de que sus sonidos y signos eran más concordantes que en otras lenguas, pero de todas formas la ortografía fue una materia de debate para la alfabetización de los sectores populares.[485] En Hispanoamérica, las repúblicas independientes querían afirmar su identidad resaltando las particularidades de una lengua que compartían con la metrópolis. La preocupación por el español americano tuvo su origen en los escritos de Andrés Bello y Juan García del Río en Londres en 1823, que proclamaban la independencia lingüística y la simplificación del alfabeto para la promoción de la enseñanza en un continente casi analfabeto.[486] Las letras con un mismo sonido debían suprimirse, como la *c* con la *k* y

con la *q*. “La grave dificultad para promover la enseñanza del idioma patrio –señala Iván Jaksic interpretando a Bello– provenía, precisamente, de que, por una parte, dominase el criterio etimológico de la Academia para la ortografía y, por otra, que se emplearan categorías latinas para enseñar la gramática castellana”.[\[487\]](#)

La proposición se transformó en Chile en una polémica emblemática, gatillada a propósito de la enseñanza primaria y los textos de estudio. “Se prepara en Chile –señalaba el ministro– la organización de un sistema completo de enseñanza popular: entre las cosas que van a enseñar a la presente generación infantil i aún a las venideras, es a escribir con *propiedad las palabras*; esto es la ortografía”.[\[488\]](#) Por lo mismo, la reforma correspondió a la Facultad de Humanidades, ante la cual Sarmiento sostuvo que si la pronunciación americana era distinta a la española, también debía serlo su ortografía con el predominio de la fonética por sobre la etimología: “Los acendados, los comerciantes, las mujeres no estudian latín...”, de allí que la única regla fuera la pronunciación que reflejaba el saber popular”.[\[489\]](#) En su opinión, la ortografía “no es más que la pintura de la palabra”.[\[490\]](#) Así también lo planteó en la Academia de la Lengua Española, en la cual, según Sarmiento, los eruditos habían quedado “azorados” ante tal atrevimiento de un americano.[\[491\]](#)

Bello había propuesto ideas semejantes a las de Sarmiento, pero discrepaban en un punto, que era hacer del habla popular la única regla ortográfica, pues se corría el riesgo de una fragmentación del castellano en lenguas distintas, como había sucedido en Europa. Sarmiento hizo de esta discrepancia una polémica, en la cual lanzó sus dardos a Bello acusándolo de conservador; sin embargo, la diferencia no residía en la reforma para la enseñanza popular, sino en la mantención de normas comunes para la unidad idiomática americana. Se trataba, finalmente, de la “gramática de la emancipación”.[\[492\]](#) En 1844 la facultad aprobó una “ortografía nacional” que fue incorporada a los impresos oficiales y a los textos de enseñanza.[\[493\]](#) Esa había sido su finalidad.

Los textos fueron la otra gran empresa lingüística del período llevada a cabo ahora por el impreso.[\[494\]](#) En las primeras décadas republicanas, el gobierno imprimió esporádicamente catecismos, silabarios y gramáticas para las escuelas.[\[495\]](#) Una vez más, los reformadores del 42 buscaron “sistematizar” los textos en uso, que eran pocos, y suprimir que algunas escuelas utilizaran cualquier impreso, libros “usados” los llamaban sus críticos, que no eran comprensibles para los niños y hacía muy difícil el trabajo del maestro. La diversidad de métodos era tan nociva como la diversidad de contenidos.[\[496\]](#) La revisión de textos ocupó buena parte de las sesiones de la facultad desde su fundación; aprobaba para las escuelas públicas aquellos que no consideraba erróneos o perjudiciales y sugería adoptar aquellos que consideraba de calidad, pero ninguno era obligatorio.[\[497\]](#) Los admitidos podían publicarse en forma particular, en cambio los adoptados eran aquellos que el gobierno mandaba publicar y que eran los de mayor circulación. Fue el caso, por ejemplo, del *Método gradual de lectura* de Sarmiento, cuyo autor y miembro de la facultad pidió no solo su aprobación, sino su adopción luego de haber sido revisado por sus colegas.[\[498\]](#)

Los textos escolares se transformaron rápidamente en un producto interesante para la

frágil industria editorial chilena, cuyo mercado era pequeño. Ello llevó a que algunas imprentas y libreros especularan subiendo los precios. El riesgo desde la perspectiva del gobierno era que los niños más pobres se quedaran sin textos. Por ello en 1853 se estableció una política clave para la industria de la imprenta: los libros repartidos por el gobierno eran gratis para los niños pobres y se vendían a precio de costo a quienes pudieran comprarlos en las oficinas de correos de las ciudades capitales y en las tesorías municipales. Así se sacaba de circulación a los impresores que vendían directamente los mismos textos a precios más altos o a los libreros que especulaban con los impresos por el gobierno. El negocio para los privados se redujo entonces a ser clientes del gobierno. La medida fue polémica en la época y ha producido cierta confusión historiográfica. La especulación dejó de tener sentido porque buena parte de los textos eran gratuitos[499] y no fue un golpe mortal a la industria de la imprenta, sino al monopolio.[500]

La impresión de textos escolares era un negocio seguro y rentable, pero ninguna imprenta tenía capacidad para imprimir grandes volúmenes. Sarmiento captó tempranamente la oportunidad y amplió con nuevas inversiones la capacidad de su propia imprenta, llamada Belín, que tenía el monopolio de las impresiones oficiales e imprimía, a su costa y riesgo, textos que ofrecía a la venta en librerías y al gobierno. El decreto del 53 fue fatal para Sarmiento. En carta personal al ministro le señaló que la industria no podría sobrevivir si el Estado se hacía comerciante de libros, siendo el único poder comprador y fijando los precios. “El Estado, sin hacerse comerciante, se sustituye al comercio, y sustrae aquella mercadería a la acción espontánea de la industria”.[501] El decreto significaba la quiebra de su imprenta. Según otros, el gobierno debía tener su propia imprenta modernizada para estas nuevas tareas o imprimir en Europa, donde el papel era más barato y de mejor calidad.[502] De acuerdo a cálculos solicitados por el Ministerio del Interior, el papel en Chile tenía un 50% de recargo.[503] El gobierno optó por contratos específicos con una multiplicidad de imprentas, todas ellas privadas, nacionales o extranjeras.[504] Algunas corrían el riesgo de imprimir por su cuenta y luego venderle al gobierno.[505] Hacia fines de siglo, la impresión de textos se licitaba a través de anuncios en los periódicos que indicaban los términos de referencia.[506] Si había presión en los contratos, no lo sabemos. Es posible que la hubiera no solo por parte de las imprentas sino de los autores. Para estos, el camino más conveniente era imprimir sus textos, venderlos al gobierno y reducir la competencia con otras obras equivalentes, para lo cual las redes en el sistema escolar eran valiosas. La diversidad de textos para una misma asignatura tendió a concentrarse menos por presiones monopólicas que por razones pedagógicas, luego de que una comisión evaluadora nombrada en 1866 hiciera un duro diagnóstico de la heterogeneidad de obras existentes.[507] Es cierto que había una gama amplia de títulos, pero como lo muestran las cifras, los grandes volúmenes se concentraron en pocos de ellos.

Los textos escolares son un amplio y creciente campo de estudio, especialmente para la historia pedagógica, de las ideologías dominantes y más recientemente de los nacionalismos. En el caso chileno, han sido mencionados en las historias del libro y de la

educación primaria.[508] También han sido estudiados en sus contenidos, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la historia, pero no puede deducirse directamente de ellos la formación de una conciencia o de un imaginario nacional o nacionalista.[509] Uno de los principales aportes del paso de la historia de las ideas a la historia cultural ha sido cuestionarse el impacto del escrito al margen de las formas de circulación, de los lectores y de sus prácticas. El primer paso en esa dirección, totalmente ignorado para el caso chileno, es el volumen de impresos y su propagación.

Si la escuela fue la institución más expandida del territorio, los textos escolares fueron el impreso de mayor circulación en el país. Fue un ejemplar nuevo, destinado a la primaria, que unificaba aquel material heterogéneo que algunos niños traían de sus casas como hojas de prensa, según decían algunos visitantes. Pero era nuevo en un sentido mucho más radical. Los niños no tenían y quizás apenas conocían el impreso. Por ello el texto forjaba un circuito del impreso más bien solitario. Circuló a raudales y llegó hasta donde otros no habían llegado.

Cuadro 7.2: Número de textos impresos, 1854-1878

Año	Total
1854	98.124
1855	23.995
1856	40.279
1857	63.521
1858	34.456
1859	61.500
1860	144.059
1861	93.557
1862	105.433
1866	54.710
1868	145.107
1869	196.543
1870	246.755
1871	112.379
1872	191.131
1873	177.354
1874	184.939
1878	294.841

Fuente: *MMJCIP*, 1854-1879.

Para calibrar la dimensión del fenómeno, lo primero es sencillamente medir su volumen.[510] El resultado es, por decir lo menos, asombroso. En dieciocho años entre 1854 y 1878 el gobierno imprimió, como mínimo, 2.268.683 textos escolares. Estos se distribuyeron a lo largo del país, manteniendo una relación equitativa entre su volumen y el número de alumnos.[511]

Los textos estaban en directa relación con los aprendizajes que se impartían en las escuelas y las demandas de los preceptores para su enseñanza. El currículum que se implantó en los cuarenta, y que la ley del 60 formalizó, contemplaba la enseñanza de la lectura y de la escritura, la “doctrina y moral cristiana”, la aritmética y el sistema legal de pesos y medidas. En las superiores se agregaba la gramática, geografía, dibujo lineal e historia de Chile. Los ejemplares impresos indican que tan relevante como los tres básicos –el silabario, el catecismo y la aritmética– fueron los “textos de lectura” de carácter religioso moral que servían de apoyo. Los textos para el estudio del sistema decimal solían estar incorporados en la aritmética, y el dibujo lineal tuvo un número de alumnos menor que las demás asignaturas. Por último, es posible apreciar el aumento de obras para las escuelas superiores, como la gramática, la geografía y en menor medida la historia de Chile.

Cuadro 7.3: Total de textos impresos por género, 1854-1862

Género	Número	%
Libros de lectura	224.612	41
Silabario	45.859	8
Catecismos	61.117	11
Aritmética	75.543	14
Geografía	39.082	7
Gramática	41.918	8
Historia de Chile	29.511	5
Sistema métrico	26.391	5
Dibujo lineal	6.175	1
Total textos	550.208	100

Fuente: *MMJCIP*, 1854-1863.

Cuadro 7.4: Total de textos impresos por género, 1869-1878

Género	Número	%
Libros de lectura	292.515	27,5
Silabario	176.534	16,6
Catecismos	169.956	16,0
Aritmética	103.753	9,7
Geografía	131.637	12,4
Gramática	143.910	13,5
Sistema métrico	30.934	2,9
Dibujo lineal	11.054	1,0
Total textos	1.060.293	100

Fuente: *MMJCIP*, 1854-1863.

Las formas de clasificar requieren alguna precisión.[\[512\]](#) Dentro de estos márgenes de error y tomando en consideración que en la década de 1870 siguen predominando los

libros de lectura, seguidos por el silabario y el catecismo, se puede fundamentar desde otro ángulo la prioridad de la tarea alfabetizadora y moralizadora. Asimismo, confirma la identificación de lo civilizatorio con lo nacional, puesto que lo referido a educación cívica o a historia de Chile fue escaso en la escuela primaria y estuvo más presente en la colegial. Los textos muestran una incipiente creación de una conciencia nacional que en este período, a nuestro juicio, no se identifica tanto con “lo chileno”, como será posteriormente, sino con la nación como una manifestación de la civilización. La escuela como formadora de una conciencia nacional debe ser historizada. La relación no es lineal ni directa. Si los libros no hicieron las revoluciones[513], los textos escolares por sí solos no formaron las conciencias nacionales.[514]

La pregunta que sigue es obvia: los textos, ¿llegaron a los niños? Ello requiere un análisis más estructural que los reclamos fragmentados de los visitantes o autoridades por la carencia de ejemplares entre los niños pobres, que suelen concentrarse más a mediados que a finales de siglo. Por de pronto, existe una coherencia entre los textos con mayor circulación y las asignaturas más concurridas. En 1877 había 62.467 alumnos en las escuelas públicas urbanas y rurales. Los cursos de asistencia masiva eran lectura (56.522), escritura (57.102), aritmética (52.416), catecismo (44.981), gramática (41.567) y geografía (40.476).[515] En segundo lugar, el precio de los textos no fue una barrera significativa. La especulación existió, pero el altísimo tiraje y la venta a precios de costo para un sector de alumnos la desincentivó. Solo en Santiago se vendían en librerías y el precio figuraba en cada volumen. ¿Cuántos efectivamente se vendían? No hay estadísticas, pero los fondos acumulados que de cuando en cuando informaban las intendencias, no pasaban de 100 pesos anuales que se invertían en útiles para las escuelas. El financiamiento de los textos fue básicamente estatal y representaba una cifra baja del presupuesto. Por ejemplo, en 1868 el ministerio imprimió 145.107 volúmenes por un valor de 22.297 pesos y el gasto total en instrucción primaria fue de 400.000.[516] En 1876 significó un gasto de 28.052 pesos en un total de 801.522.[517]

La principal dificultad para que los textos arribaran a las escuelas fue, como era de esperar, las malas comunicaciones en un accidentado territorio. Desde un comienzo llegaban a las de las ciudades principales, como Santiago y Concepción, pero no es evidente que de allí se extendieran por los canales administrativos.[518] El circuito era aproximadamente el siguiente. Al igual que sucedía en la fundación de las escuelas, la iniciativa de las comunidades era el primer paso. El ministerio, siguiendo la lógica ya descrita de responder a la demanda, no enviaba textos según el número de alumnos, sino de acuerdo a las peticiones que el intendente recogía de preceptores, visitantes y gobernadores. El proceso partía de la escuela misma. Son muchísimas las peticiones de maestros que envían con nombre y apellido el listado de los niños que no podían comprar los textos. Por ejemplo, el de una escuela con veintiún alumnas en San Antonio pidió diecinueve catecismos y gramáticas, y solo seis ejemplares de geografía e historia de Chile. En ese puerto, casi el 90% de los estudiantes no podía comprar sus textos.[519] A veces el subdelegado o el gobernador certificaba a los niños pobres de sus escuelas y la administración de correos se los entregaba en la capital departamental.[520] Aquellos

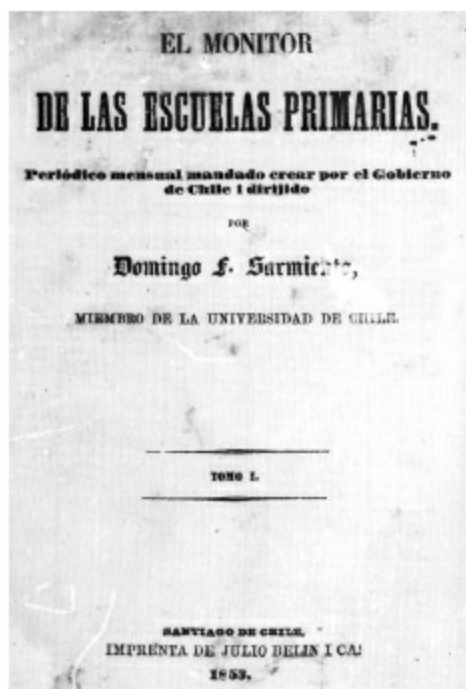
que los compraban, cuyo tamaño desconocemos, lo hicieron directamente en las oficinas, por lo que suponemos que no tenían problemas de acceso. El ministerio, por su parte, imprimía grandes volúmenes y respondía a las peticiones, pero no siempre fueron coincidentes. Los preceptores tenían sus preferencias y a veces reclamaban porque habían recibido la *Gramática* de Bello cuando usaban la de Reyes, o la edición de la *Aritmética* de Bustos que había cambiado el formato de catecismo.[521] El intendente de Talca señalaba que tenía en bodega títulos que nadie pedía mientras faltaban los que de verdad se utilizaban.[522] Lo mismo hacía el gobernador de Combarbalá o de Lontué.[523] Por ello la impresión y la distribución se iban adaptando a la demanda que, a su vez, era casuística y particular. Eso dificultaba la repartición en la precaria burocracia central que preparaba los cajones que se remitían por mar y luego por tren. Los envíos eran lentos y las autoridades reclamaban que no llegaban a tiempo para que cada niño tuviera el suyo según la asignatura que cursaba.

Aunque el despacho de textos de acuerdo a peticiones generaba dificultades, las autoridades locales valoraban que se considerara la realidad y diversidad de las escuelas. El reglamento de 1863, sin embargo, pretendió regular este procedimiento. Los intendentes debían mandar sus listas en diciembre, de acuerdo al informe de gobernadores y visitadores, para que la inspección los distribuyera en los meses de vacaciones. En marzo los textos debían estar en manos del preceptor “para distribuirlos a los niños pobres a medida que se vayan presentando a la escuela”.[524] Pero no se cumplió, en parte por el atraso de las listas, en parte porque el ministerio distribuía de acuerdo a su stock disponible, como lo señaló a la comisión evaluadora de 1866.[525] En efecto, el problema más crítico parece haber sido el del calendario, y por lo mismo, la pertinencia de los envíos y los medios de comunicación. La extensión de la línea férrea hacia fines de siglo mejoró la sincronía, pero el problema perduró.

Lo anterior, sin embargo, no es concluyente respecto a si los alumnos se encontraron con los textos. Algunos autores han señalado que apenas llegaron.[526] Ello tiene por fuente diversos informes de visitadores. Efectivamente hubo escuelas, como lo denunciaba el visitador de Chiloé en 1857, que no tenían el silabario “para los principiantes, ningún libro adecuado para los que saben silabar”, ni dos ejemplares de un mismo libro. “Lo más usado para la lectura es los diarios que por acá llegan y particularmente el Monitor de las Escuelas”.[527] Ese año se habían enviado a Chiloé 6.458 textos, y solo 500 el año siguiente. Se descubrió que un profesor de Chonchi, jugador contumaz, había vendido los 58 ejemplares que se le habían entregado, cuestión que el gobernador confirmó con los niños. El subdelegado los repartió personalmente a los alumnos “agraciados”.[528] Los casos son muchos. El visitador de Santiago, José Bernardo Suárez, reclamaba en 1867 que los textos para las provincias rurales no llegaban. Los depósitos de las oficinas de correos los guardaban en pésimas condiciones y sin orden alguno. Otro denunciaba que la tesorería municipal los mantenía “revueltos en un cajón y amontonados en un rincón de la pieza en que funciona dicha oficina”.[529] La administración de correos de la provincia de Arauco tenía en sus bodegas 6.142 textos con 23 títulos en 1862, mientras el visitador protestaba que no llegaban a las

escuelas.

Sin duda había problemas de distribución y el reproche de los visitantes también formaba parte de sus críticas a las autoridades locales con las cuales tenían conflictos de competencias. Al mismo tiempo, son muchísimos los informes que incluyen los textos que usaba cada escuela. Más aun, el reclamo principal era que estos se habían agotado o en la distribución tardía. Si los ejemplares no hubieran llegado, o el retraso hubiera imposibilitado del todo su uso, la cadena de demanda desde el preceptor hasta al ministerio y del ministerio hasta los depósitos se hubiera cortado en algún momento, especialmente en la impresión. Esa cadena, mal que mal, perduró más de treinta años. A ello habría que agregar la demanda de las escuelas particulares gratuitas, que si bien eran minoritarias y urbanas, venían de un amplio espectro.[\[530\]](#) El flujo fue demasiado sostenido y vasto como para haber sido enteramente inoperante. Los textos llegaron con dificultad, no llegaron todos, pero llegaron muchos.



*Monitor de las Escuelas Primarias,
Imprenta de Julio Belin, 1853.
Biblioteca Nacional de Chile.*

La importancia de ellos y el volumen de ejemplares se explica, entre otras razones, por el método de enseñanza basado en una memoria textual, mecánica, apoyada en el escrito. El texto era un sucedáneo del profesor, pues predominaba la enseñanza mutua donde se trabajaba individualmente con cada niño y el resto podía ensayar con aquel, si la disciplina lo permitía. Más tarde, estos serían criticados por suplir la enseñanza activa. Ellos estuvieron enraizados en esta relación entre el método y sus contenidos, entre la tecnología y sus fines.

Para una gran cantidad de niños de la segunda mitad del siglo XIX, su primera

aproximación al impreso fueron estos textos de estudio, que eran individualmente suyos. Fueron también el primer impreso que ingresó a la vida doméstica de las familias populares, especialmente en villas y aldeas donde la prensa y la literatura devota eran de menor circulación. El texto, sin embargo, era algo muy distinto del libro y la lectura. A lo más era su inicio, pero no garantizaba la internalización de las destrezas de la escritura. Concebidos para ser memorizados, tenían residuos de la oralidad. Ese aprendizaje se daba en el contexto de sociedades locales con escasa extensión de la cultura escrita. Prueba de ello es que las bibliotecas populares que el Estado concibió como el acompañamiento de la escuela para el uso de los vecinos y de los ex alumnos de las primarias, fueron un rotundo fracaso. Efectivamente, se establecieron en modestas dependencias en casi cincuenta capitales departamentales en 1861, con alrededor de 3.500 volúmenes enviados por el gobierno.[531] Pero los usuarios se contaban con los dedos de la mano. En 1866 se anexaron a los liceos.

El punto necesario de resaltar es el carácter escolar, educacional, que adquiere la difusión del impreso, tan distinta a la literatura de formato popular que circuló en sociedades europeas preindustriales.[532] El texto escolar fue el primer impreso de circulación masiva. Ello constituye una particularidad que bien vale meditar sobre las prácticas y el sentido de una lectura cuyo fin era el estudio y más precisamente la memorización.[533] Es una particularidad muy propia de aquellas sociedades en que la alfabetización fue de la mano con la escuela universal. Ella no fue hija de la parroquia, de sociabilidades informales, del espacio doméstico. Fue hija de la escuela.

El domicilio del aula

Aula es una palabra de origen griego que significa patio. Ello es un indicio que desde la época clásica el aprendizaje intelectual, la relación entre letrados y aprendices, no tenía domicilio propio. Un patio es cualquier patio y tiene múltiples usos. La escuela como espacio es una invención tardía que nació, como señala Durkheim, cuando tuvo una orientación del espíritu y de la voluntad, un grado suficiente de idealismo.[534] Esa escuela requería una organización estable, regular, impersonal. Es un nuevo espacio moral de formación de costumbres, de sociabilidad y de conocimiento enteramente distinto del espacio doméstico y social que los niños vivían en sus vidas cotidianas. Si bien ella empezó a tener su propio suelo en las catedrales a inicios de la Edad Media, fue muchísimo más tarde que adquirieron en Europa ese tipo de organización espacial orientada a un fin moral. La literatura le atribuye a La Salle y a su obra *Conducta en las escuelas cristianas* (1772) la concepción de un nuevo orden que fue implementado por su congregación, los Hermanos de las Escuelas Cristianas.[535]

El paso de la escuela doméstica o semidoméstica a la organizada en torno a métodos, materiales didácticos homogéneos, riguroso dominio corporal, ejercicio de la voluntad, control de las costumbres y una arquitectura concebida para esos fines, fue un proceso lento que se inició en las ciudades durante el siglo XVIII y demoró en llegar al mundo

rural porque tenía un alto costo.

En Chile, las escuelas del cabildo y las conventuales de las primeras décadas republicanas, tenían un espacio propio, un mobiliario, unos útiles rudimentarios y, como se vio en uno de los pocos informes que quedaron de las conventuales, se llevaba registro de los niños que silababan, leían, escribían y contaban. Eran pocas. Las muchas que se fundaron en las décadas de 1840 y 1850 tuvieron una infraestructura muy variable, desde ramadas sostenidas por estacas, ranchos de paja, bodegas, hasta galpones ruinosos “que el día que menos se piense se viene abajo y aplasta a maestro y discípulos”. La mayoría eran piezas cedidas por la municipalidad, a veces en sus propias dependencias, a veces en cuarteles, a veces en habitaciones arrendadas en casas particulares, generalmente del propio preceptor. Hubo una escuela en la cocina del maestro y otra en la casa del subdelegado. Eran unidocentes con un salón pequeño, de unos veinticuatro metros cuadrados y el más grande no pasaba los cien. Algunas tenían dos salones separados por un tabique. Solían estar sobrepobladas. Eran oscuras, sin ventilación, calurosas en verano y frías en invierno, las ventanas sin vidrios, revestidas con tocuyo. Eran húmedas por los pisos de barro o de enladrillado ligero. Tampoco tenían un terreno, patio para el recreo “ni un lugar común para hacer sus necesidades corporales”.[\[536\]](#) Por cierto, muy pocas tenían agua.

La organización de ese espacio tenía rasgos domésticos. En la escuela municipal de Cauquenes “era permitido llevar para el almuerzo uvas, sandías, huevos y toda clase de frutas y de comidas en platos o en ollas, como también para calentarse, en invierno carbón en tejas y en braseros; de suerte que la casa permanece llena de basura de los residuos de las frutas, las comidas, las cenizas que se desparraman al soplar de cada una de sus brasas. Los niños, con este permiso de fuegos y luego de tener que salir a tomar la humedad del aire y del suelo, eran atacados de dolores de piernas, de cabeza, de garganta, y de asistir a la escuela da resultados de estas enfermedades”.[\[537\]](#) Algunas no tenían mobiliario; otras tenían mesones altos y gruesos, asientos de tabla o adobe pegados a la pared. Dado el tamaño de la sala y de los muebles, era corriente que los alumnos se turnaran para sentarse y difícilmente podían circular. El mobiliario era fabricado por los vecinos con los materiales del lugar y replicaban los usuales de la vida doméstica. Pero los visitantes también señalan que había escuelas aseadas y espaciosas en dependencias municipales o en habitaciones de casas de mejor factura. En síntesis, como señalaba el visitador de Ñuble, no había en toda la provincia ni una sola escuela que “posea un edificio fiscal construido con especial objeto de servir a la educación”.[\[538\]](#) Los útiles escolares en las más pobres seguían dominados por las tablas de madera, había pocas pizarras y como los niños debían costearse el papel, las plumas y la tinta, solo algunos podían llevarlos.

Esta descripción parece tan dramática porque los educacionistas de mediados de siglo sabían su incidencia en el aprendizaje y la transformación de las costumbres, pero así habían funcionado por siglos en las aldeas de la sociedad preindustrial. Seguramente les habría sorprendido que un profesor primario en Prusia en 1839 describiera una escuela donde “no había nada sino una sola pieza y al lado de ella una pieza pequeña y sin piso.

Allí se reunían muchos niños y ahí vivía el profesor en medio de todos sus alumnos y en medio de sus clases estaba la cuna con su guagua”.[539] La escuela, mal que mal, era un lugar donde “la mayoría de los niños iban pocas horas al día, pocos meses del año y unos pocos años de la vida para aprender un número limitado de destrezas que eran progresivamente significativas, pero no dominantes en sus vidas”.[540]

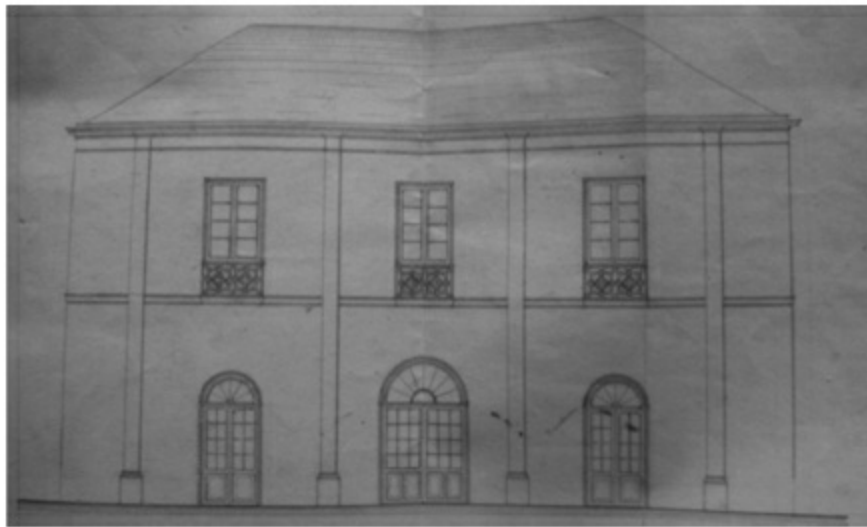


Escuela rural, de Albert Ankerb (1831-1910).
Reproducción Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

En Europa este tipo de escuela era una minoría, pero en Chile era la más común, y a mediados de siglo transitaba desde la escuela doméstica hacia otro espacio indiferenciado. Ella reproducía las formas de convivencia abigarradas de una sociedad donde la contención y la separación de los cuerpos, siguiendo a Norbert Elias, no había construido su muro.[541] La elite educacionista y especialmente los visitantes conocían ese mundo y su escándalo era más una denuncia que una sorpresa. Describieron con lujo de detalles la suciedad de esos niños que no se lavaban ni se peinaban, que usaban ojotas y poncho. Fueron duros en ordenar su proscripción, en obligar a los niños “andrajosos” a usar “vestimentas”; en permitir por único alimento el pan; prohibir ciertas formas de pronunciación, de juegos, de chanzas. Cuanto más se diferenciara la escuela del espacio doméstico, tanto mejor. Y esa diferenciación hacía sentir a los niños pobres su propia pobreza. La escuela imponía un nuevo concepto de orden y disciplina sobre el cual se ha escrito muchísimo pero que nadie definió con más claridad que un visitador del Maule: “En efecto, la creación de una escuela importa un cambio completo en la vida ordinaria de miles de niños, de hijos de familia que crecen sin más dirección que la de sus padres, cuya generalidad no recibe educación alguna, importa sujeción a reglas desconocidas, a una voz extraña, asistencia a horas fijas, a un determinado asiento; importa orden, disciplina, sociabilidad, conocimientos de sus deberes religiosos, morales y civiles para practicarlos...”.[542] Del espacio doméstico y del trabajo, de la fonda o de la calle, se

escindía una forma de aprendizaje y de sociabilidad distinta porque era artificial. Era el espacio del estudio, que requería su propia arquitectura, su propio diseño, su propio instrumental. Las comunidades habían iniciado este proceso. Aquello que parecía un caos tenía un enorme sentido, pues reproducía prácticas y espacios conocidos a la vez que establecía un nuevo vínculo de sociabilidad y aprendizaje.

La pregunta que vendría inmediatamente era su eficacia. El método mutuo o simultáneo, la separación en sectores según asignatura, precisaba un diseño espacial. La pizarra para la enseñanza de aritmética requería una pared lisa, así como las muestras de escritura y los atlas geográficos. Para aprender a escribir necesitaban papel, pluma y tinta en un tintero. Pero un mesón sin lijar y disparejo, un piso con declive, hacían difícil ese ya difícil ejercicio de la caligrafía. El gobierno lo sabía antes de que los visitantes lo describieran tan vívidamente. Los reformadores conocían la arquitectura colegial donde habían estudiado ellos mismos y sabían las transformaciones en las escuelas de Europa y Estados Unidos. En 1844 el ministro Montt señala que sin “lugares públicos”, ni preceptores normalistas, ni útiles ni textos “es de admirar que nuestras escuelas no se hallen en estado más lamentable aún”.[543] En la activa década de los cincuenta, el gobierno empezó a tomar cartas en el asunto, tratando de suprimir las salas en casas particulares y privilegiando el arriendo de locales que pudieran ser reparados y medianamente acondicionados. Este empezó a contemplar una pieza como vivienda del profesor, es decir, se invertía la relación de la escuela en la casa del preceptor a la casa del preceptor en la escuela. En 1862 la Intendencia de Santiago diseñó una escuela moderna que costaba 4.066 pesos, y se construyeron algunas en la capital.[544]



Diseño para la escuela moderna, Intendencia de Santiago, 1862.

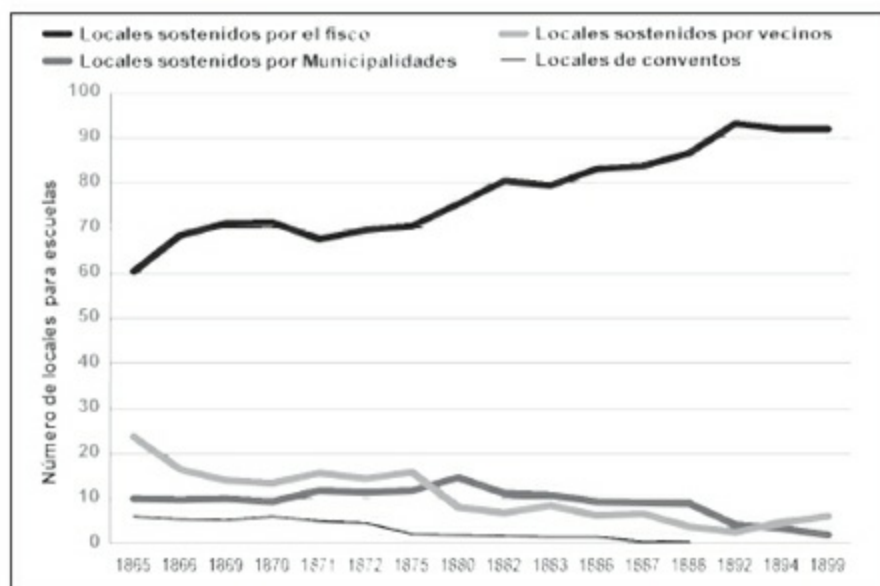
Fuente: ANME, v. 126, 1862, pz. 17.

La política fue que el fisco financiara por partes iguales con municipios y vecinos la construcción o reparación de escuelas. Muy luego empezaron a llegar las cuentas al ministerio. Así lo hizo en 1855 el municipio de Yungay con las dos escuelas que estaba construyendo en un terreno contiguo a la cárcel. Construyó el muro, un patio, terminó la

de niñas con muros de adobe, pintada con cal y enmaderada con raulí por dentro.[545] Melipilla pidió recursos para poner vidrios, enladrillar, pintar puertas, ventanas y pizarras. Y así siguieron aquellas que tenían fondos para poner su contraparte.

El cofinanciamiento era apreciado porque involucraba a las comunidades, pero era lento por la pobreza de los municipios. Finalmente, el gobierno asumió el costo en base al arriendo de locales, tal como lo presenta el Gráfico 7.1. Esa fue la modalidad que predominó a lo largo del siglo y que tenía sus propios problemas. “No estando esos locales arrendados a contrata, los propietarios los piden cuando les place y los preceptores tienen que andar con los útiles de allá para acá”. [546] De allí que más tarde se exigió contratos por un mínimo de cinco años. Aun así, el arriendo indica, tal como sucedió, que las escuelas eran trasladables, que no eran bienes inmuebles. Más de la mitad de los locales eran casas arrendadas.[547] El alquiler fue una modalidad altamente criticada. “Las casas que se arriendan –se seguía señalando en 1883– son inadecuadas a su objeto; muchas hay estrechas, malsanas, que carecen de luz y la ventilación necesarias, y que no tienen habitaciones para los preceptores”. [548] El reglamento de ese año prohibió hacer contratos sin la autorización del ministerio ni construir sin los planos diseñados por el arquitecto de gobierno que contemplaban un metro cuadrado por niño. Ese año, la misma ley que autorizó la contratación de profesores extranjeros otorgó un financiamiento significativo para la construcción de escuelas con una nueva arquitectura, que privilegiaba las capitales de provincia y de departamentos.[549]

Gráfico 7.1: Locales sostenidos por el fisco, municipalidades, vecinos y conventos, 1865-1899



No hubo una arquitectura escolar, pero se transformó el espacio interior. La escuela presuponía su propio mobiliario proveído por los municipios y los vecinos que fueron considerados disfuncionales. Visitadores, autoridades locales y preceptores empezaron a dirigir sus peticiones al gobierno. La respuesta del ministro fue taxativa: “... diga Ud. –

le decía al intendente de Colchagua– que este ministerio no está dispuesto a proveer de muebles a las escuelas, que siendo ésta una necesidad común a toda la República, no tendría fondos con que remediarla si hubiera de atender a todos los pedidos de esta especie. Es a las municipalidades y a los vecinos a quienes corresponde cuidar de que los establecimientos primarios estén provistos de útiles. En consecuencia, procure Ud. que estas corporaciones o los vecindarios respectivos, que por medio de suscripciones proporcione a los preceptores los objetos de esta especie”.[\[550\]](#) Eso era precisamente lo que habían hecho. Pero de acuerdo a los visitantes, estaba mal hecho. El gobierno recurrió a una expedita solución: encargó a su representante en Estados Unidos que enviara modelos adecuados para ser replicados en Chile. Algunos fueron comprados en Boston, otros en Nueva York y embarcados a Chile en 1853.[\[551\]](#) Venían mesas con bancas, armarios, estantes y quizás lo más importante: escritorios. Los modelos fueron replicados por la Escuela de Artes y Oficios y repartidos en las provincias para que se fabricaran localmente. Las fuentes son parcas en señalar si es que hubo cambios, pero lo que sí varió fue la taxativa respuesta del ministro. El gobierno asumió gran parte del costo de muebles y útiles y los declaró gratuitos en el reglamento de 1863.

Los útiles habían sido considerados desde temprano como una responsabilidad del gobierno debido a que la mayoría de los niños no los tenían en sus casas ni tenían cómo pagárselos al profesor.[\[552\]](#) Los mismos cajones que trajeron por barco los muebles de escuela, traían una novedad que incluso en Francia se había expandido solo una década antes: la pluma de metal, que facilitaba enormemente la escritura en relación a la pluma que no solo era áspera y lenta, sino también tan dura de sacar punta que los niños fácilmente se herían con el filo.[\[553\]](#) El gobierno distribuyó tinta, tiza, papel y pizarras que solía importar directamente.[\[554\]](#) La distribución fue tan compleja como la de los textos; los reclamos fueron semejantes y posiblemente también su arribo a la sala de clases. Pero llegaron.

En síntesis, hacia fines de siglo la expansión de la escuela había constituido un nuevo actor letrado, el preceptor; nuevas mediaciones en la expansión del escrito; un domicilio para albergar ese vínculo de aprendizaje con diseño y utensilios que le eran propios. No era la escuela modelo, era un nuevo sujeto histórico que pretendía, en un mar de contradicciones con su propia sociedad, establecer un orden para los niños. En realidad, ese era el principal actor que nacía: el niño como alumno.

CAPÍTULO VIII

ENSEÑAR Y APRENDER[555]

De niños a alumnos

La voz más tenue es la más importante de esta historia, la del niño que se transforma en alumno. No la de cualquier niño, sino la de aquellos cientos de miles de niños chilenos que fueron la primera generación en atisbar algo así como la experiencia de una escuela, de un vínculo de aprendizaje formal y abstracto. Parece que solo podemos acceder a ellos desde los ojos –escritos– de observadores adultos e institucionales, de preceptores, visitadores y autoridades políticas o académicas. Sin embargo, existe también la posibilidad de alcanzarlos a través de otro camino: reconstruir parte de su experiencia escolar e inferir algunos de sus efectos.

Los alumnos de las escuelas públicas provenían de los sectores populares. Las escuelas anteriores, reflejando los vínculos tan propios de las sociedades de Antiguo Régimen, eran socialmente mixtas. Se sabe que los niños pobres que estudiaban gratuitamente debían sentarse en los últimos bancos y limpiar la sala. Esta segmentación social en un mismo espacio empezó a causar ciertas dudas. El Cabildo de Concepción elaboró su reglamento para las escuelas en que esta práctica continuaba. Los académicos de la Facultad de Humanidades se opusieron, pues “establecería entre los alumnos una desigualdad de condición odiosa, que no tendría más fundamento que la mayor o menor fortuna del alumno”.[556] Pero al mismo tiempo convenían en que la igualdad significaría el retiro de los niños ricos y posiblemente el cierre de las escuelas. Ello retrata vívidamente las contradicciones, los dilemas de la transición.

Al final, el reglamento se aceptó porque primó el valor de que no se cerraran escuelas. No obstante, el nuevo ideario fue también transformando la costumbre. La gratuidad de la escuela y la clara prohibición de que se les diese estipendio a los maestros, resolvía la contradicción entre igualdad y fomento. Y entonces vino la contradicción típicamente moderna: la escuela se hizo homogénea socialmente en su interior, a la vez que se segmentó en su exterior. La tendencia fue que los niños pobres se separaran físicamente de los ricos. Aun así, persistió una cierta heterogeneidad, por ejemplo, entre los que

podían comprar textos y los que no; entre los hijos de comerciantes, funcionarios o medianos propietarios y los hijos de campesinos o gañanes que asistían a la misma escuela de la villa. Más tarde, los niños de una incipiente clase media pasaron a las preparatorias de los liceos y fue entonces cuando la escuela pública fue solo para pobres. De hecho, en los múltiples y detallados informes del período, no vuelve a aparecer un conflicto social dentro de la escuela como en el caso relatado de Concepción. Lo que asoma constantemente es la pobreza de los niños. No tenemos huellas de sus rostros hasta fines de siglo.

La escuela popular, con toda su precariedad, era un espacio de enseñanza. El método era el sistema individual según el cual cada alumno desarrollaba su proceso de aprendizaje por sí mismo y en una relación directa con el preceptor: estudiaba por su propia cuenta y se le examinaba cuando consideraba que había logrado el aprendizaje esperado. Era un sistema ineficiente si se trataba de educar a grupos numerosos.[557] El interés de las autoridades por masificar la educación lo hacía inadecuado y ello llevó a buscar nuevas opciones. Para el caso chileno, estas fueron fundamentalmente el “sistema simultáneo” y el “sistema mutuo”. El primero suponía reunir a alumnos en grupos, subordinando el proceso individual al colectivo. Cada grupo estaba ubicado en un nivel de aprendizaje de las distintas asignaturas y así, como conjunto, iban transitando desde los niveles más básicos a los más complejos. Aquella era quizás la diferencia más evidente entre ambos métodos. En el mutuo, en cambio, el movimiento de los niños de un nivel de enseñanza a otro no se realizaba en forma colectiva sino individual: si bien la enseñanza era recibida en grupo, se respetaba el aprendizaje particular de cada niño, que pasaba de nivel según su propio avance.[558]

Estos nuevos sistemas de enseñanza fueron adoptados con entusiasmo por autoridades y educacionistas chilenos, tanto por su capacidad de masificar la instrucción como porque la hacía más efectiva al interior del aula. El visitador de escuelas de Curicó argüía este punto en 1866 al solicitar la destitución de un preceptor, quien “ni tenía forma de distribución de tiempo, ni sujeta la escuela a ningún sistema general de enseñanza. La única práctica que se seguía era tomar la lección individualmente a cada niño, siendo la asistencia media de cincuenta alumnos, fácil es calcular el tiempo de verdadera enseñanza que correspondía a cada alumno en seis horas que es el tiempo de escuela, inclusive el que se dedica a los recreos”.[559]

Sin embargo, sería ingenuo pensar que la sola voluntad institucional bastaba para modificar la modalidad de enseñanza. Si bien los informes de los visitantes abundan en recomendaciones y mandatos a los preceptores para la instauración de los sistemas mutuo y simultáneo, esto no siempre fue efectivo.[560] Los nuevos métodos, para ser verdaderamente aplicados, requerían de ciertas condiciones materiales, de un espacio amplio para distribuir a las distintas secciones o grupos y para que el profesor los dirigiera sin interferir entre ellos. Al mismo tiempo, especialmente en el sistema simultáneo, para garantizar que todos los alumnos avanzaran a un ritmo regular y relativamente común, se precisaba que contaran con mobiliario y útiles propios sin tener que turnarse bancos y mesas.[561] La relación entre el sistema de enseñanza y el espacio

escolar fue una preocupación permanente de los visitantes. “Cualquiera que sea el sistema adoptado en una escuela [señalaba José Bernardo Suárez], ya sea el mutuo, el simultáneo, o bien el simultáneo mutuo, los bancos deben ocupar el centro de la sala, para que en los costados puedan los alumnos, divididos en secciones, formar semicírculos para la enseñanza de la lectura, aritmética, etc. Este orden de colocación de los bancos (mesones con asientos para escribir, leer, etc.) es indispensable en una buena escuela, ya para dejar lugar para formar los semicírculos de que he hablado, ya para hacer que los alumnos, al pasar de una distribución a otra, den una vuelta alrededor de la sala, a fin de reanimar su físico y despertar nuevamente su atención a las lecciones que van a recibir”.[\[562\]](#)

El horario de las escuelas también conspiraba contra la eficacia de dichos sistemas, pues requerían una nueva organización del tiempo. Durante este período, lo normal era que ellas funcionasen alrededor de seis horas diarias; algunas lo hacían un poco más, otras un poco menos, pero lo más relevante era que la hora de inicio y término era poco constante y variaba de una escuela a otra, como testimonian los informes de los visitantes. Se requería un tiempo ordenado y distribuido en pos de los distintos aprendizajes que el alumno debía alcanzar, y los visitantes no cesaron en buscarlo, dando sistemáticamente instrucciones a los preceptores para que establecieran un verdadero “horario” para cada asignatura. Tampoco era fácil medir el tiempo con precisión. Así se comprende por qué, en sus peticiones de menaje, uno de los elementos más solicitado era siempre el reloj.

Las condiciones espaciales y temporales, la escasez de ayudantes y monitores, la inasistencia de los niños a la escuela, fueron todos factores que dificultaron la instauración de sistemas de enseñanza como el mutuo y el simultáneo. Lo que predominó hacia el final del período más bien fueron los sistemas mixtos, donde se combinaban prácticas de ambos métodos, acorde a la realidad que vivía cada escuela. Pero muchas veces se siguieron mezclando estos con prácticas propias del modo antiguo –el método individual–, si es que no se utilizaba este último por completo. La posición de los visitantes al respecto, aunque comprensiva de estas limitaciones, siguió siendo crítica. Juan José Carrillo señalaba en 1864 que en la provincia del Ñuble no quedaban “otras escuelas que se rijan por el método individual que aquellas que tienen un número mui reducido de alumnos, mal local i preceptor incompetente”.[\[563\]](#)

Pero una cosa eran los sistemas de enseñanza y otra muy distinta los saberes que esta escuela entregaba a sus alumnos ¿Qué se enseñaba efectivamente en ellas? Se impartían las cuatro asignaturas básicas: lectura, escritura, aritmética y catecismo. La primera era considerada la más esencial. Otras asignaturas, como la gramática y la geografía, tuvieron una menor presencia y siempre como complemento necesario de las anteriores. Así por ejemplo, en 1852, las escuelas fiscales y municipales del país se distribuían de la forma que muestra el Cuadro 8.1, de la página siguiente, de acuerdo a los ramos que se impartían en cada una.

La Ley de Instrucción Primaria de 1860 estableció que debía enseñarse, al menos, lectura, escritura, elementos de aritmética práctica, el catecismo y el sistema legal de

pesos y medidas, mientras que en las escuelas superiores esto se complementaría con la enseñanza de gramática, la aritmética en sus niveles más complejos, geografía, historia de Chile, dibujo lineal y la Constitución Política del Estado, reemplazándose estas dos últimas asignaturas por la economía doméstica y las labores de aguja para el caso de las escuelas de mujeres.[565] Sin embargo, en el aula siguieron predominando las asignaturas básicas, incluso en las escuelas superiores. Muchos alumnos abandonaban la educación formal una vez cumplida esa etapa. Más bien leer, escribir, contar y rezar no eran un logro mínimo, sino que para la mayoría era un logro máximo y en muchos casos ni eso siquiera.

Cuadro 8.1: Asignaturas impartidas en las escuelas, 1852

Asignaturas impartidas	Escuelas fiscales	Escuelas municipales
Lectura	1	0
Lectura y escritura	6	3
Lectura, escritura y catecismo	12	8
Lectura, escritura, catecismo y aritmética	99	35
Lectura, escritura, catecismo, aritmética y gramática	20	3
Lectura, escritura, catecismo, aritmética, gramática y geografía	10	9
Lectura, escritura, catecismo, aritmética, gramática, geografía e historia	28	18
Lectura, escritura, catecismo, aritmética, gramática, geografía, historia y otros ramos	17	19

Fuente: “Datos Estadísticos” en *MMJCIP*, 1853.

La estadística tuvo especial cuidado en llevar el registro de los alumnos por asignatura. Desde la perspectiva del aprendizaje, esta es información enormemente relevante, pues permite un primer paso en aquilatar cuáles fueron los conocimientos a los que accedieron los niños en la escuela del siglo XIX. La información es tanto más rica si se considera que en una misma escuela no todos estudiaban todas las asignaturas que se impartían. Las fuentes, aunque incompletas, permiten definir el rango.[565]

Una primera observación es la variedad de asignaturas y la concentración masiva en solo algunas de ellas, reparando en que los alumnos no cursaban todas las que la escuela ofrecía. Esto puede apreciarse mejor si se traducen estas cifras a las relaciones porcentuales de participación en cada una de estas asignaturas.

Se pueden establecer también algunas afirmaciones básicas sobre los niños que fueron a la escuela como la que confirma empíricamente que fue, antes que nada, alfabetizadora. Pero más relevante que aquello, prueba que esas eran las destrezas básicas que esa sociedad, o ese segmento de la sociedad, quería, podía, necesitaba o valoraba, porque la matrícula y la asistencia eran enteramente voluntarias. Dada la escuela ya descrita, no había coerción posible. Se puede argumentar que eran los ramos

que la primaria ofrecía, pero aun así podría haber un abismo, por ejemplo, entre lectura y escritura y más elocuentemente con aritmética. De hecho, la asistencia a catecismo fue menor, aunque aumentó en forma ostensible y estable a partir 1866 por motivos que no hemos logrado dilucidar. Existe también una tendencia al crecimiento de la matrícula de otras asignaturas, como aritmética a partir de la década de los setenta, así como gramática y geografía. Aunque el aumento en estas dos últimas materias es menor en términos absolutos, en términos relativos son las que más crecen en el período.[566] Es también una extensión del valor que esos niños y esos padres dieron no solo a la escuela sino al aprendizaje. Se puede argüir que se debió a la mayor preparación de los preceptores, a un mejoramiento de la infraestructura, del material didáctico y de los textos, lo cual es cierto pero insuficiente, porque los niños igualmente podrían haberse retirado antes. No se trata de establecer causas únicas, sino de incorporar variables menos conocidas o menos evidentes.

¿Pero qué aprendieron efectivamente estos alumnos? Establecidos los saberes a que estuvieron expuestos, se puede avanzar hacia esta difícil pregunta.

Métodos de enseñanza

Desde el período colonial, el método más difundido en Chile había sido la cartilla, y así lo siguió siendo en el inicio de la vida republicana. Se trataba de un texto que presentaba una lógica pedagógica clara: si bien partía mostrando a los alumnos distintas combinaciones de vocales y consonantes, lo hacía en forma poco sistemática e incompleta, enseñando más que a leer, a memorizar textos escritos, particularmente textos de carácter religioso.[567] Esto no es de extrañar en el contexto colonial en el cual había sido principalmente utilizada, como Sarmiento señalaría en un informe sobre el tema en la década de 1840, se trataba de “un catecismo y sus inventores”, en que “menos se han curado de enseñar en ella a leer que de dar un tratado del rezo”.[568] Anne-Marie Chartier ha denominado este período por el cual transitaban especialmente las sociedades católicas de Antiguo Régimen, como el del “maestro catequista”, cuyo objetivo era el aprendizaje de la doctrina y para quien la lectura, más que un fin, constituía un medio de llegar a ella.[569] Para los reformadores del 42 el problema no era doctrinal sino pedagógico. Dicho en otras palabras, no radicaba en el contenido católico de los textos, sino en la subordinación de la enseñanza de la lectura a un saber que los niños ya tenían –como rezar– sin ninguna novedad que los animara al aprendizaje. La utilización del deletreo en este método de lectura establecía nuevas dificultades, al hacer imposible comprender la relación entre lo escrito y el sonido fonético final de cada palabra.[570] Según Sarmiento, este método, más que difundir la lectura, la restringía, haciéndola antipática a los niños en edad de educarse. “Las consecuencias morales de este estudio en que no hay clasificación, ni método, ni sucesión, ni nada claro, son más fatales de lo que puede imaginarse. Por una asociación necesaria de ideas los niños cobran un odio eterno a la lectura, por el recuerdo de las penosas dificultades de ella, y por la ninguna

aplicación que de su conocimiento se hace a una cosa nueva para ellos, o que les llame la atención”.[\[571\]](#)



Catones y cartillas. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.



Catón cristiano-político para uso de las escuelas de primeras letras del Estado de Chile, José Ignacio Cienfuegos, 1819.

Archivo Fotográfico Biblioteca Nacional de Chile.

Con la Independencia, nuevas lógicas pedagógicas se fueron introduciendo en el país. El sistema lancasteriano o mutuo fue una de ellas y, asociado directamente con este, se había instalado el método de lectura de enseñanza mutua. Reaccionando a los errores detectados en la cartilla y su sucesor el *catón*[\[572\]](#), esta nueva metodología había pretendido situarse en sus antípodas. Así, comenzaba mostrando a los niños las letras minúsculas, ordenándolas acorde a su semejanza de caracteres. A continuación enseñaba

a los niños las letras mayúsculas, para finalmente presentarles todas las combinaciones silábicas posibles a realizar con las letras del alfabeto. El resultado era ciertamente inconmensurable: el educando recorría en su aprendizaje básico un total de 33 cuadros de lectura que contenían la no despreciable suma de 4.272 sílabas. De ellas, más de 2.500 correspondían a combinaciones sin ninguna aplicación efectiva en el lenguaje castellano: *uu, iñ, iy, chuj, gif*, por señalar solo algunas, se sucedían así en forma monótona e incomprensible ante los ojos del estudiante.

Al momento de ejercitar la lectura en el alumno, el método de enseñanza mutua caía en las mismas dificultades ya señaladas. Tras 33 cuadros de articulaciones, el alumno debía enfrentarse a 97 más. Sin embargo, la mayoría de estos ni siquiera comprendía lecturas sino palabras separadas por sílaba. Sarmiento, en el mismo informe ya citado, expresaría esta problemática de forma magistral: “Después de haber apurado la paciencia del alumno con todo este aprendizaje tan largo y cansado, se creería que va a entrar al fin a la lectura de palabras que formen discurso, puesto que no hay sílaba ni combinación posible ni imposible, usada o desusada en que no se haya ejercitado hasta la saciedad y el aburrimiento. Pero no sucede así: el implacable método no lo soltará de la mano hasta que haya extinguido en él todo resto de paciencia, toda chispa de entusiasmo y toda muestra de interés. Una nueva tarea principia, sin dificultades; pero eterna, sin fin y sin utilidad. Principian los ejercicios de palabras disecadas en sílabas divididas en guión”. [573]

De los 97 cuadros subsiguientes, menos de la mitad contenían lectura. El resto agrupaba un total de 10.395 palabras, algunas de hasta cinco sílabas. De esta forma, mientras la cartilla habría atentado contra el entusiasmo del niño por aprender, al asociar a la lectura contenidos religiosos que ya conocía, el método de enseñanza simultánea era capaz de enseñarle al niño a descifrar prácticamente todas las combinaciones posibles de realizarse con el alfabeto, pero al costo de un trabajo arduo, largo, lento y sin sentido, que impedía cualquier atisbo de interés por parte del educando. En palabras del propio Sarmiento: “Sin exageración puede decirse que están registradas en estos ensayos todas las palabras del idioma castellano. Esta lectura muerta y sin sentido, este trabajo puramente mecánico de repetir millares de palabras colocadas por el orden alfabético, sin trabazón ninguna y sin expresar una sola idea que atraiga la atención de los alumnos, es la tarea más odiosa e insoportable para la infancia”. [574]

Con la instauración de un sistema institucional de educación a partir de la década de 1840, surgió también la necesidad de buscar un método uniforme pero efectivo para poder enseñar a los niños a leer. Ello fue encargado a uno de los educacionistas más importantes del período: Domingo Faustino Sarmiento. Luego de un arduo y exhaustivo análisis de las virtudes y deficiencias de los distintos métodos para enseñar a leer existentes en Chile [575] y convencido de que “la imperfección de los medios de enseñanza influye, si no decide, poderosamente en el atraso de la cultura intelectual del mayor número” [576], se concentró en crear un método de lectura que permitiera “facilitar la enseñanza, poniéndola al alcance de todos por su sencillez, baratura y claridad”. [577]

El 5 de enero de 1845, Sarmiento enviaba a Antonio García Reyes, secretario de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, un documento titulado *Silabario o Método Gradual de enseñar a leer al castellano*.^[578] La universidad recibió el texto y se dedicó a discutir sobre este a partir del día 12 de marzo. Su informe, si bien criticaba algunos aspectos del escrito, concluía que salvo unas pequeñas variaciones, “el silabario será el mejor de los que se han publicado en castellano, al menos de los que yo tengo noticias, y que como tal debe adoptarse para el uso de las escuelas municipales y establecimientos de educación costeados con fondos públicos”.^[579] Algunos días después, el 30 de mayo de 1845, el periódico *El Progreso* anunciaba que el método propuesto por Sarmiento, ahora conocido como *Método de Lectura Gradual*, había sido adoptado para la enseñanza de la lectura en los establecimientos públicos de educación primaria del país.^[580]

El texto de Sarmiento se componía de tres partes: un apartado dirigido al maestro, el método de lectura gradual propiamente tal y un conjunto de lecturas corrientes^[581] para que el niño utilizara como ejercicios finales. El método de lectura en sí mismo se dividía en cuatro clases, cada una dividida a su vez en un número variable de lecciones. Como su nombre señalaba, este seguía una lógica gradual: se enseñaban primero las letras, luego las combinaciones directas simples y así elementos cada vez más complejos hasta finalizar en la última clase con las contracciones, los signos de puntuación, las abreviaturas y las letras extranjeras.

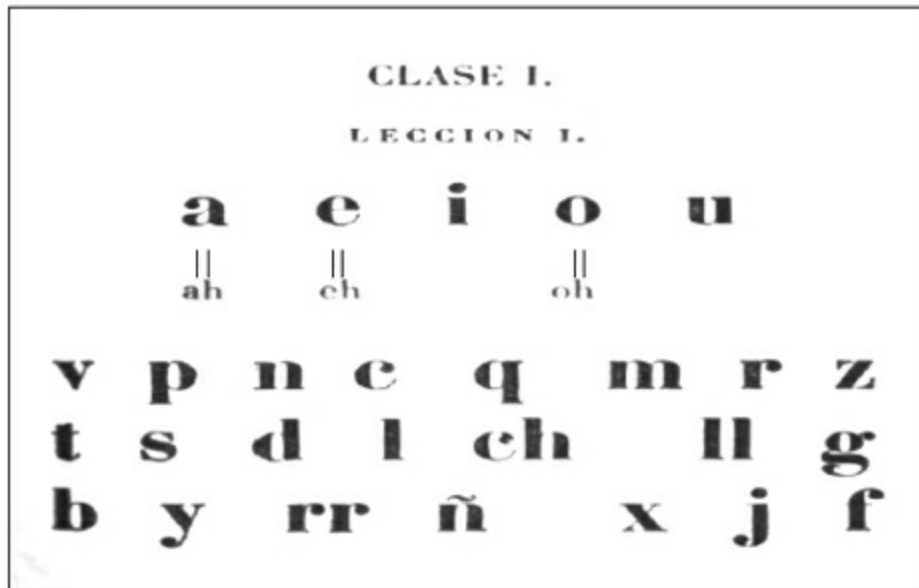


Domingo Faustino Sarmiento.
Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

Lo primero que llamaba la atención del texto de Sarmiento eran los medios por los que debía enseñarse el abecedario. La primera lección del *Método* se iniciaba con el aprendizaje de las vocales, para enseñar luego el alfabeto de cuatro formas distintas. La primera establecía las consonantes de modo tal que sus nombres formaran la siguiente cantinela “*Ve peneque que merece se te de leche llegue beyerreñe qsjefe*” (Imagen 1), lo

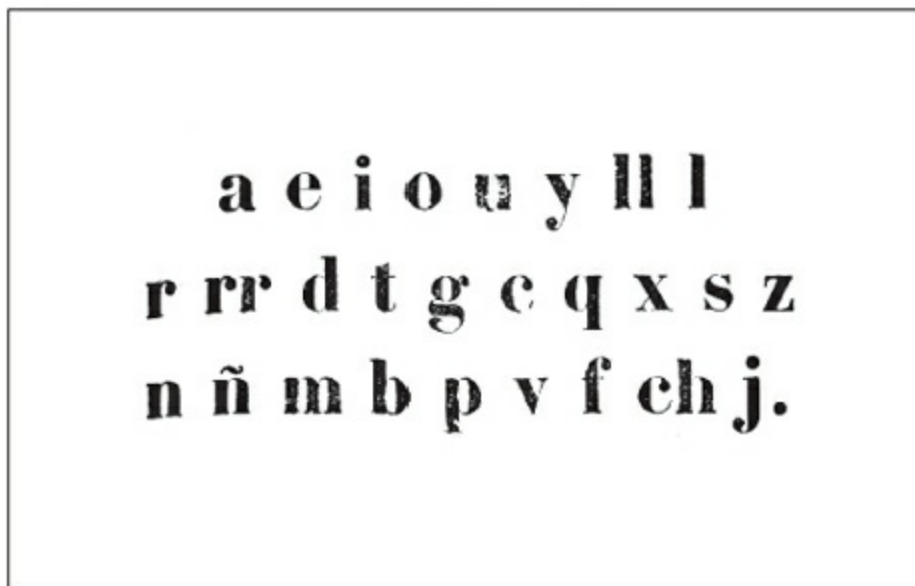
cual tenía por objeto, según el mismo Sarmiento había señalado ya, “suministrar al niño un medio seguro de retener el nombre de las consonantes”.[\[582\]](#) A continuación venía el abecedario ordenado de forma regular, para finalmente enseñarse las consonantes nuevamente, primero por analogía de sus sonidos (Imagen 2) y luego por la analogía de sus formas (Imagen 3).

Imagen 1: Consonantes ordenadas a modo de cantinela



Fuente: D. F. Sarmiento, *Método de lectura gradual*, Santiago, Imprenta de El Mercurio, 1857, p. 5.

Imagen 2: Consonantes ordenadas según analogía de sonidos



Fuente: D. F. Sarmiento, *Método de lectura gradual*, Santiago, Imprenta de El Mercurio, 1857, p. 7.

Imagen 3: Consonantes ordenadas según analogía de formas



Fuente: D. F. Sarmiento, *Método de lectura gradual*, Santiago, Imprenta de El Mercurio, 1857, p. 7.

Este primer proceso pedagógico revela algunos elementos interesantes de la configuración del *Método* de Sarmiento. En primer lugar, que este incorporaba y validaba elementos existentes ya en otros métodos de enseñanza de lectura del período. [583] Pero además, y mucho más importante, el transandino introducía así el uso de la mnemotecnia. Las relaciones analógicas entre las letras, así como la utilización de una cantinela que permitiera conectarlas con palabras e incluso con un ritmo específico, no eran más que un medio para lograr el aprendizaje efectivo de estas por parte del niño. El mismo Sarmiento no escatimaría esfuerzos en sugerir mecanismos que, en el aula, permitieran esta memorización. Frente a la enseñanza de la cantinela, por ejemplo, señalaba: “Si ha de seguirse puntualmente mi método, que en esta parte conviene mucho para los que principian a leer, debe enseñárseles a decir de memoria antes de darles el silabario, la retahíla *merece*, etc. Después de que lo sepan perfectamente, se les enseña a decir la sílaba y contando con los dedos, de manera que a cada sílaba o letra pase un dedo: *me re ze se te de leche be ve*, con lo que habrán corrido los diez dedos y volviendo a principiar en los dedos, se termina la lectura silabando. Cuando se haya conseguido que lo hagan en orden y sin dar dos sonidos al tocar un solo dedo, se les entrega el silabario, y en las letras consonantes se les hace repetir la cantinela *me re ze*, etc.; de manera que cada sílaba corresponda al nombre de la letra que señalará con el puntero. Repitiendo ese ejercicio, el maestro le hará principiar por la sílaba primera de cada palabra, a fin de que si aún no conoce la letra por su figura, busque, repitiendo la cantinela desde el principio, el nombre que corresponde a la letra pedida”. [584]

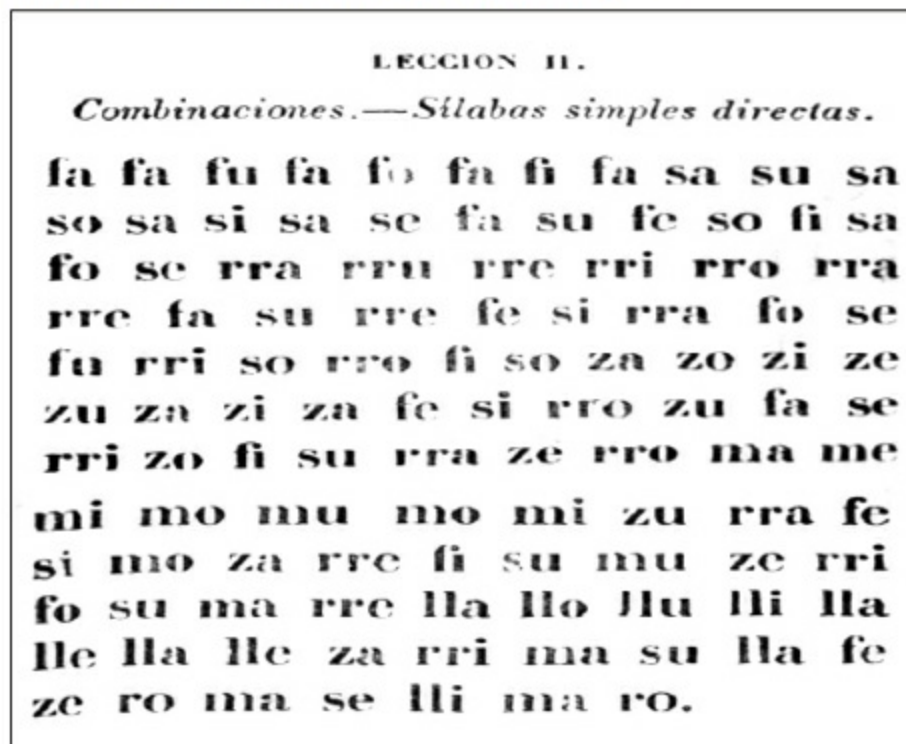
La forma de enseñar las letras en el *Método* de Sarmiento tenía otra particularidad: su carácter fonético. La primera indicación que el intelectual hacía en el apartado “Al Maestro”, era que los “nombres de las letras consonantes acaban en *e* todos. Así, no se

enseñará *eme* sino *me*; la *q* no se llamará *cu* sino *qe*; la *ch*, *che*; la *r*, *re*; la *x*, *qs* i no *equis*; la *z*, *ze*, i no *zeta*”, y luego enfatizaba que el maestro debía obviar en un principio las reglas ortográficas y las “letras inútiles”, como la *h* o la *u* después de la *q*.^[585] Las razones de esta uniformidad basada en lo fonético eran de carácter práctico más que teórico, aunque como se vio en el capítulo anterior, había un fundamento americanista y antiespañol que sustentaba sus ideas.^[586] Para Sarmiento, el camino más lógico para que el niño aprendiera las letras era no confundirlo a través de una incoherencia entre sonidos y grafemas; si era necesario, el maestro debía incluso violar las reglas gramaticales. “Lo que interesa es formar un método de lectura sencillo y fácil, y que enseñar a leer no es enseñar gramática, ni prosodia; pues lo que se aprende en tan tierna edad para producir por resultado final la lectura, se olvida con prontitud; no quedando en la mente de los niños sino el efecto que es saber leer”.^[587]

La fonética en Sarmiento se ponía así a disposición del buen funcionamiento del método de enseñanza. Ello debido a que este se hacía operativo en torno a un proceso particular: la inducción. Sarmiento rechazaba el aprendizaje empírico: aprender a leer por medio de la propia lectura no era para él más que memorizar combinaciones, lo que llevaba al educando a sobrecargar su memoria y hacer fatigoso e incluso impracticable el proceso de aprendizaje. Por el contrario, el niño debía aprender por medio de analogías, conocer las “reglas” que regían la combinación de los grafemas y de esta forma ser capaz de aplicarlas a cualquier caso que se le presentara.

La segunda lección del *Método gradual* aparecía como la más compleja, pero a la vez como la fundamental: se enseñaba al niño cómo combinar los sonidos consonantes y los sonidos vocales. Partiendo de aquellas consonantes que tenían un sonido reproducible fácilmente sin el acompañamiento de una vocal –*s*, *f*, *z*, *rr*, *ll* y *m*–, el educacionista proponía que debía explicitarse ante el niño cómo estas, pronunciadas y sucedidas por sonidos vocales, conformaban una articulación simple (Imagen 4). El mismo Sarmiento señalaba a los maestros que esta parte debía practicarse todas las veces que fuera necesario. “Esta lección se ha de enseñar toda en una sola vez, porque como no se trata de enseñar de memoria sino de que el niño descubra la manera de unir dos letras, cuanto mayor sea el número de casos, tanto más fácil es encontrarle la regla. De esta lección no se pasará a la siguiente, sino cuando mostrándole cualquiera de las sílabas acaba por decirla”.^[588]

Imagen 4: Combinaciones de sílabas simples directas



Fuente: D. F. Sarmiento, *Método de lectura gradual*, Santiago, Imprenta de El Mercurio, 1857, pp. 8-9.

Lo importante era que no se trataba de inculcar un contenido particular en el niño, sino de guiarlo para que él descubriera la regla de forma práctica. A través de sus años de experiencia como preceptor, decía el trasandino, este método había demostrado su efectividad, pues el resultado del propio descubrimiento hacía las reglas indelebles en la mente infantil y permitiría su aplicación posterior por medio de la inducción, independiente del texto sobre el que fueran utilizadas. Con ello destacaba la novedad de su introducción. “Ésta es la primera vez que va quizá un niño a descubrir por sí solo una regla que todas las explicaciones del maestro no bastarán a hacerle comprender. Si se le dice la *se* con la *a* hacen *sa*, o *se a sa*, pasará muchos días sin que llegue a entender lo que dice”.[\[589\]](#)

El papel central de la inducción en el método sarmientino hacía aún más relevante la necesidad de una fonética uniforme. Un problema común surgía de ciertas irregularidades de esta, como por ejemplo la ocurrida con las letras *c* y *g*. Ya lo había detectado Sarmiento años antes, al analizar otro método de carácter inductivo, como era el de Bonifaz: las diferencias fonéticas de ambas letras al combinarse con las vocales *a*, *o*, *u* por un lado y *e*, *i* por otro, resultaban perjudiciales para el aprendizaje de los niños. Si se optaba por nombrar a estas letras en forma doble —*ce* y *que*, *ge* y *gue*—, se atentaba contra la memorización de las letras; si se optaba por mantener sus irregularidades fonéticas, se dificultaba el proceso inductivo.[\[590\]](#) Al respecto, Sarmiento citaba un esclarecedor comentario personal de Andrés Bello: “¿Quién podrá calcular, me decía, las consecuencias funestas que trae para la moralidad de un niño, el encontrar a su primer

paso en la senda del saber, en este *ce, ci, y ge, gi*, el escándalo de una arbitrariedad incomprensible, de un absurdo que su razón reprueba, sostenido por el maestro mismo que debía guiarlo por los dictados de la razón? Todas las sílabas se forman bajo una regla uniforme que él ha descubierto y luego, cuando más contento estaba de sí mismo, el maestro lo detiene y le dice *ce, a, ca*, cuando él había dicho conforme a la más severa lógica *ce, a, za*, o bien que *que, a, ca, que, e, ce*, cuando su instinto, su razón, le están gritando *que, e, que?*".[591]

La problemática solo podía ser resuelta por completo con una reforma mayor a nivel ortográfico; mientras esta no ocurriera, la única solución posible estaba en hacer evidentes estas irregularidades, en pos de que el niño las incorporara como anomalías reconocidas dentro del método de lectura. Sarmiento no escatimaría en recursos pedagógicos para explicitarlas en el proceso de aprendizaje. En medio de sus clases daba golpes de puntero en el cuadro de lectura cuando un niño llegaba por primera vez a una de estas letras irregulares y leía la combinación erradamente. Al reimprimir el método de Bonifaz en Chile realizaría algo similar, utilizando letras bastardillas para los casos irregulares. En el mismo *Método de lectura gradual*, el argentino modificó la tipografía de la letra *c* para diferenciar cuando sonaba como *k* y cuando como *s*. Años después, al imprimirse este texto en cuadros de lectura, Sarmiento utilizaría tinta roja para llamar aún más la atención sobre estas irregularidades.[592]

Además de ser la oralidad el lenguaje natural de todo niño, estos en particular estaban inmersos en una cultura básicamente oral –aunque tuviera vínculos con la escritura– en la cual predominaba la memoria. Esto no tiene pocas implicancias con respecto a los efectos del aprendizaje de la lectura, tanto en los niños como en un grupo humano particular.[593] Y es que la memoria oral, como lo han señalado Jack Goody e Ian Watt, tiene un carácter homeostático, es decir, que se rearticula y se adapta acorde a la experiencia presente del grupo.[594] En el método sarmientino el papel ocupado por la memoria era de vital importancia, pues recurría a la mnemotecnia como un proceso de asociación mental que, si bien se basaba en la memoria, tenía como fin configurar una pedagogía que la erradicara definitivamente del proceso de enseñanza de la lectura. La mnemotecnia solo cobraba sentido subordinándose al servicio de la inducción. Así, la irrupción de la palabra escrita en las mentes naturalmente orales de los niños, se hacía operativa apoyada directamente por la misma capacidad que se buscaba neutralizar dentro del proceso lector.

Sarmiento no buscaba enseñar contenidos ni conocimientos particulares; su propuesta era que el niño aprendiera un procedimiento específico, asociado con la capacidad de descifrar textos. Pero lo novedoso de su método no estaba solo en sus objetivos declarados, sino en el proceso pedagógico que instauraba en Chile y que había sido objeto de una larga discusión educacional a nivel internacional, que enfrentaba a autores como Rousseau y Pestalozzi con Locke y los metodólogos.[595] El trasandino, al igual que el filósofo inglés Locke, consideraba que la enseñanza debía ser natural, placentera y acorde a la curiosidad del niño; esto con el fin de preparar su intelecto para adquirir saberes y ser libre.[596] Para alcanzar este fin, la educación debía realizarse a partir de

los sentidos y la reflexión, pues esos eran los medios que permitirían al niño superar su condición de adulto imperfecto.[597] Así, a través de su método, Sarmiento se situaba dentro de esta corriente de pensamiento educativo, dando gran énfasis a los estímulos sensoriales como un medio de inculcar en el niño el mecanismo lector, a la vez que estableciendo la lectura precoz como una condición básica para cualquier aprendizaje. La selección de los contenidos adecuados a los que esta lectura entregaría acceso, pasaba a formar parte de una discusión completamente distinta.

Los textos para aprender a leer

Como se vio en el capítulo anterior, la circulación de textos de estudio acompañó a la expansión de la escuela. Además, estos estuvieron en directa relación con las materias que esta impartía.[598] En este sentido, su análisis nos permite iluminar con mayor certeza los saberes que transmitió esa escuela, y con ello aproximarnos a lo que efectivamente los alumnos pudieron aprender. El examen de los textos utilizados para que los niños ejercitasen la lectura, puede orientarnos bastante en esta problemática.

Sabemos que para enseñar a leer circularon hacia el final del período al menos tres textos –los compuestos por Sarmiento, Argüelles y Ahumada Moreno–, pero lo cierto es que la lógica metodológica y pedagógica que subyacía a estos era prácticamente la misma.[599] ¿Ocurría también esto con los textos para ejercitar la lectura? O dicho de otra forma, ¿respondían estos a un mismo sentido pedagógico? Al analizarlos en detalle es posible clasificarlos según la función que predominaba en cada uno de ellos: una finalidad moral, una finalidad ejemplar o una finalidad instructiva.

Los textos con fines morales fueron mayoritarios. Buscaban inculcar en el niño la noción del deber y las virtudes consideradas necesarias para la vida en sociedad. Resaltaban el valor de la obediencia y la debida sumisión. Así lo hacía el *Libro de la infancia*, que según Rafael Minvielle se definía por “la idea de desarrollar i fortificar los sentimientos de piedad, amor, respeto i obediencia en los hijos”[600] y que ya en su primer capítulo, titulado “Reconocimiento debido a los padres”, relacionaba directamente la obediencia a los progenitores con la ley de Dios y la ley de la patria, como en una tríada que debía respetarse sobre todas las cosas y que se justificaba recíprocamente. Este era un deber que surgía del amor a la virtud y del amor a los propios padres, lo cual ciertamente se extrapolaba a la conducta que el niño debía seguir en la escuela. Un buen estudiante “no se ríe ni habla con sus vecinos; no se atreve a jugar ni a chancear. Cuando no le ve el maestro se mantiene tan sosegado como cuando tiene en él fija la vista”.[601] De esta forma el niño aprendía, aprovechaba “las lecciones de su maestro” y llegaba “a ser la alegría i gloria de sus padres”.[602]

Textos como el señalado asociaban directamente la sumisión y la obediencia a contenidos propios del catolicismo. Otros escritos del mismo tipo fueron aún más explícitos en ello. Uno de los de mayor circulación, *La Conciencia de un niño* –traducido por el propio Sarmiento– se componía de partes tituladas, por ejemplo, “Nociones sobre

el conocimiento de Dios i de sí mismo”, “Historia de la Relijión”, y “Doctrina cristiana”. [603] Escrito en primera persona, como si sus palabras al ser leídas fueran dichas por el mismo niño, el texto comenzaba con la experiencia del amor a los padres, fundamento de la obediencia hacia ellos, los preceptores, las autoridades y Dios mismo. Así, la primera parte se iniciaba de la siguiente forma: “1. Soi mui feliz; tengo excelentes padres que se ocupan continuamente de mí. Su bondad provee a todo lo que me es necesario. Sí, son mui buenos padres, mui dignos de mi amor”. [604] La tercera parte del texto concluía con la pregunta sobre la obligación del niño de obedecer a los mandamientos eclesiásticos, ante el riesgo de caer en el paganismo y el pecado público. “Jesucristo ha dicho: el que no obedece a la Iglesia debe ser considerado como un pagano i como un pecador público”. [605] La edición de 1857 incorporó una nueva parte, titulada “Lo que debe saber un niño”, donde se reunían máximas como: “Conocer a Dios, amarlo y temerlo, esto es todo el hombre”; “Venera mucho al sacerdocio”; “Si gobiernas, manda con severidad y cariño”; “Si eres súbdito, obedece pronto y con buen modo”, o “No juzgues al superior por lo que le ves; él tiene otros fines que tú no sabes”. [606]

Los textos orientados a los valores morales se relacionaban directamente con un segundo tipo de obras en que personajes célebres encarnaban esas virtudes y se constituían en modelos a seguir. Suárez, en su *Biografías de hombres notables*, lo tenía muy claro cuando señalaba: “Nada hai que influya tanto en la educación del hombre, en su moralidad, como los buenos ejemplos, i esos buenos ejemplos se encuentran a cada paso en las biografías que componen este libro. Además, para saber la historia contemporánea de nuestro país, es indispensable conocer a los hombres que en ella han figurado”. [607]

Un análisis en detalle de dos de estos textos ayuda a poner lo señalado en relieve. El primero, y quizás uno de los más utilizados en la escuela decimonónica chilena, era la *Vida de Jesucristo*, también traducción de Sarmiento. Iniciándose con una descripción histórica, geográfica e incluso etnográfica de la Palestina del siglo I, el libro recorría la vida de Jesucristo como si de un evangelio para niños se tratase. Pero el relato, narrativo y expositivo fundamentalmente, se interrumpía de tanto en tanto con advocaciones hechas al mismo lector. Estas buscaban, por un lado, explicarle las doctrinas católicas expuestas en las acciones y palabras del protagonista y, por otro, exhortarlo a su imitación. Se trataba de presentar a Jesús no solo como a un Dios que se debía amar y obedecer, sino que, ante todo, como un modelo a seguir. [608] Al final del texto se relataba el encuentro entre el Niño Jesús y los sabios del templo de Jerusalén: “Dejando a Jerusalén, volvió Jesús a la pacífica i umilde casilla que abitaban sus padres en Nazareth, donde pasó toda su juventud. Seguid, ijos mios, su noble ejemplo; sírvaos de modelo la istoria de su infancia, contenida en estas pocas palabras: ‘Jesús era sumiso a sus padres; crecía con sabiduría, en edad i en gracia, delante de Dios i de los ombres’. Niños, aceos semejantes a él, pues podeis serlo. Seguid sus uellas; a él solo debeis tomarle por modelo”. [609]

Otro de los textos de este tipo recurrentemente utilizados en las escuelas chilenas fue la *Vida de Franklin*, inspirado en la vida y obra del prócer de la independencia

norteamericana. Escrita por Mignet, el carácter modélico del texto se explicitaba ya en su primer capítulo, titulado “Frutos que pueden sacarse de la lectura de la vida de Franklin”, en que su autor revelaba su interés no solo por mostrar al mundo el genio del libertador, sino ante todo difundir su vida como un ejemplo. En ella hallarían “consejos i esperanzas aquellos que nacidos en condiciones humildes, faltos de apoyo i de bienes de fortuna, se sienten deseosos de mejorar su suerte i tratan de distinguirse entre sus semejantes”.^[610] El traductor de esta obra, en su nota introductoria a ella, era aún más enfático, señalando que se trataba de un escrito que no solo servía de modelo a las vidas individuales, sino que de un ejemplo que debía seguir la nación en su conjunto. “Hallará el lector en este libro no solo la historia de un hombre, sino también la de un pueblo. Hallará la historia de un hombre que desde la más humilde condición, llegó a ser rico, sabio, afamado, i a enlutar dos mundos con la noticia de su muerte. Hallará la historia de un pueblo que desde la abatida condición de colonia, supo hacerse independiente, resucitar los derechos olvidados del hombre i darse leyes dignas de imitarse”.^[611]

Junto a estos textos moralizadores se encontraban aquellos de carácter instructivo, es decir, cuyo énfasis estaba en la entrega de nuevos conocimientos. Uno de los más representativos fue *El ¿por qué? o la física puesta al alcance de todos* de M. Levi Álvarez.^[612] Sarmiento, quien también ofició de traductor, señalaba que su objeto era “popularizar todos los bellos descubrimientos que han hecho los sabios sobre las causas de los fenómenos naturales que presenciamos todos los días”, justamente como una forma de suplir una de las principales falencias de la educación primaria, como era la del estudio de las ciencias. Así, el niño que accedía a este escrito se encontraba con capítulos dedicados a fenómenos como el aire, la luz, el calor o la electricidad. Cada uno de ellos se componía de una breve explicación sobre los elementos generales necesarios para comprenderlos y luego incluía una sección denominada “¿Por qué?”, en la cual, en base a preguntas concretas –¿por qué es salada el agua del mar?”, “¿por qué es dulce el agua de lluvia no obstante que proviene de los vapores del mar” o “¿por qué los mares polares del norte y los del sud se hielan profundamente?”– se buscaba clarificar y dar una mayor profundidad a las explicaciones entregadas.

No hay que olvidar que estas obras eran, ante todo, para la ejercitación de la lectura. En ese sentido, los textos instructivos respondían a una de las lógicas pedagógicas más difundidas en el período: que el niño debía interesarse en aquello que aprendía para efectivamente aprenderlo. Sarmiento lo había señalado en su informe sobre la cartilla: la lectura del niño de aquello ya conocido no le sería sino monótona y aburrida, generándole rechazo. En cambio, un texto que apelara a su curiosidad podía hacer uso de esta para fortalecer el aprendizaje de la lectura. Así también se hacía notar en *El Maestro*, en cuyo inicio el narrador preguntaba a sus lectores: “Os gustaría un libro que os diera la respuesta a todos esos por qué. Si existiera ese libro, ¿no daríais con más gusto vuestra lección de lectura i pronto sabríais leer perfectamente porque tomaríais afición a la lectura? Yo me propongo hacer para vosotros ese libro”.^[613]

Los textos para el ejercicio de la lectura entremezclaron lógicas programáticas y pedagógicas. Por una parte, se mantenía el ideal católico y moral en una clara

continuidad con la tradición colonial[614], y por otra, se introducía el objetivo de masificar la habilidad de la lectura. Esta se entendía como el soporte del ingreso a los valores morales de la civilización, unos valores que solo podían concebirse desde el intelecto. *El Maestro* lo dice claramente: “Si se aumenta el bienestar de los hombres instruyéndolos, se les hace más felices, haciéndoles conocer i amar sus deberes. No quiero hacer de vosotros unos sabios; lo que mucho más os lisonjearía sería contribuir en algo a que llegue un día en que podáis ser buenos padres de familia, ciudadanos honrados i virtuosos”.[615]

Junto con la lectura, la otra gran habilidad que se enseñó a los niños en las escuelas chilenas del siglo XIX fue la escritura. Ya hemos visto que sus ritmos de expansión, aunque similares, no fueron idénticos, solo igualándose hacia fines del período. La discusión pedagógica en torno a cómo debía enseñarse a escribir y las innovaciones pedagógicas al respecto fueron objeto, por tanto, de una discusión mucho menor. Como era costumbre, los alumnos comenzaban haciendo trazos y líneas básicas, rectas y curvas, para luego a partir de estas proceder a formar letras y a partir de las letras, las palabras, las frases y las oraciones. El método se caracterizaba así por dos elementos fundamentales. En primer lugar –al igual que para el caso de la enseñanza de la lectura– su gradualidad, es decir, la noción de que el niño debía aprender los elementos que conformaban esta habilidad de uno en uno, del más simple al más complejo, sin pasar al siguiente hasta no haber dominado por completo el anterior. En segundo lugar, por ver en la escritura más una destreza motriz que una habilidad cognitiva. La comprensión de lo que se escribía, por su parte, parece haberse ligado exclusivamente al conocimiento de la lectura.

Estos principios dominaron la enseñanza de la escritura en Chile durante gran parte del siglo XIX. Así quedó en evidencia cuando, hacia 1860, Francisco Guzmán Meneses presentó a la Universidad de Chile su *Nuevo arte de escritura*. Este seguía la lógica ya señalada –enseñanza de trazos, del alfabeto y luego ejercitación de escritura de palabras y textos–, de modo que su método en gran parte no era novedad.[616] Sin embargo, la comisión revisora reconoció que su gran aporte era que entregaba un sustento teórico a la enseñanza de la escritura del cual carecían todos los demás métodos que se utilizaban en las escuelas chilenas.[617] La innovación al respecto era más práctica que pedagógica: las referencias teóricas habidas en el texto de Guzmán Meneses podían ser muy útiles para que los preceptores sistematizaran sus procedimientos de enseñanza, pero no cambiaban en lo más mínimo la concepción mecánica que se tenía de la escritura. Así, por ejemplo, al momento de explicar el modo de tomar la pluma, este señalaba: “Se tomará la pluma entre los tres dedos pulgar, índice y mayor de la mano derecha, de modo que el último quede más cerca de los puntos de la pluma que el índice y éste más que el pulgar, la yema del cual se colocará en frente de la última coyuntura del índice, el que debe quedar sobre el cañón tendido naturalmente; la parte inferior de la pluma deberá apoyarse sobre el dedo mayor, de suerte que toque la uña y la carne de dicho dedo; el extremo opuesto de la pluma debe dirigirse hacia el hombro derecho, quedando un poco elevado sobre él, lo que se consigue haciendo que el cañón de la pluma pase por la mitad

de la distancia que media entre la primera y segunda coyuntura del índice, quedando un poco levantada la muñeca de la mano, ésta descansará en los dos dedos cordial y menor, los cuales se pondrán inclinados hacia adentro y tocando con sus uñas el papel”.[618]

Así, las discusiones sobre la enseñanza de la escritura a lo largo del siglo XIX no versaron tanto sobre el proceso utilizado para lograrla, sino sobre los resultados caligráficos obtenidos.[619] Enseñar a escribir no era distinto de enseñar a dibujar las letras, una habilidad mecánica de copiado y, ante todo, no necesariamente ligada con la lectura. Esta disociación permite explicar en parte la diferencia de alumnos en una y otra asignatura. Sin embargo, hacia fines de siglo ambas se acercaron en su asistencia y en sus lógicas pedagógicas.[620]

Aprendizajes en la escuela. Un acercamiento

¿Qué aprendieron realmente los alumnos que accedieron a las aulas chilenas de instrucción primaria entre las décadas de 1840 y 1880? La pregunta en sí misma es casi imposible de responder, pues el aprendizaje es un proceso cognitivo propio de cada individuo. Sin embargo, a partir de los elementos planteados acerca de la experiencia escolar de los alumnos primarios decimonónicos, es posible acercarnos a algunas de las dimensiones comunes de este aprendizaje, al menos para el caso de la lectoescritura. En primer lugar, es necesario enfatizar que el método de enseñanza revela una concepción mecánica y pasiva del proceso de lectura; Sarmiento la definió como “el arte de descifrar la palabra escrita”. [621] Su metodología pedagógica, pues, no hacía más que proporcionarle al alumno los medios de acceder al texto, de decodificarlo. La lectura se entendía como una función unidireccional, una puerta para acceder al conocimiento, un medio de dar recto sentido a lo que se leía, como había explicado Rafael Minvielle al informar a la universidad sobre el método sarmientino.[622] La enseñanza lectora buscaba que el educando se apropiara de un mensaje escrito, pero en un proceso pasivo donde descifraba una idea que se mantenía inmutable.

Muchos autores han denunciado que esta es solo una de las concepciones posibles de la lectura y, ciertamente, no la más importante. Algunos incluso han visto en la lectura entendida como técnica de descifrado, una creación propia de la escuela moderna.[623] Frente a esta han opuesto una lectura capaz de otorgar sentido y acceso a la palabra escrita en tanto objeto de conocimiento, una concepción que deja de ver en la lectoescritura una simple técnica comunicativa, para concebirla como una interacción activa entre el lector y lo leído.[624] Ciertamente, no era esta la visión en boga en la pedagogía sarmientina. Mas es importante no solo preguntarse por los pedagogos, sino también por los educandos. ¿Es posible que, en mayor o menor medida, los nuevos métodos de enseñanza de la lectoescritura hayan podido favorecer en los alumnos del período –aunque no fuese voluntariamente– un acceso a la cultura escrita que fuera más allá del descifrado?

La disciplina histórica, hasta el momento, ha evadido esta problemática,

fundamentalmente debido a la escasez de fuentes. Sin embargo, ahí donde el estudio histórico encuentra obstáculos complejos de franquear, otras disciplinas pueden ayudar a enfrentarlos. Es el caso de la psicología de la educación. Si aceptamos la tesis de que los niños y niñas de hace veinte, cincuenta, cien o doscientos años, tenían el mismo aparato cognitivo –biológicamente hablando– que los de hoy, es posible aventurar que las reflexiones de la psicología de la educación pueden sernos útiles al respecto.

Dos son los autores que aparecen como más proclives a la consecución de estos objetivos. El primero, el pedagogo ruso Lev Vigotsky, representante de la escuela psicológica sociohistórica. Según señala Michael Cole, su postulado fundamental “consiste en que las funciones psicológicas humanas difieren de los procesos psicológicos de otros animales porque están *culturalmente mediados, se desarrollan históricamente y surgen de la actividad práctica*”.[\[625\]](#) De esta forma, Vigotsky concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como *situado*, tanto en un contexto cultural como social particular, poniendo en relieve aquellos elementos propiamente históricos de este que permiten a los agentes educativos mediar en el avance de los educandos hacia lo que él denomina como *Zona de Desarrollo Próximo*.[\[626\]](#) Junto a este autor encontramos al francés Jean Piaget, quien con su teoría psicogenética nos introduce en las etapas por las cuales transita todo niño en su proceso de aprendizaje, pero no entendiendo a este como un ser pasivo que simplemente evoluciona y madura, sino que identificando en él a un interlocutor cultural válido del adulto, que va superando cada una de estas etapas a través de una readecuación activa de los estímulos recibidos por el medio, acorde a las hipótesis que él mismo genera ante los objetos de conocimiento que enfrenta y que le son desconocidos.[\[627\]](#) Ambos enfoques –el sociohistórico y el psicogenético– nos presentan el aprendizaje como una realidad históricamente situada, en la cual las estructuras cognitivas humanas entran en una relación dialéctica y bidireccional respecto a los estímulos que el medio y sus agentes educativos ejercen sobre el individuo.[\[628\]](#)

Todo lo anterior permite comprender que los métodos pedagógicos no crean el aprendizaje; más bien lo promueven o, inversamente, lo dificultan.[\[629\]](#) En ese sentido es interesante cuestionarse respecto a los efectos potenciales de los estímulos propuestos por Sarmiento y su relación con los descubrimientos de la psicología de la educación, particularmente aquellos realizados por Emilia Ferreiro para el caso del aprendizaje de la lectoescritura. En su ya clásico trabajo escrito junto a Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ferreiro propone un modelo para comprender cómo el infante conceptualiza la escritura. Entendiéndolo desde una perspectiva piagetiana –como un sujeto activo–, las autoras proponen una progresión psicogenética en este proceso, que comenzaría en el encuentro con la escritura y la distinción de esta como un objeto sustituto, es decir, como algo que existe en referencia a otro objeto.[\[630\]](#) Tratando de comprender qué es lo que representa, el infante pasaría a distinguirla del dibujo, primero relacionándolos directamente, para luego plantear la hipótesis del nombre, es decir, establecer la escritura como una etiqueta del dibujo, no exactamente igual pero sí figurativa de este.[\[631\]](#) Sin embargo, el niño comienza pronto a considerar las propiedades gráficas del texto en sí mismo, lo cual lo lleva a establecer hipótesis

respecto a qué es lo que permite que un texto sea legible o no. La diferenciación interna de la palabra escrita y la idea de que esta tiene partes (los grafemas) lo llevarán así a preguntarse por la consonancia entre estas y las partes de la emisión oral.

La primera solución que el niño se plantea ante estos problemas es la llamada hipótesis silábica, donde cada grafema corresponderá a una sílaba de la emisión oral de un texto, que le permitirá descubrir que la escritura se relaciona directamente con el lenguaje y no con el objeto al que hace referencia. Pero pronto esta hipótesis le generará nuevos conflictos[632], llevándolo a buscar unidades menores en la emisión oral que le permitan encontrar la coincidencia entre estas y el número de grafemas. Así, finalmente logrará arribar a una etapa propiamente alfabética de la lectura. Se trataría este de un proceso en el cual el niño avanzaría en la conceptualización de la escritura como objeto de conocimiento, precisamente gracias a la confrontación con esta. El niño podría crear hipótesis que le permitan acceder a su significado, pero estas serán constantemente modificadas por los estímulos del medio –a través de un *conflicto cognitivo*[633]–, con lo cual logrará comprenderla cada vez mejor.

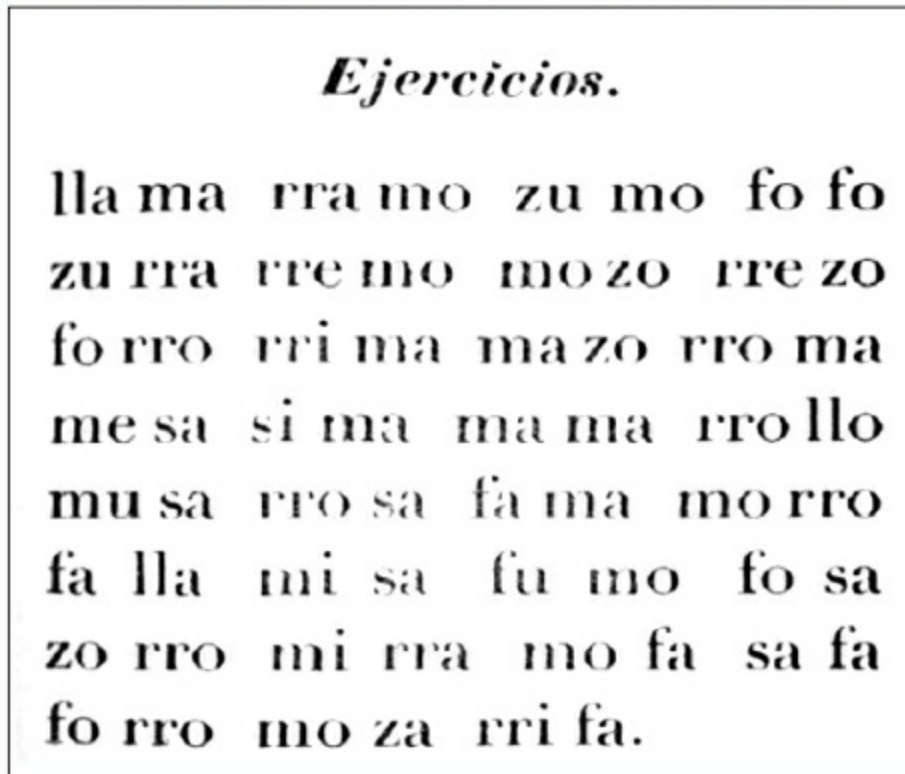
Lo anterior lleva a un cuestionamiento importante con respecto a la metodología de Sarmiento, puesto que esta no resulta coherente con el proceso de aprendizaje descrito. El problema fundamental reside en que este sistema, siguiendo postulados vigentes desde la pedagogía griega clásica, concebía al niño como un futuro adulto, en el sentido de que se trataría de un ser que debía completarse por medio del aprendizaje para manifestar habilidades cognitivas que poseía en potencia.[634] Esto generaría que se buscara la manera más eficiente de entregarle al niño las herramientas técnicas necesarias para descifrar lo escrito, creyendo ingenuamente que en esto radicaba la posibilidad de su aprendizaje de la lectura. Sin embargo, este estímulo entraría en franca contradicción con el proceso de conceptualización del alumno, provocando en él un conflicto que ni el sistema educativo ni sus propias hipótesis le habrían permitido solucionar con facilidad. En la medida que Sarmiento no consideraba la propia construcción activa que el niño realizaba del conocimiento al que se enfrentaba, sus etapas de desarrollo no eran tomadas en cuenta, y se le entregaba directamente la lógica de lo escrito en tanto código; una lógica a la que ciertamente el menor no estaba en condiciones de acceder.

Esto puede observarse con claridad en la que el propio Sarmiento denominaba como la lección más importante de su método: la lectura de las sílabas simples directas. Como ya hemos señalado, se trataba aquí no de enseñar al niño las combinaciones posibles entre vocales y consonantes, sino que la forma en cómo este proceso de combinación debía realizarse. Esto entraría en conflicto directo con la concepción de un niño que aún no hubiese alcanzado una conceptualización alfabética de la escritura, pues estas combinaciones no serían posibles de relacionar con un significado concreto.

La lectura de palabras poseedoras de significado presentaría también importantes dificultades en este método, tal como puede verse en los ejercicios que acompañaban a esta lección (Imagen 5). En primer lugar, porque observamos que estas palabras estarían en función de las combinaciones aprendidas y no al revés. Los niños capaces de leerlas

no accederían a estas en tanto palabras poseedoras de significado, sino que estarían ejercitando una técnica de decodificación sobre una escritura cuyo sentido les estaría vedado. La posibilidad de que las palabras y su organización interna les provocasen un conflicto cognitivo al cual debieran buscar solución se anulaba casi por completo a causa del rol que estas ocupaban dentro de la estructura misma del método de enseñanza: mientras el niño intentaría relacionar el conjunto de grafemas con significados existentes fuera de este, el método lo obligaría a encontrar en este solo emisiones fonéticas sin conexión alguna con el sentido al que hacían referencia. Desde una mirada psicológica sociohistórica, esto implicaba una dificultad enorme para el educando, puesto que la imposibilidad de acceder a un significado que le hiciera sentido atentaba contra lo que el mismo Vigotsky consideró en su *Prehistory of Written Language* como un elemento esencial para que la enseñanza de la escritura permitiera a los niños avanzar hacia sus *Zonas de Desarrollo Próximo* en este aprendizaje: el que fuera “organizada de manera tal que lectura y escritura resulten necesarias para algo”.^[635]

Imagen 5: Ejercicios para combinaciones de sílabas simples directas



Fuente: D. F. Sarmiento, *Método de lectura gradual*, Santiago, Imprenta de El Mercurio, 1857, p. 9.

El silabeo, por su parte, debió haber agravado estas problemáticas. Emilia Ferreiro ha demostrado que el paso a la “hipótesis silábica” corresponde a una asimilación de las grafías con las sílabas que componen la emisión oral, producida por el examen de la composición interna del texto.^[636] En el caso del método de Sarmiento, en cambio, se asumía que el niño no podía sino entender que las sílabas se formaban por la unión de

letras, en un claro ejemplo de cómo este método asumía la escritura como un reflejo pasivo y subordinado del sistema de la oralidad, y no como un sistema en sí mismo.[637] Las prácticas pedagógicas que Sarmiento proponía reforzaban esta idea. En una de sus observaciones sostenía: “Hay un hecho curioso que he observado, y del que he sacado una grande utilidad, haciéndolo servir de base para un nuevo medio de repetir las palabras escritas. Tal es, que los errores que los niños cometen ocurren casi siempre en las palabras de más de tres sílabas, y en éstas al leer la última y la penúltima sílaba. La razón es sencilla; las personas que tienen un grande ejercicio de la lectura alcanzan a recorrer de un solo golpe de vista uno, dos y casi tres renglones de un libro, mientras que los menos ejercitados no discernen más que algunas palabras y los niños apenas las primeras sílabas de una; las últimas por poco que alcancen a conjeturar lo que puede decir según lo indican las primeras sílabas, las dicen de memoria y sin detenerse a leerlas: así, cuando encuentran la palabra memorial casi siempre dicen memoria; los plurales los hacen singulares y a los verbos les cambian los tiempos y personas, adulterando y oscureciendo el sentido”. [638]

La situación descrita por el educador trasandino no es poco relevante, pues se trata de un fenómeno similar al observado por Ferreiro y Teberosky en sus estudios: la utilización de las letras no en forma de código descifrable, sino que como “índices gráficos” para acceder a una palabra ya conocida.[639] Así, lo que Sarmiento observaba como un error de los niños causado por la ignorancia de la lectura y el uso de la memoria, podría comprenderse también como muestra de una concepción del texto en tanto unidad indiferenciada en sí misma. Los descubrimientos realizados por la psicología psicogenética nos permiten ver en esto no un error del proceso de decodificación, sino que un reflejo de cómo los niños se enfrentan activamente a un objeto de conocimiento al cual no son capaces de acceder en forma alfabética. Esto dice relación con uno de los elementos más interesantes de la teoría piagetiana, como es el de los “errores constructivos”, aquellas “respuestas que se apartan de las respuestas correctas, pero que lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecerían permitir los logros posteriores”. [640] Lo importante, pues, sería comprender estos “errores” como parte del proceso de conceptualización realizado por el niño y no simplemente como fallas en el aprendizaje. Así, al observarlos simplemente como índices de fracaso, Sarmiento no solo no lograba acceder a la dimensión “constructiva” de estos errores, sino que su solución a partir del silabeo habría impedido a los mismos niños la posibilidad de confrontar sus propias hipótesis sobre el texto, tendiendo a subordinar el significado al descifrado, causando justamente lo que el autor deseaba evitar: el “oscurecimiento del sentido”. Puede añadirse además que, tal como se observa en la Imagen 5, la escasa diferencia entre la separación entre sílabas y la separación entre palabras que existe en estos ejercicios, no pudo sino haber hecho más grave esta incomprensión del sentido de las palabras, dispuestas en forma silábica. Si bien esto podía solucionarse gracias a la mediación del preceptor frente al texto –que Sarmiento recomendaba en sus *Instrucciones a los maestros para enseñar a leer por el Método gradual de lectura*–, lo cierto es que se trataba de una falencia que no puede obviarse al momento de considerar

la relación directa que debió haberse establecido muchas veces entre el alumno y el texto de aprendizaje.

Otra crítica puede realizarse al método de Sarmiento desde esta mirada y tiene que ver con la selección de oraciones con las que el autor pretendía que los niños ejercitasen la lectura. Y es que, buscando la utilización de frases fáciles –en el sentido de reducirse a combinaciones ya enseñadas–, el procedimiento debió haberles generado otras tantas complicaciones. Ferreiro y Teberosky han demostrado cómo el proceso de aprendizaje de la lectura puede verse dificultado por el uso de frases sin sentido, así como de aquellas cuyas diferenciaciones gráficas son poco evidentes.[641] De esta forma, una oración como “mi pi sa da de la pa sa da po sa da e ra pe sa da”[642], resultaría prácticamente incomprensible para un niño en tanto su escasa variación gráfica le dificultaría percibir y conceptualizar la diferenciación interna del texto. A la vez, la ausencia de coherencia en la misma frase impediría que el educando pudiera hacer uso del contexto del ejercicio para “predecir” el significado de lo que se le proponía como lectura, pues lo único que el niño podría adelantar era que no poseía sentido alguno.[643] Esta problemática se repetía constantemente en el *Método de lectura gradual*, al menos hasta la primera lección de la segunda clase. Así, de un total de 44 frases de lectura, al menos 14 –poco más del 31%– no poseían estructura de oración, es decir, carecían de sujeto o predicado. Una vez más, el acceso al sentido de lo escrito se hacía a un lado y el desciframiento pasaba a ocupar la prioridad en los objetivos pedagógicos buscados.

Otro elemento problemático a considerar en los procesos de aprendizaje de la lectura se relacionaba con los individuos sobre los cuales se aplicaba la enseñanza. Porque si algo ha demostrado la teoría psicogenética es que, no llegando todos los niños a la escuela con el mismo nivel de conceptualización de la escritura, aquellos que han tenido más experiencias con la cultura escrita se encuentran en estadios más avanzados al momento de enfrentarse al sistema escolar y, por ende, son quienes mejor pueden enfrentarse a métodos centrados en el descifrado.[644] Como se ha dicho en capítulos anteriores, esta realidad debió haber sido ajena a la gran mayoría de los niños que llegaron a la escuela durante el siglo XIX chileno. En una sociedad predominantemente oral, hijos de padres generalmente analfabetos y en condiciones socioeconómicas que hacían difícil el acceso a textos de cualquier tipo, es plausible señalar que el contacto previo de estos alumnos con la cultura escrita debió haber sido escaso, si no inexistente. Desde una mirada propia de la psicología sociohistórica, esto hacía al espacio escolar mucho más importante en tanto mediador entre el niño y esta escritura que desconocía. Sin embargo, y pedagógicamente al menos, en la escuela decimonónica esta mediación difícilmente ocurrió. El encuentro del niño con este nuevo objeto de conocimiento, más que promover su comprensión dificultó su acceso, vaciándolo de significado y reduciéndolo a un sistema gráfico frente al cual la única acción posible era una decodificación mecánica y pasiva. Ello indica que la internalización de las destrezas de la escritura, aquello que en inglés se denomina *literacy*, habría sido difícilmente posible.

Los textos escolares, o más bien su falta, también debieron dificultar el aprendizaje de una lectura comprensiva. A pesar de su alta demanda y circulación, los niños no

alcanzaban a familiarizarse con ellos porque no eran objetos durables. Eran pequeños, sin tapas ni lomo y con papel de mala calidad. Si bien algunos se guardaban en la escuela, muchos eran llevados por los niños a sus casas, quedando expuestos a las inclemencias de recorridos que a veces eran muy largos y a la posibilidad de deteriorarse o incluso perderse en los hogares. Hay testimonios de visitantes y preceptores que señalan que los niños estropeaban los libros o que les exigían llevarlos en bolsos a la escuela.[645] En la Escuela Modelo de Santiago, por ejemplo, se pasaba revista a los textos todos los sábados, castigándose a aquellos alumnos que los presentaran maltratados o sucios.[646]

La volatibilidad de los textos era un gran problema, pues en una pedagogía como la anteriormente analizada, los ejemplares de lectura parecen haber sido una de las escasas posibilidades de que los niños pudieran, a pesar del método, entrar en contacto con la cultura escrita en tanto objeto de conocimiento, aunque fuera solamente a partir de su capacidad de decodificación.[647] Ello contribuía a hacer más crítica la situación del aprendizaje de la lectoescritura, reforzando los postulados pedagógicos que establecían como único estímulo la búsqueda de un descifrado de la palabra escrita en tanto reflejo subordinado a la palabra oral.

Y en aquellos casos en que los textos llegaron y en que subsistieron lo suficiente para que los niños pudieran hacer uso regular de ellos, ¿pudieron haber sido un medio para que logran, a pesar de todo, conceptualizar la escritura como un objeto de conocimiento? Tampoco esto parece haber sido algo fácil. Se ha señalado ya que los escritos utilizados específicamente para ejercitar la lectura buscaban habitualmente tratar de temas que los niños desconocían, para así incitar su interés. Sin embargo, a pesar de que muchos intentaban utilizar un lenguaje amigable, que apelara directamente al niño – aunque otros ciertamente no lo hacían–[648], difícilmente pudieron haber servido para algo más que ejercitar el desciframiento. Estaban pensados exclusivamente para ese objetivo, siendo paradigmáticas al respecto las primeras ediciones de la *Vida de Jesucristo* y *La conciencia de un niño*, las que Sarmiento había traducido eliminando la *h* y el uso de la *u* después de la *q*, tal como señalase en su *Método de lectura gradual* que el maestro debía hacer durante el proceso de enseñanza.

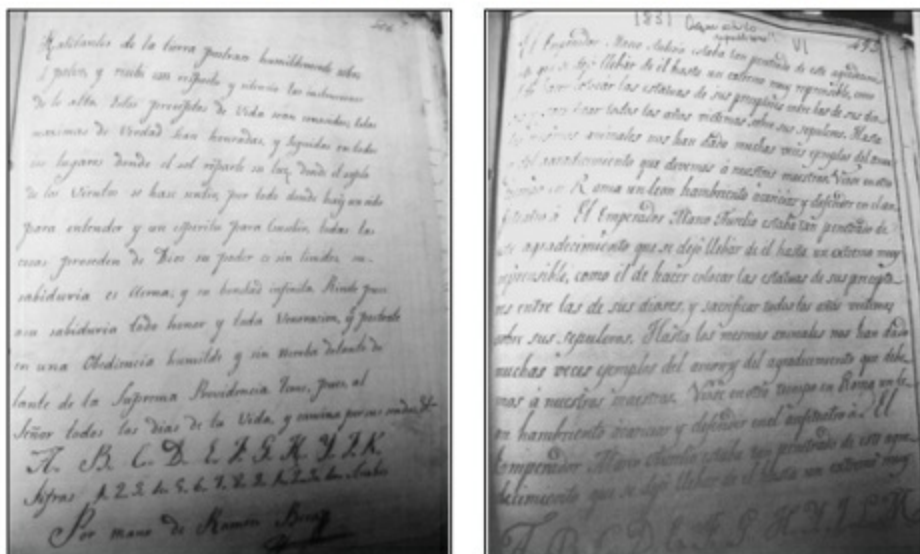
Las prácticas pedagógicas al interior del aula tampoco debieron haber propendido a reforzar el aprendizaje de una lectura comprensiva. Y no necesariamente, como señalaban los visitantes, porque muchos preceptores no conocieran los métodos pedagógicos adecuados para educar a sus alumnos, sino también porque los profesores tendían a poner el énfasis en el descifrado al momento de enseñar a leer y, a veces, ni siquiera en eso.[649] Si bien existieron críticas negativas a la educación de niños que no comprendían lo que leían y preceptores que buscaron desarrollar un aprendizaje lector de tipo comprensivo –como fue el caso de una escuela en Valdivia en donde el profesor interrogaba a los alumnos luego de leer la materia[650]–, estos no parecen haber sido los casos mayoritarios.

En las escuelas se evaluaba el aprendizaje de la lectura haciendo leer a los niños en voz alta, para de esta forma observar si eran capaces de decodificar el texto. Antes que la

comprensión se le daba importancia a la pronunciación e incluso la entonación. La comisión examinadora de las escuelas de Ovalle se complacía en 1864 de haber encontrado “tanta propiedad en la pronunciación de las palabras, separándose de la vulgaridad que con frecuencia confunde el verdadero sonido de las letras”.[651] Ese mismo año, el visitador de Santiago exigía en una circular a los preceptores de la provincia que corrigieran a los alumnos “siempre y no les deje pasar jamás faltas que en el lenguaje cometan. Aféales Ud. las palabras paire, naire, pieira, afeuto, defeuto, preceutor, que son tan comunes entre los niños del campo. Peones gañanes que sean esos alumnos, ¿por qué no han de dar a las cosas sus verdaderos nombres? ¿Por qué no han de pronunciar como es debido?”.[652] Un año después, el mismo visitador volvía sobre el punto, señalando que en la Escuela n° 5 de Hombres de Melipilla, los alumnos poseían “un sonsonete bastante desagradable que el preceptor se empeña en desterrar”.[653]

En el caso de las prácticas para enseñar a escribir, el fenómeno parece haber sido más dramático. Porque la enseñanza de la escritura, como ya se ha señalado, era sencillamente entendida como la capacidad de copiar las letras. Así, las prácticas pedagógicas relacionadas a esta no garantizaban el acceso a la decodificación, sino solo a un ejercicio gráfico y motriz. El procedimiento más utilizado era la copia de textos: unas planas de escritura guardadas por el preceptor de la escuela del cabildo de Rancagua, hacia 1831, nos dan cuenta de ello y de que en este ejercicio no importaba siquiera la coherencia del texto que se copiaba (Imagen 6).[654] Esta práctica parece haberse mantenido fuertemente presente durante todo el período estudiado, lo cual explica la importancia dada por los visitadores a que las escuelas poseyeran “buenos” modelos de escritura. Las instrucciones enviadas a los preceptores de las escuelas de Colchagua en 1854 señalan que en esta clase el preceptor debía “impedir toda conversación para evitar que sus alumnos no cometan mentiras en las planas, y para que de este modo se fijen más en la perfección del modelo que tratan de remedar”.[655]

Imagen 6: Planas de escritura, escuela del Cabildo de Rancagua, 1831



Hacia mediados de siglo, algunos preceptores comenzaron a incluir lo que se conoció como la escritura al dictado. Ello consistía en hacer que el alumno aprendiera a transcribir el lenguaje oral de modo que adquiriera la escritura como habilidad comunicativa. Esto era ciertamente un paso más allá del simple copiado, y algunos visitantes la recomendaron a menudo; sin embargo, la recurrencia de estas observaciones lleva a pensar que no se trató de una práctica muy difundida, aunque parece haber aumentado hacia la década de 1860. El énfasis seguiría estando en el desarrollo de una habilidad motriz y no necesariamente cognitiva. Por ello no era raro que existieran visitantes que recomendaban el dibujo lineal porque, entre otras cosas, ejercitaba la mano para ejercicios caligráficos[656], o preceptores que justificaban la falta de aprendizaje porque “son niños peones sus alumnos cuyo pulso estará siempre malo”. [657] Si a esto sumamos que las escuelas constantemente sufrieron de escasez de útiles, mobiliario y de espacio adecuado para el ejercicio de la escritura, podemos concluir que su aprendizaje, incluso en tanto técnica de comunicación y transcripción, debió haber sido enormemente precario.

Todo lo anterior permite concluir que los métodos de enseñanza de la lectoescritura durante el siglo XIX, difícilmente pudieron permitir a los alumnos primarios un verdadero y completo aprendizaje de esta. Sumidos en una búsqueda de la eficiencia del descifrado, los planteamientos de Sarmiento y sus contemporáneos establecieron una metodología que divorciaba al significado de la palabra escrita. Ello respondía a la concepción pedagógica sobre el niño vigente en la época. Y es que finalmente lo que hacía que este sistema dificultase el aprendizaje no era tanto su lógica interna como los presupuestos relativos al educando sobre los que se asentaba, y que no serían discutidos sino hasta entrado el siglo XX. Ahí radicaba el problema fundamental, la verdadera traba que imposibilitaba que los niños que asistían a la primaria tuvieran un acceso real a la cultura escrita. Es importante recalcar que, a pesar de adscribir a esta visión, puede detectarse en Sarmiento y en algunos de sus contemporáneos –como el caso de Andrés Bello– una búsqueda constante por adaptar los métodos pedagógicos a la realidad específica del niño. Si bien esto demostraría una preocupación en comprender las particularidades propias del niño como sujeto de enseñanza, el análisis de conjunto realizado devela que esto no les habría permitido, a fin de cuentas, superar la concepción dominante sobre el niño propia del período trabajado.

Dadas las condiciones estructurales de la sociedad chilena decimonónica, cabe preguntarse respecto a las posibilidades que cualquier método pedagógico hubiera tenido en permitir un acceso comprensivo a la cultura escrita. Tanto la psicología sociohistórica como la teoría psicogenética han enfatizado la importancia de la acción del medio en el logro del aprendizaje de una verdadera lectura comprensiva. Por una parte, desde la primera perspectiva, es posible señalar que el escaso acceso a la cultura escrita propio de la escuela decimonónica habría hecho difícil una ampliación de los contextos de uso de la escritura disponibles para los alumnos. Así, cualquier instrumento intelectual

entregado se volvía obsoleto al no existir el contexto para su ejercicio, impidiendo al niño construir *Zonas de Desarrollo Próximo* en el aprendizaje de la lectoescritura. Incluso, podía ocurrir que nuevos contextos de uso de la escritura fueran reprimidos por la propia escuela, como ocurrió en Los Andes en 1864, cuando algunos estudiantes de la Escuela de Hombres n° 5 fueron sorprendidos con cartas “inapropiadas” escritas a alumnas de la Escuela de Mujeres n° 3 de la misma localidad.[658] Desde la segunda perspectiva, la mirada psicogenética, debemos considerar que, sin la presencia del objeto de conocimiento que es la palabra escrita –fuertemente ausente para los niños que se educaban en este período–, era imposible acceder a este y menos enfrentarlo con las propias hipótesis generadas por el niño. Así, es factible pensar que el problema, más que de índole netamente pedagógica, tenía que ver también con el acceso a textos que permitieran confrontar al niño con este objeto de conocimiento. He ahí la importancia de la política de distribución de escritos implantada por el Estado chileno durante el siglo XIX, ya analizada en el capítulo anterior.

En ese sentido es que pueden reevaluarse los objetivos de la pedagogía del período. Las críticas realizadas por educacionistas de fines del siglo XIX, como Claudio Matte –quien comparaba el caso chileno con el alemán sosteniendo que mientras en su tierra “todo era memorizar”, entre los germanos “se debe observar, pensar y entender”–[659], fueron en ese sentido injustas. El método de Sarmiento efectivamente usaba la mnemotecnica, pero no como un fin sino como un medio para que el estudiante pudiera liberarse del uso de la memoria al momento de leer. Y leer, era sinónimo de descifrar. El *Método gradual* pudo no haber propendido a que los niños accedieran al sentido de la escritura, pero al menos su estructura pedagógica permitió la enseñanza de una nueva forma de codificación y decodificación inexistente en Chile hasta entonces, consintiendo un modo inédito de relacionarse con la escritura. Ello significó confrontar por primera vez a gran parte de la población chilena con una manera de comunicarse, que trascendía la oralidad por todos conocida y permitía acceder aunque solo fuera como receptores pasivos, a la transmisión de lo escrito. Si bien la escuela no promovió esta habilidad más allá de su lógica decodificadora, lo cierto es que se trataba, al menos, de un punto de partida para internarse en la cultura escrita más avanzado que aquel al cual la mayoría había podido tener acceso antes de la masificación de la escuela.

Es en este último sentido que podemos decir que la escuela primaria chilena alfabetizó durante el siglo XIX. Si bien la irregularidad de los procesos de enseñanza debió haber hecho que la propagación de esta habilidad fuera bastante menor a la esperada –por las condiciones propias de una escuela en formación y reforzada por la falta de constancia en la asistencia de los alumnos–, lo cierto es que su expansión fue progresiva, como prueban las cifras de inscripción de los alumnos en aquellos ramos que, como la gramática, requerían de su conocimiento para ser cursados. A ritmos irregulares, no siempre en forma constante y ciertamente no a todos los que llegaron, la escuela entregó a la población una novedosa capacidad, la de decodificar un nuevo lenguaje comunicativo. Los alumnos chilenos del siglo XIX recibieron así las destrezas básicas que la escuela entregaba, destrezas que algunos pudieron profundizar según sus historias

de vida más o menos cercanas al uso de esos saberes, mientras que para otros se borraron por desuso. Los efectos de la escuela fueron heterogéneos en la vida de los niños, pero construyó, en el conjunto, una experiencia social y cognitiva. Una experiencia muchas veces leve, pero ciertamente nueva.

CAPÍTULO IX

EL BALANCE DEL SIGLO

Sistema nacional de instrucción primaria y Estado docente

La extensión de la escuela es un fenómeno reciente en la historia mundial. Se inició en Europa impulsada por razones religiosas, por la Reforma y la Contrarreforma, y hace solo doscientos años que fue considerada como un deber y una política pública. En el caso hispanoamericano, la extensión de la escuela como una preocupación y responsabilidad del Estado es hija de la Independencia, es un ideal republicano, y su historia en el siglo XIX es la del origen y organización de los sistemas de educación pública.^[660] La primera versión de la escuela pública fue la escuela municipal. En países como México, Bolivia, Cuba y Uruguay, ella tuvo un desarrollo significativo. A mediados de siglo, probablemente entre el 25% y el 40% de las escuelas hispanoamericanas eran municipales y asistían un 40% a 60% de los alumnos; el resto era cubierto por educación privada laica o religiosa.^[661] En Chile el fenómeno municipal tuvo otras proporciones porque los municipios eran pocos y eran pobres.

Las escuelas de Chile fueron levantadas por el Estado, y nosotros agregamos: con la activa participación de la población. Como se ha visto en capítulos anteriores, la escuela estuvo lejos de ser una institución impuesta desde el poder estatal hacia la sociedad. Más bien ocurrió lo contrario, y el estudio empírico demuestra que fue el resultado de una demanda social que aumenta en el siglo. Ella hizo posible que la escuela pública fuese nacional no solo en un sentido político sino también territorial. Entre 1853 y 1899 el total de primarias creció de 561 a 1.873, y el de niños matriculados de 23.136 a 13.812. De esas escuelas, el 74,9% eran públicas y en ellas se educaba el 76,1% de los alumnos. Ninguna de ellas se fundó sin existir una demanda que la requiriera, expresada de múltiples formas y por diversos actores. Al finalizar los años cincuenta, ya existía una red territorial de escuelas que en las décadas siguientes se fue densificando e incorporando nuevas zonas geográficas. La ley de 1860 transformó los vínculos de la política local con los de la política sectorial que fue construyendo el Ministerio de Instrucción, pero no pudo mermar el peso de las comunidades locales en la provisión de

educación. El Estado y la escuela siempre necesitaron de las familias y las autoridades locales para su desarrollo. En ese sentido, primaria es constitutiva de la institucionalización territorial del Estado nacional. Ese fue uno de sus significados políticos más fuertes, que tendría hondas consecuencias en la formación de la democracia.

Chile tuvo fondos para financiar la escuela primaria. Fue uno de los países que proporcionalmente invirtió más recursos en educación, sobre todo cuando el auge del salitre permitió aumentar en 2,8 veces el gasto público con respecto a los niveles anteriores a la Guerra del Pacífico.[662] El comercio exterior fue esencial para costear este desarrollo; al finalizar el siglo, Chile era un país más rico y pudo destinar más recursos a la educación. En 1845 esta consumía el 5% del presupuesto nacional y el 0,25% del PIB, aumentando en 1899 al 5,9% y el 0,70%, respectivamente. Las cifras del Cuadro 9.1 señalan que la educación fue una tarea de segundo orden frente a las de administración, defensa, gobierno interior e infraestructura. Sin embargo, dentro de las funciones sociales del Estado fue la más significativa y su peso fue creciendo. El ramo de Instrucción acaparó más de la mitad del presupuesto ministerial que compartía con Justicia y Culto, sobrepasando el 60% bajo el gobierno del presidente José Manuel Balmaceda.

Cuadro 9.1: Presupuesto de la Nación, 1870-1898

	1870	1875	1882	1886	1890	1896	1898
Ministerio del Interior	22,1%	29,6%	23,0%	30,4%	9,1%	7,2%	11,6%
Ministerio de Relaciones Exteriores (y Colonización)		1,5%	1,7%	2,2%	3,9%	3,2%	3,1%
Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública	11,8%	12,1%	9,3%	11,9%	14,6%	11,1%	11,3%
Ministerio de Hacienda	42,8%	38,0%	45,7%	31,6%	19,6%	19,9%	22,9%
Ministerio de Guerra	23,3%	12,0%	9,0%	14,3%	10,8%	15,0%	15,7%
Ministerio de Marina			8,2%	9,6%	10,3%	10,3%	10,9%
Ministerio de Industria y Obras Públicas					31,5%	33,3%	24,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Funciones del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública							
Justicia		28%	29,1%	38,1%	32,4%	39,5%	37,9%
Culto		15%	12,3%	7,0%			
Instrucción Pública		57%	58,6%	54,8%	67,6%	60,5%	62,1%

Fuente: Juan Braun, Matías Braun, Ignacio Briones, José Díaz, Rolf Lüders, Gert Wagner, *Economía chilena, Estadísticas históricas*, Documento de Trabajo n° 187, Santiago, Instituto de Economía, PUC, 2000.

El aumento de la educación en el presupuesto nacional fue resultado de un salto de envergadura en los fondos destinados a la primaria, siendo el único nivel que incrementó su impacto.[663] En 1845 consumía el 21,5% del presupuesto de instrucción pública, prácticamente la mitad de lo gastado en el Instituto Nacional y los primeros liceos del país. Sin embargo, al finalizar la centuria comprendía el 50,6%, cuando el Estado

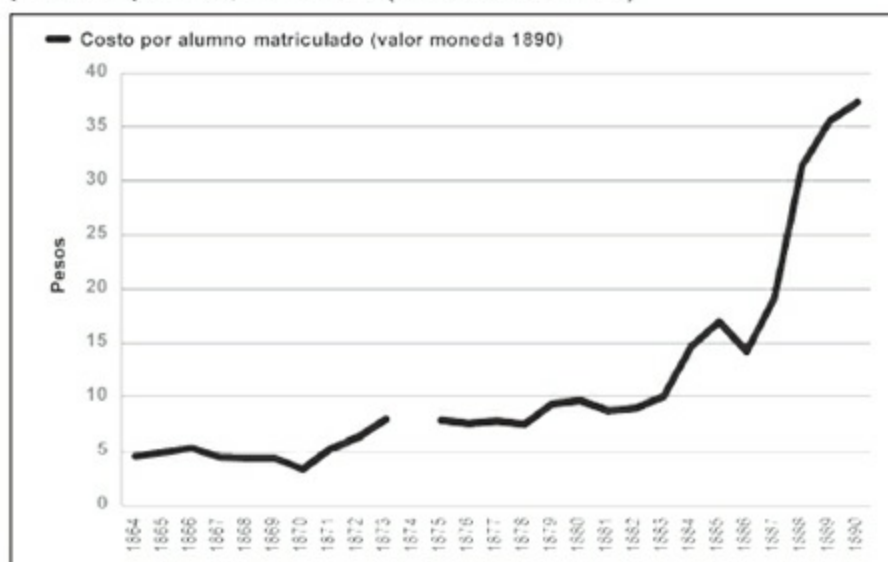
financiaba el 74,9% de las escuelas de Chile y el 76,1% de la matrícula.[664]

El Estado gastó más recursos en la primaria que en el resto de los niveles, pero proporcionalmente invertía menos en un niño popular que en un alumno secundario y universitario. Tanto más si se considera que el nivel primario era terminal y no conducía a los superiores. Ello evidencia la prioridad que las nuevas repúblicas otorgaron a formar una clase dirigente financiando la educación de los estratos medios y superiores.[665] Fue un proceso latinoamericano y un tipo de educación tensada por prioridades políticas más que sociales. En 1858 el total de alumnos secundarios alcanzó los 1.895 jóvenes matriculados, mientras 25.616 lo estaban en las escuelas públicas. Anualmente por cada niño registrado en la secundaria el erario invertía 57,7 pesos, calculado según el valor de la moneda en 1890 –un poco menos de la mitad de los 129 pesos que recibía como sueldo un preceptor primario–, y 4,6 pesos por cada alumno de primaria.[666]

En 1862, por un joven en el liceo podrían haberse instruido doce en las escuelas. La diferencia fue atenuándose a lo largo del siglo, pero aun así en 1890 la relación era uno a cinco. La comparación del Cuadro 9.2 entre fondos y matrícula es válida para demostrar que se trató de un sistema educacional socialmente regresivo.

El costo medio por alumno, calculado en función de la asistencia media, ajusta dicha comparación para saber cuánto le costó al Estado efectivamente educar a esos niños. La tendencia está reflejada en el Gráfico 9.1 y crece de 6,1 pesos en 1862 a 63,3 pesos en 1899.[667] La gratuidad de la instrucción pública tuvo un impacto directo sobre la estructura presupuestaria, implicando un alza permanente de fondos para un mayor número de niños. La curva acelera su ritmo de crecimiento a partir de la década de 1880, registrándose un salto impresionante que escapa a la curva de crecimiento tras la inyección de fondos luego de la guerra del norte.

Gráfico 9.1: Costo medio por alumno matriculado en las escuelas primarias públicas, 1864-1890 (valor moneda 1890)



Fuente: Ley de Presupuesto de la Nación 1862, 1899; *MMJCIP*, 1863 y 1890.

Este volumen del gasto hace todavía más evidente que solo fuese el Estado el que pudiese asumirlo en relación a la pobreza de los municipios y las comunidades.[668] La infraestructura y la planta de preceptores fueron los rubros de mayor inversión, determinando el avance de la instrucción primaria.

Cuadro 9.2: Inversión estatal por alumno primario y secundario, 1862-1890 (valor moneda 1890)

Año	Instrucción primaria		Instrucción secundaria	
	Presupuesto	Matricula	Presupuesto	Matricula
1862	168.734	37.856	89.670	1.837
1863	207.913		131.726	1.649
1864	171.840	37.798	102.293	1.592
1865	189.900	38.439	102.371	2.202
1866	195.839	36.902	107.975	2.157
1867	184.335	41.110	112.184	2.372
1868	203.042	46.530	114.920	2.596
1869	217.089	49.889	140.588	2.521
1870	175.303	52.945	162.510	2.706
1871	286.478	54.821	179.429	2.745
1872	351.744	56.417	186.271	2.784
1873	472.202	59.786	216.095	2.309
1874	505.965		278.231	2.882
1875	517.599	65.875	227.318	3.029
1876	489.278	65.292	236.519	2.987
1877	483.427	62.467	271.391	3.596
1878	451.378	60.571	255.281	3.858
1879	480.307	51.545	297.802	3.221
1880	471.683	48.794	329.923	2.848
1881	475.148	54.470	335.643	3.176
1882	539.365	60.541	331.805	3.639
1883	703.873	70.382	413.194	4.133
1884	932.647	63.559	364.394	4.407
1885	1.168.780	68.894	582.831	4.020
1886	1.121.879	78.810	520.098	4.085
1887	1.559.011	81.362	885.707	4.603
1888	2.651.537	84.385	1.328.845	4.435
1889	3.303.391	92.874	1.606.132	4.836
1890	3.771.612	101.053	826.418	4.606

Fuente: MMJ/CIP, 1863-1891; Juan Braun, Matías Braun, Ignacio Briones, José Díaz, Rolf Lüders, Gert Wagner, *Economía chilena, Estadísticas históricas*, Documento de Trabajo n° 187, Santiago, Instituto de Economía, PUC, 2000.

La inversión se hacía en función de las escuelas abiertas y de las peticiones que llegaban al ministerio, derivando más recursos hacia las provincias con un mayor número de escuelas urbanas porque sus costos se elevaban en las grandes ciudades.[669] Tras esta lógica yacía la política estatal de consolidar la instrucción urbana porque existía una mayor cobertura y porque no era rentable financiar escuelas en el campo para

pocos alumnos. Sin embargo, provincias como Santiago y Valparaíso, que recibían las mayores inversiones, también concentraban un alto número de alumnos. La matrícula fue en ascenso hacia fines de siglo como resultado de la urbanización, lo cual afectó los montos que efectivamente se gastaba en cada niño asistente.

En Santiago, por ejemplo, con los mayores índices de asistencia y de inversión fiscal en educación, el costo medio de sus alumnos era similar a los niños del Maule. Los alumnos de las provincias más rurales del país costaban al Estado prácticamente lo mismo que los de las zonas urbanas. Las migraciones y la urbanización cooperaron a que las diferencias entre el mundo urbano y el atraso del centro rural del país fuesen menos profundas. Esta nivelación entre las diversidades presupuestarias regionales no fue una política sino una consecuencia de los cambios demográficos sobre las escuelas.

La consolidación de la escuela pública ha opacado el papel minoritario pero relevante de la escuela privada. Son escasísimos los datos seriales anteriores a 1853 y su estadística es aún más imprecisa que la pública por la dificultad de censarlas. Todo indica que en cifras se trató de un fenómeno subrepresentado, superior a las escuelas de los cabildos en las antiguas colonias hispanoamericanas que resurgió con fuerza en los años treinta, que se reorganizó en la segunda mitad del siglo tras el avance de la educación particular gratuita, pero que no logró recuperar las proporciones anteriores. En Chile, la Iglesia tuvo muy pocas escuelas y fueron las asociaciones católicas de la segunda mitad del XIX las que ampliaron la red, así como asociaciones filantrópicas o sencillamente profesores que organizaban sus propias escuelas. La oferta privada, a pesar de perder su protagonismo, duplicó sus escuelas y triplicó sus alumnos, y en 1899 continuó congregando alrededor del 20% de la matrícula nacional.

Lo que efectivamente retrocedió fue la enseñanza pagada frente a la gratuidad estatal y privada. La multiplicación de escuelas particulares gratuitas se debe a un explosivo fenómeno asociacionista heterogéneo en su composición e ideología –católico, liberal, masón, artesanal y obrero– promotor de educación primaria, que cubrió necesidades que el propio Estado no lograba llenar por falta de recursos. También las hubo en el campo, pero fueron muy pocas. Su número no estuvo incluido en la estadística oficial. En 1872 existían en el país 91 escuelas particulares gratuitas que representaban el 20% de las particulares y a ellas concurrían 7.916 niños.^[670] Eran más pequeñas que las pagadas y tuvieron una cobertura limitada, pero su creciente desarrollo fue un antecedente directo de la educación particular subvencionada que fue un fenómeno creciente durante el siglo XX.^[671]

La nueva comunidad política era republicana en un sentido ya más moderno que clásico. Moderno porque era un sistema político representativo y como tal la expresión de disensos ideológicos. La educación había sido depositaria del republicanismo como formadora de la virtud pública, que derivó en la constitución jurídica del Estado docente. Con la formación de una sociedad plural y de un sistema de partidos, este entró en la disputa ideológica. Aquello que se llamó el conflicto entre la libertad de enseñanza y el Estado docente ha sido entendido como una batalla entre catolicismo y laicismo, entre la educación privada y la educación pública. Pero si se quiere comprender la naturaleza del

vínculo entre educación y política, el problema es más intrincado y está enraizado en la fundación misma de la república, en la tensión entre los derechos individuales y la preeminencia del interés público. ¿Cuántas veces habrá que insistir que Estado docente no es sinónimo de educación pública?

La unidad republicana, en el caso chileno e hispanoamericano, comprendió inicialmente su catolicidad y perduró la simbiosis del poder civil y religioso. Pero aquello chocó con las garantías individuales, con la libertad de conciencia, la libertad de expresión y finalmente el pluralismo político y religioso. El carácter católico del Estado entró en pugna primero con el regalismo estatal y luego con el liberalismo. La educación pública fue católica hasta que el pluralismo y el desacuerdo ideológico dentro de la clase dirigente enfrentaron a ambos poderes. El proceso en curso era la secularización del Estado, que reclamaba para sí ser la única fuente de derecho frente a la Iglesia, el único cuerpo que mantenía una fuente adicional de derecho como lo era el canónico, que el Estado debía respetar en este régimen de unión.

El final de la república conservadora y la asunción al poder de la fusión liberal-conservadora en el decenio del presidente José Joaquín Pérez (1861-1871), significó una liberalización del sistema político, mayores atribuciones al Congreso y menor autoritarismo del gobierno. Ello se tradujo en importantes reformas constitucionales promulgadas en 1874 que, entre otras cosas, acortaron el período presidencial a cinco años y establecieron el derecho a voto universal para los hombres alfabetos. Fue en ese marco que los conservadores reclamaron la libertad de enseñanza, poniendo el conflicto religioso en el eje del alineamiento político.

El Estado docente se refería en primer lugar a la dirección de la educación y en segundo lugar a su fomento. La legislación nunca restringió la libertad de fundar escuelas y colegios privados, sino que reclamó su reglamentación y a través de ella, indirectamente, su dirección, que era diferente según los niveles educativos. Los grados académicos –y por ello los títulos profesionales– fueron una atribución solo estatal fundada en el principio de que el Estado garantizaba la fe pública depositada en las competencias que aquellos grados o títulos suponían. Ese control se ejercía a través de la rendición de los exámenes ante una comisión estatal, que en los hechos radicó en el Instituto Nacional. El Estado docente era regulatorio de un bien público. Esa regulación, al ejercerse a través de los exámenes, establecía un currículum obligatorio, aunque no excluyente. La instrucción primaria privada, que no tenía examinación, solo podía ser inspeccionada por el Estado en higiene y moral.[\[672\]](#)

En síntesis, el Estado docente detentaba el monopolio de los grados académicos, regulaba la enseñanza colegial privada e inspeccionaba la primaria privada. Proveía educación en los tres niveles sobre los cuales ejercía una dirección directa. Esa era la educación pública. El conflicto se dio principalmente en el aspecto regulatorio del Estado docente y por eso su contraparte se llamó libertad de enseñanza y no libertad para fundar establecimientos privados.

En este esquema es donde debe situarse el conflicto religioso. La Iglesia continuó defendiendo doctrinariamente el exclusivismo católico, es decir, que toda la educación

pública fuese católica de acuerdo a la unión constitucional de ambos poderes. El razonamiento de los conservadores en el debate político no se centró en el tema religioso, sino en las libertades individuales y los límites del poder estatal. Ello se ha interpretado como una hipocresía o un oportunismo porque de hecho estaban defendiendo la educación católica, pero es elocuente que la argumentación estuviera en el plano propio de un sistema político plural, y ya no en el religioso. El reclamo conservador consistía en que a través de la exanimación se violaba el principio de la libertad de enseñanza y el Estado asumía el monopolio del currículum. Los liberales sostenían que solo el Estado podía garantizar el pluralismo y su calidad. La argumentación, por tanto, es enteramente moderna y propia de los sistemas democráticos. La unidad republicana de los primeros tiempos había dejado de ser sinónimo de unanimidad y el nuevo sistema debía construir una forma de cohesión social en una sociedad plural. Esa cohesión fue también concebida como una labor de la educación, específicamente de la educación pública. República y educación pública, ahora entendida como laica, siguieron fuertemente asociadas. La lucha religiosa, luego de las leyes laicas de 1882-1884 de matrimonio civil, secularización de los cementerios y registro civil, perdió su potencialidad política, pero siguió viva en el campo educacional como una lucha cultural y de partidos.

El Estado docente mantuvo y fortaleció a lo largo del siglo XIX las dos atribuciones antes señaladas, regulación y dirección, y además forjó una nueva institucionalidad con grandes espacios de autonomía respecto de los gobiernos. La Ley de Educación Superior de 1879 estableció como superintendencia de la educación superior y colegial el Consejo de Instrucción Pública, dependiente de la Universidad de Chile, con atribuciones como la administración de su presupuesto y el nombramiento y destitución de sus profesores. El rector de la universidad tuvo más poder en el consejo que el ministro de Instrucción. Dicha autonomía profesionalizó la educación pública a la vez que la corporativizó.

La educación primaria, sin embargo, civilizatoria y alfabetizadora, continuó siendo objeto de un gran apoyo político, y las escuelas populares privadas recibieron apoyo estatal.^[673] El conflicto vendría en las primeras décadas del siglo XX con la obligatoriedad de la escuela.

La escuela alfabetizadora

La historia comparativa es también una historia particular. La historia de la escuela moderna latinoamericana ha sido escasamente incorporada a los análisis comparativos, cuando es sin duda una experiencia de gran riqueza conceptual. Si aquí se ha insistido en comenzar esta historia desde la oralidad inicial y desde los actores que requieren y buscan la expansión de un saber, es porque ilumina el *humus* cultural de la formación de la escuela moderna. Europa se alfabetizó en quinientos años. Finlandia y Suecia estaban alfabetizadas a fines del siglo XVII. Cuando en Francia se estableció la escuela pública, gratuita y laica en la III República, también estaba prácticamente alfabetizada. En

Hispanoamérica hubo excepciones, como México, donde sus cuatro mil pueblos de indios a fines del siglo XVIII tenían cada uno una escuela. Sin embargo, los inicios de la escuela hispanoamericana se produjeron en una sociedad apenas alfabetizada donde la lectura estaba circunscrita a un grupo reducido de individuos que no superó el 10% de la población.[674] Ello no implica que la escuela se haya desarrollado sobre un vacío cultural. Más bien, ella comienza su expansión en una rica cultura oral donde la escolarización representa una experiencia extraña y no necesaria. Chile y la mayoría de los países latinoamericanos se alfabetizaron y escolarizaron en ciento cincuenta años. La alfabetización fue labor de la escuela más que de las familias, al contrario del caso sueco ya mencionado y al contrario de experiencias como Japón o los países árabes, donde la educación fue por siglos un asunto enteramente familiar y donde la escuela moderna occidental en el siglo XX ha trastocado profundamente las relaciones familiares.[675]

La alfabetización en Chile es hija de la escuela. La evidencia empírica no explica cómo fue el vínculo entre escuela y alfabetización porque no es posible probar que los individuos que sabían leer lo hayan aprendido efectivamente en las aulas. Sin embargo, sabemos que las escuelas crecieron, que aumentaron los alumnos y que fueron alfabetizadoras. Sabemos también que todos los niños matriculados cursaron los ramos de lectura y escritura. Si bien la capacidad de leer fue prioritaria para el sistema educacional y la organización del currículum hacía que los niños aprendieran primero la lectura y luego la escritura, el análisis estadístico de ambas técnicas por separado incluido en el Cuadro 9.3 revela que fueron aprendidas en forma conjunta. Enseñar a leer era más rápido y económico, mientras que la escritura requería de papel, plumas y tinta, y era un proceso lento y dificultoso asociado al oficio de escribanos y calígrafos. El hecho de que en Chile como en Hispanoamérica ambas habilidades fuesen de la mano demuestra la importancia de la escuela en la difusión de la alfabetización. La deserción pudo haber sido la causa de la diferencia entre ambas. De hecho, a partir del censo de 1895 se modificó la definición de alfabetización y si antes implicaba saber leer y escribir, desde entonces la capacidad de lectura presumió la de la escritura. En adelante, los censos solo preguntaron por saber leer.

Cuadro 9.3: Porcentaje del total de población que sabe leer y escribir, 1857-1895

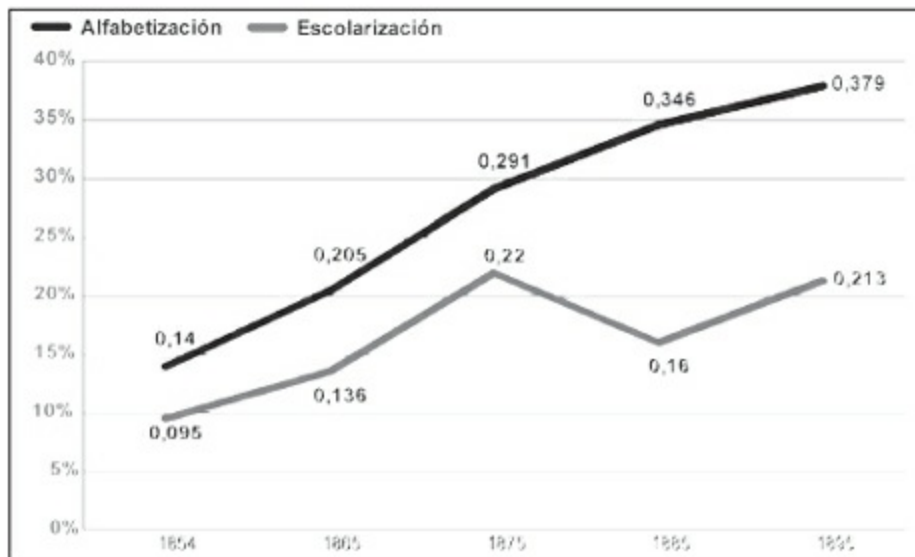
	1854	1865	1875	1885	1895
Leer	12,7	16,5	22,9	28,9	31,7
Escriben	10,5	13,6	20,2	25,1	

Fuente: Censos Generales de 1854, 1865, 1875, 1885 y 1895.

La escuela pública democratizó el ingreso de los sectores populares a la cultura escrita y con ella a un modelo cultural nuevo cuyos efectos son difíciles de calibrar en un tiempo mediano como el aquí estudiado. La primaria era gratuita y progresivamente se localizó más cerca de sus hogares. Cuando el Estado inicia el fomento de la escuela fiscal en la década de 1850, la población alfabeta alcanzaba el 14% entre las personas

mayores de cinco años. Al finalizar el siglo representó el 37,9%. El Gráfico 9.2 presenta su curva junto a la cobertura primaria, evidenciando que durante el siglo XIX la alfabetización fue un proceso ascendente y acumulativo como resultado de la suma progresiva de lectores. Un proceso consistente con la expansión de la escuela a pesar de sus vicisitudes. En cuarenta años el tamaño de la población alfabetizada aumentó 2,7 veces y ese crecimiento –acelerado si se compara con el inicio aunque escaso con respecto al total de la población– fue inducido en gran parte por un factor novedoso: la escuela primaria. Ella marca un quiebre notorio en el ritmo de avance de la lectura. El problema estuvo en que el punto de partida fue muy bajo y al finalizar el siglo todavía más de la mitad de los chilenos no sabía leer. Este índice dejó al país en una situación superior con respecto al promedio de alfabetismo hispanoamericano, cercano al 27% en 1900, pero desmejorada si la comparación es con naciones de gran inmigración extranjera, como Argentina, cuyo índice de alfabetización en 1899 fue de 45,6%. [676] Ese fue uno de los problemas. El otro fue que la cobertura creció más lento que la extensión territorial del sistema primario. La llegada de la escuela a una localidad y la llegada a la escuela de los niños no fueron procesos idénticos. Están vinculados, pero no en forma mecánica, lo que dificulta una relación causal entre escuelas y alumnos. Chile tuvo muchas escuelas y pocos alumnos, y eso sentenció que la expansión demográfica de la lectura fuese menos vigorosa de lo que debió haber sido dado el tamaño de la red escolar.

Gráfico 9.2: Alfabetos cada 100 individuos entre 5 y 15 años matriculados en escuelas primarias, 1854-1895



Fuente: *MMJCIP* (1840-1899); Censos Generales de 1854, 1865, 1875, 1885, 1895.

La alfabetización fue acelerada hasta la década de 1870 en que comienza a perder intensidad, al igual que la escolarización, que solo repunta en la última década del siglo y logra alcanzar sus niveles anteriores. Una de las razones de este crecimiento fue la incorporación de las mujeres a la escuela. La instrucción pública acortó las diferencias

de género que existían entre quienes sabían leer. En Chile los hombres estuvieron más escolarizados y alfabetizados que las mujeres. Sin embargo, las escuelas femeninas se incrementaron y el número de alumnas superó a los hombres, fueron más asiduas a la escuela y ello impactó sobre su alfabetización que aunque no sobrepasó a la masculina, creció a un ritmo mayor.



Alumnas y su profesora, c. 1900. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.



Escuela Superior n° 30, Santiago, 1892. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

Las diferencias sociales dominaron la historia de la alfabetización.[677] Aun así, el analfabetismo fue un fenómeno transversal. La gran oposición del siglo entre el Chile urbano y el rural refuerza las diferencias, porque en los principales centros urbanos se aglutinaron las mejores escuelas y un sector social más amplio relacionado directa e indirectamente con la cultura escrita. Las ciudades estuvieron escolarizadas y fueron

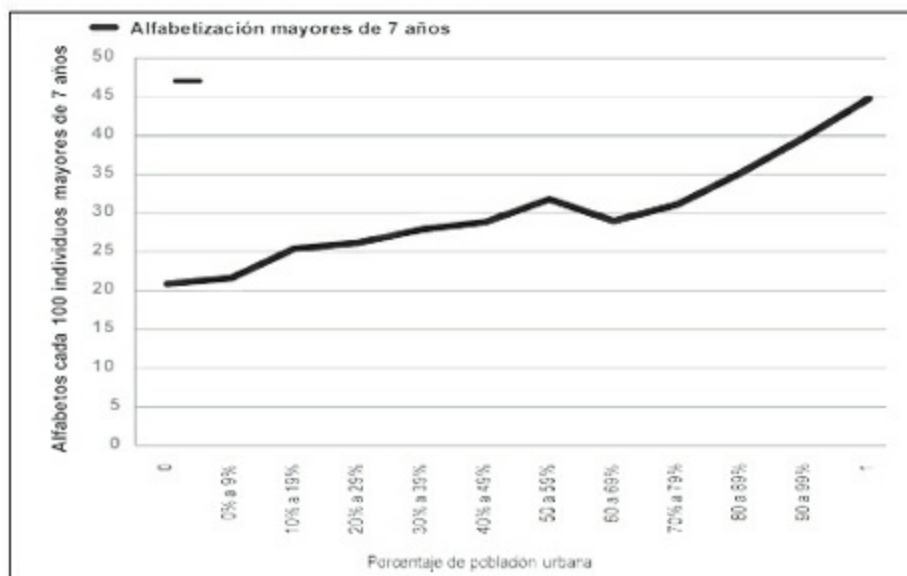
alfabetas antes que el campo, y lo hicieron a un ritmo más acelerado. Las áreas de mayor alfabetización fueron los distritos del casco urbano más antiguo. También los puertos, en donde aumentaba la mano de obra extranjera. Según el censo de 1875, los distritos de Chañaral, el Cobre y Caldera, en la provincia de Atacama; Coquimbo y Guayacán, en Coquimbo; Coronel, Lota, Talcahuano y Corral, en Concepción, y Puerto Montt, en Llanquihue, tuvieron tasas de alfabetización que superaban el 60% y 70% entre los mayores de siete años. A su vez, las villas y aldeas conformaron un mundo intermedio, en donde el peso social de la lectura era más visible en una sociedad pequeña. La escuela tuvo un valor simbólico y político entre esas comunidades y la alfabetización un valor social más que económico. No había razones de movilidad social para escolarizar a un hijo. Las primeras voces a este respecto surgen entre la elite artesana de los centros industriales en la década de 1870 o en las zonas mineras del norte, pero aun así eran voces aisladas y no logran constituir un movimiento que demandase educación por mejoras laborales sino hasta las primeras décadas del siglo XX. Por ahora, esos artesanos se educaron en escuelas nocturnas para saber leer igual que sus hijos.

Fue sintomático que los poblados hayan sido los que más pidieron fundar escuelas al gobierno. Tuvieron tasas de escolarización y alfabetización muy altas para el período. En 1865, la villa de San Bernardo tuvo una escolarización de 57,1% de su población en edad escolar; Peumo, ese mismo año, de 79%; Machalí, de 42,2%, y Talagante, de 42,3%. Diez años después, las villas y aldeas de Ancud, Coelemu, Combarbalá, Chillán, Elqui, Freirina, Illapel, Los Ángeles, Melipilla, Petorca y Quillota tuvieron distritos que superaban una tasa de alfabetización de 50% entre los mayores de cinco años. Y esas escuelas aglutinaban además a los niños de las zonas rurales aledañas, que si bien no vivían en las calles de las aldeas, sí consumían sus servicios, y la primaria fue uno de ellos. Eso explica que hayan tenido una escolarización y alfabetización relativamente altas, aunque irregulares, así como la existencia de distritos totalmente rurales con una gran población alfabetizada. El Gráfico 9.3 da cuenta que la alfabetización en el siglo XIX fue esencialmente la de la sociedad urbana.

Los contrastes regionales con que la lectura creció reprodujeron las diferencias sociales de la escolarización, aunque no en forma exacta. Chile fue un país más escolarizado y alfabetizado en sus extremos norte y sur y en su centro administrativo y comercial que en las provincias agromineras de Coquimbo, Aconcagua y las rurales del Valle Central y la Araucanía. Los mayores índices se concentraron en Atacama, Valparaíso y Santiago, las provincias más urbanas –a excepción del Territorio de Colonización de Magallanes– y en la zona de Valdivia, Llanquihue y Chiloé, en contraste, provincias de escasísima población aglomerada. Esa fue la tendencia nacional. Sin embargo, a una escala más pequeña no hubo una ley general. Las múltiples realidades de la escuela complicaron la evaluación de sus resultados. Había zonas completamente urbanizadas donde apenas un 3% de su población sabía leer, y zonas rurales donde más del 80% estaba alfabetizado. A nivel local, la escolarización y la alfabetización fueron procesos geográficamente fragmentados, dispares, de diferencias abruptas entre distritos colindantes. Fueron fenómenos inexorablemente locales, pero

determinados por la presencia de la escuela.

GRÁFICO 9.3: Alfabetos cada 100 individuos mayores de 7 años según patrón de asentamiento urbano, 1875



Fuente: Tercer Censo General de la República, 1875.

La desaceleración de la lectura en las últimas décadas del siglo coincidió con el retroceso de la asistencia media en las escuelas. No hubo una asistencia escolar completa en el período, pero fue alta. El Gráfico 9.4 prueba que los niños matriculados iban a las aulas. El problema era que lo hacían en forma discontinua.[\[678\]](#)

GRÁFICO 9.4: Porcentaje de asistencia media a las escuelas públicas, 1862-1899



Fuente: MMJCIP, 1840-1900.

La querrela de este período contra la asistencia fue su irregularidad. Las autoridades reclamaron que fuera esporádica, solo en algunos meses, y que fuera breve, uno o dos años en promedio.[679] Se insistió en la falta de hábito entre las familias que, de fondo, traducía la falta de sentido que la escuela tenía para ellas. Eso era una dificultad enorme. La lectura y escritura requerían de un tiempo de aprendizaje sistemático que era enteramente novedoso dentro de una sociedad preindustrial que consumía mucho tiempo en las faenas productivas.

En la década de 1880, una vez formalizado el sistema de instrucción pública, las autoridades estuvieron en condiciones de analizar la estadística de escolarización y hacer una nueva relación: había aumentado el número de escuelas y alumnos, pero el analfabetismo continuaba alto. A partir de entonces, contar alfabetos fue una preocupación eminentemente educativa, con el objetivo de extender la alfabetización en la medida en que fuera posible identificar en qué grupos de la población esta no penetraba. Los censos habían contado alfabetos, pero no dónde habían aprendido a leer y escribir. La desaceleración del proceso de alfabetización al finalizar el siglo XIX, confrontado con la expansión del sistema de educación primaria, introdujo la pregunta por la asistencia escolar y, detrás de ella, un debate por cuál era el valor social asignado a la escuela y a la instrucción. No fue coincidencia que el censo de 1885 agregase al padrón censal la pregunta por la asistencia a la escuela. Detrás existió la voluntad de medir cuán efectiva era esta como agente de alfabetización. La interrogante cuestiona el supuesto de la escuela como agente de integración social a través de la alfabetización. El resultado fue una forma de inferir la magnitud de la exclusión social y geográfica que implicó no llegar a ella.[680]

Hacia fines de siglo la caída en los índices de asistencia media encendió la luz de alerta sobre un nuevo problema educacional: a la baja escolarización se agregó el ausentismo escolar, la deserción.[681] La inasistencia se agudizó en el campo y sobre todo luego de la extensión de la escuela mixta a zonas rurales de pequeña población. Las ciudades, en cambio, tuvieron altos índices de concurrencia en este período, pero un problema creciente de oferta que terminó dejando fuera de las escuelas a los más pobres. Niños pobres que ahora también fueron analfabetos.

¿Quiénes no llegaron? La escuela y las nuevas exclusiones

Chile tuvo escuelas y un proceso de escolarización expansivo con un ritmo desigual. Sobre un país rural la existencia del poblado la hizo factible, pero retrasó el crecimiento de la cobertura porque esos núcleos habitacionales congregaban una matrícula pequeña. Los poblados se multiplicaron y con ellos las escuelas; sin embargo, en 1885 solo vivía en villas, aldeas y lugarejos el 13% de la población total del país. Entre 1865 y 1895 el número de escuelas creció un 229,4%, mientras la tasa de escolarización general lo hizo en un 123,6%. La estructura urbana de la trama escolar tuvo un impacto relativo en los índices de matrícula, porque las escuelas no estaban donde habitaba la gran mayoría. El

balance hacia fines de siglo fue incierto: en 1895 un total de 114.565 niños en edad escolar estaba matriculado en una primaria pública, y un total de 91.745 asistía a ellas. Es decir, uno de cada cinco niños se matriculó ese año y el 13,9% asistió a una escuela pública. Probablemente, muchos más menores de los que arroja el cálculo de la asistencia media hecha por los visitantes hayan pasado algún tiempo por las escuelas y no aparezcan representados en las estadísticas que señala el Cuadro 9.4. Las quejas sobre la temporalidad de la asistencia así lo prueban y ello matizaría la contundencia de la exclusión que señalan las cifras. Al finalizar el siglo, alrededor de 585.148 niños quedaron fuera de las escuelas fiscales, lo que equivalía al 89,1% de la población en edad de educarse. Sin embargo, tal vez esos niños sí hayan asistido a un aula durante su infancia, aunque fuese por un período corto, y no hayan sido registrados. No lo sabemos con exactitud, solo podemos señalar los silencios que esconden las cifras y dar cuenta del balance negativo que ellas representaron para las autoridades tras sesenta años de formalización del sistema de educación primario.

Cuadro 9.4: Número de niños en edad escolar de 5 a 15 años fuera de las escuelas, 1850-1890

Censos	Total alumnos instrucción primaria			Total de niños fuera de las escuelas			Porcentaje
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
1853-54	21.044	6.405	27.449	113.882	130.128	244.010	89,9%
1865	32.591	16.912	49.503	161.443	165.438	326.881	86,8%
1875	49.650	37.369	86.419	159.163	159.020	318.783	78,7%
1885	53.774	42.980	96.754	257.215	252.185	509.400	84,0%
1895	71.682	68.309	139.991	264.734	252.324	517.058	78,2%

Fuente: Censos Generales 1854, 1865, 1875, 1885 y 1895; *MMJCIP*, 1840-1899.

Para el caso del Censo de 1854 se utilizaron las cifras de matrícula de 1853.

El desencuentro entre escuelas y alumnos constituye una explicación estructural de por qué la matrícula fue escasa y por qué los niños del campo fueron los primeros en ser excluidos de la educación primaria. La distribución urbana de las escuelas generó un tipo de inequidad social en función de su acceso. El abismo que separó la difusión social de la primaria entre la ciudad y el campo fue una diferencia que la extensión territorial de la escuela buscó superar, pero todavía sin grandes resultados al finalizar el siglo XIX. En las ciudades, el número de alumnos fue tres y cuatro veces mayor que el de zonas rurales. Dos y hasta tres niños de cada diez en edad escolar se matricularon en los centros urbanos, mientras en el campo hubo que esperar hasta 1885 a que lo hiciera al menos uno. Los indígenas asimismo tuvieron una escasa educación formal. Ellos también fueron parte de la exclusión de la ruralidad, inherente a una sociedad jerárquica, escasamente urbanizada, preindustrial y de precarias comunicaciones.

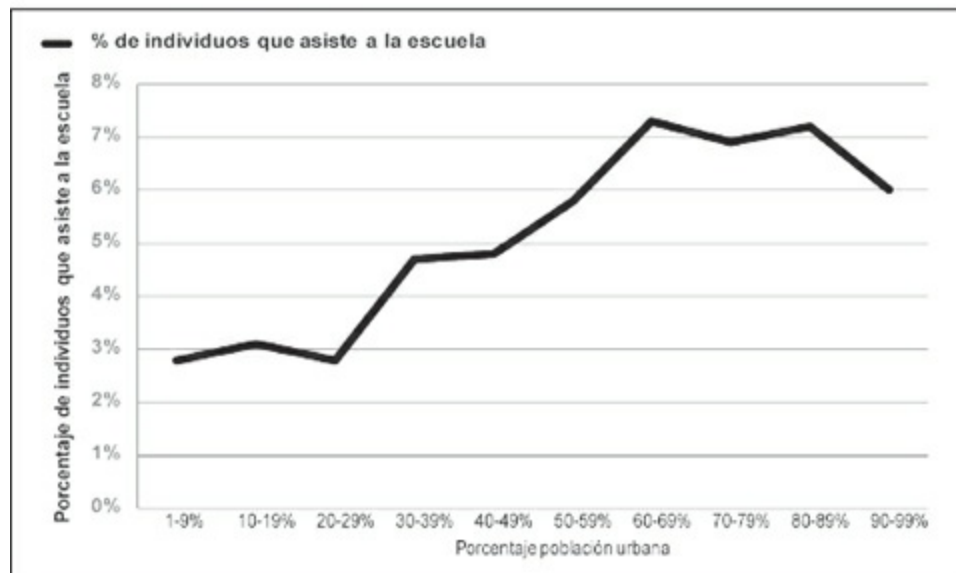
La extensión de la escuela agregó nuevas exclusiones. La oferta estatal no tuvo una racionalidad autónoma de la demanda social por educación. Ya lo hemos dicho: ella se aglutinó en torno a los centros poblados y eso hizo que la escolarización estuviese

directamente afectada por los cambios demográficos. Las mayores transformaciones sobre la familia fueron consecuencia de las migraciones internas que consolidaron el proceso de urbanización del país. A la disparidad con que se ubicaron las escuelas en la geografía hay que incorporar la variable de cómo se movió esa población. Se trató de una masa móvil esencialmente masculina que modificó el tipo de mano de obra, haciendo del peón gañán un componente esencial del sistema agrario. A partir de la década de 1860, su consolidación tuvo un impacto directo en la estructura familiar, obligando a las mujeres a asumir su jefatura y deambular en busca de trabajo, asentándose en los centros poblados junto con los niños. Primero fueron las aldeas y hacia 1880 la gran ciudad, sobre todo las del centro urbano del país. El campesino llegó al poblado y ello provocó el alza de la escolarización y la alfabetización en las provincias del Valle Central. La urbanización acercó la escuela a la familia. Sin embargo, también impactó negativamente en los altos índices de escolarización urbana. En consecuencia, los niños del campo no solo quedaron fuera de las escuelas del campo, también quedaron fuera de las escuelas una vez en la ciudad. Fue esta pobreza rural progresivamente arranchada en los grandes centros la nueva miseria del proceso de escolarización. Se trató de una exclusión social más que territorial como era la rural, que se visualizó hacia fines de siglo con dramatismo en la capital del país, y sentenció la suerte de los sectores más pobres de la metrópolis.

Que la escolarización de la ciudad de Santiago disminuyera fue un sinsentido para la política educacional del Estado. Era la capital política y cultural del país, concentraba el mayor número de escuelas, su oferta era variada, la escuela estaba relativamente cerca y las familias tenían un mayor contacto con una cultura escrita en expansión. El problema estuvo en que también fue la urbe más poblada de Chile y, según el monumental trabajo de Ann Johnson, la que registró el proceso de urbanización más acelerado del período. [682] Hubo una correlación evidente entre los ritmos migratorios y una progresiva disminución en la escolarización de esos niños.[683]

Aparte de la ciudad, la provincia de Santiago era rural. En 1865 la población que no residía en centros poblados representaba el 71%, registrando además una baja densidad de habitantes por kilómetro cuadrado. La urbanización disminuyó ese porcentaje a 49,4% en 1875, 30,9% en 1885 y 21,6% en 1895. La población del departamento creció de 129.639 habitantes según el censo de 1854 a 169.020 en 1865. Fue una primera ola migratoria que en una década produjo el crecimiento más agudo de la circunscripción en el siglo. El proceso fue continuo, acelerándose nuevamente entre 1875 y 1885, duplicando la población departamental. Ella creció un 40% en treinta años, el número de habitantes urbanos lo hizo en un 70% y los niños en edad de educarse en un 55,6%. La fuerte presión poblacional sobre el departamento hizo de bisagra en el proceso de urbanización de la capital y de sus zonas rurales. El primer impacto fue absorbido por las áreas rurales y semiurbanas, ya que los recién llegados se instalaron especialmente en la periferia de la ciudad. En 1865 esta contaba con 115.377 habitantes, concentrando el 68,2% de la población departamental.[684]

Gráfico 9.5: Número de niños que asisten a la escuela según patrón de asentamiento urbano, 1885



Fuente: Cuarto Censo General de la República de 1885.

El crecimiento urbano fue determinante en el acceso a la escuela. Existió una diferencia estructural en el volumen de la oferta entre la capital y las zonas rurales. En 1858 el 87,5% de las escuelas del departamento estaban en la ciudad. En 1864 funcionaban cien entre sus cuerdas, siete en su cordón suburbano y solo seis fuera de ella. Ese año en Santiago existió una escuela cada 1.153 individuos y una cada 8.947 en el área rural. La ciudad tuvo una cobertura muy superior a las zonas semiurbanas y el campo circundante. Alrededor de uno cada dos niños entre siete y quince años estaba matriculado en esas escuelas. Ellas se ubicaron en las áreas de concentración popular dentro del radio urbano que hacia mediados de siglo no superaba los cuatro kilómetros. [685] En el resto del departamento la escolarización era un fenómeno inexistente, como lo fue en la gran mayoría de las zonas rurales de Chile.

El problema de la escuela urbana sobrevino cuando los efectos de la masificación de la miseria comenzaron a sentirse en la ciudad. La urbanización también le jugó en contra. En 1885 la tasa de escolarización bajó a 32,6% y esa tendencia se agudizó al finalizar el siglo. Según los datos censales presentados por el Gráfico 9.5, la asistencia entre los mayores de cinco años se elevaba en zonas urbanas, pero es clara su baja entre los distritos más aglomerados de las grandes ciudades. En el departamento de Santiago, ese año un 5% de la población declaró asistir a la primaria.

El mayor impacto de la urbanización sobre la escuela se produjo en el cordón suburbano de la capital, donde se arranchó el grueso de la migración durante la segunda ola. En el transcurso de esos años la reubicación de los habitantes se concentró en las áreas urbanas y semiurbanas del departamento, que fueron incluidas en la ciudad debido a su extensión geográfica. [686] Hacia 1885 el proceso de urbanización del departamento estaba consagrado, cuando el 84% de su población fue urbana. [687] Ese año la ciudad

sumó 189.332 habitantes, concentrando el 80% de la población del departamento y el 94,8% de sus habitantes urbanos.[688] Los límites del antiguo casco fueron desbordados, la superficie de la ciudad coincidió con los límites departamentales y alcanzó una extensión de 1.500 hectáreas. Más allá de veinte o veinticinco cuadras desde el centro comenzaba el anillo suburbano del departamento.

Santiago experimentó radicales transformaciones en respuesta al asentamiento espontáneo de la población. Se produjo un desajuste notorio en la distribución de las escuelas con respecto a la reubicación de los sectores populares. Las parroquias de San Isidro y San Lázaro, hacia el sur de la ciudad, se transformaron en los puntos más populosos. Se generaron grandes arrabales hasta llegar al Camino de Ñuñoa por el oriente y el Zanjón de la Aguada por el sur. Fueron las áreas de mayor concentración de niños y de mujeres solas. Sin embargo, las escuelas públicas no avanzaron con esa población y al finalizar la década de 1880 solo existían cinco más allá del Camino de Cintura y solo una funcionó hacia el surponiente cerca del barrio Estación. Las escuelas siguieron concentrándose en las cuadras próximas a la Alameda, desde donde las familias pobres debieron emigrar cuando el aumento del valor del suelo urbano los obligó a dejar sus rancherías. Se cerraron escuelas por lo oneroso que resultaba arrendar locales en la ciudad. Cada vez se hizo más complejo encontrar edificios que pudiesen contener una matrícula de 250 o 300 alumnos, como lo establecía la inspección, para frenar el aumento de la demanda. Se construyeron pocos edificios y se ubicaron en lugares insalubres que desalentaban la escolarización.

A su vez, los movimientos migratorios afectaron la composición demográfica de la población urbana.[689] El aumento de los niños en edad escolar obligó a fundar escuelas sin ningún orden, y las mujeres que llegaron y se quedaron en Santiago requirieron de sus hijos para el sustento familiar, retrasando la escolarización de esos niños. La composición etaria de la matrícula que presenta el Cuadro 9.5 da cuenta de la fuerte alza en la escolarización entre los jóvenes mayores de diecisiete años. No fue solo un fenómeno urbano, pero en las grandes ciudades el proceso fue más visible, al igual que la baja progresiva en la matrícula de niños menores de cinco años, sobre todo entre los hombres. Este descenso fue un índice claro que anunció el problema que el trabajo infantil urbano traería para el desarrollo de la instrucción popular en las décadas siguientes.

Cuadro 9.5: Composición por edades y patrón de asentamiento de la matrícula pública, 1860-1890

Años	Matrícula escuelas urbanas							
	Hombres				Mujeres			
	5 a 8 años	8 a 12 años	12 a 17 años	17 adelante	5 a 8 años	8 a 12 años	12 a 17 años	17 adelante
1865	23,6	37,6	35,7	3,1	30,0	40,9	28,6	0,4
1875	20,9	30,9	27,3	20,9	31,3	34,6	27,0	7,2
1880	22,8	38,2	30,2	8,7	46,3	55,2	37,6	7,0
1882	24,5	34,7	30,2	10,5	31,2	36,9	26,3	5,6
1883	24,8	34,2	30,1	11,0	32,0	36,6	25,1	6,3
1888	16,2	36,4	32,8	14,5	26,4	40,0	27,5	6,0
Años	Matrícula escuelas rurales							
	Hombres				Mujeres			
	5 a 8 años	8 a 12 años	12 a 17 años	17 adelante	5 a 8 años	8 a 12 años	12 a 17 años	17 adelante
1865	24,6	36,3	35,6	3,4	30,6	37,9	30,0	1,5
1875	22,9	34,1	29,7	13,3	28,1	32,8	27,3	11,8
1880	24,2	38,7	29,9	7,2	42,4	52,7	37,9	9,5
1882	28,0	40,0	25,3	6,7	38,1	33,6	23,1	5,2
1883	26,9	39,5	26,1	7,4	31,0	36,8	25,7	6,6
1888	15,0	34,2	34,3	16,6	27,4	38,0	29,7	4,9

Fuente: *MMJCIP*, 1840-1900.

La urbanización impuso una nueva racionalidad para localizar las escuelas urbanas en función de la distribución de la pobreza. Si las rurales debieron estar en el punto más central de la localidad, las urbanas debieron estarlo en los nuevos barrios de miseria. En 1885 la ciudad de Santiago tuvo un total de 37.488 niños en edad de educarse, de los cuales 12.230 estaban matriculados y 25.258 no pudieron o no quisieron hacerlo. La gran mayoría de ellos fueron pobres, residían en arrabales, conventillos y cuartos cada vez más segregados social y espacialmente de las elites, y de un sector medio creciente. Esa población terminó siendo la menos alfabetizada de la ciudad. En el sector sur más del 50% de sus habitantes fueron analfabetos, mientras en la parroquia de Santa Ana, asiento tradicional de familias de elite junto con El Sagrario, lo fueron menos del 30%. La primaria también formó parte de esa nueva segregación, que era moderna en el sentido de que era una exclusión cultural.

La escuela del siglo XIX fue para quienes alcanzaron a llegar. Lo hicieron los que tuvieron una escuela cerca de sus hogares y sus familias pudieron asumir el costo que implicaba que ese niño no cooperase a la economía doméstica. No sabemos cuántos pasaron por ella en la segunda mitad del siglo XIX, pero en 1885 todavía esa experiencia era escasa. Ese año solo el 4,6% de la población mayor de cinco años respondió en el censo que asistía a la escuela. Los alumnos fueron una minoría, pero aumentaron con el siglo. Tampoco sabemos cuál fue el impacto que el paso por la escuela tuvo en sus vidas. Es razonable suponer o imaginar que esa experiencia nueva no puede haber sido

enteramente inocua en los vínculos que esos niños sostuvieron con sus pares, con sus familias, con su entorno. También con sus profesores. En fin, conocer un texto, una pluma, un papel, una banca y una pizarra no puede haber sido lo mismo que no haberse encontrado con ellos. En algo habrá impactado la escuela a esos niños cuando fueron mayores, en sus relaciones con la comunidad, con el trabajo, con el país y la política. Para ello seguramente no tendremos otro camino que encontrarlos de adultos. Esa es la materia del período siguiente.

ANEXOS

Anexo 1: Estructura del sistema de instrucción primaria, número de escuelas y alumnos, 1848-1899

Año	Número de escuelas					Número de alumnos (total matrícula)						
	Fiscales	Municipales	Conven- tuales	Públicas	Particu- lares	Total	Fiscales	Municipales	Conven- tuales	Públicas	Particu- lares	Total
1848	112	71			291	474						
1849												
1850	157											
1851	158											
1852												
1853	186	94	8	288	273	561	8.982	5.433	1.175	15.590	7.546	23.136
1854	271	97	17	385	292	677	13.329	5.387	1.287	20.003	7.446	27.449
1855	302	96		398	299	697	14.946	5.154		20.100	8.717	28.817
1856	351	91		442	315	757	16.053	4.943		20.996	9.678	30.674
1857	406	89		495	362	857	19.534	4.560		24.094	8.873	32.409
1858	417	71	18	506	252	740	21.827	3.789		25.616	8.085	33.701
1859	454	84		538	369	950	23.340	4.574		27.914	11.714	39.657
1860	486	80		566	316	910	23.882	4.246		28.128	11.501	43.368
1861	499	80	19	598	355	953	26.445	4.511		30.956	12.398	45.219
1862				612	403	1.015	28.856	4.867		37.856	8.875	46.731
1863				628	333	961						48.510
1864				641	352	993				37.798	11.571	50.807
1865				599	437	1.036				38.439	12.855	51.294
1866				592	346	938				36.902	11.064	47.966
1867				614	369	980				41.110	14.057	55.169

Anexo 1: Estructura del sistema de instrucción primaria, número de escuelas y alumnos, 1848-1899 (continuación)

Año	Número de escuelas					Número de alumnos (total matrícula)						
	Fiscales	Municipales	Conven- tuales	Públicas	Particu- lares	Total	Fiscales	Municipales	Conven- tuales	Públicas	Particu- lares	Total
1868				630	418	1.048				46.530	15.594	62.124
1869				646	435	1.081				49.889	17.870	67.759
1870				676	486	1.162				52.945	20.981	73.979
1871				706	451	1.157				54.821	18.307	73.131
1872				726	464	1.190				56.417	17.829	82.162
1873				773	483	1.256				59.786	20.823	80.607
1874				806	478	1.284						
1875				818	541	1.359				65.875	23.635	89.505
1876				821	510	1.331				65.292	20.544	85.838
1877				807	498	1.305				62.467	20.467	82.934
1878				778	563	1.341				60.571	20.183	80.754
1879				591	382	973				51.545	14.044	65.589
1880				620	405	1.025				48.794	15.106	63.900
1881				656	529	1.185				54.470		
1882				708	472	1.180				60.541	21.399	81.940
1883				736	495	1.231				70.382	22.908	93.290
1884				768	550	1.318				63.559		
1885				826	598	1.424				68.894	28.242	97.136
1886				862	532	1.394				78.810	27.860	106.670
1887				950	501	1.451				81.362	26.912	108.274

Anexo 1: Estructura del sistema de instrucción primaria, número de escuelas y alumnos, 1848-1899 (continuación)

Año	Número de escuelas					Número de alumnos (total matrícula)						
	Fiscales	Municipales	Conven- tuales	Públicas	Particu- lares	Total	Fiscales	Municipales	Conven- tuales	Públicas	Particu- lares	Total
1888				1.029	480	1.509				84.385	26.051	110.436
1889				1.097	554	1.651				92.874	29.790	122.664
1890				1.201	547	1.748				101.053	27.517	128.570
1891				1.174	418	1.592				95.456	24.344	119.800
1892				1.196	410	1.606				109.090	28.789	137.879
1893				1.222	449	1.671				113.247	29.812	143.059
1894				1.226	325	1.551				117.489	21.237	138.726
1895				1.248	411	1.659				114.565	25.426	139.991
1896				1.269	422	1.691				111.361	28.495	139.856
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

Fuente: MMJ/CIP, 1840-1899.

Anexo 2: Presupuesto de Instrucción Pública de la nación,
1840-1890 (valor moneda 1890)

Año	Primaria	Secundaria*	Superior**	Especial	Otros	I. Pública	Nación
1840	6.489						
1841	6.158						
1842	13.421						
1843	11.980						
1844	22.480						
1845	22.450	51.339	8.696	13.616	8.386	104.488	2.215.238
1846	27.944	55.363	8.997	19.292	8.676	120.271	2.404.155
1847	27.062	42.160	9.857	14.249	8.646	109.951	2.410.086
1848	21.754	36.302	8.218	12.745	8.362	87.381	2.479.896
1849	22.197	34.426	7.518	11.481	13.880	79.162	2.330.104
1850	25.919	25.881	7.628	14.615	14.082	113.282	2.189.831
1851	31.377	20.543	7.497	20.992	11.735	83.937	2.186.706
1852	37.847	54.747	7.759	31.418	14.422	146.411	2.328.602
1853	49.488	65.055	9.040	30.506	31.954	186.042	2.989.196
1854	73.567	73.167	9.555	37.070	43.433	241.174	4.022.902
1855	97.786	49.420	9.942	48.000	44.746	248.444	3.787.250
1856	120.944	56.180	9.942	57.318	37.383	286.510	4.053.422
1857	132.694	62.809	10.328	61.763	41.413	316.591	4.667.938
1858	120.268	109.416	9.040	59.395	54.414	352.578	4.317.712
1859	136.442	117.955	9.255	66.924	66.746	397.322	4.257.477
1860	151.398	88.573	10.178	59.454	46.942	342.730	4.722.275
1861	147.575	85.986	9.834	56.394	40.529	340.109	4.710.125
1862	168.734	89.670	10.350	63.311	43.427	374.692	4.746.332
1863	207.913	131.726	10.564	63.073	36.945	435.129	5.351.965
1864	171.840	102.293	8.915	50.611	26.950	361.322	5.550.345
1865	189.900	102.371	9.598	54.177	45.338	401.316	7.039.058
1866	195.839	107.975	9.448	54.044	38.896	412.693	6.127.564
1867	184.335	112.184	9.577	49.651	36.097	381.721	7.287.490
1868	203.042	114.920	9.577	50.703	38.632	416.805	7.935.105
1869	217.089	140.588	9.426	48.666	40.781	459.916	8.279.645
1870	175.303	162.510	9.362	51.916	39.962	439.049	7.714.491
1871	286.478	179.429	9.899	56.137	64.441	596.101	8.868.235
1872	351.744	186.271	10.543	75.819	66.398	685.504	9.424.495
1873	472.202	216.095	11.409	75.844	76.541	859.958	10.515.280
1874	505.965	278.231	11.164	76.544	74.094	933.484	12.788.052

* Secundaria: Instrucción secundaria e Instituto Nacional.

** Superior: Universidad de Chile.

Anexo 2: Presupuesto de Instrucción Pública de la nación,
1840-1890 (valor moneda 1890) (continuación)

Año	Primaria	Secundaria*	Superior**	Especial	Otros	I. Pública	Nación
1875	517.599	227.318	11.164	76.692	76.336	909.125	
1876	489.278	236.519	11.431	78.601	68.701	890.411	13.268.139
1877	483.427	271.391	12.054	83.049	83.698	933.619	14.412.544
1878	451.378	255.281	9.460	75.823	62.184	854.520	13.595.325
1879	480.307	297.802	10.067	72.613	62.194	922.146	14.323.272
1880	471.683	329.923	11.153	4.183	165.083	1.021.610	
1881	475.148	335.643	13.550	4.148	148.588	1.032.042	
1882	539.365	331.805	12.387	3.706	186.309	1.141.555	21.062.291
1883	703.873	413.194	12.641	7.538	232.142	1.569.048	
1884	932.647	364.394	174.606	11.957	189.303	1.868.231	
1885	1.168.780	582.831	112.476	5.154	336.086	2.327.770	
1886	1.121.879	520.098	248.192	4.690	216.620	2.204.167	32.956.936
1887	1.559.011	885.707	319.079	12.325	316.397	3.410.993	32.476.131
1888	2.651.537	1.328.845	315.955	16.584	299.393	4.714.126	38.259.977
1889	3.303.391	1.606.132	347.867	39.077	293.763	5.898.396	
1890	3.771.612	826.418	530.237	65.615	805.089	6.582.984	67.097.808

Fuente: Juan Braun, Matías Braun, Ignacio Briones, José Díaz, Rolf Lüders, Gert Wagner, *Economía chilena, Estadísticas históricas*, Documento de Trabajo n° 187, Santiago, Instituto de Economía, PUC, 2000.

* Secundaria: Instrucción secundaria e Instituto Nacional.

** Superior: Universidad de Chile.

Anexo 3: Total de alumnos matriculados en escuelas primarias,
1854-1895

Año	Sistema público			Particular			Total alumnos instrucción primaria		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1854	15.707	4.297	20.004	6.405	2.108	7.445	21.044	6.405	27.449
1865	25.591	12.848	38.439	7.000	4.064	11.064	32.591	16.912	49.503
1875	37.834	28.641	65.875	11.816	8.728	20.544	49.650	37.369	86.419
1885	36.872	32.022	68.894	16.902	10.958	27.860	53.774	42.980	96.754
1895	56.395	58.170	114.565	15.287	10.139	25.426	71.682	68.309	139.991

Fuente: MMJCIP, 1840-1899.

Anexo 4: Principales textos impresos, 1869-1878

Libros	1869	1871	1872	1873	1874	1878
Silabario	30.000	21.846	30.474	28.070	31.719	34.425
Libros de lectura	52.858	22.396				
Catecismo	28.700	29.421	20.602	15.491	37.547	38.195
Geografía	24.780	15.243	20.842	21.289	21.423	28.060
Aritmética	22.108	3.762	22.391	18.237	18.891	18.364
Gramática	28.700	5.827	27.341	23.758	26.315	31.969
Sistema métrico	6.600	2.070	6.115	3.997	4.127	8.025
Dibujo lineal	3.415	3.642	1.662	1.070	1.265	
Libro de los niños		19.089		17.740	13.412	19.620
Amigo de los niños		15.654		15.455	12.841	18.550
El Maestro		180	22.466	14.348	11.516	32.065
Vida de Jesucristo				4.325		

Fuente: MMJCIP, 1870-1879.

Anexo 5: Costo medio por alumno según provincias, 1872 y 1899
(valor moneda 1890)

	1872				1899			
	Presupuesto instrucción pública	Número escuelas públicas	Asistencia media	Costo medio por alumno	Presupuesto instrucción pública	Número escuelas públicas	Asistencia media	Costo medio por alumno
Tacna					16.033	14	529	30,3
Tarapacá					20.041	23	1.441	13,9
Antofagasta					25.385	22	1.472	17,2
Atacama	18.017	44	1.990	9,1	30.730	70	3.377	9,1
Coquimbo	24.382	49	2.500	9,8	79.162	124	6.260	12,6
Aconcagua	23.722	67	3.306	7,2	56.783	90	3.201	17,7
Valparaíso	26.960	53	3.851	7,0	87.512	101	7.073	12,4
Santiago	34.490	111	8.457	4,1	138.951	156	10.155	13,7
O'Higgins					25.385	44	2.185	11,6
Colchagua	11.164	62	3.372	3,3	42.754	88	3.624	11,8
Curicó	10.174	31	1.615	6,3	30.730	54	2.670	11,5
Talca	10.844	36	1.969	5,5	34.070	46	2.829	12,0
Linares	5.949				26.053	55	1.987	13,1
Maule	13.103	58	2.988	4,4	36.742	57	2.693	13,6
Ñuble	9.639	34	1.811	5,3	41.418	65	3.807	10,9
Concepción	24.791	69	3.292	7,5	72.148	109	5.278	13,7
Bío Bío					20.041	45	1.968	10,2
Arauco	12.840	35	1.656	7,8	11.357	29	1.132	10,0
Malleco					14.029	34	1.824	7,7
Cautín					8.016	21	1.156	6,9
Valdivia	6.627	17	772	8,6	16.033	28	1.054	15,2
Llanquihue	9.187	29	948	9,7	26.053	61	1.899	13,7
Chiloé	10.844	32	1.321	8,2	30.730	67	2.875	10,7
Magallanes					2.672			

Fuente: MMJCIP, 1873 y 1900; Juan Braun, Matías Braun, Ignacio Briones, José Díaz, Rolf Lüders, Gert Wagner, *Economía chilena, Estadísticas históricas*, Documento de Trabajo n° 187, Santiago, Instituto de Economía, PUC, 2000.

Anexo 6: Número de individuos que saben leer, 1854-1895

Año	Población mayor de 5 años			Saben leer mayores de 5 años			Leen de cada 100 habitantes		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1854*	634.086	580.178	1.214.264	103.731	66.285	170.016	16,4	11,4	14,0
1865*	720.102	740.021	1.460.123	179.159	120.545	299.704	24,9	16,3	20,5
1875*	809.166	827.282	1.636.448	270.088	206.184	476.272	33,4	24,9	29,1
1885	1.053.422	1.060.315	2.113.737	400.315	331.243	731.558	38,0	31,2	34,6
1895	1.110.566	1.139.506	2.250.072	455.347	396.803	852.150	41,0	34,8	37,9

Fuente: Censos de la República, 1854, 1865, 1875, 1885 y 1895.

* Los totales corresponden a población mayor de 7 años.

Anexo 7: Asistencia media de escuelas públicas, 1862-1895

Año	Número alumnos matriculados	Asistencia media	% asistencia media
1862	37.856	27.361	72,3
1863			
1864	37.798	29.932	79,2
1865	38.439	28.302	73,6
1866	36.902	27.151	73,6
1867	41.110		
1868	46.530		
1869	49.889	36.239	72,6
1870	52.945	38.904	73,5
1871	54.821	40.738	74,3
1872	56.417	39.848	70,6
1873	59.786	41.856	70,0
1874			
1875	65.875	45.864	69,6
1876	65.292	45.630	69,9
1877	62.467	43.348	69,4
1878	60.571	41.190	68,0
1879	51.545	35.325	68,5
1880	48.794	34.089	69,9
1881	54.470		
1882	60.541	42.803	70,7
1883	70.382	49.766	70,7
1884	63.559		
1885	68.894	48.321	70,1
1886	78.810	47.780	60,6
1887	81.362	55.813	68,6
1888	84.385	35.540	42,1
1889	92.874	64.513	69,5
1890	101.053	67.305	66,6
1891	95.456	64.737	67,8
1892	109.090	71.277	65,3
1893	113.247	72.899	64,4
1894	117.489	72.925	62,1
1895	114.565	71.901	62,8

Fuente: MMJCIP, 1861-1896.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

A) Manuscritos

- *Archivos y colecciones especiales*

Archivo Bernardo O'Higgins.
Archivo Nacional, Fondo Antiguo.
Archivo Nacional, Fondo Capitanía General.
Archivo Nacional, Fondo Gobernación.
Archivo Nacional, Fondo Intendencia.
Archivo Nacional, Fondo Jesuitas.
Archivo Nacional, Fondo del Ministerio de Educación.
Archivo Nacional, Fondo del Ministerio del Interior.
Archivo Nacional, Fondo Varios.
Archivo Nacional, Municipalidad de Santiago.

B) Impresos

- Colecciones seriales

Anales de la República.
Anales de la Universidad de Chile.
Anuario Estadístico de la República de Chile.
Boletín de las Leyes y Decretos del Gobierno de Chile.
Censo General de la República de Chile: levantado en abril de 1854, Oficina Central de Estadística, Santiago, Imprenta El Ferrocarril, 1858.
Censo General de la República de Chile: levantado el 19 de abril de 1865, Oficina Central de Estadística, Santiago, Imprenta Nacional, 1866.
Censo de la República de Chile: levantado el 28 de noviembre de 1907, Oficina Central de Estadística, Santiago, Sociedad de Imprenta y Litografía Universo, 1908.
Colección de documentos históricos recopilados del Archivo del Arzobispado de Santiago, Santiago, Imprenta San José, 1919-1921.
Colección de Historiadores de Chile y Documentos Relativos a la Historia Nacional. Actas del Cabildo de Santiago de 1541 a 1557, Santiago, Imprenta El Ferrocarril.
Colección de las Reales Órdenes, y Providencias dadas por S.M. y su Supremo Consejo, en razón de la enseñanza y gobierno de la Universidad de Alcalá de Henares, desde el año de 1760, Imprenta de D. María Espartosa y Briones, Impresora de la Universidad, 1773.
El Monitor de las Escuelas Primarias.
Gaceta de los Tribunales y la Instrucción Pública, Santiago de Chile.
Gaceta Ministerial de Chile.
Memoria del Ministerio del Interior, Oficina Central de Estadística.
Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.
Quinto Censo General de la Población de Chile: levantado el 19 de abril de 1875 y compilado por la Oficina

Central de Estadística en Santiago, Valparaíso, Imprenta El Mercurio, 1876.
Revista de Instrucción Primaria.
Séptimo Censo General de la Población de Chile: levantado el 28 de noviembre de 1895 y compilado por la
Oficina Central de Estadística en Santiago, Valparaíso, Imprenta Universo, 1900-1904.
Sesiones de los cuerpos legislativos de la República de Chile.
Sexto Censo General de la Población de Chile: levantado el 26 de noviembre de 1885 y compilado por la Oficina
Central de Estadística en Santiago, Valparaíso, Imprenta La Patria, 1889-1890.

• Prensa

El Araucano.
El Mercurio.
El Progreso.
La Aurora de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Martín. *Espíritu de la Biblia y moral universal*, Valparaíso, Imprenta del Comercio, 1859.
- Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi. *Historia de la pedagogía*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Acevedo, Edberto Óscar. *Fundación de ciudades en el Reino de Chile*, Santiago, Academia Chilena de la Historia, 1986.
- Aguilar, José Antonio y Ricardo Rojas (coords.). *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Ahumada, Bernardino. *Libro Primero del Nuevo Método de Lectura mandado adoptar por el Supremo Gobierno en las Escuelas de la República*, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1861.
- Amunátegui, Domingo. *El sistema de Lancaster en Chile i en otros países sudamericanos*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1895.
- *El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente y don Antonio Varas*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1891.
- *Los primeros años del Instituto Nacional*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1891.
- Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor. *De la Instrucción Primaria en Chile. Lo que es y lo que debe ser*, Santiago, Imprenta de El Ferrocarril, 1856.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1993.
- Anderson, Margo J. *The American Census: A social History*, Yale University Press, New Haven y Londres, 1988.
- Anguita, Ricardo. *Leyes promulgadas en Chile desde 1810 hasta el 1 de junio de 1912*, Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1912.
- Annino, Antonio, Luis Castro Leiva y François Xavier Guerra. *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Zaragoza, Ibercaja, 1994.
- Argüelles, Máximo del Ángel. *Silabario español*, Santiago, Imprenta Nacional, 1857.
- “La necesidad de la educación popular en Chile”, en *Anales de la Universidad de Chile*, 1853, t. X.
- Arìès, Philip. *Centuries of Childhood*, Harmondsworth, Penguin Books, 1960.
- Arretx, Carmen, Rolando Mellafe y Jorge Somoza. *Demografía histórica en América Latina. Fuentes y métodos*, Santiago, CELADE, 1983.
- Avanzini, Guy (comp.). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Ávila, Alfredo. “Interpretaciones recientes en la historia del pensamiento de la emancipación”, en Alfredo Ávila y Virginia Guedea (coords.), *La independencia de México. Temas e interpretaciones recientes*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 2007, pp. 17-40.
- Aylwin, José. *Derechos humanos: desafíos para un nuevo contexto*, Santiago, Comisión Chilena de Derechos Humanos, 1992.
- Barros Arana, Diego. *Un decenio de la Historia de Chile*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1913.
- Bauer, Arnold. “Sociedad rural chilena en el siglo XIX”, en *Chile y algo más. Estudios de historia latinoamericana*, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile y Centro de Estudios Diego Barros Arana, 2004, pp. 71-74.
- *La sociedad rural chilena: desde la conquista española a nuestros días*, Santiago, Andrés Bello, 1994.
- Bello, Andrés. *Obras completas*, Caracas, La Casa de Bello, 1982.
- *Código Civil de la República de Chile*, Introducción y notas de Pedro Lira Urquieta, Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, 1954.
- Bengoa, José. *Historia del pueblo mapuche*, Santiago, Ediciones Sur, 1985.
- Bethell, Leslie, Simon Collier, Harold Blakemore, Paul Drake y Alan Angell. *Chile desde la Independencia*, Santiago, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2009.
- Bibar, Gerónimo. *Crónica y relación copiosa y verdadera de los Reynos de Chile*, Santiago, Fondo Histórico y

- Bibliográfico José Toribio Medina, en www.memoriachilena.cl
- Boccard, Guillaume. *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)*, Quito, Ediciones Abya-Yala e Instituto Francés de Estudios Andinos, 2002.
- Botana, Natalio. *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1997.
- Braudel, Fernand. *La Méditerranée et le monde Méditerranéen à l'époque de Philipp II*, París, Librairie Armand Colin, 1976.
- Burke, Peter. *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*, Madrid, Akal Ediciones, 2006.
- Burke, Peter y Asa Briggs. *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*, Madrid, Taurus, 2002.
- Campos, Fernando. *Desarrollo educacional en Chile*, Santiago, Andrés Bello, 1970.
- Carpentier, Vincent. "Sources and Interpretations. Quantitative sources for the history of education", en *History of Education*, vol. 37, n° 5, septiembre 2008, pp. 701-720.
- Carrasco, Iván. *Lengua y Literatura Mapuche*, n° 6, Temuco, Universidad de La Frontera, 1994.
- "Aportes de la textualidad mapuche a la literatura", en *Lengua y Literatura Mapuche*, n° 6, Temuco, 1994, Universidad de La Frontera, pp. 83-90.
- "Algunas transformaciones producidas por la escritura en la expresión literaria mapuche", en *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*, Temuco, Universidad de La Frontera, 1986, pp. 79-90.
- Castillo, Vasco. *La creación de la República. La filosofía en Chile, 1810-1830*, Santiago, Lom Ediciones, 2009.
- Cavieres, Eduardo. *Chile-Perú. La historia y la escuela. Conflictos nacionales, percepciones sociales*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2006.
- Ceballos, Álvaro. "Las empresas de José Abelardo Núñez en Alemania, 1881-1905", en *Historia*, n° 41, enero-junio 2008.
- Chartier, Anne Marie. "Cultural perspective on literacy teaching and methods for young readers", en *Paeagogica Historica*, vol. 44, n° 1-2, febrero-abril 2008, *Special issue, Technologies of the word. Literacy on the history of education*, pp. 7-29.
- *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard. "Literacy and Schooling from a Cultural Historian Point of View", en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miquel Pereyra (eds.), *Cultural History and Education Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Routledge Falmer, Nueva York, 2001, pp. 263-288.
- Chartier, Roger. *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*, Barcelona, Gedisa Ediciones, 1995.
- *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, París, Éditions du Seuil, 1987.
- Cherniavsky, Carolina. *La religión en letras de molde. Iglesia y lectura en la Arquidiócesis de Santiago, 1843-1889*, Santiago, Tesis Doctoral, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2008.
- 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.
- Collier, Simon. *La construcción de una república, 1830-1865. Política e ideas*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005.
- "From Independence to the War of the Pacific", en Leslie Bethell (ed.), *Chile Since Independence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 1-31.
- "Conservantismo chileno 1830-1860. Temas e imágenes", en *Nueva Historia*, Londres, año 2, n° 7, 1983, pp. 143-164.
- *Ideas y política en la independencia chilena*, Santiago, Andrés Bello, 1977.
- Colomer, Teresa. *El papel de la mediación en la formación de lectores, Lecturas sobre lecturas*, n° 3, México D.F., Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2002.
- Contreras, Lidia. *Ideas ortográficas en Chile*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Biblioteca Nacional, 1993.
- Contreras, Juan, Eugenio Flores, Inés Herrera, Leonardo Mazzei, Aristides Rivera y Rodia Romero. *Fuentes para un estudio de demografía histórica de Chile en el siglo XVIII*, Santiago, Universidad de Concepción, Instituto Central de Historia auspiciado por CELADE, 1971.
- Coña, Pascual. *Memorias de un cacique mapuche*, Santiago, ICIRA, 1973.
- Courtine, Jean François. "Theologie morale et politique chez Suarez", en Luce Giard y Louis Vaucelles s.j. (eds.), *Les jésuites à l'âge baroque (1540-1640)*, Grenoble, Jerome Million, 1996, pp. 261-278.
- Couyoumdjian, Juan Pablo. "Primary Education and Fiscal Policy in Mid-19th Century Chile: In Search of a

- Balance”, en *Revista de Historia Económica*, n° 2, otoño 2008, año XXVI, pp. 183-264.
- Cox, Cristián y Jacqueline Gysling. *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009.
- Cremin, Lawrence A. *American Education. The National Experience, 1783-1876*, Nueva York, Harper Torchbooks, 1982.
- Cruz, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanistas)*, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002.
- Cunningham, Hugh. *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Nueva York, Pearson/Longman, 2005.
- De Anduaga y Garimberti, Joseph. *Arte de escribir por reglas y sin muestras, 1781*.
- De la Taille, Alexandrine. *La Sociedad del Sagrado Corazón y la escolarización femenina en Chile en el siglo XIX. Anna du Roussier y la novedad del modelo de “educación a la francesa”*, Tesis Doctoral, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007.
- Demerson, Paulette. “Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la *Cartilla*, el *Arte de escribir* y el *Catón*”, en *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle a nos jours. Politiques éducatives et Réalités scolaires. Tours, Actes de colloque de Tours*, Publications de l’Université de Tours, 1986.
- Demoustier, Adrien y Dominique Julia. *Ratio Studiorum. Plan raisonnee et institution des études dans la Compagnie de Jesus*, París, Belin, 1997.
- Durkheim, Emile. *L’évolution pédagogique en France*, París, Presses Universitaires de France, 1999.
- Egaña, Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Lom Ediciones, 2000.
- “La cobertura de la Educación Primaria Popular en Chile: 1890-1920”, en *Boletín de Investigación Educativa*, n° 10, Santiago, 1995, pp. 308-319.
- Egaña, Loreto, Iván Núñez y Cecilia Salinas. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, Santiago, Lom/PIIE, 2003.
- Eisenstein, Elizabeth. *La revolución de la imprenta en el Edad Moderna Europea*, Madrid, Akal Ediciones, 1994.
- Elias, Norbet. *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Enrich, Francisco. *Historia de la Compañía de Jesús en Chile*, Barcelona, Imprenta de Francisco Rosal, 1891.
- Estefane, Andrés. “Un alto en el camino para saber cuántos somos: los censos de población y la construcción de lealtades nacionales. Chile Siglo XIX”, en *Historia*, n° 37, enero-junio 2004, pp. 33-59.
- Febres, Andrés. *Arte de la Lengua General del Reyno de Chile*, Lima, Calle de la Encarnación, 1769, en www.memoriachilena.cl
- Fernández, Manuel Salustio. “Aplicación de las probabilidades a la estadística”, en *Anales de la Universidad de Chile*, Valparaíso, Imprenta del Comercio, vol. 8, 1861.
- Ferreiro, Emilia. *Vigencia de Jean Piaget*, México D.F., Siglo XXI, 2003.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México D.F., Siglo XXI, 2007.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Pardo (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México D.F., Siglo XXI, 1984.
- Foerster, Rolf. *Jesuitas y mapuches: 1593-1767*, Santiago, Editorial Universitaria, 1996.
- Frontaura, José Manuel. *Historia del Convictorio Carolino*, Santiago, Imprenta Nacional, 1889.
- Furet, François y Jacques Ozouf. *Lire et écrire: l’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, París, Editions de Minuit, 1977.
- Gallimore, Ronald y Ronald Tharp. “Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización”, 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, pp. 220-224.
- Garrido, Felipe. *Lectura pasiva o funcional de una lectura autónoma o activa*, en “Estudio versus lectura”, *Lecturas sobre lecturas*, n° 3, México D.F., Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2002, pp. 43-44.
- Giard, Luce y Louis S.J. Vauclles (eds). *Les jésuites a l’age baroque (1540-1640)*, Grenoble, Jerome Million, 1996.
- Gillis, James. *U.S. Naval Astronomical Expedition to the Southern Hemisphere, during the years 1849-’50-’51-’52*, vol. 1: “Chile: its geography, climate, earthquakes, government, social condition, mineral and agricultural resources, commerce, &c.”, (with Appendices A, B, C), Washington, A.O.P. Nicholson printer, 1855.

- Gilmont, Jean Francois. "Reforma protestante y lectura", en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1998, pp. 329-366.
- Gimeno, Francisco. "Aprender a escribir en la Península Ibérica: de la Edad Media al Renacimiento", en Armando Petrucci y Francisco M. Gimeno (eds.), *Leer y escribir en Occidente*, Valencia, 1995, pp. 125-144.
- Goicovic, Igor. *Relaciones de solidaridad y estrategia de reproducción social en la familia popular del Chile tradicional (1750-1860)*, Madrid, Colección Biblioteca de Historia de América, vol. 3, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2006.
- Góngora, Mario. *Ensayo sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, Ediciones La Ciudad, 1981.
- *Estudios de la historia las ideas y de historia social*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1980.
- "El rasgo utópico en el pensamiento de Juan Egaña", en *Estudios de las ideas y de la historia social*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1980, pp. 183-209.
- *Encomenderos y estancieros: estudios acerca de la constitución social aristocrática de Chile después de la conquista, 1589-1660*, Santiago, Universidad de Chile, 1970.
- *Origen de los inquilinos de Chile central*, Santiago, Editorial Universitaria, 1960.
- Gonzalbo, Pilar y Cecilia Rabell (comp.). *La familia en el mundo iberoamericano*, México D.F., Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México D.F., 1994.
- González, José Ignacio. "Cartografía y República, información territorial, soberanía y organización político-administrativa en Chile, siglo XIX", en *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Santiago, año LXXV, n° 118, 2009, pp. 57-62.
- Goodman, Kenneth S. "El proceso de lectura: concepciones a través de las lenguas y el desarrollo", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Pardo (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México D.F., Siglo XXI, 1984.
- Goody, Jack. *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Graff, Harvey (ed.). *Literacy and Historical Development. A Reader*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2007.
- *The literacy Myth. Cultural integration and social structure in the nineteenth century*, New Brunswick y Londres Transaction Publishers, 1991.
- *The Legacies of Literacy*, Bloomington e Indianápolis, Indiana University Press, 1987.
- Grosperin, Bernard. *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest, 1984.
- Gruzinski, Serge. *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Guereña, Jean-Louis. "La estadística escolar en el siglo XIX", en *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, Salamanca, enero-diciembre 1988, Ediciones Universidad de Salamanca, n° 7, pp. 137-147.
- Guerra, Francois Xavier. *Modernidad e Independencias*, Madrid, Mapfre, 1992.
- Guirao, Ana. *Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades hasta la fundación del Instituto Pedagógico. 1843-1889*, Santiago, 1957.
- *Memoria de los Egresados. Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro de Actas 1843-1862*, Santiago, Universidad de Chile, 1957.
- Guzmán Meneses, Francisco. *Método de Caligrafía*, Santiago, Imprenta Chilena, 1872.
- Hamuy, Eduardo, *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*, Editorial Universitaria, Santiago, 1960.
- Hanisch, Walter. *La filosofía de don Juan Egaña*, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1964.
- Harste, Jerome C. y Carolyn L. Burke. "Predictibilidad: un universal en lecto-escritura", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Pardo (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México D.F., Siglo XXI, 1984, pp. 50-67.
- Havelock, Eric. *Origins of Western Literacy*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1976.
- Hawes, Joseph W. y M. Ray Hiner (eds.), *Children in Historical and Comparative Perspective: An International Handbook and Research Guide*, Nueva York, Greenwood Press, 1991.
- Heywood, Colin. *A History of Childhood*, New Hampshire, Polity Press, 2008.
- Horn, Pamela. *Children's work and welfare 1780-1890*, Cambridge, New Studies in Economic and Social History, Cambridge University Press, 1995.
- Hurt, John. *Elementary schooling and the working classes, 1860-1918*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.
- Innis, Harold. *Empire and Communications*, Toronto, Dundurn Press, 2007.

- Jaksic, Iván. *Andrés Bello: La pasión por el orden*, Santiago, Editorial Universitaria, 3ª edición, 2010.
- *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, Nueva York, State University of New York Press, 1989.
- “La gramática de la Emancipación”, en Germán Carrera (ed.), *Historia General de América Latina*, vol. V, París, Ediciones Unesco/Editorial, pp. 507-521.
- Jaksic, Iván y Sol Serrano. “El gobierno y las libertades: la ruta del liberalismo chileno en el siglo XIX”, en *Estudios Públicos*, n° 118, 2010, Santiago, Centro de Estudios públicos, pp. 69-105.
- “El poder de las palabras: la Iglesia y el Estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX”, en *Historia*, Santiago, n° 33, 2000, pp.435-460.
- Jobet, Julio César. *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Andrés Bello, 1970.
- Johansson, Egil. “The History of Literacy in Sweden”, en Harvey J. Graff (ed.), *Literacy and Historical Development. A Reader*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2007, pp. 238-271.
- Johnson, Ann Louise. *Internal migration in Chile to 1920: its relationship to the labor market, agricultural growth and urbanization*, Michigan, UMI Dissertation Services, 1998.
- Julia, Dominique. “Lecturas y Contrarreforma”, en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1998, pp. 369-412.
- “*Ratio Studiorum. Plan raisonnee et institution des études dans la Compagnie de Jesus*», París, Belin, 1997.
- “Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen”, en *Revista de Educación*, Alfabetización, n° 288, Madrid, enero-abril 1989, Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 102-121.
- Kaestle, Carl F. *Pillars of the Republic: common schools and American society, 1780-1860*, Nueva York, Hill and Wang, 1983.
- “Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education: Elite Attitudes toward Mass Schooling in Early Industrial England and America”, en Lawrence Stone (ed.), *Schooling and Society*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1976, pp. 177-193.
- Kagan, Richard. *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Tecnos, 1999.
- Kertzer, David y Marzio Barbagli (comps.). *La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Kinstzler, Catherine. *Condorcet. L’instruction publique et la naissance du citoyen*, París, Le Sycomore, 1984.
- Kirby, Peter. *Child Labour in Britain. 1750-1870*, Nueva York, Social History in Perspective, Palgrave Macmillan, 2003.
- Konetzke, Richard. *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1953.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.
- Lafaye, Jacques. *Albores de la imprenta: el libro en España y Portugal y sus posesiones de ultramar (siglos XV-XVI)*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Lagos, Roberto. *Historia de las misiones del Colegio de Chillán*, Barcelona, 1908.
- Laslett, Peter. *El mundo que hemos perdido, explorado de nuevo*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- Laslett, Peter y Richard Wall (eds.). *Household and Family in Past Time*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972.
- Lastarria, José Victorino. *Recuerdos literarios*, Santiago, Zig-Zag, 1968.
- Lempérière, Annick. “La historiografía del Estado en Hispanoamérica. Algunas reflexiones”, en Guillermo Palacios (coord.), *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina. Siglo XIX*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2007, pp. 45-62.
- *Entre Dieu et le Roi, La République. XVIe-XIXe siècles*, París, Les Belles Lettres, 2004.
- León-Portilla, Ascensión y Miguel. *Las primeras gramáticas del Nuevo Mundo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Leví Álvarez, M. *El ¿Por qué? o la Física puesta al alcance de todos*, Valparaíso, Imprenta del Comercio, 1859.
- Lira, Luis. “Privilegios concedidos a los pobladores de villas fundadas en el Reino de Chile en el siglo XVIII”, en Varios Autores, *Fundación de ciudades en el Reino de Chile*, Santiago, Academia Chilena de la Historia, 1986.
- *Los Colegios Reales de Chile. Reseña histórica e índice de colegiales (1584-1816)*, Santiago, 1977.
- “Los estudios universitarios en el Reino de Chile”, en *Universidad y desarrollo*, vol. 3, 1977, pp. 45-69.
- Lisi, Francesco Leonardo. *El tercer concilio limense y la aculturación de los indígenas sudamericanos: estudio crítico con edición, traducción y comentario de las actas del concilio provincial celebrado en Lima entre 1582*

- y 1583, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1990.
- López, Vicente Fidel. *Manual de Historia de Chile*, Santiago, Imprenta del Progreso, 1846.
- Lord, Albert B. *The Singer of Tales*, Cambridge, Harvard University Press, 2003.
- Mac Clure, Oscar. *En los orígenes de las políticas sociales en Chile, 1850-1879*, Tesis Doctoral, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mamalakis, Markos (comp.). *Historical Statistics of Chile*, Connecticut, Greenwood Press, 1978.
- Martínez, Elías. *Colección de documentos históricos recopilados del Archivo del Arzobispado de Santiago*, Santiago, Imprenta San José, 1919-1921.
- Matte, Claudio. *Nuevo Método (Fonético, Analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura*, Leipzig, Imprenta de F.A. Brockhaus, 1884.
- Mayer, Leticia. *Entre el infierno de una realidad y el cielo de un imaginario. Estadística y comunidad científica en el México de la primera mitad del siglo XIX*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999.
- Maynes, Mary Jo. *Schooling in Western Europe. A social History*, Albany, State University of New York Press, 1985.
- 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 de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011.
- McCaa, Robert. *Marriage and fertility in Chile. Demographic turning points in the Petorca Valley. 1840-1976*, Colorado, Dellplain Latin American Series, Westview Press, 1983.
- “Chilean social and demographic history: sources, issues, and methods”, en *Latin American Research Review*, n° 2, vol. XIII, 1978, pp. 104-126.
- McLane, Joan B. “La escritura como proceso social”, 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.
- Medina, José Toribio. *Historia de la Real Universidad de San Felipe*, Santiago, Imprenta Universo, 1928.
- *La Imprenta en Lima (1584–1824)*, Santiago, Impreso y grabado en Casa del Autor, 1904-1907.
- *La Instrucción Pública en Chile*, Imprenta Elzeviriana, Universidad de California, 1905.
- *Obras del Padre Luis de Valdivia sobre la lengua allentiac*, Imprenta de E. RASCO, Sevilla.
- Mellafe, Rolando. *Historia social de Chile y América*, Santiago, Editorial Universitaria, 2004.
- Mellafe, Rolando y René Salinas. *Sociedad y Población Rural en la formación de Chile actual: La Ligua 1700-1850*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1988.
- Menard, André. “La escritura y su resto (El suplemento mapuche)”, en *Historia Indígena*, n° 8, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, 2004, pp. 71-73.
- Mignet, Francois. *Vida de Franklin*, Santiago, Imprenta de Julio Belín, 1850.
- Milanich, Nara B. *Children of Fate. Childhood, Class, and the State in Chile. 1850-1930*, Durham y Londres, Duke University Press, 2009.
- Miret, Inés y Cristina Armendano (coords.). *Lecturas y bibliotecas populares*, Madrid, Colección Metas Educativas 2021, OEI, Fundación Santillana.
- Moll, Luis C. (comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993.
- Monaghan, Jennifer. *Learning to Read and Write in Colonial America*, Amherst y Boston, University of Massachusetts Press, 2005.
- Montesquieu. *El espíritu de las leyes*, San José, Libro Libre, 1986.
- Montt, Manuel. *Moción presentada al Congreso Nacional por el Señor Diputado D. Manuel Montt sobre la Instrucción Primaria*, Santiago, Imprenta del Progreso, 1849.
- Montt, Manuel y Domingo Faustino Sarmiento. *Epistolario (1843-1888)*, Estudio, selección y notas de Sergio Vergara Quiroz, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos/Lom Ediciones, 1999.
- Morales, Martín María (ed.). *A mis manos han llegado. Cartas de los PP. Generales a la Antigua Provincia del Paraguay (1608-1639)*, Madrid-Roma, Pontificia Universidad Católica de Comillas, 2005.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. “Marcar la nación en la lengua: la reforma ortográfica chilena (1843-1844)”, en *Ámbitos: Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades*, n° 16, 2006, pp. 41-53.
- Newland, Carlos. *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, Colección de Estudios Políticos y Sociales, 1992.
- “La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *The Hispanic American Historical Review*, vol. 71, n° 2, mayo, 1991.

- Núñez, Abelardo. *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.
- *Organización de la Escuelas Normales*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883.
- Núñez, Iván. “La formación de preceptores y preceptoras de instrucción pública. Chile: 1842-1889”, documento de trabajo, Proyecto Anillo en Ciencias Sociales SOC-17, Conicyt, 2009.
- Ochoa, Jorge. *Textos escolares. Un saber recortado*, Centro de Investigaciones de la Educación, Santiago, 1990.
- O’Malley, John. “Early Jesuit Spirituality: Spain and Italy”, en Louis Dupré y Don E. Saliers (eds.), *Christian Spirituality. Post reformation and Modern*, Nueva York, Crossroad, 1989, pp. 3-27.
- Olivares, Miguel. *Historia de la Compañía de Jesús en Chile (1593–1736)*, Santiago, Imprenta Andrés Bello, 1874.
- Ong, Walter. *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*, Nueva York, Routledge, 2002.
- *The Presence of the Word: Some Prolegomena for Cultural and Religious History*, Nueva York, Global Publication, 2000.
- Ossa, Juan Luis. “El Estado y los particulares en la educación chilena: 1880-1920”, en *Estudios Públicos*, n° 106, otoño 2007, pp. 23-96.
- Otero, Hernán. *Estadística y nación. Una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina moderna 1869-1914*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2006.
- Ovalle, Alonso. *Histórica Relación del Reyno de Chile*, Roma, MDCXLVI, en www.memoriachilena.cl.
- Oviedo, Carlos. “Sinodos y Concilios chilenos, 1584-1961”, en *Historia*, n° 3, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994, pp. 7-86.
- Ozouf, Mona. “L’idée républicaine et l’interprétation du passé national”, en *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 53 (6), 1998, pp. 1075-1087.
- Palladino, Enrique. *Sujetos de la Educación. Psicología, Cultura y Aprendizaje*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2006.
- Pavez Ojeda, Jorge. *Cartas mapuches siglo XIX*, Santiago, Ocho Libros/Colibrí, 1998.
- Pereira, Karin. *El Real Colegio de Naturales*, Santiago, Publicaciones del Archivo Franciscano, Santiago, 2002.
- Pinto, Jorge. *La formación del Estado y la nación mapuche. De la inclusión a la exclusión*, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Estudios Barros Arana, 2003.
- *La formación del Estado y la nación mapuche. De la inclusión a la exclusión*, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Estudios Barros Arana, 2003.
- *Misioneros en la Araucanía 1600-1900*, Temuco, Editorial Universidad de la Frontera, 1988.
- Pinto, Julio y Verónica Valdivia. *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación (1810-1840)*, Santiago, Lom Ediciones, 2009.
- Ponce, Manuel Antonio. *Prontuario de Legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y 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, Editorial Universitaria, Centro de Investigaciones Barros Arana, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2012.
- Ponce de León Macarena, Francisca Rengifo y Ernesto San Martín. “¿Demanda social por educación? Estadística, sociedad y alfabetización a partir del censo de 1854”, Santiago, *Pensamiento Educativo*, Santiago, vols. 46 y 47: “Dos siglos de Educación: Historia de Ideas, Instituciones y Prácticas”, 2010.
- Retamal, Julio. *Testamentos de “indios” en Chile colonial*, Santiago, Universidad Andrés Bello, 2000.
- Reyes, Leonora. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Santiago, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005.
- Ridruejo, Emilio. “Notas sobre el verbo millcayac según el Arte (1607) de Luis de Valdivia”, en *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, vol. 7/1, 2009, pp. 137-170.
- Rockwell, Elsie. “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, 1984.
- Rojas, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*, Santiago, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Santiago, 2010.
- Romero, Esteban. *La Historia de Chile en la sala de clases (1843-1880)*, Tesis de Licenciatura, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994.
- Romero, Luis Alberto. *¿Qué hacer con los pobres? Elite y sectores populares en Santiago de Chile. 1840-1895*, Buenos Aires, Sudamericana, 1997.
- Rosales, Diego. *Historia General de el Reyno de Chile*, Imprenta de El Mercurio, Valparaíso, 1878, en www.memoriachilena.cl

- Rosanvallon Pierre. *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, París, Gallimard, 1992.
- Rosenblat, Ángel. *El español de América*, Caracas, Biblioteca de Ayacucho, 2002.
- “Las ideas ortográficas de Bello”, Prólogo a los *Estudios Gramaticales*, en *Obras Completas de Andres Bello*, Caracas, Ediciones Ministerio de Educación, t. V, 1951.
- Ruiz, Carlos. *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago, Lom Ediciones, 2010.
- Ruiz, Julio. “Reformas de la enseñanza primaria en la España del despotismo ilustrado: la reforma desde las aulas”, en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle a nos jours. Politiques éducatives et Réalités scolaires*. Tours, *Actes de colloque de Tours*, Publications de l'Université de Tours, 1986.
- Salas, Ricardo. “Conquista, traducción y lenguaje en el siglo XVI”, en *Revista Mapocho*, n° 32, 1992, pp. 209-224.
- Salazar, Gabriel. *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*, Santiago, Lom Ediciones, 2000.
- “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?”, en *Proposiciones*, vol. 15, Santiago, Ediciones Sur, 1998.
- Salinas, René. “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.
- San Martín, Ernesto. “Sarmiento, modernidad e instrucción pública: relaciones construidas desde la estadística”, en *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, vols. 46 y 47: “Dos siglos de Educación: Historia de Ideas, Instituciones y Prácticas”, 2010.
- Santa Cruz, Juan José. “Noticia de Santiago”, en Rafael Sagredo y José Ignacio González, *La Expedición Malaspina en la frontera austral del imperio español*, Santiago, Centro de Estudios Diego Barros Arana, Editorial Universitaria, 2004, pp. 457-486.
- Sarmiento, Domingo Faustino. *Educación Común*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1987.
- *Obras de D. F. Sarmiento*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno, 1899.
- *Método de lectura Gradual*, Santiago, Imprenta de El Mercurio, 1857.
- *La Conciencia de un niño*, Valparaíso, Establecimiento de S. Tornero y Cía., 1857.
- *De la educación popular*, Santiago, Imprenta de Julio Belin, 1849.
- *Vida de Jesucristo. Con una descripción sucinta de la Palestina*, Santiago, Imprenta del Progreso, 1844.
- Schofield, Roger. “Los niveles de alfabetización en la Inglaterra preindustrial”, en Jack Goody, (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Gedisa Ediciones, 2003, pp. 341-370.
- Schurdevin-Blaise, Chloe. “Los manuales escolares como fuente de la historia chilena (1850-1860): aportes y limitaciones”, en *Boletín Americanista*, n° 57, Barcelona, 2007, pp. 257-272.
- Serrano, Sol. *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)*, Santiago, Fondo de Cultura Económica 2008.
- *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria, 1994.
- Silva, Raúl. *Juan Egaña. Antología*, Santiago, Andrés Bello, 1969.
- Soifer, David. “The Sources of Infrastructural Power. Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education”, en *Latin American Research Review*, vol. 44, n° 2, 2009, pp. 158-180.
- Solano, Francisco. *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1991.
- Soubeyroux, Jacques. “La alfabetización en la España del siglo XVIII”, en *Historia de la Educación*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, vols. XIV-XV (1995-96), pp. 199-233.
- Stone, Lawrence (ed.). “Literacy and Education in England, 1640-1900”, *Past and Present*, n° 42, 1978, pp. 69-139.
- *Schooling and Society*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1976.
- Stuardo, Carlos. *El método de lectura gradual de Domingo F. Sarmiento. Datos para su historia y bibliografía*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1949.
- Stuven, Ana María. *La seducción del orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2000.
- Suárez, José Bernardo. *Biografías de hombres notables*, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1886.
- *Lejislación Escolar. Recopilación de Leyes, Reglamentos, Decretos Supremos i Circulares sobre Instrucción Primaria en Chile*, Santiago, Imprenta de la Unión Americana, 1869.
- Subercaseaux, Bernardo. *Historia del libro en Chile (alma y cuerpo)*, Santiago, Andrés Bello, 1993.
- Szuchman, Mark D. *Order, Family and Community in Buenos Aires. 1810-1860*, Stanford, Stanford University

- Press, 1988.
- Tanck, Dorothy. *Pueblos de Indios y educación en el México colonial*, México D.F., El Colegio de México, 1999.
- Terreros y Pando, Esteban. *Diccionario castellano, con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana*, Madrid, Viuda de Ibarra, Hijos y Compañía, 1786.
- Toro, Gaspar. “Fisonomía intelectual i moral de los conquistadores de Chile”, *Revista Chilena*, t. II, Santiago, Imprenta de la República, 1875.
- Uribe, fray Sergio. “Las misiones capuchinas de Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX (1848-1901)”, en Jorge Pinto (ed.), *Misioneros en la Araucanía 1600-1900*, Temuco, Editorial Universidad de la Frontera, 1988, pp. 202-230.
- Valdivia, Luis. *Nueve Sermones en Lengua de Chile*, Reimpreso por José Toribio Medina, Santiago, Imprenta Elzeviriana, 1897.
- Valencia, Luis. *Anales de la República*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1951.
- Valenzuela, Jaime. “El lenguaje y la colonización cultural de América en el siglo XVI”, en Julio Valdeon (ed.), *Arte y cultura en la época de Isabel la Católica*, Simancas, Universidad de Valladolid, Instituto Universitario de Historia, 2003, pp. 427-451.
- *Las liturgias del poder. Celebraciones públicas y estrategias persuasivas en Chile colonial (1609-1709)*, Santiago, Colección Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2001.
- Vial, Gonzalo. *Historia de Chile (1891-1973)*, Santiago, Editorial Santillana, 1981.
- Vicuña, Julio. *Romances populares y vulgares: recogidos de la tradición oral chilena*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1912.
- Villalobos, Sergio. *La vida fronteriza en Chile*, Madrid, Colecciones Mapfre, 1992.
- *Historia del pueblo chileno*, t. I, Santiago, Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, 1980.
- Wall, Richard, Tamara Hareven y Josef Ehmer (eds.). *Family History Revisited*, Newark, University of Delaware Press, 2001.
- Weber, Eugen. *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford, Stanford University Press, 2007.
- Zapater, Horacio. *La búsqueda de la paz en la guerra de Arauco: padre Luis de Valdivia*, Andrés Bello, Santiago, 1992.

ÍNDICE DE ANEXOS, CUADROS, GRÁFICOS Y MAPAS

CAPÍTULO III: Cuántos somos, cuánto saben. Estadística y alfabetización

Cuadro 3.1: Población alfabetizada según el *Censo General de 1854*

Cuadro 3.2: Profesiones que reúnen a más del 1% de los individuos ocupados que leen, 1854

CAPÍTULO IV: Escuela, comunidad y Estado nacional

Cuadro 4.1: Número de escuelas y alumnos del sistema de instrucción primaria, 1848-1860

Anexo 1: Estructura del sistema de instrucción primaria, número de escuelas y alumnos, 1840-1890

Mapa 4.1: Distribución de escuelas, 1840-1859

Anexo 2: Presupuesto de instrucción pública de la nación, 1840-1890 (valor moneda 1890)

Cuadro 4.2: Porcentaje de escuelas fundadas según el patrón de asentamiento, 1840-1900

Mapa 4.2: Distribución de escuelas, 1860-1879

Mapa 4.3: Escuelas por género, 1840-1859

Mapa 4.4: Escuelas por género, 1860-1879

Mapa 4.5: Escuelas por género, 1880-1900

Mapa 4.6: Distribución de escuelas, 1880-1900

Gráfico 4.1: Número de niños matriculados en escuelas primarias por cada 100 en edad escolar, 1854-1895

Gráfico 4.2: Niños matriculados en escuelas públicas por cada 100 en edad escolar según provincias, 1895

Anexo 3: Total de alumnos matriculados en escuelas primarias, 1854-1895

Gráfico 4.3: Número de hombres y mujeres matriculados en una escuela fiscal por cada 100 en edad escolar, 1854-1895

CAPÍTULO V: Hogar y estrategias familiares frente a la escuela

Cuadro 5.1: Tamaño del hogar, 1854-1865

Cuadro 5.2: Niños trabajadores por tramos de edad, 1854

Cuadro 5.3: Niños ocupados por sexo, 1854

Cuadro 5.4: Niños ocupados en zonas urbanas y rurales, 1854

Cuadro 5.5: Hombres y mujeres en edad escolar de 5 a 14 años, 1854

CAPÍTULO VI: La escuela chilena en territorio mapuche

Cuadro 6.1: Escuelas provincia de Arauco, 1874

Cuadro 6.2: Número de alumnos provincia de Arauco, 1874

Cuadro 6.3: Prospecto general estadístico de las misiones de los padres capuchinos en la República de Chile, 1849-1860

CAPÍTULO VII: Nuevos actores y nuevos vínculos

Cuadro 7.1: Número de preceptores normalistas y sin preparación, 1865-1899

Cuadro 7.2: Número de textos impresos, 1854-1878

Cuadro 7.3: Total de textos impresos por género, 1854-1862

Anexo 4: Principales textos impresos, 1869-1878

Cuadro 7.4: Total de textos impresos por género, 1869-1878

Gráfico 7.1: Locales sostenidos por el fisco, municipalidades, vecinos y conventos, 1865-1899

CAPÍTULO VIII: Enseñar y aprender

Cuadro 8.1: Asignaturas impartidas en las escuelas, 1852

CAPÍTULO IX: El balance del siglo

Cuadro 9.1: Presupuesto de la Nación, 1870-1898

Gráfico 9.1: Costo medio por alumno matriculado en las escuelas primarias públicas, 1864-1890 (valor moneda 1890)

Cuadro 9.2: Inversión estatal por alumno primario y secundario, 1862-1890 (valor moneda 1890)

Cuadro 9.3: Porcentaje del total de población que sabe leer y escribir, 1857-1895

Anexo 5: Costo medio por alumno según provincias, 1872-1899 (valor moneda 1890)

Gráfico 9.2: Alfabetos cada 100 individuos entre 5 y 15 años matriculados en escuelas primarias, 1854-1895

Gráfico 9.3: Alfabetos cada 100 individuos mayores de 7 años según patrón de asentamiento urbano, 1875

Gráfico 9.4: Porcentaje de asistencia media de las escuelas públicas, 1862-1899

Anexo 6: Número de individuos que saben leer, 1854-1895

Anexo 7: Asistencia media a las escuelas públicas, 1862-1895

Cuadro 9.4: Número de niños en edad escolar de 5 a 15 años fuera de las escuelas, 1850-1890

Gráfico 9.5: Número de niños que asisten a la escuela según patrón de asentamiento urbano, 1885

Cuadro 9.5: Composición por edades y patrón de asentamiento de la matrícula pública, 1860-1890

NOTAS

- [1] *Colección de Historiadores de Chile y Documentos Relativos a la Historia Nacional*. Actas del Cabildo de Santiago de 1541 a 1557, Santiago, Imprenta El Ferrocarril, t. I, 1861, pp. 65-67.
- [2] Harold Innis, *Empire and Communications*, Toronto, Dundurn Press, 2007, pp. 25-31; Jack Goody (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Gedisa Ediciones, 2003, pp. 11-37; Fernand Braudel, *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l'Époque de Philippe II*, Paris, Librairie Armand Colin, t. I, 1976, pp. 326-335; Peter Burke, Asa Briggs, *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*, Madrid, Taurus, 2002, pp. 38-39.
- [3] Walter Ong, *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*, Nueva York, Routledge, 2002, p. 84.
- [4] Walter Ong, *The Presence of the Word: Some Prolegomena for Cultural and Religious History*, Nueva York, Global Publication, 2000, p. 3.
- [5] Jack Goody, *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p. 93.
- [6] *Ibidem*, p. 3.
- [7] Jean-François Gilmont, "Reforma protestante y lectura", en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1998, p. 345.
- [8] Peter Burke, *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*, Madrid, Akal Ediciones, 2006, p. 87.
- [9] Jaime Valenzuela, "El lenguaje y la colonización cultural de América en el siglo XVI", en Julio Valdeón (ed.), *Arte y cultura en la época de Isabel la Católica*, Simancas, Universidad de Valladolid, Instituto Universitario de Historia, 2003, p. 429.
- [10] Burke, op. cit., p. 29.
- [11] Elizabeth Eisenstein, *La revolución de la imprenta en el Edad Moderna europea*, Madrid, Akal Ediciones, 1994.
- [12] Jacques Lafaye, *Albores de la imprenta: el libro en España y Portugal y sus posesiones de ultramar (siglos XV-XVI)*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 28.
- [13] Francisco Solano, *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1991, p. XXVI.
- [14] Alonso de Ovalle, *Histórica Relación del Reyno de Chile*, Roma, MDCXLVI, p. 325. En www.memoriachilena.cl. Ovalle recoge este episodio de misioneros de Quito cuya importancia reside en que el relato del cantor confirmaba la evangelización anterior de América por el apóstol Tomás.
- [15] Eric Havelock, *Origins of Western Literacy*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1976, p. 6.
- [16] Diego de Rosales, *Historia General de el Reino de Chile*, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, t. I, 1878, p. 360. En www.memoriachilena.cl.
- [17] Gerónimo de Bibar, *Crónica y relación copiosa y verdadera de los Reynos de Chile*, Santiago de Chile, Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina, MCMLXVI, cap. XII. En www.memoriachilena.cl.
- [18] El relato de Rosales y Bibar sobre el diálogo entre Valdivia y los caciques del valle de Aconcagua es un gran ejemplo. Rosales, op. cit., t. I, pp. 385 y ss.; Bibar, op. cit., p. 37.
- [19] Richard L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Tecnos, 1999, pp. 65-66; Francisco M. Gimeno, "Aprender a escribir en la Península Ibérica: de la Edad Media al Renacimiento", en Armando Petrucci y Francisco M. Gimeno (eds.), *Leer y escribir en Occidente*, Valencia, 1995, p. 127. Las noventa firmas corresponden al cabildo abierto que nombró a Valdivia gobernador. Gaspar Toro, "Fisonomía intelectual i moral de los conquistadores de Chile", *Revista Chilena*, t. II, Santiago, Imprenta de la República, 1875, p. 58.
- [20] Gilmont, op. cit., p. 345.
- [21] En términos generales, la Europa protestante se alfabetizó antes que la Europa católica. Harvey J. Graff, *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington e Indianápolis, Indiana University Press, 1991, pp. 182 y ss.; Anne Marie Chartier, "Cultural perspective on literacy teaching and methods for young readers", en *Paedagogica Historica*, vol. 44, n° 1-2, febrero-abril 2008, p. 14. El caso paradigmático es el de Suecia, estudiado por Egil Johansson, "The History of Literacy in Sweden", en

Harvey J. Graff (ed.), *Literacy and Historical Development. A Reader*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2007, pp. 238-271.

[22] Burke, op. cit., p. 93.

[23] Dominique Julia, “Lecturas y Contrarreforma”, en Cavallo y Chartier (eds.), op. cit., p. 373.

[24] Cf. Burke, op. cit., pp. 86, 181.

[25] Valenzuela, op. cit., p. 428.

[26] Serge Gruzinski, *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1991, pp. 15-22.

[27] Dorothy Tanck, *Pueblos de Indios y educación en el México colonial*, México D.F., El Colegio de México, 1999, p. 154.

[28] *Ibidem*, p. 16.

[29] La primera gramática americana fue el *Arte de la lengua mexicana* de fray Andrés de Olmos (1547), y el primer diccionario en lengua castellana y mexicana fue de fray Alonso de Molina (1555). En 1560 se publicó en Valladolid la *Gramática o Arte de la lengua general de los indios de los Reynos del Perú* del dominico Domingo de Santo Tomás. Ascensión y Miguel León Portilla, *Las primeras gramáticas del Nuevo Mundo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2009, pp. 13-14.

[30] Fray Gerónimo de Mendieta, *Historia eclesiástica indiana*, México, 1870, citado por A. y M.L. Portilla, op. cit., p. 27.

[31] Francesco Leonardo, *El concilio limense y la aculturación de los indígenas sudamericanos: estudio crítico con edición, traducción y comentario de las actas del concilio provincial celebrado en Lima entre 1582 y 1583*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1990.

[32] Albert B. Lord, *The Singer of Tales*, Cambridge, Harvard University Press, 2003, p. 5.

[33] François Furet y Jacques Ozouf, *Lire et écrire: l’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, París, Editions de Minuit, 1977, p. 151.

[34] Tanto así que el obispo de la Diócesis de Santiago se quejaba al rey en 1570 de la escasez de vino para consagrar, la indecencia de sus ornamentos, que no tenía más que un breviario y un misal, que los prebendados no sabían cantar el coro y conocían mal la gramática. Elías Martínez Lizana, *Colección de documentos históricos recopilados del Archivo del Arzobispado de Santiago (CDH)*, Santiago, Imprenta San José, 1919-1921, vol. I: Cartas al rey, 6 de marzo de 1769, p. 3; 15 de abril de 1580, p. 13.

[35] Las órdenes regulares instaladas a mediados de siglo fueron los mercedarios (1548), franciscanos (1553) y dominicos (1557).

[36] Jaime Valenzuela, *Las liturgias del poder. Celebraciones públicas y estrategias persuasivas en Chile colonial (1609-1709)*, Santiago, Colección Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museo (Dibam), 2001, p. 135.

[37] Luis de Valdivia, *Nueve Sermones en Lengua de Chile*, reimpreso por José Toribio Medina, Santiago, Imprenta Elzeviriana, 1897, pp. VIII y IX.

[38] Los jesuitas también escribieron gramáticas en guaraní y en diaguita. De los 105 jesuitas establecidos en el virreinato 80 catequizaban en la lengua vernácula. Horacio Zapater, *La búsqueda de la paz en la guerra de Arauco: padre Luis de Valdivia*, Santiago, Andrés Bello, p. 70.

[39] Los primeros escritos en lengua mapuche por el jesuita Gabriel de la Vega se perdieron. Aunque Medina estudia con cierto detalle la literatura en mapuche que no ha sido hallada, para ser sintéticos las relevantes fueron la de Valdivia y, en el siglo XVIII, la de Andrés Febres, por su circulación y permanencia. No en vano los jesuitas fueron los primeros en abrir cátedra de lengua, primero en Santiago y luego en Concepción.

[40] José Toribio Medina, *Obras del Padre Luis de Valdivia sobre la lengua allentiac*, Sevilla, Imprenta de E. RASCO, MDCCCXCIV; Emilio Ridruejo, “Notas sobre el verbo millcayac según el Arte (1607) de Luis de Valdivia”, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 7/1, n° 13, Bremen, 2009, pp. 137-142.

[41] Miguel de Olivares, *Historia de la Compañía de Jesús en Chile (1593-1736)*, Santiago, Andrés Bello, 1874, p. 18.

[42] Ricardo Salas, “Conquista, traducción y lenguaje en el siglo XVI”, en *Mapocho*, n° 32, 1992, pp. 209-224.

[43] Olivares, op. cit., p. 22.

[44] Ovalle, op. cit., p. 339. Al momento de la expulsión de los jesuitas, en Santiago tenían 255 ejemplares impresos del *Arte de la Lengua de Chile* (no dice de qué autor) “con sus tapas y bien acondicionados” y cinco más sin encuadernar. El interventor enviado a recoger dichas *Arte...* para ser enviadas a los maestros de Chillán, dice suponer que había más en Concepción. Archivo Nacional, Capitanía General (ANCG), vol. 957, f. 241. En el catálogo de la biblioteca de los jesuitas de Concepción está el *Arte de la Lengua de Chile*, pero sin señalar ejemplares. Archivo Nacional, Fondo Jesuitas (ANJ), vol. 24, f. 304.

[45] Guillaume Boccara, *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)*, Quito, Ediciones

Abya-Yala e Instituto Francés de Estudios Andinos, 2002, p. 249.

[46] Rolf Foerster, *Jesuitas y mapuches: 1593-1767*, Santiago, Editorial Universitaria, 1996, p. 15.

[47] Ibidem.

[48] Ibidem, p. 371.

[49] Boccara, op. cit., p. 406.

[50] Andrés Febres, *Arte de la Lengua General del Reyno de Chile*, Lima, Calle de la Encarnación, 1769, p. 477.

En www.memoriachilena.cl

[51] Jorge Pinto, "Frontera, misiones y misioneros en Chile y Araucanía (1600-1900)", en Jorge Pinto et. al., *Misioneros en la Araucanía, 1600-1900: un capítulo de historia fronteriza en Chile*, Bogotá, CELAM, 1990, p. 65. El colegio estuvo a cargo de los jesuitas hasta el alzamiento indígena de 1723.

[52] José Toribio Medina, *La Instrucción Pública en Chile*, Santiago, Imprenta Elzeviriana, t. I., 1905, p. CCXXXIV.

[53] Roberto Lagos, *Historia de las misiones del Colegio de Chillán*, Barcelona, 1908; Pinto et. al., *Misioneros...*, op. cit.; Karin Pereira, *El Real Colegio de Naturales*, Santiago, Publicaciones del Archivo Franciscano, n° 71, 2002.

[54] Pereira, op. cit., p. 47.

[55] Algunos fueron sacerdotes, otros se incorporaron a la milicia, otros continuaron estudios superiores, otros fueron mecánicos y hubo un maestro de escuela.

[56] La alfabetización mapuche es un proceso distinto al de la mediación de la escritura y sus usos, que son el fundamento de la afirmación de Menard. Para el autor, la alfabetización mapuche se inicia con la "temprana institucionalización por parte de los caciques de la entrega de sus hijos a sacerdotes católicos para su educación". Sin embargo, fueron casos aislados. Como fenómeno, es posible que haya comenzado tímidamente con las escuelas misionales del XIX. André Menard, "La escritura y su resto (El suplemento mapuche)", en *Historia Indígena*, n° 8, Santiago, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, 2004, pp. 71-73.

[57] Iván Carrasco, "Algunas transformaciones producidas por la escritura en la expresión literaria mapuche", *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*, vol. 2, 1986 (mimeo), pp. 79-90. Del mismo autor, "Aportes de la textualidad mapuche a la literatura", *Lengua y Literatura Mapuche*, n° 6, Temuco, Universidad de la Frontera, 1994, p. 84.

[58] Olivares, op. cit., p. 250.

[59] Juan José Santa Cruz, "Noticia de Santiago", en Rafael Sagredo y José Ignacio González, *La Expedición Malaspina en la frontera austral del imperio español*, Santiago, Centro de Estudios Diego Barros Arana, Editorial Universitaria, 2004, p. 461.

[60] *CDH*, vol. I, 2 de noviembre de 1641, p. 189.

[61] Solano, op. cit., p. 188.

[62] Richard Konetzke, *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. I, t. II, 1953, p. 831.

[63] Sergio Villalobos, *Historia del pueblo chileno*, Santiago, Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, t. I, 1980, p. 215.

[64] *CDH*, vol. I, 20 de marzo de 1601, p. 64.

[65] Mario Góngora, *Encomenderos y estancieros: estudios acerca de la constitución social aristocrática de Chile después de la conquista, 1589-1660*, Santiago, Universidad de Chile, 1970.

[66] Rolando Mellafe, *Historia social de Chile y América*, Santiago, Editorial Universitaria, 2004, p. 273.

[67] *CDH*, vol. I, 2 de mayo de 1626, p. 118.

[68] *CDH*, vol. I, 27 de marzo de 1629, p. 175.

[69] Aunque los datos son escasísimos, en el corregimiento de Aconcagua en 1778 la población total era 10.584, de los cuales 9.011 eran españoles, 293 mestizos, 836 mulatos y negros y 424 eran indios. Mario Góngora, *Origen de los inquilinos de Chile central*, Santiago, Editorial Universitaria, 1960, p. 64. En el censo de Chiloé de 1785 aparecen solo dos categorías: 15.072 españoles y 11.617 indios. Archivo Nacional, Fondo Antiguo (ANA), vol. 26, s.f.

[70] *CDH*, vol. I, 2 de noviembre de 1641, p. 189.

[71] Carlos Oviedo, "Sínodos y Concilios chilenos, 1584-1961", en *Historia*, n° 3, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), 1964, p. 333.

[72] *CDH*, vol. I, 29 de marzo de 1669, p. 292

[73] *CDH*, vol. I, 2 de noviembre de 1641, p. 189.

[74] Ovalle, op. cit., p. 350.

[75] José Toribio Medina, *La Imprenta en Lima (1584-1824)*, Santiago, impreso y grabado en casa del autor, t. I.,

1904-1907, pp. 448-457.

[76] Ángel Rosenblat, *El español de América*, Caracas, Biblioteca de Ayacucho, 2002, p. 135.

[77] Quillota, 1719; Los Angeles, 1739; San Felipe, 1740; Talca, Cauquenes, San Fernando, 1742; Melipilla, Rancagua, Curicó, 1743; Copiapó, 1744. Luis Lira, “Privilegios concedidos a los pobladores de villas fundadas en el Reino de Chile en el siglo XVIII”, en varios autores, *Fundación de ciudades en el Reino de Chile*, Santiago, Academia Chilena de la Historia, 1986, p. 77.

[78] *CDH*, vol. I, 27 de noviembre de 1783, p. 677.

[79] Archivo Nacional, Capitanía General (ANCG), 1786, vol. 965, f. 563.

[80] Rolando Mellafe y René Salinas, *Sociedad y Población Rural en la formación de Chile actual: La Liga, 1700-1850*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1988, p. 67.

[81] Julio Retamal, *Testamentos de “indios” en Chile colonial*, Santiago, Universidad Andrés Bello, 2000, p. 33.

[82] Un estudio de las firmas en la Justicia en un espacio de tiempo largo podría aproximarnos a una información más certera.

[83] Archivo Nacional, Fondo Varios (ANV), vol. 450.

[84] “Expediente sobre la visita de las escuelas de primeras letras [...] Santiago de Chile a 9 días del mes de junio de 1803”, Santiago, Biblioteca Nacional, Sala Medina, Manuscritos originales, vol. 325, p. 226. Sobre los casos hallados en el período ver José Manuel Frontaura, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Santiago, Imprenta Nacional, 1892.

[85] Esta sección tiene como base la investigación de Josefina Silva Santa Cruz: *Para que aprendan virtud y letras. La pedagogía de la Compañía de Jesús y la formación de los criollos en el Convictorio de San Francisco Xavier, 1611-1767*, Santiago, Tesis de Magister, Instituto de Historia, PUC, 2012, inédita.

[86] Las órdenes religiosas llegaron escalonadamente a lo largo del siglo XVI: mercedarios (1542), dominicos (1552), franciscanos (1553), jesuitas (1593) y agustinos (1595). El seminario de Concepción se fundó en 1563 y el de Santiago en 1583.

[87] Diego de Torres, *Provincial*, Córdoba de Tucumán, 1608, n° 47, en Martín María Marzal (ed.), *A mis manos han llegado. Cartas de los PP. Generales a la Antigua Provincia del Paraguay (1608-1639)*, Madrid-Roma, Pontificia Universidad Católica de Comillas, 2005, p. 39.

[88] Ovalle, op. cit., p. 338.

[89] Francisco Enrich, *Historia de la Compañía de Jesús en Chile*, Barcelona, Imprenta de Francisco Rosal, t. I, libro primero, 1891, p. 35.

[90] Así lo señala el administrador del Obispado de Santiago. *CDH*, vol. I, 28 de marzo de 1625, p. 112.

[91] Medina, *La Instrucción...*, op. cit., t. II, p. 1831.

[92] Aunque idealmente las aulas colegiales y universitarias debían concentrarse en el Colegio Máximo y el convictorio ser usado solo como residencia de los estudiantes, al igual que en los colegios españoles y limeños, el convictorio santiaguino sirvió también como sede escolar. Allí se dieron las mismas lecciones que en el Colegio, pero no por maestros o escolásticos, sino por estudiantes o pasantes candidatos a los grados. Luis Lira, *Los Colegios Reales de Chile. Reseña histórica e índice de colegiales (1584-1816)*, Santiago de Chile, 1977, pp. 23-24.

[93] Rosales, op. cit., pp. 390.

[94] Ovalle, op. cit., p. 159.

[95] Olivares, op. cit., p. 36.

[96] *Ibidem*, p. 232.

[97] Ovalle, op. cit., p. 350.

[98] John O'Malley, “Early Jesuit Spirituality: Spain and Italy”, en Louis Dupré y Don E. Saliers (eds.), *Christian Spirituality. Post reformation and Modern*, Nueva York, Crossroad, 1989, p. 7.

[99] *Ibidem*, pp. 155-157.

[100] Jean-François Courtine, “Theologie morale et politique chez Suárez”, en Luce Giard y Louis Vaucelles s.j. (eds.), *Les jésuites a l'age baroque (1540-1640)*, Grenoble, Jerome Million, 1996, pp. 261-278.

[101] *Ibidem*, pp. 266, 272.

[102] Para el texto completo ver Adrien Demoustier y Dominique Julia, *Ratio Studiorum. Plan raisonnee et institution des études dans la Compagnie de Jesus*, París, Belin, 1997.

[103] La nómina de todos los estudiantes de las instituciones con estudios superiores durante los siglos XVII y XVIII, en Luis Lira, “Los estudios universitarios en el Reino de Chile”, en *Universidad y Desarrollo*, vol. 3, Santiago, Editorial Universidad Técnica del Estado, 1977, pp. 45-69.

[104] Lira, *Los Colegios...*, op. cit., pp. 57-76. El autor expone el detalle de las matrículas por año de los colegios reales que eran el Seminario del Santo Ángel Custodio, el Convictorio San Francisco Xavier, el Convictorio

Carolino y el Colegio de Naturales de San Carlos. Todas las cifras reseñadas se fundan en un análisis de los datos entregados por Lira.

[105] Esta apertura se debía en parte a la declinación del poder de la corona y también al enriquecimiento de muchos criollos que tenían la capacidad de comprar cargos burocráticos, una práctica institucionalizada con la casa borbónica. David Brading, “La monarquía católica”, en Antonio Annino, Luis Castro Leiva y Francois Xavier Guerra, *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Zaragoza, Ibercaja, pp. 32-33.

[106] “Real Provisión de extinción de siete Cátedras de la Escuela Jesuítica, y subrogación de una en la de Locis, con inserción del Informe de la Universidad, 14 de octubre de 1768”, en *Colección de las Reales Órdenes, y Providencias dadas por S.M. y su Supremo Consejo, en razón de la enseñanza, y gobierno de la Universidad de Alcalá de Henares, desde el año de 1760*, Alcalá de Henares, Imprenta de D. María Espartosa y Briones, Impresora de la Universidad, n° IX, 1773, pp. 179-184.

[107] “Constituciones del Convictorio Carolino”, en José Manuel Frontaura, *Historia del Convictorio Carolino*, Santiago, Imprenta Nacional, n° 56, 1889, p. 55.

[108] *Ibidem*, n° 12, p. 46.

[109] *Ibidem*, n° 15, p. 47.

[110] *Ibidem*, p. 25.

[111] La relación proporcional de los estudiantes carolinos asciende a 10,5 alumnos por año, mientras que en los estudiantes jesuitas es de 10,6 alumnos por año. La cifra puede incluir a aquellos que una vez expulsos los jesuitas volvieron a matricularse en el convictorio, porque en los datos aparecen como dos matrículas distintas. En Lira, *Los Colegios...*, op. cit., pp. 57-89.

[112] Entre 1757 y su extinción en 1839, los alumnos matriculados que obtuvieron grados en la universidad fueron 620 en filosofía, 569 en teología, 526 en leyes, 38 en medicina y 40 en matemáticas. Calculado en base al apéndice de José Toribio Medina, *Historia de la Real Universidad de San Felipe*, Santiago, Imprenta Universo, vol. II, 1928, apéndice.

[113] Manuel de Salas fundó la Academia de San Luis en 1779 para la enseñanza de la geometría, la aritmética y el dibujo, para el desarrollo de la agricultura, el comercio y la industria. Fue el primer establecimiento que incorporó el estudio de la gramática en lengua vernácula, pero no tuvo suficiente apoyo económico salvo de su propio fundador y su alcance fue limitado.

[114] La Ley de Escuela Obligatoria, a nuestro juicio, es un indicador de una política del Estado, más que de la extensión de la escuela. La cronología se inicia en Prusia en 1763; Sajonia, 1764; Baviera, 1802; Suecia, 1842; Noruega, 1848; España, 1868; Austria, 1869; Escocia, 1872; Suiza, 1874; Italia, 1877; Portugal 1878; Inglaterra, 1880; Francia, 1882. En Estados Unidos era obligatoria en algunos estados hacia 1880. Anne-Marie Chartier, “Lo que leen los jóvenes y las instituciones educativas: de las transmisiones a la mediación”, en Inés Miret y Cristina Armendano (coords.), *Lecturas y bibliotecas populares*, Madrid, Colección Metas Educativas 2021, OEI, Fundación Santillana, s/f, nota 3, p. 28.

[115] Montesquieu, *El espíritu de las leyes*, libro IV: “Las leyes de la educación deben ser relativas a los principios de gobierno”, San José, Libro Libre, 1986, p. 63.

[116] Catherine Kinstzler, *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, París, Le Sycomore, 1984, p. 23.

[117] Lawrence A. Cremin, *American Education. The National Experience, 1783-1876*, Nueva York, Harper Torchbooks, 1982, p. 104.

[118] Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic: common schools and American society, 1780-1860*, Nueva York, Hill and Wang, 1983, p. 69.

[119] En Nueva Inglaterra la alfabetización masculina llegaba a un 90%; en Francia bordeaba el 50%. Graff, op. cit., p. 249. Se calcula que un 9,5% de los indios hombres de la Intendencia de México en 1810 sabían leer. Tanck, op. cit., p. 485.

[120] François Xavier Guerra, *Modernidad e independencias*, Madrid, Mapfre, 1992.

[121] ANV, pieza 796.

[122] Mario Góngora, “El rasgo utópico en el pensamiento de Juan Egaña”, en *Estudios de las ideas y de historia social*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1980, pp. 183-209; Raúl Silva, *Juan Egaña. Antología*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1969; Iván Jaksic, *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, Nueva York, State University of New York Press, 1989, pp. 13-34; Vasco Castillo, *La creación de la República. La filosofía en Chile 1810-1830*, Santiago, Lom Ediciones, 2009. Castillo incluye a Mario Góngora entre los “comentaristas” de Juan Egaña que descalificaron su obra por utópica, por postular modelos impracticables, especialmente en lo constitucional. Góngora fue el primer historiador que estudió seriamente a Egaña, destacando la profundidad de su pensamiento y de sus fuentes intelectuales. En él, el “rasgo

utópico” e iluminista de Egaña sintetiza y explica la profunda transformación ideológica de la independencia y no continúa la misma línea de interpretación de Diego Barros Arana o de Francisco Antonio Encina, entre otros.

[123] Egaña, ANV, p. 796, s/f.

[124] “Proyecto de Constitución para el Estado de Chile, compuesto por don Juan Egaña, miembro de la Comisión nombrada con este objeto por el Congreso de 1811 y publicado en 1813 por orden de la Junta de Gobierno”, en *Sesiones de los Cuerpos Legislativos de la República de Chile, 1811 a 1845 (SCL)*, Santiago, Imprenta Cervantes, t. I, 1887, p. 209.

[125] José Antonio Aguilar y Ricardo Rojas (coords.), *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2002.

[126] Alfredo Ávila, “Interpretaciones recientes en la historia del pensamiento de la emancipación”, en A. Ávila y V. Guedea (coords.), *La independencia de México. Temas e interpretaciones recientes*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

[127] Mona Ozouf, “L’idée républicaine et l’interprétation du passé national”, en *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 53 (6), 1998, pp. 1075-1087.

[128] Natalio Botana, *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana, Edición revisada y actualizada, 1997, p. 13.

[129] *Ibidem*, p. 211.

[130] “Convocación al Congreso Nacional de 1811 por la Junta de Gobierno en 15 de diciembre de 1810”, *SCL*, t. I, p. 10.

[131] La bibliografía del Instituto Nacional es abundante. Como se vio en el capítulo anterior, para las fuentes de su fundación ver: Domingo Amunátegui, *Los primeros años del Instituto Nacional* y *El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente y don Antonio Varas*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1891.

[132] El nombre reflejaba los ecos de la Revolución francesa pero no era una academia científica como el Instituto Francés.

[133] Amunátegui, op. cit., *Los primeros años...*, p. 149.

[134] *Ibidem*, pp. 120-127.

[135] “Escuelas de primeras letras”, 8 de junio de 1813, *Boletín de Leyes y Decretos (BLD)*, Santiago, Imprenta Nacional, t. I (1810-1814), 1898, p. 248.

[136] La educación popular no había sido una preocupación de la ilustración, los *philosophes* querían una nación mínimamente educada, virtuosa, pacífica y trabajadora. Graff, op. cit., 1987, p. 179.

[137] “Enseñanza de niñas”, 21 de agosto de 1812, *BLD*, t. I, p. 171.

[138] *Ibidem*.

[139] *Gazeta Ministerial de Chile*, 31 de julio de 1818, Archivo Bernardo O’Higgins (ABO), t. XIII, pp. 47-52.

[140] “Mi dulce baluarte y honor”, en *Gazeta Ministerial de Chile*, 31 de julio de 1818, ABO, t. XIII, pp. 47-52.

[141] ABO, 8 de junio de 1821, t. XV, p. 199.

[142] Emile Durkheim, *L’évolution pédagogique en France*, París, Presses Universitaires de France, 1999, pp. 304-317.

[143] Amunátegui, *Los primeros años...*, op. cit., p. XII.

[144] En el primer plan de estudios la sección primaria era: doctrina cristiana, lectura, escritura, aritmética. Los estudios generales comprendían: lengua latina y lenguas vivas, fundamento de la religión, lógica y moral. Algunas de estas materias estaban comprendidas en los estudios superiores, compuestos por: teología, ciencias naturales, derecho y medicina. “Ordenanzas del Instituto Nacional”, Santiago, *SCL*, 1887, p. 306.

[145] Es posible que el ritual cívico fuera más pronunciado en el sector militar que en el educacional, donde se expresó en el uniforme que tenía en la solapa de la levita una escarapela tricolor, en el canto del himno nacional, en los “elogios” a los héroes de la patria escritos en las clases de elocuencia y en la asistencia de los colegios a los ritos religiosos y civiles como se hacía en el período colonial.

[146] Juan Egaña es el personaje clave de esta continuidad. De hecho, y aunque nacido un año después de la expulsión de la Compañía, fue claramente influenciado por el legado jesuita. Practicaba los Ejercicios Espirituales, reconocía la obra de Francisco Suárez como antecedente de la independencia, y estimaba como las mejores obras americanas a los jesuitas Molina y Lacunza, entre otras. Si bien no son excesivos, sus vínculos son visibles. Walter Hanisch, *La filosofía de don Juan Egaña*, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 1964, pp. 37-38.

[147] Citado por Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanistas)*, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002, p. 64.

[148] “Constitución Política de la República de Chile”, 8 de agosto de 1828, en Luis Valencia Avaria, *Anales de la República*, Santiago, Editorial Universitaria, t. I, 1951, pp. 138-159.

- [149] Robinson Lira, “De la formación del cristiano a la educación del ciudadano. El desarrollo curricular de los estudios históricos en el ámbito colegial. Chile, 1810-1888”, Documento de trabajo Proyecto Anillo en Ciencias Sociales SOC-17, Conicyt, 2009, p. 19.
- [150] Sobre el republicanismo en Andrés Bello, su concepto de virtud ciudadana y su modelo de estudios colegiales, ver Iván Jaksic, *Andrés Bello: La pasión por el orden*, Santiago, Editorial Universitaria, 3ª edición, 2010, pp. 93, 175 y ss.
- [151] Cruz, op. cit., p. 21.
- [152] Ibídem, p. 30.
- [153] *Gazeta Ministerial de Chile*, 6 de marzo de 1818, ABO, t. XII, n° 82, p. 104.
- [154] Domingo Amunátegui, *El sistema de Lancaster en Chile i en otros países sudamericanos*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1895.
- [155] ABO, julio de 1821, t. XV, p. 237.
- [156] Copia de reglamento formado por el Supremo Gobierno”, *Gazeta Ministerial de Chile*, ABO, t. XII, pp. 103-106.
- [157] *El Mercurio de Chile*, 11 de abril de 1823, Santiago de Chile, p. 41.
- [158] José Victorino Lastarria, *Recuerdos literarios*, Santiago, Zig-Zag, 1968; Jaksic, *Andrés Bello...*, op. cit., p. 182.
- [159] Esteban Terreros y Pando, *Diccionario castellano, con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana*, Madrid, Viuda de Ibarra, Hijos y Compañía, 1786. Citado en Javier Fernández Sebastián, *Civilización (España)*, artículo preliminar del grupo de trabajo iberoamericano Iberconceptos, inédito.
- [160] Citado en J. Fernández, op. cit., p. 7.
- [161] Domingo F. Sarmiento, *Educación común*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1987, p. 67.
- [162] Vicente Fidel López, *Manual de Historia de Chile*, Santiago, Imprenta de El Progreso, 1846.
- [163] Andrés Bello, “Memoria correspondiente al curso de la instrucción pública en el quinquenio 1844-1848”, *Obras completas*, Caracas, La Casa de Bello, t. XXI, 1982, p. 33.
- [164] Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, *De la Instrucción Primaria en Chile. Lo que es y lo que debe ser*, Santiago, Imprenta de El Ferrocarril, 1856, pp. 3-16.
- [165] Harvey J. Graff, “Literacy, Myths and Legacies: Lessons from the History of Literacy”, en Harvey J. Graff (ed.), *Literacy and Historical Development. A Reader*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2007, pp. 12-37.
- [166] Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 63 y ss.
- [167] M. L. y G. V. Amunátegui, *De la instrucción primaria...*, op. cit., p. 70.
- [168] Domingo F. Sarmiento, *De la educación popular*, Santiago, Imprenta de Julio Belin, 1849, p. 18.
- [169] Bello, op. cit., t. XXI, p. XXXI.
- [170] Pierre Rosanvallon, *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, París, Éditions Gallimard, 1992, p. 128.
- [171] Sarmiento, *De la educación...*, op. cit., p. 131.
- [172] Bello, op. cit., t. XXI, 1982, p. 42.
- [173] Graff, *The Legacies...*, op. cit., p. 179.
- [174] Carl F. Kaestle, “Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education: Elite Attitudes Toward Mass Schooling in Early Industrial England and America”, en Lawrence Stone (ed.), *Schooling and Society*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1976, pp. 177-193.
- [175] Máximo Argüelles, “La necesidad de la educación popular en Chile”, en *Anales de la Universidad de Chile*, tomo X, 1853, p. 383.
- [176] Una visión discrepante es la de Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago, Lom Ediciones, 2010.
- [177] *Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago*, 18 de enero de 1842.
- [178] Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009, p. 43.
- [179] *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MMJCIP)*, 1845, p. 26.
- [180] En 1851, los ramos que efectivamente se enseñaban en la Escuela Normal eran “lectura, escritura, dogma moral i religioso, historia sagrada, fundamentos de la fe, gramática castellana, cosmografía, geografía física y descriptiva, aritmética razonada, geometría elemental i práctica, dibujo lineal, id. natural, pedagogía, inoculación

de la vacuna, nociones jenerales de historia i especiales de la de Chile, ejercicios de correspondencia epistolar i formularios de cuentas”. *MMJCIP*, 1851, p. 32.

[181] Simon Collier, “Conservantismo chileno, 1830-1860. Temas e imágenes”, en *Nueva Historia*, Londres, año 2, n° 7, 1983, y *La construcción de una república, 1830-1865. Política e ideas*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005; Iván Jaksic y Sol Serrano, “El gobierno y las libertades: la ruta del liberalismo chileno en el siglo XIX”, en *Estudios Públicos*, n° 118, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 2010, pp. 69-105.

[182] Botana, op. cit., p. 139.

[183] El artículo 7 de la Constitución de 1928 establece que son ciudadanos activos “los chilenos naturales que habiendo cumplido veintiún años o antes si fueren casados, o sirvieren en la milicia, profesen alguna ciencia, arte o industria, o ejerzan un empleo, o posean un capital de giro, o propiedad raíz de que vivir”. La Constitución de 1833 señala en el art. 8: “Son ciudadanos activos con derecho a sufragio: los chilenos que habiendo cumplido veinticinco años, si son solteros, y veintiuno, si son casados, y sabiendo leer y escribir tengan algunos de los siguientes requisitos: 1. Una propiedad inmueble, o un capital invertido en alguna especie de giro o industria [...]. 2. El ejercicio de una industria o arte, o el goce de algún empleo, renta o usufructo”. Valencia, op. cit., pp. 142 y 162.

[184] Artículo 153: “La educación pública es una atención preferente del gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministerio del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella a toda la República”. Artículo 154: “Habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del gobierno”. *Ibidem*, p. 182.

[185] *SCL*, 1842, p. 121.

[186] El informe de Sarmiento a Montt es el libro *De la educación...*, op. cit.

[187] La inspección de los curas párrocos de la enseñanza de religión de las escuelas públicas, así como el derecho de los disidentes a tener sus propias escuelas fueron objeto de debates que adquirieron gran importancia en la década siguiente. Ninguna de las dos proposiciones fue aprobada.

[188] Manuel Montt, *Moción presentada al Congreso Nacional por el Señor Diputado D. Manuel Montt sobre la Instrucción Primaria*, Santiago, Imprenta de El Progreso, 1849.

[189] *SCL*, Diputados, 1849-1850, 19 de octubre de 1849, p. 13.

[190] *Ibidem*.

[191] Óscar Mac Clure, *En los orígenes de las políticas sociales en Chile, 1850-1879*, Tesis Doctoral, Santiago, Instituto de Historia, PUC, p. 35.

[192] Juan Pablo Couyoumdjian, “Primary Education and Fiscal Policy in Mid-19th Century Chile: In Search of a Balance”, en *Revista de Historia Económica*, n° 2, Santiago, cap. III, otoño 2008, año XXVI, pp. 183-264.

[193] *SCL*, Diputados, 1850, 12 de junio de 1850, p. 35.

[194] Couyoumdjian, op. cit., p. 155.

[195] *SCL*, Diputados, 18 de junio de 1849, p. 57.

[196] *SCL*, Senadores, 24 de junio de 1853, pp. 44-45.

[197] *SCL*, Senadores, 7 de junio de 1859, p. 15.

[198] Es el caso del artículo de Gabriel Salazar, “Los dilemas históricos de la autoeducación popular en Chile ¿Integración o autonomía relativa?”, en *Proposiciones*, vol. 15, Santiago, Ediciones Sur, 1998.

[199] La historiografía de la educación utiliza fuentes cuantitativas generadas por el desarrollo de la institucionalización de la escuela pública, en la medida en que el Estado requería de una agencia de inspección y evaluación del sistema, enfatizando la necesidad de indagar el proceso de formación y fabricación de las estadísticas para poder apreciar su fiabilidad, así como las posibilidades de utilización del producto elaborado. Véase Jean-Louis Guereña, “La estadística escolar en el siglo XIX”, en *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, n° 7, Salamanca, enero-diciembre 1988, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 137-147; Vincent Carpentier, “Sources and Interpretations. Quantitative sources for the history of education”, en *History of Education*, n° 5, vol. 37, septiembre 2008, pp. 701-720.

[200] Margo J. Anderson, *The American Census: A social History*, New Haven y Londres, Yale University Press, 1988, pp. 5-6.

[201] Annick Lemperiere, en el marco de la discusión dentro de las ciencias sociales sobre la necesidad historiográfica de volver a estudiar al Estado desde los actores, propone una conceptualización del término a partir de categorías históricas que den cuenta del alcance de su significado, específicamente en el caso de los Estados latinoamericanos en el siglo XIX. En “La historiografía del Estado en Hispanoamérica. Algunas reflexiones”, en Guillermo Palacios (coord.), *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina. Siglo XIX*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2007, p. 55.

[202] Manuel Salustio Fernández, “Aplicación de las probabilidades a la estadística”, Memoria leída ante la

Facultad de Ciencias Matemáticas el 1 de agosto de 1851 con el fin de obtener el grado de licenciado en dicha facultad, en *Anales de la Universidad de Chile*, Valparaíso, Imprenta del Comercio, vol. 8, 1861, pp. 261-285.

[203] Rosanvallon, op. cit.

[204] Argentina contaba con el Registro Estadístico de la Provincia de Buenos Aires existente entre 1822 y 1827 y reabierto posteriormente entre 1854 y 1880, período en que se estableció, en 1864, la Oficina Estadística Nacional y se levantó el primer censo nacional de 1869. Para el estudio del desarrollo de la estadística argentina véase Hernán Otero, *Estadística y nación. Una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina moderna, 1869-1914*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2006.

[205] En respuesta al mandato del rey Carlos III, de 1776, que ordenaba empadronar anualmente a la población de América, se realizaron un gran número de empadronamientos que se limitaron a los centros urbanos y es impropio llamarlos censos. Ver Carmen Arretx, Rolando Mellafe, Jorge L. Somoza, *Demografía histórica en América Latina. Fuentes y métodos*, Santiago, CELADE, 1983. Específicamente, respecto a los empadronamientos del siglo XVIII realizados en Chile véase Juan Contreras, Eugenio Flores, Inés Herrera, Leonardo Mazzei, Aristides Rivera, Rodia Romero, *Fuentes para un estudio de demografía histórica de Chile en el siglo XVIII*, Santiago, Universidad de Concepción, Instituto Central de Historia, auspiciado por CELADE, 1971, pp. 35-44.

[206] La Oficina Central de Estadística fue creada bajo la dependencia del Ministerio del Interior por el decreto de 27 de marzo de 1843 y regulada por la ley de 17 de septiembre de 1847.

[207] En orden cronológico, la Oficina de Estadística se ha llamado Dirección General de Estadística, Servicio Nacional de Estadística, Dirección de Estadística y Censos, y actualmente, Instituto Nacional de Estadísticas. Sucesivamente, ha dependido del Ministerio del Interior, de Desarrollo y de la Contraloría General de la República. Finalmente, desde 1970 es un servicio público autónomo dependiente del Ministerio de Economía y definido como una persona legal de derecho público, funcionalmente descentralizada y con patrimonio propio. Ver Markos Mamalakis (comp.), *Historical Statistics of Chile*, Westport, Conn., Greenwood Press, 1978, pp. 15-16.

[208] La oficina debía recoger los datos relativos a los habitantes, al territorio, sus recursos naturales terrestres y marítimos, su industria, su comercio y comunicaciones, el estado de las ciencias y artes, la instrucción pública, moralidad, culto y beneficencia pública; su organización política y administrativa, y los acontecimientos notables ocurridos desde 1810 que serían entregados en un repertorio nacional publicado anualmente. El *Anuario Estadístico (AE)* se publicó desde 1860.

[209] “Informe del visitador de las oficinas provinciales Tulio Rengifo”, Archivo Nacional Fondo Ministerio del Interior (ANMI), vol. 535, 1870.

[210] Los ministerios debían pasar cada tres meses a la Oficina de Estadística un cuadro o estado general de los establecimientos e instituciones correspondientes conforme a las instrucciones dadas por el Ministerio del Interior, con fecha 1 de febrero de 1856. ANMI, 2 de junio de 1856, vol. 122, 1832-1859, f. 361-361v. El *Anuario Estadístico* incluyó las noticias estadísticas del país desde el año 1848 en adelante ordenadas por provincias. En agosto de 1860, la oficina publicó la primera entrega de este centrada en el movimiento de la población entre 1848 y 1858. En febrero de 1861, la segunda entrega sobre los datos del cementerio de Santiago desde 1822 a 1858, y los estados relativos a toda la república para el año 1858. Incluía, además de una noticia sobre la introducción de la imprenta en Chile, la estadística de instrucción pública que fue formada a partir de los datos oficiales y noticias recogidas por la oficina en los archivos públicos. Comprende entre 1852 y 1860. En noviembre de 1861 publicó la tercera entrega. En la cuarta entrega, de fines de 1862, nuevamente hay cuadros estadísticos relativos a la instrucción pública.

[211] ANMI, 1 de febrero de 1856, vol. 371, 1855-1877.

[212] Las obligaciones y deberes de los oficiales de estadísticas fueron establecidos por la ley de 3 de octubre de 1855 y en las circulares del Ministerio del Interior de 1 de febrero de 1856, 16 de marzo de 1858 y 27 de octubre de 1864. Ellas organizaron y reglamentaron el trabajo de esos empleados, poniéndolos bajo las instrucciones directas del jefe de la oficina.

[213] Si bien el Concilio de Trento así lo mandaba, en Chile, a mediados del siglo XIX, los registros en los libros parroquiales todavía no estaban regularizados ni los párrocos compenetrados de dicha tarea. La organización de la administración eclesiástica en forma uniforme y disciplinada fue obra de la reforma al interior de la Iglesia emprendida por el arzobispo Rafael Valentín Valdivieso hacia mediados del siglo XIX. Como sostiene Sol Serrano, esta significó la introducción del gobierno eclesiástico a través de la escritura y, con razón, los miembros de la curia arzobispal fueron en ocasiones llamados “los papelistas”. Sol Serrano, *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2008, pp. 69-70. Solo desde la Ley de Registro Civil de 1885, el Estado llevó adelante un único sistema nacional de registro de nacimientos, matrimonios y defunciones.

- [214] ANMI, 21 de abril de 1856, vol. 122, 1832-1859, f. 351 y 351v.
- [215] Ibidem.
- [216] Decreto de 3 de octubre de 1855 y artículos 74 y 75 de la Ley de Régimen Interior de 1844.
- [217] ANMI, 1849, vol. 122.
- [218] La cátedra de Matemáticas de la Universidad de San Felipe fue impartida en forma intermitente; por su parte, la Academia de San Luis había puesto énfasis en esos estudios, pero no fue hasta la fundación del Instituto Nacional que se regularizaron los cursos de matemáticas en un nivel elemental; con la llegada del ingeniero Antonio Gorbea en 1826 se establecieron a nivel superior para formar agrimensores. La fundación de las ingenierías al interior de la Universidad de Chile tuvo que esperar hasta 1853. Véase Sol Serrano, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria, 1994, pp. 204-09. Los matemáticos chilenos estaban al tanto del desarrollo de la teoría probabilística y estudiaban a M. Buffon (*Ensayo de aritmética moral*), Laplace (*Essai philosophique sur les probabilités*) y a Quetelet (*Lettres sur la theorie des probabilités*) con el deseo de inquirir el porqué de los fenómenos posibles de observar. Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Ernesto San Martín, “¿Demanda social por educación? Estadística, sociedad y alfabetización a partir del censo de 1854”, Santiago, *Pensamiento Educativo*, vols. 46 y 47: “Dos siglos de educación: Historia de ideas, instituciones y prácticas”, 2010, pp. 303-316.
- [219] ANMI, 5 de abril de 1856, vol. 122, 1832-1859, f. 342 y 344.
- [220] *Memoria del Ministerio del Interior (MMI)*, Oficina Central de Estadística, 1866, p. 10.
- [221] Sus hallazgos fueron divulgados en su magna obra *Historia física y política de Chile*, publicada en treinta tomos desde 1844 a 1871, y en el *Atlas de la Historia Física y Política de Chile*, publicado entre 1854 y 1864. Sobre la cartografía de la república véase José Ignacio González, “Cartografía y República, información territorial, soberanía y organización político-administrativa en Chile siglo XIX”, en *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Santiago, año LXXV, n° 118-2009, pp. 57-59 y 62.
- [222] James M. Gillis, *The U.S. Naval Astronomical Expedition to the Southern Hemisphere, during the years 1849-’50-’51-’52*, vol. 1: “Chile: its geography, climate, earthquakes, government, social condition, mineral and agricultural resources, commerce, &c.” (with Appendices A, B, C), Washington, A.O.P. Nicholson Printer, 1855.
- [223] Archivo Nacional, Fondo de la Intendencia de la provincia de Santiago (ANI), Santiago, vol. 451, 1865.
- [224] ANMI, 1 de febrero de 1856, vol. 371, 1855-1877.
- [225] ANMI, 1844, vol. 122, 1832-1859.
- [226] ANMI, 1857, vol. 122, 1832-1859, f. 384-384v.
- [227] *AE*, t. XI, 1870-1871, pp. XI-XII.
- [228] ANMI, vol. 535, 1870.
- [229] ANMI, vol. 371, 1869.
- [230] ANMI, vol. 535, 1870.
- [231] ANMI, 23 de enero 1857, vol. 122, 1832-1859, f. 385.
- [232] ANMI, Intendencia de Santiago, 1865, vol. 451.
- [233] ANI, vol. 371, 1870.
- [234] ANMI, 19 de junio de 1856, vol. 122, 1832-1859, f. 370.
- [235] ANMI, vol. 535, 1871.
- [236] ANMI, vol. 535, 1870.
- [237] *MMI*, Oficina Central de Estadística, 1870, p. 10.
- [238] ANMI, vol. 535, 1870.
- [239] Ibidem.
- [240] Robert McCaa, “Chilean social and demographic history: sources, issues, and methods”, en *Latin American Research Review*, vol. 13, n° 2, 1978, pp. 104-126.
- [241] El esquema administrativo colonial dividía al territorio en tres grandes unidades: Coquimbo, desde el despoblado de Atacama hasta el río Choapa; Santiago, desde dicho río hasta el río Maule, y Concepción, desde el Maule hasta la frontera indígena al sur del río Biobío. González, op. cit., pp. 61 y 78.
- [242] Censo General de la República de Chile: levantado el 19 de abril de 1865, Oficina Central de Estadística, Santiago, Imprenta Nacional, 1866.
- [243] Decreto de 25 de febrero de 1854.
- [244] ANMI, 7 de agosto de 1854, vol. 328.
- [245] ANMI, 1 de septiembre de 1854, vol. 122, 1832-1859, f. 211 y 211v.
- [246] Quinto Censo General de la Población de Chile: levantado el 19 de abril de 1875 y compilado por la Oficina Central de Estadística en Santiago de Chile, Valparaíso, Imprenta El Mercurio, 1876.
- [247] Censo General de la República de Chile: levantado en abril de 1854, Oficina Central de Estadística,

Santiago, Imprenta del Ferrocarril, 1858.

[248] Ibidem.

[249] Ibidem, p. 7.

[250] ANMI, 10 de abril de 1854, vol. 328, 1854-1855, f. 52.

[251] ANMI, 1854, vol. 122, 1832-1859, f. 187-188v.

[252] Censo General de 1854, op. cit., Introducción, p. 6.

[253] Ibidem.

[254] Ibidem.

[255] Población de las ciudades, villas y lugarejos de las provincias, 1854. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia

[256] ANMI, vol. 122, 1844.

[257] ANMI, 30 de enero de 1856, vol. 122, 1832-1859, f. 329-329v.

[258] De acuerdo con el censo de 1865, un 28,7% de la población habitaba dentro de los límites urbanos definidos por los municipios y en 1895 el porcentaje había ascendido a un 47,3%.

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

[260] Para la comprensión de la relación entre la estadística y la nación véase Otero, op. cit., y Leticia Mayer, *Entre el infierno de una realidad y el cielo de un imaginario. Estadística y comunidad científica en el México de la primera mitad del siglo XIX*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999; Andrés Estefane, “Un alto en el camino para saber cuántos somos: los censos de población y la construcción de lealtades nacionales. Chile siglo XIX”, en *Historia*, n° 37, Santiago, enero-junio 2004, pp. 33-59.

[261] Decreto de 25 de febrero de 1854.

[262] Censo General de 1854, op. cit.

[263] Junto con la estadística de la población, la oficina llevó a cabo una estadística de la criminalidad y de la beneficencia. Se pretendía estudiar a los criminales, enfermos y vagos como grupos de la población que se desviaban de lo habitual, siguiendo las reflexiones de Quetelet en torno a una estadística moral que no atribuía el crimen al azar, sino que a leyes, identificando patrones por sexo y la circunstancia de saber leer y escribir, con el fin no solo de cambiar las condiciones de vida materiales de los miserables y/o desviados, sino que también modificar sus condiciones morales. Este orden de relaciones son desarrolladas por Mayer, op. cit., p. 26.

[264] El censo del 54 no especificó el sexo de los individuos, debiendo este suponerse a partir de los nombres propios. Sin embargo, las dificultades de nomenclatura dieron cuenta del uso en común para hombres y mujeres de nombres como Carmen, Cruz, Tránsito, Dolores, entre otros.

[265] El censo contabilizó a la población, por lo cual no registró los nacimientos ni defunciones ocurridos en la república. Este dato de esencial relevancia para dimensionar la “vigorosidad de la nación” fue objeto de análisis de los anuarios estadísticos que periódicamente recogieron el número de ambos por provincia, sexo, edad y meses de los acontecimientos. *Anuarios Estadísticos*.

[266] ANMI, 1854, vol. 122, 1832-1859, f. 187-188v.

[267] *AE*, 1848-1858.

[268] *AE*, 1848-1858, 1860, p. 217.

[269] Población de las provincias por tramos de edad. Link *Historia de la educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia

[270] Ernesto San Martín, “Sarmiento, modernidad e instrucción pública: relaciones construidas desde la estadística”, en *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, vols. 46 y 47: “Dos siglos de educación: Historia de ideas, instituciones y prácticas”, 2010.

[271] Furet y Ozouf evidenciaron los puntos de quiebre y las diferencias dentro del proceso de alfabetización en Francia trazando una frontera geográfica entre la población mayoritariamente alfabetizada del norte-noreste a diferencia de la del sur-sureste; este contraste habría sido resultado de la influencia del protestantismo en el noreste y del proselitismo religioso y educativo que originó y no así en el sur, donde la Reforma católica no se basó tanto en la lectura. Ver Furet y Ozouf, op. cit.

[272] Los superiores índices de alfabetización que poseía el sur rural y el centro sobre el norte y oriente de Inglaterra hacia 1760 no se mantuvieron por más tiempo y, por otro lado, los pueblos continuaron conservando su superioridad con respecto al campo como en el siglo XVII. Entre 1760 y 1800 tanto en los pueblos como en área rural del norte se experimenta una lenta, moderada, pero persistente tendencia hacia arriba. En el sur rural, en cambio, la tendencia fue aguda elevando la tasa de alfabetización de los hombres adultos de un 48% a un 64%. Entre 1800 y 1835 se mantuvo la tendencia anterior, pero en Halifax, la única gran ciudad industrial de la cual hay registros, la alfabetización descendió abruptamente al nivel que había tenido doscientos años antes. Dichos

resultados, llevan a cuestionar la teoría de que una mayor industrialización hubiera posibilitado un incremento de la alfabetización. Ver Lawrence Stone, “Literacy and Education in England, 1640-1900”, *Past and Present*, n° 42, 1978, pp. 69-139.

[273] Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford, Stanford University Press, 2007.

[274] Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Lom Ediciones, 2000, p. 114.

[275] Por esta razón, definir o al menos comprender cuál era el nivel de alfabetización medido es lo que posibilita establecer “comparaciones históricas entre grados de alfabetización”. Roger S. Schofield, “Los niveles de alfabetización en la Inglaterra preindustrial”, en Goody (comp.), op. cit., pp. 341-370.

[276] La firma es un indicador utilizado para medir alfabetización en un período preestadístico.

[277] Censo General de 1854, op. cit., Introducción, p. 7.

[278] *MMJCIP*, 1855, p. 20.

[279] *MMJCIP*, 1854, p. 18.

[280] ANMI, 11 de agosto de 1854, vol. 328, 1854-55.

[281] ANMI, 30 de marzo de 1855, vol. 122, 1832-1859, fs. 297-298.

[282] ANMI, 22 de agosto de 1854, vol. 122, 1832-1859.

[283] Censo General de 1854, op. cit., Introducción, p. 7.

[284] La historia de la educación ha sido objeto de revisión desde la perspectiva de la nueva historia social que reexamina el proceso de escolarización “desde abajo” –parafraseando a Furet y Ozouf–, desde la comunidad, las familias y sus niños. Ver Mary Jo Maynes, *Schooling in Western Europe. A Social History*, Albany, State University of New York Press, 1985.

[285] Graff, *The literacy Myth...*, op. cit.

[286] McCaa, op. cit., pp. 104-126. Véase también Mac Clure, op. cit.

[287] Lawrence Stone propuso los registros parroquiales como la fuente para establecer los índices de alfabetización en una época preestadística a través de la capacidad de firmar o no de los individuos. Stone, *Literacy and Education...*, op. cit. Para un análisis pormenorizado de otro tipo de documentos como fuente y sus problemas metodológicos véase Jacques Soubeyroux, “La alfabetización en la España del siglo XVIII”, en *Historia de la Educación*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, vols. XIV-XV (1995-96), pp. 199-233.

[288] Ponce de León, Rengifo, San Martín, op. cit. Padrones censales 1854. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia

[289] Censo General de 1854, op. cit., Introducción, p. 3.

[290] Clasificación ocupacional y alfabetización, padrones censales 1854. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia

[291] Censo General de 1854, op. cit., Introducción, p. 3.

[292] Julio Pinto y Verónica Valdivia sostienen que *Universidad y Nación* de Sol Serrano se inscribe dentro de la génesis “estatista” de la nación planteada por Mario Góngora (*Ensayo sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, Ediciones La Ciudad, 1981). Sin embargo, allí se prueba que el Estado, en la formación de un sistema nacional de educación, promovió las profesiones basadas en las ciencias experimentales y no fue, como en otras experiencias, una demanda de oficios prácticos que reclamaban su certificación. Más aun, se estudia la dificultad de que esos servicios profesionales fueran aceptados por el conjunto de la sociedad precisamente porque eran un proyecto abstracto. La extrapolación de este argumento a una tesis global carece de rigor. Julio Pinto y Verónica Valdivia, *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación (1810-1840)*, Santiago, Lom Ediciones, 2009, p. 13.

[293] Leonora Reyes critica la historiografía educacional chilena desde Domingo Amunátegui hasta el presente por su carácter institucional. El estudio de las iniciativas de la sociedad civil complementa la historia de las políticas, pero no puede ignorar la formación de la escuela pública y sus múltiples actores. Leonora Reyes, *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis Doctoral, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005.

[294] La caracterización de ambos estados en América Hispana está tomada del análisis de Annick Lempérière, *Entre Die...*, op. cit., pp. 11-20, y “La historiografía...”, op. cit., pp. 45-62.

[295] *MMJCIP*, 1853, p. 6.

[296] “Ley de Régimen Interior de las Provincias, Departamentos, Subdelegaciones y Distritos”, 10 de enero de 1844, Santiago, *BLD*, libro XII, n° 1, pp. 5-44.

[297] *SCL*, 1811, p. 235.

- [298] Por decreto de 12 de julio de 1832 se ordenó la fundación de escuelas en todos los conventos y conventillos, *AE*, 1848-1858, p. 125.
- [299] La escuela del convento de San Francisco tenía casi 140 alumnos en 1832, 23 que sabían contar, 46 que aprendían a escribir y 70 que aprendían a leer; la de Rancagua tenía 84 alumnos; la de San Francisco del Monte, 42, y la de Curicó, 48. En la provincia de Santiago, un informe de la intendencia de 1836 no señala su número total, y solo enuncia que funcionaban las conventuales y once municipales, de las cuales seis lo hacían en Santiago, otras en las villas de Melipilla, Rancagua y Valparaíso; una sola era fiscal en la villa de Casablanca, señalándose, además, la existencia de escuelas particulares. ANMI, vol. 132, fs. 64, 68, 71, 72; ANMI, vol. 87, fs. 484-507.
- [300] ANMI, 1833, vol. 143, últimas tres fojas. Fueron 3.048 cartillas, 2.098 catones y 1.898 tablas de cuentas.
- [301] ANMI, 1825, vol. 45, f. 56; (AN), Municipalidad de Santiago, 1829, vol. 91, fs. 85-87.
- [302] ANMI, 1839, vol. 3, fs. 29-31.
- [303] ANI, Santiago, 1836, vol. 20, f. 55.
- [304] *SCL*, Senadores, t. XXII, 1834-1836, p. 45. El total del gasto fiscal en educación en 1835 fue de 25.202 pesos, que se descomponía en 13.050 al Instituto Nacional, 4.531 al Instituto de Concepción y 7.621 a las escuelas de primeras letras. Las localidades, preceptores y sueldos de Concepción otorgados por el gobierno se encuentran en *SCL*, Diputados, t. XXII, 1833-1834, pp. 538-539.
- [305] Archivo Nacional, Ministerio de Educación (ANME), vol. 17, p. 53.
- [306] *SCL*, Senadores, 1835, t. XXIII, 1834-1836, p. 418.
- [307] ANME, vol. 13, 1842, f. 1. Los cargos y sueldos, en pesos, eran los siguientes: ministro, 4.500; oficial mayor, 1.500; oficial primero, 900; oficial segundo, 700; oficial de partes, 600; dos oficiales auxiliares, con 350 cada uno; portero, 144, y gastos de escritorio, 200.
- [308] Es cierto que se intentó que ellas tuvieran una ramificación territorial a través de las Juntas Provinciales de Educación, formadas por los vecinos filantrópicos y letrados de cada provincia, pero no dieron resultado. Las juntas fueron establecidas por el Reglamento del Consejo de la Universidad, *El Araucano*, Santiago, Imprenta de La Opinión, 23 de abril de 1844.
- [309] *MMJCIP*, 1842, p. 24.
- [310] Para un estudio de la importancia de la burocracia social en la expansión de la instrucción primaria ver Hillel David Soifer, “The Sources of Infrastructural Power. Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education”, en *Latin American Research Review*, vol. 44, n° 2, 2009, pp. 158-180.
- [311] *MMJCIP*, 1849, pp. 19-20.
- [312] Densidad, patrón de asentamiento y número de centros poblados por provincia, Chile, 1865-1895. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC., www.uc.cl/historia
- [313] “Ley de Organización y Atribución de las Municipalidades de 8 de noviembre de 1854”, en Ricardo Anguita, *Leyes promulgadas en Chile desde 1810 hasta el 1 de junio de 1912*, Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1912, p. 640; *AE*, 1848-1858, p. 126.
- [314] Nota al ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Florida, 12 de febrero de 1855, en ANME, vol. 49, f. 141.
- [315] ANME, 1855, vol. 49, fs. 218 y ss.
- [316] *Ibidem*.
- [317] ANME, 1860, vol. 95, f. 135.
- [318] Ver Anexo 1: Estructura del sistema de instrucción primaria, número de escuelas y alumnos, 1840-1890.
- [319] Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939; Fernando Campos, *Desarrollo educacional en Chile*, Santiago, Andrés Bello, 1970; Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Santiago, Dibam, 2000; Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Andrés Bello, 1970.
- [320] “Local para escuelas”, 6 de mayo de 1854, *BLD*, p. 31.
- [321] Egaña, *La educación...*, op. cit., p. 110.
- [322] Población de las ciudades, villas y lugarejos de las provincias, 1854. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC., www.uc.cl/historia
- [323] *MMJCIP*, 1853, pp. 7-8.
- [324] *MMJCIP*, 1854, p. 18.
- [325] *MMJCIP*, 1869, p. 47.
- [326] La incidencia de la población en edad escolar (cinco a quince años) en la composición demográfica osciló entre un 20,7% en 1865 y un 24,4% en 1895, significando en promedio un quinto del total de la población del país.

- [327] ANME, 1865, vol. 95, f. 65.
- [328] ANME, 1867, vol. 170, f. 80.
- [329] ANME, 1866, vol. 95, f. 87.
- [330] ANME, 1866, vol. 95, f. 100.
- [331] ANME, 1866, vol. 105, f. 101.
- [332] Ibidem.
- [333] Ibidem.
- [334] ANME, 1865, vol. 122, f. 173.
- [335] ANME, 1864, vol. 115, f. 157.
- [336] ANME, 1865, vol. 115, f. 219.
- [337] Ibidem.
- [338] ANME, 1863, vol. 115, f. 106.
- [339] Soifer, op. cit., pp. 158-180.
- [340] *MMJCIP*, 1866, p. 29.
- [341] ANME, 1868, vol. 173, f. 115.
- [342] De acuerdo al informe de la inspección había disminuido de 96.876 a 67.156 pesos; *MMJCIP*, 1871, p. 176.
- [343] El total se descomponía en los siguientes aportes en pesos: 339.587 fiscal, 69.964 municipal, 3.782 provenientes de mandas forzosas y 793 de la venta de libros; *MMJCIP*, 1873, p. 196. Este monto no contempla algunos gastos incluidos en el presupuesto nacional de instrucción primaria, como por ejemplo la distribución de los textos. Ver Anexo 2: Presupuesto de Instrucción Pública de la nación, 1840-1890.
- [344] *MMJCIP*, 1873, p. 196.
- [345] *MMJCIP*, 1872, p. 163.
- [346] Densidad, patrón de asentamiento y número de centros poblados por provincia, 1865-1895. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia
- [347] *MEP*, t. X, n° 2, Santiago de Chile, 15 noviembre de 1861, p. 34.
- [348] Este criterio fue ratificado por el decreto de 2 de febrero de 1871 que definió como escuelas urbanas a “las establecidas y las que en adelante se establezcan dentro de los límites fijados por las municipalidades a la población urbana de las capitales de provincias y departamentos. Todas las escuelas situadas fuera de los límites de las poblaciones antedichas se denominarán rurales”. Más tarde, la Memoria Ministerial de 1873 describió a las rurales como las “situadas en las aldeas, caseríos o lugares de campo de alguna importancia”. Manuel Antonio Ponce, *Prontuario de Legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890, p. 107.
- [349] La legislación establecía una distinción curricular entre elementales y superiores, restringiendo a las primeras los conocimientos básicos de la lectura, escritura y aritmética, mientras las superiores agregaban nociones prácticas de gramática, geografía de Chile, dibujo lineal y música vocal, labores de mano para mujeres. “Ley General de Instrucción Primaria”, Santiago, 24 de noviembre de 1860, art. 3°, en Boletín de las principales leyes y decretos vigentes dictadas desde enero 1° de 1860 hasta enero 1° de 1871 y recopiladas por orden de materias por Ignacio y J. Joaquín Larraín, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1871, pp. 490-493, en www.memoriachilena.cl.
- [350] *MMJCIP*, 1873, p. 183.
- [351] El proyecto inicial dejaba a las mañanas para la asistencia de los hombres desde las 8 hasta las 11 horas, y las mujeres desde las 13 hasta las 16 horas en ciertos meses del año; y al revés en los meses en que los niños acostumbaban ocupar la mañana en labores de campo. Luego, se dirimió la alternativa de tres días a la semana hombres y tres días las mujeres.
- [352] *MMJCIP*, 1877, p. 111.
- [353] En 1881 el año escolar iba desde el 1 de marzo hasta el 31 de diciembre, *MMJCIP*, 1881, pp. 149-150.
- [354] *MMJCIP*, 1883, p. 132.
- [355] “Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades”, diciembre de 1891, *BLD*, libro LX, n° 12, pp. 282-283.
- [356] En 1896 se cerraron 113 escuelas por no contar con veinte alumnos matriculados, el mínimo requerido por la legislación desde 1883. El número representaba el 9% del total de escuelas activas ese año. La mayoría fueron mixtas ubicadas en las provincias de Chiloé, Aconcagua y Arauco.
- [357] Carlos Newland, *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña, 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, Colección de Estudios Políticos y Sociales, 1992, p. 179.
- [358] Matrícula y población en edad escolar urbana y rural, 1865-1895. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia

- [359] *MMJCIP*, 1873, p. 191.
- [360] *Ibidem*.
- [361] Ver Anexo 3: Total de alumnos matriculados en escuelas primarias, 1850-1890.
- [362] *MMJCIP*, 1849.
- [363] Peter Laslett y Richard Wall (eds.), *Household and Family in Past Time*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972.
- [364] Richard Wall, Tamara K. Hareven y Josef Ehmer (eds.), *Family History Revisited*, Newark, University of Delaware Press, 2001. David I. Kertzer y Marzio Barbagli (comps.), *La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)*, Barcelona, Paidós, 2003.
- [365] Peter Laslett, *El mundo que hemos perdido, explorado de nuevo*, Madrid, Alianza Editorial, 1987, p. 32.
- [366] Andrés Bello, *Código Civil de la República de Chile*, Introducción y notas de Pedro Lira Urquieta, Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, 1954, arts. 811 y ss.
- [367] Igor Goicovic, *Relaciones de solidaridad y estrategia de reproducción social en la familia popular del Chile tradicional (1750-1860)*, Madrid, Colección Biblioteca de Historia de América, vol. 3, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2006.
- [368] Al igual que en Chile, el estudio de la familia y del hogar en América Latina ha avanzado, permitiendo identificar un conjunto variado de estructuras que, para empezar, desechan la visión de una “familia latinoamericana”. Mark D. Szuchman, *Order, Family and Community in Buenos Aires, 1810-1860*, Stanford, Stanford University Press, 1988; Pilar Gonzalbo, Cecilia Rabell (comps.), *La familia en el mundo iberoamericano*, México D.F., Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, 1994.
- [369] 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.
- [370] Resultados extraídos de los datos correspondientes a 7.541 hogares registrados por los padrones censales del Censo General de 1854, correspondientes a 144 distritos de las provincias de Coquimbo y Concepción.
- [371] Leslie Bethell (ed.), Simon Collier, Harold Blakemore, Paul Drake, Alan Angell, *Chile desde la Independencia*, Santiago, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2009, p. 24.
- [372] Arnold Bauer, *Chile y algo más. Estudios de historia latinoamericana*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2004, p. 68-70; y *La sociedad rural chilena: desde la conquista española a nuestros días*, Santiago, Andrés Bello, 1994.
- [373] La incidencia de las transformaciones del sector agrario del Valle Central en el movimiento de la población de dicha zona geográfica ha sido tratada en profundidad por Ann Louise Johnson Hagerman, quien fue la primera en utilizar los padrones censales como metodología de análisis en el estudio del impacto de las migraciones en el tamaño y composición de los hogares. A. L. Johnson H., *Internal migration in Chile to 1920: its relationship to the labor market, agricultural growth and urbanization*, Michigan, UMI Dissertation Services, 1998, p. 165.
- [374] *Ibidem*, Tablas 6.2 y 6.3., pp. 153-154.
- [375] El monumental trabajo de Ann Johnson concluye que Santiago (ciudad o departamento) ocupó un lugar prominente en el proceso urbanizador acogiendo a más del 80% de la población inmigrante hacia 1885. En *Ibidem*.
- [376] Gabriel Salazar, *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*, Santiago, Lom Ediciones, 2000, p. 261.
- [377] Véase Luis Alberto Romero, *¿Qué hacer con los pobres? Elite y sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1997; Macarena Ponce de León, *Gobernar la pobreza. Prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago*, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dibam, Editorial Universitaria, 2012.
- [378] Coincidente con los casos de Inglaterra, Francia y Alemania en donde en general los niños mayores iban menos a la escuela que los menores cuyo trabajo valía menos. Había más ausentismo en verano que en invierno y más en el mundo rural que en el urbano.
- [379] Laslett, op. cit., p. 22.
- [380] Maynes, op. cit., p. 84.
- [381] Peter Kirby, *Child Labour in Britain, 1750-1870*, Nueva York, Social History in Perspective, Palgrave Macmillan, 2003.
- [382] Laslett, op. cit., p. 21.
- [383] Sobre el debate en torno al concepto de infancia la bibliografía es extensa. Véase Phillip Ariès, *Centuries of Childhood*, Harmondsworth, Penguin Books, 1960; Colin Heywood, *A History of Childhood*, New Hampshire,

Polity Press, 2008; Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Pearson/Longman, 2005.

[384] Pamela Horn examina la escala y la naturaleza del trabajo infantil que en el siglo XIX giró de ser una etapa del ciclo vital a representar un caso especial que requería de protección estatal. Véase *Children's work and welfare, 1780-1890*, New Studies in Economic and Social History, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

[385] *AE, Primera Entrega*, Introducción, Santiago, Imprenta y Litografía Barcelona, 1860, p. 218.

[386] “Informe del visitador de Colchagua”, 1861, *El Monitor de las Escuelas Primarias* (MEP), t. IX, n° 8.

[387] “Informe del visitador de la provincia de Chiloé”, 1860, *MEP*, t. VIII, n° 4.

[388] “Reglamento para la Enseñanza y régimen interno de las escuelas elementales”, en Ponce, op. cit., pp. 137-139.

[389] Véase John Hurt, *Elementary schooling and the working classes, 1860-1918*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.

[390] Peter Laslett lo demuestra para la Inglaterra preindustrial del siglo XVIII, op. cit., p. 32.

[391] Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*, Santiago, Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010, pp. 75-78.

[392] Nara B. Milanich, *Children of Fate. Childhood, Class, and the State in Chile, 1850-1930*, Durham y Londres, Duke University Press, 2009.

[393] *MEP*, 1 de febrero de 1864, t. XI, n° 2, p. 21.

[394] Hacia fines del Antiguo Régimen, subraya Maynes, crecieron los incentivos para aprender a leer y escribir, pero no por ello debe asumirse que enviar a los niños a la escuela era una respuesta natural a esos incentivos. A fines del XVIII podía parecer útil, pero no indispensable. La mejor evidencia es el patrón de transmisión intergeneracional que, para los casos de Inglaterra y Alemania, los historiadores han demostrado que padres alfabetos criaron hijos analfabetos y más frecuentemente hijas analfabetas. Maynes, op. cit., p. 84.

[395] Laslett, op. cit., p. 22.

[396] Archivo Nacional, Fondo Intendencia (ANI), Coquimbo, distrito n° 1, subdelegación n° 1, departamento de La Serena.

[397] ANI, Coquimbo, distrito n° 5, subdelegación 7ª, correspondiente a Salamanca, departamento de Illapel, parroquia del Choapa.

[398] ANI, Coquimbo, mina Brillador, en distrito 5° de la subdelegación de la Compañía, n° 16, perteneciente a la parroquia de Cutún, y fundición El Toro, en distrito n° 7, subdelegación de La Higuera, n° 17.

[399] ANI, Concepción, distrito n° 2, subdelegación 1ª del departamento de Talcahuano.

[400] Furet y Ozouf, op. cit., p. 125.

[401] Simon Collier, *Ideas y política en la independencia chilena*, Santiago, Andrés Bello, 1977, pp. 199-204.

[402] *La Aurora de Chile*, n° 12, Santiago, 1812.

[403] Sergio Villalobos, *La vida fronteriza en Chile*, Madrid, Colecciones Mapfre, 1992, p. 707.

[404] *MMJCIP*, 1849, p. 294.

[405] *MMJCIP*, 1843, p. 149.

[406] Jorge Pinto, “Frontera, misiones y misioneros en Chile y Araucanía (1600-1900)”, en J. Pinto (ed.), *Misioneros en la Araucanía, 1600-1900*, Temuco, Ed. Universidad de la Frontera, 1988; y del mismo autor, *La formación del Estado y la nación mapuche. De la inclusión a la exclusión*, Santiago, Dibam, Centro de Estudios Barros Arana, 2003.

[407] Fray Sergio Uribe, “Las misiones capuchinas de Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX (1848-1901)”, en Pinto (ed.), *Misioneros...*, op. cit., p. 202.

[408] *SCL*, Senadores, 1850-1851, p. 165.

[409] “Relación de las Misiones Capuchinas en la Araucanía”, en Pinto (ed.), *Misioneros...*, op. cit., p. 335.

[410] *MMJCIP*, 1851, p. 679.

[411] *BLD*, 20 de mayo de 1847, t. V (1849).

[412] *MMJCIP*, 1857, p. 323.

[413] Si en el período 1846-1850 Chile exportó 1.705.000 pesos en productos agrícolas, entre 1876 y 1880 creció a 10.452.000 en moneda de igual valor. Villalobos, *La vida fronteriza...*, op. cit., p. 401.

[414] “Consideraciones a favor del establecimiento de una nueva línea de frontera sobre el Río Malleco”, ANMI, 1863, p. 124. José Bengoa, *Historia del pueblo mapuche*, Santiago, Ediciones Sur, 1985, p. 157.

[415] “Consideraciones...”, op. cit., ANMI, 1863, p. 124.

[416] ANMI, 1865, p. 27.

[417] *SCL*, Senadores, 1868, pp. 51-60.

- [418] *MMJCIP*, 1858, p. 323.
- [419] *MMJCIP*, 1861, p. 324.
- [420] *MMJCIP*, 1865, p. 30.
- [421] De acuerdo a los informes de las Misiones Franciscanas publicados en *MMJCIP* de los años respectivos, el número de alumnos en sus escuelas fue el siguiente: 1870: 55; 1871: 86; 1872: 60; 1873: 60; 1874: 62; 1875: 57; 1876: 55.
- [422] “Consideraciones...”, op. cit., ANMI, 1863, p. 122.
- [423] *MMJCIP*, 1870, pp. 33-38.
- [424] *MMJCIP*, 1876, p. 23.
- [425] *MMJCIP*, 1871, p. 39.
- [426] *MMJCIP*, 1873, p. 42.
- [427] En la “Nómina de los Alumnos que ha tenido la Escuela Normal de Preceptores desde Junio de 1842...” aparecen Cristino Millalonco (1863), Juan Colipí (1863), Domingo Huichante Panguí (1876), Manuel Nagüel Pérez (1876), Antonio Neculmán, hijo del cacique Bernardino y de Taitoa (1876), Francisco Colipí (1879), Ignacio Raimán (1883), Juan Leviqueo (1883). Iván Núñez, “La formación de preceptores y preceptoras de instrucción pública. Chile: 1842-1889”, Documento de trabajo, Proyecto Anillo en Ciencias Sociales SOC-17, Conicyt, 2009, pp. 94-95.
- [428] ANMI, 1875, p. 212.
- [429] *MMJCIP*, 1872, p. 38.
- [430] El pueblo de Angol, con una población entre 3.000 y 3.500 habitantes, concentraba seis de ellas, seguido por Collipulli, con cinco. Las restantes estaban en Purén, Tijeral y Lumaco. Según el visitador, eran muy pocos los alumnos que sabían leer y escribir, y las condiciones eran tan precarias que la escuela de Purén funcionaba en el cuartel, donde convivían alumnos con soldados y presos. El total de alumnos matriculados era de 609 (269 hombres y 340 mujeres): 431 en las escuelas fiscales (185 hombres y 246 mujeres), 158 alumnos en las privadas (64 hombres y 94 mujeres) y 20 alumnos en las misionales, todos indígenas. Archivo Nacional, Gobernación (ANG), Arauco, vol. 51, s.f.
- [431] ANME, vol. 55, f. 84.
- [432] Melín no figura en la lista consignada en la nota 427. De acuerdo a la información de la intendencia, Melín era hijo de un cacique y entregado como prenda de paz en los conflictos armados de 1870. Por ello asistió a una escuela misional y en 1876 se le nombró preceptor de la escuela pública de Lumaco, luego de haberse recibido en la Escuela Normal de Santiago. Ejerció la docencia menos de un año y en 1878 fue destituido por abandono de sus deberes. Melín, según las autoridades, no había abierto la escuela ese año y era un individuo pernicioso “por sus declaraciones con los indios”. En el pueblo se decía que había vuelto a Santiago. En 1880 su padre fue asesinado en la contienda militar y él fue a buscar sus restos; se sabe que más tarde fue escribiente e intérprete de la gobernación. En la misma escuela donde Melín fue profesor, el visitador señalaba en esos años que había trece alumnos y que ninguno de ellos era indígena. ANG, Arauco, vol. 10, s.f.; ANME, vol. 312, fs. 33, 34.
- [433] *MEP*, 15 de junio de 1854, t. II, n° 11, p. 290.
- [434] *MEP*, 15 de julio de 1854, t. II, n° 12, p. 319.
- [435] *MEP*, 2 de enero de 1864, t. X, n° 12, p. 302.
- [436] Imperial, fundada en 1850, tenía en 1864 una población de 350; Toltén, fundada en 1861, tenía una población cristiana de 82; Queuli, fundada en 1855, tenía 250, y San José, la más antigua pero que había sido refundada en 1850, tenía una población de 2.160 cristianos, que comprendía a indios y españoles. Ello indica que educar a 50 niños indígenas no era una suma insignificante. En 1871, Imperial tenía 400 habitantes, casi todos indígenas, y su escuela tenía 23 alumnos, 13 internos; Toltén tenía 1.600 indios y 800 chilenos con una escuela de 8 indígenas; Queuli tenía 900 cristianos, no se dice cuántos españoles y cuántos indios; San José, 4.000, con 44 alumnos en la escuela, y Pilchuquén, 1.700 habitantes. Las otras misiones estaban establecidas en pequeños pueblos que oscilaban entre los 2.000 y los 4.000 habitantes. *MMJCIP*, 1862, pp. 41-42.
- [437] *MMJCIP*, 1864, p. 45.
- [438] *MEP*, 15 de mayo de 1858, t. VI, n° 8, p. 244.
- [439] *Ibidem*.
- [440] *MMJCIP*, 1870, p. 40.
- [441] *MMJCIP*, 1876, pp. 20-21.
- [442] Pinto, “Frontera, Misiones...”, op. cit., p. 88.
- [443] Jorge Pavez, *Cartas mapuches siglo XIX*, Santiago, Ocho Libros/Colibrí, 1998.
- [444] Pascual Coña, *Memorias de un cacique mapuche*, Santiago, ICIRA, 1973.
- [445] Coña no escribió sus memorias sino que las dictó y su narrativa refleja el conocimiento de la escritura, pues

no es el relato mapuche ancestral, sino enteramente lineal.

[446] Villalobos, *La vida fronteriza...*, op. cit., p. 409; Bengoa, op. cit., p. 249.

[447] Bengoa, op. cit., p. 356.

[448] José Aylwin, “Los pueblos...”, en *Derechos humanos: desafíos para un nuevo contexto*, Santiago, Comisión Chilena de Derechos Humanos, 1992, p. 174.

[449] Simon Collier, “From Independence to the War of the Pacific”, en Leslie Bethell (ed.), *Chile Since Independence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, p. 24.

[450] *MMJCIP*, 1883, p. 60.

[451] *MMJCIP*, 1883, pp. 132-133.

[452] Chartier, *Cultural perspective...*, op. cit., pp. 8, 20.

[453] Sobre las posiciones de la Iglesia ante la lectura y la imprenta en el siglo XIX ver Carolina Cherniavsky, *La religión en letras de molde. Iglesia y lectura en la Arquidiócesis de Santiago, 1843-1889*, Santiago, Tesis Doctoral, Instituto de Historia, PUC, 2008; Iván Jaksic y Sol Serrano, “El poder de las palabras: la Iglesia y el Estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX”, en *Historia*, Santiago, n° 33, 2000, pp. 435-460.

[454] *MMJCIP*, 1856, p. 21.

[455] *MMJCIP*, 1853, p. 26.

[456] Bernard Grosperin, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest, 1984; E. Jennifer Monaghan, *Learning to Read and Write in Colonial America*, Amherst y Boston, University of Massachusetts Press, 2005; Maynes, op. cit., pp. 33 y ss.

[457] En 1872 los preceptores, ayudantes y visitantes representaban el 67,4% del gasto total en escuelas.

[458] *MMJCIP*, 1845, p. 24.

[459] I. Núñez, op. cit.

[460] Alexandrine de la Taille, *La Sociedad del Sagrado Corazón y la escolarización femenina en Chile en el siglo XIX. Anna du Roussier y la novedad del modelo de “educación a la francesa”*, Tesis Doctoral, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 2007, vol. II, p. 306.

[461] *Ibidem*, p. 307.

[462] *Ibidem*, p. 313.

[463] A las asignaturas de lectura, escritura, gramática castellana y aritmética se fue incorporando geometría, geografía física, cosmografía, elementos de física, química e historia natural, agricultura teórica y práctica, historia sagrada, elementos de la Constitución Política del Estado, francés, higiene, vacunación, gimnasia y música vocal.

[464] El portero ganaba 150 pesos y el soldado raso 96 en 1844. Arnold Bauer, “Sociedad rural chilena en el siglo XIX”, en *Chile y algo más. Estudios de historia latinoamericana*, Santiago, Instituto de Historia PUC y Centro de Estudios Diego Barros Arana, 2004, p. 57.

[465] Loreto Egaña, Iván Núñez, Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, Santiago, Lom/PIIE, 2003.

[466] Miembros de la familia Letelier ocupaban en Talca en 1862 los siguientes cargos: ayudante de la escuela anexa al liceo, visitador de escuelas, dos profesores normalistas, profesor del liceo, miembro de la Junta de Educación, miembro de la comisión examinadora del liceo y cura párroco. Algunos tenían trabajos anexos, como escribanos o secretarios, y fue usual el matrimonio entre colegas, aumentando los ingresos.

[467] “Informe sobre el primer Ejercicio de Maestros abierto el 8 de enero de 1855; presentado por D.F. Sarmiento al Ministro de Instrucción Pública”, *MEP*, 15 de marzo 1855, t. III, n° 8, pp. 166-167.

[468] *MEP*, 17 de julio de 1853, n° 12, p. 364.

[469] Primero lo señaló Diego Barros Arana en *Un decenio de la Historia de Chile*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1913, t. II, p. 260; luego fue citado por Labarca, op. cit., p. 93, y desde entonces por la mayor parte de la historiografía.

[470] “Memoria del Visitador de Escuelas de la provincia de Colchagua, José Santos Rojas, San Fernando, 25 de febrero de 1861”, *MEP*, 15 de mayo de 1861, Santiago, t. IX, n° 8.

[471] Los datos provienen de las necrologías redactadas por el visitador José Bernardo Suárez en la *Revista de Instrucción Primaria*, Año IV, n° 11, 1890, p. 696 y ss. Había entre los dieciocho un extranjero cuyos antecedentes se desconocen.

[472] Cf. Cap. IV.

[473] Los preceptores de Elqui levantaron su petitorio (ANME, vol. 95, 1868, p. 293) y también los de Talca (ANME, vol. 126, 1868, p. 289).

[474] *MMJCIP*, 1881, p. 208.

[475] El comentario lo escribió José Bernardo Suárez en la necrología del normalista Dionisio Ramírez, quien fue

visitador por treinta años. *Revista de Instrucción Primaria*, año IV, n° 11, p. 696.

[476] Cox y Gysling, op. cit., p. 68.

[477] *MMJCIP*, 1881, p. 184.

[478] “Reglamento General de Instrucción Primaria”, *MMJCIP*, 1863, pp. 325-326.

[479] Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, Santiago, Editorial Santillana, 1981, p. 141.

[480] Álvaro Ceballos, “Las empresas de José Abelardo Núñez en Alemania, 1881-1905”, en *Historia*, n° 41, enero-junio 2008, p. 45. El artículo de Ceballos es el más novedoso al respecto.

[481] José Abelardo Núñez, *Organización de las Escuelas Normales*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883.

[482] *Ibidem*, p. 17.

[483] En 1888 la antigua Sociedad se transformó en la Academia de Preceptores de Santiago. La Academia tenía por finalidad “la unión y adelanto del preceptorado y el mejoramiento de las escuelas en sus métodos de enseñanza y en su orden económico “. ANME, vol. 723, p. 77; *Estatutos de la Academia de Preceptores de Santiago y su Reglamento Interior*, Santiago, Imprenta del Correo, 1888, p. 3.

[484] Burke, op. cit., p. 105.

[485] Dominique Julia señala las “dificultades de los maestros (en el Antiguo Régimen) para explicar a los niños las discordancias entre los sonidos pronunciados y la escritura leída, especialmente frecuente en la lengua francesa”. Dominique Julia, “Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen”, en *Revista de Educación*, Alfabetización, n° 288, Madrid, enero-abril 1989, Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 108.

[486] Iván Jaksic, “La gramática de la Emancipación”, en Germán Carrera Damas (ed.), *Historia General de América Latina*, vol. V, París, Ediciones Unesco/Editorial Trotta, p. 510; Ángel Rosenblat, “Las ideas ortográficas de Bello”, Prólogo a los *Estudios Gramaticales*, en *Obras Completas de Andres Bello*, op. cit., t. V, p. CXV; Jaksic, *Andrés Bello...*, op. cit., p. 88.

[487] Jaksic, “La gramática...”, op. cit., p. 510.

[488] *MMJCIP*, 1843.

[489] Domingo F. Sarmiento, “Memoria sobre ortografía americana leída a la Facultad de Humanidades el día 17 de octubre de 1843 por el licenciado Domingo F. Sarmiento, miembro de la Universidad de Chile, Director de la Escuela Normal, del Liceo, etc.”, en *Anales de la Universidad de Chile*, n° 7, diciembre 1998, 5ª sección, p. 23. Una recopilación de las principales fuentes de la polémica se encuentra en Lidia Contreras, *Ideas ortográficas en Chile*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Biblioteca Nacional, 1993; Ana Guirao, *Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades hasta la fundación del Instituto Pedagógico, 1843-1889*, Santiago, 1957, pp. 53-59; Ana María Stiven, *La seducción del orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2000, pp. 167-194.

[490] Sarmiento, *Educación común*, op. cit., p. 458.

[491] Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento, *Epistolario (1843-1888)*, Estudio, selección y notas de Sergio Vergara Quiroz, Santiago, Dibam/Lom Ediciones, 1999, p. 76.

[492] Jaksic, *La gramática...*, op. cit., vol. V, p. 508. Ver también Elvira Narvaja, “Marcar la nación en la lengua: la reforma ortográfica chilena (1843-1844)”, en *Ámbitos: Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades*, n° 16, 2006, pp. 41-53.

[493] La reforma ortográfica se mantuvo como una peculiaridad chilena y fue derogada en 1927, año en que se estableció por decreto la ortografía académica de la RAE. Rosenblat, op. cit., p. 430.

[494] La circulación masiva de textos escolares en Francia se inició en 1830. Maynes, op. cit., p. 76.

[495] El Tribunal de Educación encargó a Londres ejemplares de la gramática de Nebrija “y otros libros didácticos” en 1821 (ANMI, vol. 315, f. 212). En la década de los treinta, junto a cartillas y catones, el gobierno repartió a los conventos silabarios y catecismos. Imprimió a su costo ejemplares de un compendio de *Historia Sagrada y Catecismo de Doctrina Cristiana* traducido del francés que repartió en distintas provincias. Al menos el intendente de Coquimbo pidió autorización para imprimir una segunda edición de aquellos títulos. ANME, 1837, vol. 4, s.f.

[496] Los textos podían ser francamente peligrosos, como lo descubrió el visitador J. Bernardo Suárez nada menos que en el Asilo del Salvador en Santiago: “Por falta de libros he encontrado a algunas alumnas leyendo en periódicos, y a otras en el Jaén de la Confesión y el Temporal y Eterno. No necesito decir a U. S. lo impropia que es, y hasta perjudicial a la moralidad de una niña tierna, la lectura de tales impresos. En el Jaén de la Confesión, al tratarse del sexto mandamiento, se habla de un modo tan poco disimulado, que creo muy fácil que su lectura pueda

perder a una niña tierna. Por lo que hace a los periódicos, U. S. sabe que en épocas de agitaciones políticas son excelentes para desmoralizar”. “Notas pasadas al Supremo Gobierno y al señor Intendente de la Provincia de Santiago por don Bernardo Suárez, Visitador fiscal”, *MEP*, 15 de febrero de 1856, t. IV, n° 5, p. 145.

[497] ANME, vol. 20, f. 30. El decreto es de 24 de agosto de 1846.

[498] “Sesión del 23 de abril de 1845”, en Ana Guirao, *Memoria de los Egresados. Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro de Actas, 1843-1862*, Santiago, Universidad de Chile, vol. I, 1957, p. 120.

[499] Chloe Schurdevin-Blaise sostiene que los textos no llegaron a las escuelas, utilizando como fuente la versión de Miguel Luis Amunátegui de 1856; es decir, cuando el proceso estaba en formación, y concluye que la especulación impidió que los libros llegaran a las escuelas, lo cual demostraría, junto al afán de lucro, la poca preocupación de la elite por los problemas sociales y la educación popular. “Los manuales escolares como fuente de la historia chilena (1850-1860): aportes y limitaciones”, en *Boletín Americanista*, n° 57, Barcelona, 2007, pp. 257-272.

[500] Bernardo Subercaseaux sostiene que fue un golpe mortal, utilizando como fuente los juicios de Sarmiento, sin mencionar que el decreto destruía el monopolio que la imprenta de Sarmiento aspiraba a expandir. *Historia del libro en Chile (alma y cuerpo)*, Santiago, Andrés Bello, 1993, p. 61.

[501] ANME, vol. 84, p. 5.

[502] ANMI, 13 de octubre de 1857, vol. 79, f. 46. Sobre la situación de la industria ver Subercaseaux, op. cit, pp. 68-69.

[503] Para el gobierno el problema no se refería solo a los textos, sino a muchísimas publicaciones periódicas y administrativas, desde el Boletín de Leyes y Decretos, las Memorias ministeriales, la Ley de Presupuestos, etc. Pero los textos constituían las impresiones de mayor volumen y el mayor gasto. Veinte mil ejemplares del Catecismo de Benítez había costado en las imprentas particulares 3.000 y, según el estudio, en la Imprenta Nacional costaba 1.600 pesos. ANMI, 22 de octubre de 1861, vol. 79, f. 50.

[504] ANME, 8 de julio de 1858, vol. 87, p. 87, f. 1. *El método gradual* de Sarmiento, por ejemplo, fue publicado por *El Progreso* en 1844, por la Imprenta El Mercurio en 1857 y por la misma en 1858. Con la Imprenta El Comercio contrató diez mil ejemplares de *La conciencia de un niño* a 10 centavos el ejemplar, y otros diez mil por *Principios de dibujo lineal* en 1859. La Imprenta Nacional publicaba los textos oficiales del Estado, pero no los textos de estudios.

[505] “Se ha mandado hacer en los Estados Unidos una edición mui abundante del *Silabario* con láminas alusivas al texto, i materiales muy superiores a los que se emplean en el país, sin que por esto aumente el precio a que podrá venderse un libro de alto consumo”, en *MMJCIP*, 1857, p. 21.

[506] ANME, vol. 532. Aparecen diversas licitaciones del año 1884.

[507] *MMJCIP*, 1867, p. 29.

[508] Subercaseaux, op. cit., p. 76; Egaña, op. cit., p. 141; Esteban Romero, *La Historia de Chile en la sala de clases (1843-1880)*, Tesis de Licenciatura, Santiago, Instituto de Historia, PUC, 1994; Schurdevin-Blaise, op. cit., passim.

[509] Jorge Ochoa, *Textos escolares. Un saber recortado*, Santiago, Centro de Investigaciones de la Educación, 1990; Eduardo Cavieres, *Chile-Perú. La historia y la escuela. Conflictos nacionales, percepciones sociales*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2006, p. 47.

[510] El total corresponde a los años consignados y no al total distribuido, que tiene que haber sido mayor. Estas sumas corresponden a las publicaciones de todo el sistema escolar, pues no siempre están desagregadas por niveles por lo cual deben deducirse por los títulos de los textos.

[511] Número de alumnos y número de textos por alumno. 1854 (19.891-4,9), 1858 (25.616-1,3), 1860 (28.128-3,3), 1865 (38.439-1,4), 1870 (52.945-4,6), 1874 (62.644-2,9) y 1878 (60.571-4,8).

[512] El método gradual de Sarmiento fue incorporado a la clasificación de silabario. En 1860 se concentran los títulos en la categoría general de “libros de lectura”. Llama la atención que en los últimos tres años no aparezca el silabario. Una posibilidad es que se hayan incorporado a los libros de lectura; sin embargo, en 1870 vuelven a aparecer como categorías aparte, por lo cual también es posible que no se imprimieran esos años.

[513] Roger Chartier, *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*, Barcelona, Gedisa Ediciones, 1995, p. 81.

[514] Anexo 4: Principales textos impresos, 1869-1878.

[515] *MMJCIP*, 1877, p. 46. Muy por debajo le sigue costura con 12.438, dibujo con 3.928 e historia sagrada con 3.703.

[516] *MMJCIP*, 1868, p. 43.

[517] *MMJCIP*, 1876, p. 157.

[518] ANME, 1854, vol. 48, s.f. (venta en Santiago); AME, vol. 49, 1855, f. 198, (venta en Concepción que

reunió un fondo de cien pesos).

[519] ANME, 1861, vol. 115, f. 68.

[520] ANME, 1861, vol. 115, f. 5.

[521] ANME, vol. 95, f. 20.

[522] ANME, vol. 126, f. 105.

[523] ANME, 1867, vol. 95, f. 137.

[524] “Reglamento General de Instrucción Primaria”, *MMJCIP*, 1863, pp. 325 y ss.

[525] *MMJCIP*, 1867, p. 29.

[526] Egaña, op. cit., p. 141; Romero, op. cit.; Schurdevin-Blaise, op. cit.

[527] ANME, 17 de junio de 1857, vol. 84, s.f. También está reproducido por Mario Monsalves, *El silencio...*, p. 60, tomado del *MEP*.

[528] ANME, vol. 121, 30 de enero de 1863, s.f.

[529] ANME, vol. 126, 14 de agosto de 1867, p. 214.

[530] En 1878 el gobierno repartió 10.797 a escuelas católicas, que proporcionalmente eran más; a la SIP y a escuelas tales como Abraham Lincoln, América, Juan Gutenberg, Diego Portales, Alejandro Humboldt. *MMJCIP*, 1878, pp. 5692-94. También se recibían peticiones de escuelas de artesanos.

[531] *MMJCIP*, 1860, pp. 54, y 1861, p. 22. El decreto de las fundaciones de las bibliotecas es del 6 de enero de 1856. *BLD*, libro XXIV, 1856, pp. 6-8.

[532] Roger Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, París, Éditions du Seuil, 1987, pp. 87-124.

[533] Los textos orales eran objeto de entretención como la declamación de largos relatos en el mundo popular, especialmente campesino, si bien tenían su origen en relatos escritos, los declamadores, siguiendo la oralidad primaria, agregaban, cambiaban o adaptaban sus relatos y era parte de su propia creación y talento. Julio Vicuña Cifuentes, *Romances populares y vulgares: recogidos de la tradición oral chilena*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1912.

[534] Durkheim, op. cit., pp. 39-40.

[535] La Salle circuló en Chile en la primera mitad del siglo XIX y se pidieron nuevas ediciones para varias de las bibliotecas del país.

[536] *MEP*, 15 de febrero de 1864, t. XI, n° 3, p. 47.

[537] *MEP*, 15 de diciembre de 1852, t. I, n° 5.

[538] *MEP*, 15 de abril de 1856, t. IV, n° 7.

[539] Citado por Maynes, op. cit., p. 73.

[540] *Ibidem*, p. 31.

[541] Norbert Elias, *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 115.

[542] *MEP*, 15 de noviembre de 1861, t. X, n° 2, p. 39.

[543] *MMJCIP*, 1844, p. 29.

[544] ANME, vol. 122, p. 17.

[545] ANME, 12 de diciembre de 1855, vol. 49, f. 221 y ss.

[546] *MEP*, 15 de febrero de 1854, t. XI, n° 3, p. 53.

[547] Es necesario distinguir la propiedad de los locales de su arquitectura. En este período prácticamente no hubo arquitectura escolar. En 1867 había 588 escuelas en el país, 189 eran locales de propiedad pública (82 fiscales y 57 municipales); diecisiete eran pagadas directamente por los vecinos; ochenta eran cedidas por particulares; 32 pertenecían a conventos y 320 eran casas arrendadas por el fisco por una suma de 45.516 pesos. *MMJCIP*, 1867, pp. 173-174.

[548] *MMJCIP*, 1883, p. 82

[549] Ley de 11 de octubre de 1883, reproducida en Labarca, op. cit, pp. 182-183.

[550] ANME, 23 de mayo de 1854, vol. 46, s.f.

[551] Un listado de esas compras se encuentra en ANME, 18 de enero de 1854, vol. 29, f. 252.

[552] En 1869, en muebles y reparaciones de locales gastaba 31.914 de un total de 394.342 pesos.

[553] Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, “Literacy and Schooling from a Cultural Historian Point of View”, en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miquel Pereyra (eds.), *Cultural History and Education Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York, Routledge Falmer, 2001, p. 269.

[554] En el presupuesto de 1869 se gastó 42.346 en textos, 30.472 en muebles y reparaciones, y 19.014 en útiles, cifra que subió a 31.914 pesos en 1871, manteniendo la misma proporción. *MMJCIP*, 1871, pp. 175, 178.

[555] Este capítulo es una síntesis de la Tesis de Magíster presentada al Instituto de Historia PUC por Rodrigo

Mayorga, “Un nuevo camino de la A a la Z. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena (1840-1880)”, Santiago, 2011.

[556] Guirao, *Memoria...*, op. cit., vol. I, pp. 171-172.

[557] Egaña, *La educación primaria...*, op. cit., p. 157.

[558] *Ibidem*, pp. 157-158.

[559] ANME, vol. 171, Intendencia de Colchagua, f. s/n.

[560] Una de las razones era la escasez de preceptores normalistas en las escuelas primarias. En su informe al ministerio de 1867, Adolfo Larenas, inspector general de instrucción primaria, daba como referencia que de un total de 692 escuelas públicas en el país, solo 278 eran regidas por normalistas. Esto representaba un enorme problema, pues según Larenas, solo ellos conocían los métodos mutuo y simultáneo y, entre estos, eran pocos los que los practicaban. *MMJCIP*, 1867, p. 172.

[561] *MEP*, t. V, n° 2, p. 51.

[562] *MEP*, t. IV, n° 3, p. 110.

[563] *MEP*, t. XI, n° 10, p. 150.

[564] Aunque no fuera una mayoría, las escuelas que efectivamente enseñaban las asignaturas establecidas por la legislación fueron aumentando. Incluso algunas incorporaron la teneduría de libros o el piano. La Ley de Instrucción Primaria y su establecimiento del “currículum” escolar primario puede verse en José Bernardo Suárez, *Legislación Escolar. Recopilación de Leyes, Reglamentos, Decretos Supremos i Circulares sobre Instrucción Primaria en Chile*, Santiago, Imprenta de la Unión Americana, 1869, p. 7.

[565] Alumnos inscritos por ramo de enseñanza. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia

[566] Porcentaje del total de alumnos inscritos en cada asignatura. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia

[567] Según Sarmiento se incluía en la cartilla el *Persignarse*, el *Padre Nuestro*, el *Ave María*, el *Credo*, la *Salve*, los *Mandamientos*, *Los Mandamientos de la Santa Iglesia*, los *Sacramentos*, la *Confesión* y el *Acto de Contrición*. Más recientemente, Paulette Demerson ha constatado que las *cartillas* en España solo se componían en un principio de los ejercicios de combinaciones, pero que hacia el siglo XVI algunas comenzarían a incorporar la doctrina cristiana, en abierta similitud con el *catón*. Las *cartillas* presentes en Chile –las analizadas por Sarmiento– corresponderían a este último tipo. Paulette Demerson, “Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la *Cartilla*, el *Arte de escribir* y el *Catón*”, en *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle a nos jours. Politiques éducatives et Réalités scolaires. Actes de colloque de Tours*, Tours, Publications de l’Université de Tours, 1986, pp. 31-32.

[568] Domingo F. Sarmiento, *Análisis de las Cartillas, Silabarios y otros métodos de lectura conocidos y practicados en Chile, por el Director de la Escuela Normal*, en *Obras de D. F. Sarmiento*, t. XXVIII, Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno, 1899, p. 35.

[569] Anne-Marie Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 25-28. Ver también Guy Avanzini (comp.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1997.

[570] “Es la práctica popular –señalaba Sarmiento– repetir las letras individualmente y luego la sílaba que forman y en seguida la palabra y aún una serie de palabras; como en este caso: *pe-o-ere por; ele-a la; ese-e se; eñe-a-ele ñal; por la señal*, etc. Muy ducho ha de ser ya el niño que llegue a sacar de entre este montón de paja, el grano limpio de la verdadera lectura”. Sarmiento, *Análisis de las Cartillas...*, op. cit., p. 35.

[571] *Ibidem*.

[572] Demerson, op. cit, pp. 35-38.

[573] Sarmiento, *Análisis de las Cartillas...*, op. cit., pp. 42-43.

[574] *Ibidem*.

[575] Los demás métodos estudiados por Sarmiento en su ya citado informe correspondían al *Método práctico de aprender a leer por Navarro*, un silabario realizado en Argentina, y el denominado *Director de la juventud*. Para su análisis en detalle véase *ibidem*, pp. 46-48.

[576] Carta de Sarmiento a Manuel Montt, fechada el 22 de agosto de 1842, reproducida en *ibidem*, p. 29.

[577] *Ibidem*, p. 30.

[578] Carlos Stuardo Ortiz, *El método de lectura gradual de Domingo F. Sarmiento. Datos para su historia y bibliografía*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1949, p. 4.

[579] *Gaceta de los Tribunales y la Instrucción Pública*, Santiago, 17 de mayo de 1845.

[580] “Instrucción Pública”, *El Progreso*, Santiago, 30 de mayo de 1845.

[581] Es decir, donde las sílabas no se encuentran separadas una de otra como en el caso de una lectura

'silabeada'.

[582] *El Progreso*, Santiago, 30 de mayo de 1845.

[583] En su informe sobre los métodos para enseñar a leer existentes en Chile, Sarmiento ya había identificado la utilización del ordenamiento fonético del abecedario en el *catón*, el ordenamiento gráfico por similitud de caracteres en el método de *enseñanza mutua* y el uso de “cantinelas” en dos autores que el argentino analizaba en profundidad: José Mariano Vallejo y Juan Manuel Bonifaz. Al respecto ver Sarmiento, *Análisis de las Cartillas...*, op. cit., pp. 37, 41, 49 y 60.

[584] Domingo F. Sarmiento, “Instrucciones a los maestros para enseñar a leer por el Método de Lectura Gradual”, en *Obras de D. F. Sarmiento*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno, t. XXVIII, 1857, p. 107.

[585] Sarmiento, *Método de lectura gradual*, Santiago, Imprenta de El Mercurio, 1857, p. 5.

[586] Cf. cap. VII.

[587] Sarmiento, *Análisis de las Cartilla ...*, op. cit., p. 59.

[588] Sarmiento, *Instrucciones a los maestros...*, op. cit., p. 109.

[589] *Ibidem*, p. 110

[590] El método Bonifaz era de carácter sintético y fonético, destacándose especialmente por buscar establecer mayores regularidades en la ortografía y de esta forma facilitar la enseñanza de la lectura. Antes de publicar su propio método, Sarmiento lo definió como “el último grado de perfección conocido hasta ahora en el arte de enseñar a leer”, recomendando su adopción en Chile. Efectivamente, los informes de los visitantes de escuela de las décadas de 1850 y 1860 demostrarían que existieron escuelas que utilizaban los cuadros de lectura de Bonifaz para enseñar a leer. Al respecto ver Sarmiento, *Análisis de las Cartilla...*, op. cit., p. 67.

[591] *Ibidem*, pp. 61-62.

[592] Al respecto véanse los textos de Sarmiento, *Método de lectura gradual*, pp. 18-20; *Análisis de las Cartillas...*, p. 62, y *Cuadros de lectura gradual*, en *Obras de D. F. Sarmiento*, t. XXVIII, op. cit., p. 117. Es importante señalar que esta metodología puede encontrarse también en otros métodos del período, como fue el caso francés de Py Poulain Delaunay, en Avanzini (comp.), *La pedagogía...*, op. cit., p. 255.

[593] Los estudios de A. R. Luria realizados en Uzbekistán y Kirghizia durante la década de 1930 parecen probar esto, al demostrar que frente a estímulos cognitivos similares, individuos “orales” desarrollaban distintos procesos mentales que individuos “escritos”. Ong, op. cit., pp. 49-56.

[594] Jack Goody e Ian Watt, “Las consecuencias de la cultura escrita”, en Goody (comp.), *Cultura escrita...*, op. cit., p. 42.

[595] Sobre el método de Rousseau en particular ver Avanzini (comp.), op. cit., pp. 257-258. Para una visión más profunda del conflicto pedagógico entre Locke y Rousseau véase Chartier, *Enseñar a leer...*, op. cit., pp. 99-106.

[596] Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México D.F., Fondo Cultura Económica, 2007, p. 345.

[597] Enrique Palladino, *Sujetos de la educación. Psicología, cultura y aprendizaje*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2006, pp. 15-16.

[598] Cf. Cap. VII.

[599] Tanto el método de Argüelles como el de Ahumada Moreno tienen un carácter fonético, gradual y ponen en el centro de la enseñanza el aprendizaje de las reglas de combinación como un medio para que el niño pueda leer por inducción. En el caso del método de Ahumada Moreno, también hay un uso de la nemotecnia al momento de aprender las reglas, aunque más por medio de mecanismos visuales de repetición que analógicos. Respecto a estos métodos véase Máximo del Ángel Argüelles, *Silabario Español*, Santiago, Imprenta Nacional, 1857 y *Libro Primero del Nuevo Método de Lectura mandado adoptar por el Supremo Gobierno en las Escuelas de la República escrito por Bernardino Ahumada Moreno, Ex Visitador de Escuelas*, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1861.

[600] Traducido del francés por A.C., *Libro de la Infancia o deberes de los hijos para con sus padre*, Santiago, Imprenta Nacional, 1857, p. III.

[601] *Ibidem*, p. 15.

[602] *Ibidem*, p. 16.

[603] Domingo F. Sarmiento, *La conciencia de un niño*, Valparaíso, Establecimiento de S. Tornero y Cía., 1857.

[604] *Ibidem*, p. 3.

[605] *Ibidem*, p. 57.

[606] *Ibidem*, pp. 61-62.

[607] José Bernardo Suárez, *Biografías de hombres notables*, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1886, p. 10.

[608] Este era el antiguo género de la *imitatio*, muy corriente en la pedagogía del Renacimiento y cuya principal

figura era Cristo. El texto “Imitatio Christi” (c. 1418) de Thomas Kempis fue uno de los más leídos en los siglos de la Reforma católica, de gran difusión entre el clero y el mundo secolar, usado para lectura privada y colectiva en las iglesias y colegios. En Julia, “Lecturas y Contrareforma”, op. cit., pp. 369-412.

[609] Domingo F. Sarmiento, *Vida de Jesucristo. Con una descripción sucinta de la Palestina*, Santiago, Imprenta de El Progreso, 1844, p. 38.

[610] François Mignet, *Vida de Franklin*, Santiago, Imprenta de Julio Belín, 1850, p. 2.

[611] Ibídem, pp. I-II.

[612] M. Leví Álvarez, *El ¿por qué? o la física puesta al alcance de todos*, Valparaíso, Imprenta del Comercio, 1859, p. 1.

[613] Carrasco, op. cit., p. III.

[614] Incluso Sarmiento, a pesar de que rechazaba su utilización al momento de enseñar a leer, no cuestionaba la ejercitación de la lectura por medio de textos religiosos. Una de las secciones de su traducción de *Conciencia de un niño* justamente incluía textos cuya presencia en la *Cartilla* él había criticado duramente en su informe, como eran “El Persignarse”, “El Padre Nuestro”, “El Ave María”, “El Credo” y “La Salve”. De hecho, la estructura y los elementos presentes en libros como *Conciencia de un niño* o el *Libro de la infancia* no distaban mucho de la de textos como el *Nuevo Catón christiano para uso de las escuelas* de Joaquín Moles, publicado en Madrid en 1772. Véase Demerson, op. cit., pp. 35-37.

[615] Carrasco, op. cit., p. IV.

[616] Además de que mantenía los principios esenciales del método en boga, hemos podido localizar planteamientos enormemente similares a los de Guzmán Meneses en un texto metodológico publicado en 1781 por Joseph de Anduaga y Garimbertti titulado *Arte de escribir por reglas y sin muestras*. Es importante señalar que en el momento de su publicación se trató este de un método muy cuestionado y criticado, sobre todo por los calígrafos españoles que defendían el sistema de muestras de escritura, lo cual parece al menos haber dificultado su arraigo. Al respecto véase Demerson, op. cit., pp. 33-34, y Julio Ruiz, “Reformas de la enseñanza primaria en la España del despotismo ilustrado: la reforma desde las aulas”, ambos contenidos en *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle a nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires. Actes de colloque de Tours*, Tours, Publications de l’Université de Tours, 1986.

[617] *Informe sobre el Nuevo arte de escritura de don Francisco Guzman Meneses, i aprobación de este texto*, Anales de la Universidad de Chile, t. XVII, año 1860.

[618] Francisco Guzmán Meneses, *Método de Caligrafía*, Santiago, Imprenta Chilena, 1872.

[619] Para un análisis de las discusiones generadas en torno al tipo de letra que debía adoptarse en las clases de escritura, véase Carolina Loyola, *Bella, elegante y práctica, la letra inglesa en la enseñanza de la escritura. El caso chileno, 1860-1880* (paper inédito).

[620] Lo anterior puede observarse, durante el siguiente período, en el predominio del Nuevo Método (Fonético, Analítico-sintético), en Claudio Matte, *Nuevo Método (Fonético, Analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura*, Leipzig, Imprenta de F. A. Brockhaus, 1884. En la misma línea se situaron los dictámenes del Congreso Nacional Pedagógico de 1889. 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, p. VIII.

[621] Sarmiento, *Análisis de las Cartillas...*, op. cit., p. 30.

[622] El informe de Minvielle se encuentra también reproducido en las ediciones del 17 de mayo de 1845 de la *Gaceta de los Tribunales y la Instrucción Pública* y del 30 de mayo de 1845 de *El Progreso*.

[623] Ferreiro, op. cit., p. 48. Ferreiro es discípula directa de Jean Piaget y una de las principales teóricas de la corriente inaugurada por este. Para una reseña biográfica, ver *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*, Buenos Aires, Papers Editores, 2005, pp. 146-151. Una postura similar, aunque menos explícita, en Elsie Rockwell, “Los usos escolares de la lengua escrita”, en Ferreiro y Gómez Pardo (comp.), op. cit., p. 299.

[624] La lista de autores que adscriben a esta postura es larga. Además de E. Ferreiro y E. Rockwell, ya mencionadas, Kenneth S. Goodman, Jerome C. Harste, Carolyn L., P. Burke, A. Teberosky, Lev Vigotsky, Michael Cole, Ronald Gallimore, Ronald Tharp, Gillian Dowley McNamee, Joan B. McLane y Felipe Garrido. Dos trabajos que reúnen la visión y el diálogo de muchos de estos autores 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, y Ferreiro y Gómez Pardo (comps.), op., cit. Felipe Garrido conceptualiza este problema diferenciando una *lectura pasiva* o *funcional* de una *lectura autónoma* o *activa*, en “Estudio versus lectura”, *Lecturas sobre lecturas*, n° 3, México D.F., Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2002, pp. 43-44.

[625] Michael Cole, “Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación

transcultural”, en Moll, op. cit., p. 111. Las cursivas en el original.

[626] El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo real del niño y su desarrollo potencial, tanto a través de la mediación de un tercero como de la autorregulación. Un análisis detallado sobre los cuatro estadios de la ZDP en Ronald Gallimore y Ronald Tharp, “Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización”, en Moll, op. cit., pp. 220-224.

[627] Ferreiro, op. cit., pp. 22-24. Las críticas de Ferreiro a la aplicación del concepto de maduración al estudio del aprendizaje en los niños, en E. Ferreiro y A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México D.F., Siglo XXI, 2007, p. 39.

[628] Rockwell, op. cit., p. 320.

[629] Ferreiro y Teberosky, op. cit., p. 32.

[630] La escritura, el dibujo, el juego simbólico o la imitación son para Piaget objetos sustitutos asociados a la función semiótica que aparece en el niño durante el segundo año de vida. Sin embargo, no todos ellos comparten la misma naturaleza ni el mismo contenido, como bien advierten Ferreiro y Teberosky al momento de contraponer el dibujo y la escritura. Ferreiro y Teberosky, op. cit., pp. 81-82.

[631] Es decir, que el texto que acompañe al dibujo de una pelota no dirá ya para él “la pelota”, sino tan solo “pelota”, independiente de lo que sea que esté escrito en el texto, pues el niño todavía relaciona la escritura directamente con el dibujo.

[632] Por ejemplo, si a Juan le enseñan que su nombre se escribe JUAN, él tendería a interpretar la letra J como “Ju” y la letra U como “an”. Esto le dejaría dos grafemas sobrantes (A y N), lo que generaría en él una perturbación a la cual la “hipótesis silábica” no logrará dar respuesta.

[633] Ferreiro y Teberosky definen el concepto de *conflicto cognitivo* como la situación en que “la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable, fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una *perturbación*)”. Ferreiro y Teberosky, op. cit., p. 36. Para una síntesis resumida del proceso descrito ver ibídem, pp. 332-344.

[634] Avanzini (comp.), op. cit., p. 13. Esta tendencia, conocida como *adultomorfismo*, será denunciada por Piaget y la escuela psicogenética como una de las principales razones que dificultan el aprendizaje de los niños. Véase Ferreiro, op. cit., pp. 100-101.

[635] Joan B. Mc Lane, “La escritura como proceso social”, en Moll, op. cit., p. 117.

[636] Ferreiro y Teberosky, op. cit., p. 119.

[637] En relación a la crítica a la visión de la escritura como una transcripción de la oralidad véase Kenneth S. Goodman, “El proceso de lectura: concepciones a través de las lenguas y el desarrollo”, en Ferreiro y Gómez Pardo (comps.), op. cit., pp. 16-17 y 20.

[638] Sarmiento, *Análisis de las Cartillas...*, op. cit., p. 36.

[639] Ferreiro y Teberosky, op. cit., p. 56.

[640] Ibídem, pp. 23-24.

[641] Ibídem, pp. 285-300.

[642] Sarmiento, *Método de lectura...*, op. cit., p. 11.

[643] Respecto al uso de los contextos situacionales como un medio de acceder al significado de lo escrito de parte de los niños véase Jerome C. Harste y Carolyn L. Burke, “Predictibilidad: un universal en lectoescritura”, en Ferreiro y Gómez Pardo (comps.), op. cit., pp. 50-67.

[644] Esta constituye una de las conclusiones fundamentales a las que llegaron Ferreiro y Teberosky. Ferreiro y Teberosky, op. cit., p. 313. A la misma postura adscribe Teresa Colomer, “El papel de la mediación en la formación de lectores”, en *Lecturas sobre lecturas*, n° 3, pp. 16-17.

[645] *MEP*, t. XI, n° 6, p. 86.

[646] *MEP*, 15 de febrero de 1857, t. V, n° 5, p. 130.

[647] Otra de las conclusiones de Ferreiro y Teberosky es que los niños son capaces de conceptualizar la escritura incluso a pesar de que el método al que se ven sometidos no sea proclive a esto. Sin embargo, la ausencia de contacto con la palabra escrita ciertamente sería una limitante importante para ello, ya que al carecer del contacto con este objeto de conocimiento particular, no sería posible que los infantes pudieran desarrollar una conceptualización ni hipótesis propias respecto a la palabra escrita. Ferreiro y Teberosky, op. cit., p. 307.

[648] Textos como el del abad Martín, *Espíritu de la Biblia y moral universal*, Valparaíso, Imprenta del Comercio, 1859, discurren sobre temáticas tan complejas como la esencia de Dios o la sabiduría increada, en un lenguaje de corte filosófico y teológico que, posiblemente, no debió ser muy accesible para muchos de esos alumnos.

[649] El que el Congreso Pedagógico de 1889 estableciera entre sus dictámenes la sustitución del deletreo o silabeo por el fonetismo, muestra que incluso hasta finales del período existieron preceptores que lo siguieron

utilizando. Núñez, *Resumen de las discusiones...*, op. cit., p. VIII.

[650] “A los que decoran se les hace leer en un mismo libro y en la misma página, tomando la palabra uno de donde la dejó el otro, e interrogándoles en seguida sobre la materia que se leyó, a fin de cerciorarse si la comprendieron y explicársela en el caso contrario”. Así informaba el visitador de escuelas de la provincia de Valdivia en 1859 sobre el caso de una escuela. *MEP*, 15 de mayo de 1859, t. VII, n° 8, p. 244.

[651] *ANME*, vol. 95, p. 5.

[652] *Anales de la Universidad de Chile*, 1864, p. 629.

[653] *MEP*, t. XII, n° 7, p. 100.

[654] *ANMI*, vol. 87, fs. 494-507. Como puede observarse en las imágenes, el maestro debió haber pedido a sus alumnos que copiaran, todas las veces que pudieran, una página específica de algún texto en una plana. Ello explica por qué el texto copiado se interrumpe en ambos casos en medio de una frase.

[655] *MEP*, vol. II, n° 7, p. 212.

[656] *MEP*, 15 de octubre de 1861, t. X, n° 1, p. 14.

[657] *MEP*, vol. X, n° 1, p. 26.

[658] *ANME*, San Felipe, 12 de agosto de 1864, vol. 115, p. 156.

[659] *Homenaje a don Claudio Matte (1858-1956)*, Sociedad de Instrucción Primaria, Santiago, Editorial Universo, 1958, p. 16.

[660] Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *The Hispanic American Historical Review*, vol. 71, n° 2, mayo 1991, pp. 335-364.

[661] *Ibidem*, p. 346.

[662] En 1884, en Argentina, el gasto fiscal en educación primaria fue de 4,9% del presupuesto nacional. En Uruguay, en la década del ochenta se invertía alrededor de un 4% en el rubro. En Bolivia, en 1856 se gastó el 2,4% del presupuesto en instrucción primaria, y para 1868 el 4,2%. En Newland, op. cit., p. 356.

[663] Los cálculos se hacían con los presupuestos de instrucción primaria enviados por los departamentos a la Inspección General y no incluían los gastos de adquisición de libros y material de enseñanza, su distribución, la inspección de las escuelas y lo que costaba la instalación de los alumnos normalistas. En *MMJCIP*, 1893, pp. 407-408.

[664] Anexo 5: Costo medio por alumno según provincias, 1872-1899 (valor moneda 1990).

[665] Serrano, *Universidad y...*, op. cit., p. 99. En Bolivia hacia 1856 el presupuesto destinado a educación primaria era menos de la mitad que el destinado a la secundaria y universitaria. En Colombia en 1847 un alumno secundario consumía veintidós veces el gasto de un primario, y un universitario 34 veces. En Newland, op. cit., p. 356.

[666] Los montos en el valor de la moneda de 1858 eran 89,4 pesos en un niño de liceo y 7,2 en uno de primaria.

[667] El monto fue de 8,3 pesos en moneda de 1862 y 42,3 en valor de la moneda en 1899.

[668] En 1869 los municipios invirtieron el 4,3% de sus entradas, disminuyendo en la década siguiente hasta 1,5% en 1876. Santiago, que era por lejos el municipio más rico, solo gastaba el 2,7% de sus rentas en escuelas en 1869 y el 0,8% en 1876. En *AE*, 1869, 1876, 1877, Rentas y gastos municipales.

[669] Los cálculos se hacían con los presupuestos de instrucción primaria enviados por los departamentos a la Inspección General y no incluían los gastos de adquisición de libros y material de enseñanza, su distribución, la inspección de las escuelas y lo que costaba la instalación de los alumnos normalistas. En *MMJCIP*, 1893, pp. 407-408.

[670] En 1876 estas escuelas sumaban 115.

[671] Egaña, “La cobertura...”, op. cit., en *Boletín de Investigación Educativa*, n° 10, Santiago, 1995, pp. 308-319.

[672] Ley General de Instrucción Primaria, Santiago 24 de noviembre de 1860, *Boletín de las principales leyes y decretos vigentes dictadas desde Enero 1° de 1871 y recopiladas por orden de materias por I. Ignacio y J. Joaquín Larraín Z.*, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1871, pp. 490-493, en www.memoriachilena.cl. La ley reconoció legalmente la existencia de la educación particular sin someterla a su jurisdicción en temas de enseñanza y de método, aunque sí lo hizo en lo relativo al orden y la moralidad.

[673] Juan Luis Ossa, “El Estado y los particulares en la educación chilena: 1880-1920”, en *Estudios Públicos*, n° 106, 2007, pp. 23-96.

[674] Newland, op. cit., p. 363.

[675] Joseph W. Hawes and M. Ray Hiner (eds.), *Children in Historical and Comparative Perspective: An International Handbook and Research Guide*, Nueva York, Greenwood Press, 1991, pp. 394, 452.

[676] Según el segundo Censo de la República Argentina, en 1895 la población alfabetizada que equivalía a solo leer,

entre los nacionales alcanzó el 47%, mientras entre los extranjeros fue el 65%. En Newland, op. cit., p. 357.

[677] Furet y Ozouf, op. cit., p. 351.

[678] Anexo 6: Número de individuos que sabe leer, 1854-1895.

[679] Coincidente con los casos de Inglaterra, Francia y Alemania, en donde en general los niños mayores iban menos a la escuela que los menores, cuyo trabajo valía menos. Había más ausentismo en verano que en invierno y más en el mundo rural que en el urbano.

[680] Anexo 7: Asistencia media de escuelas públicas, 1862-1895.

[681] Ver Eduardo Hamuy, *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*, Santiago, Editorial Universitaria, 1960.

[682] Johnson, op. cit., p. 165.

[683] Ver Distribución geográfica de la escolarización, Chile, 1865-1895. Link *Historia de la Educación en Chile, 1810-2010*, Anillo SOC-17, PUC, www.uc.cl/historia.

[684] La ciudad de Santiago contaba con las provincias urbanas de El Sagrario, Santa Ana, San Lázaro y San Isidro, a las que se agregaban las semiurbanas de San Saturnino y La Estampa. Las parroquias rurales de Ñuñoa, Lampa, Renca y Colina completaban el área geográfica del departamento de Santiago.

[685] A mediados de siglo su planta comprendía un radio de dos leguas a partir de la Plaza de Armas, extendiéndose de norte a sur desde el río Mapocho hasta el Canal de San Miguel, respectivamente, y de oriente a poniente desde la calle de la Ollería hasta la acequia de Negrete.

[686] En 1875 el proceso se reflejó en la disminución de la población de las parroquias rurales del departamento en un 21% y el crecimiento de un 18% entre las urbanas y semiurbanas.

[687] La extensión de la ciudad se incrementó en un 50% de kilómetros cuadrados en aproximadamente cuatro décadas. Según el Censo General de 1854, en la provincia de Santiago habitaban 11,4 individuos por kilómetro cuadrado. Ese mismo año el promedio del país fue de 3,2. En 1865 la densidad de la provincia fue de 14,2 y el país de 5,3; en 1875 ambas cifras se elevaron a 20 y 7, respectivamente.

[688] En 1875 la ciudad contaba con 150.367 habitantes.

[689] Luis Alberto Romero estableció que para 1836 la tasa de masculinidad de la ciudad de Santiago rondó el 80% y fue inversa en las zonas vecinas. Para 1865 el porcentaje de mujeres superó al de los hombres e incluso aumentó a fines de siglo. Romero, op. cit., pp. 83-85.



© 2012, Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo

© De esta edición:

2013, Aguilar Chilena de Ediciones S.A.

Dr. Aníbal Ariztía, 1444

Providencia, Santiago de Chile

Tel. (56 2) 2384 30 00

Fax (56 2) 2384 30 60

www.editorialtaurus.com/cl

ISBN: 978-956-347-532-6

Inscripción N° 216.986

Conversión ebook: Kiwitech

Diseño de cubierta:

Ricardo Alarcón Klaussen

Fotografía de portada:

Escuela de Lota, c. 1880. Colección Alejandro de la Fuente Goic.

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
Agradecimientos	5
Abreviaturas	7
Introducción	8
Capítulo I: Entre la oralidad y la escritura	14
La “lengua del imperio”	14
La comunidad de la voz	16
La religión de la palabra	19
“Todos son ladinos”	25
El ruido de las armas o el silencio de las letras	29
Capítulo II: Una nueva comunidad política	34
El momento fundacional	34
El ciudadano de los estudios clásicos	39
Los sordomudos de la civilización	42
Dilemas del Estado docente	47
Capítulo III: Cuántos somos, cuánto saben. Estadística y alfabetización	52
Los ojos del Estado: la Oficina Central de Estadística	52
Censo General de 1854: el desafío de contar	59
La alfabetización de la república	67
Capítulo IV: Escuela, comunidad y Estado nacional	78
La escuela de las comunidades locales	78
Fomentar la expansión: la primaria nacional	90
La escuela del campo profundo	98
Desigualdades de la expansión	105
Capítulo V: Hogar y estrategias familiares frente a la escuela	111
El hogar en una sociedad preindustrial	111
Economía familiar y trabajo de los niños	121

Leer y escribir en el hogar	129
Capítulo VI: La escuela chilena en territorio mapuche	135
El retorno de las misiones	135
Avance de la frontera y chilenización de la escuela	137
“La casa donde se lee y se escribe, la escuela se llama”	143
La escuela en la Araucanía chilena	148
Capítulo VII: Nuevos actores y nuevos vínculos	151
Preceptores y preceptoras	151
La memoria de los textos escolares	157
El domicilio del aula	165
Capítulo VIII: Enseñar y aprender	171
De niños a alumnos	171
Métodos de enseñanza	175
Los textos para aprender a leer	184
Aprendizajes en la escuela. Un acercamiento	188
Capítulo IX: El balance del siglo	199
Sistema nacional de instrucción primaria y Estado docente	199
La escuela alfabetizadora	205
¿Quiénes no llegaron? La escuela y las nuevas exclusiones	211
Anexos	218
Fuentes y Bibliografía	229
Índice de anexos, cuadros, gráficos y mapas	240
Notas	242
Créditos	269
Grupo Santillana	270