

MACARENA PONCE DE LEÓN ATRIA *

LA LLEGADA DE LA ESCUELA Y LA LLEGADA A LA ESCUELA.
LA EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHILE,
1840-1907**

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender el proceso de expansión del sistema de instrucción primaria estatal, durante su período de formalización y consolidación territorial. Entre 1840 y 1907 la multiplicación de las escuelas y el avance de la matrícula tuvieron ritmos ascendentes, pero su cronología y su distribución geográfica a lo largo del país no siempre fueron fenómenos paralelos. Esta constatación hace necesario reconstruir desde la evidencia empírica tales ritmos, para demostrar que la extensión de la escuela y el acceso a ella fueron procesos vinculados pero no mecánicos, y que el patrón de asentamiento rural de la sociedad chilena estuvo en la base de los bajos índices de escolarización y asistencia del siglo, porque determinó la construcción de una red escolar urbana, dejando fuera de las escuelas a dos tercios de la población diseminada por los campos.

Palabras clave: educación, sistema de instrucción primaria, cobertura, escolarización, patrón de asentamiento, siglo XIX.

ABSTRACT

The objective of this article is to understand the process of expansion of the system of public primary education during the period of territorial formalization and consolidation. Between 1840 and 1907 the multiplication of schools and the rate of enrollment increased, but the chronology and geographical distribution throughout the country were not always parallel phenomena's. This discovery makes it necessary to reconstruct from the evidence certain trends, in order to demonstrate that the extension of schooling and the access to it were processes that were closely linked but whose connection was not mechanical in nature. Moreover the pattern of rural settlement in Chilean society was at the bottom in both the scholarly index and the attendance of students during this period,

* Doctora en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora Asociada del Proyecto Anillo SOC 17, "La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional". Correo electrónico: mponcede@gmail.com

** El presente artículo forma parte de los resultados del proyecto de postdoctorado CONICYT, 2007-2009 "¿Quién llega a la escuela? Equidad y alfabetización en Chile durante la construcción del Estado liberal. Siglo XIX" (N° 3085019), y del Proyecto Anillo SOC-17 "La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional", 2008-2011.

because it determined the construction of a urban network of schools, leaving two thirds of the population disseminated in the countryside out the system.

Key words: education, system of primary education, coverage, schooling, pattern of rural settlement, nineteenth century

Fecha de recepción: octubre de 2009

Fecha de aceptación: mayo de 2010

Durante el siglo XIX, la formalización y expansión de un sistema nacional de educación fue una prioridad para el Estado liberal. Herederas de la preocupación ilustrada por educar a la población como garantía de progreso político y económico, las élites concibieron a la instrucción como el principal agente para formar individuos e integrarlos a los nuevos vínculos políticos y societarios que implicaba el acceso de Chile a una vida independiente. La educación primaria, definida como los “rudimentos elementales de la instrucción, tales como lectura, escritura y aritmética” además del catecismo, fue concebida como un nuevo espacio social donde el pueblo adquiriría los hábitos de orden, aseo y subordinación, y se reformarían sus costumbres y su moral¹. Eso era civilizarlos y era tarea de la escuela primaria. Por el contrario, el liceo y la educación secundaria formarían a las élites en las humanidades y en las ciencias. Se trataba de un sistema que apoyaba la estructura social existente y cuya extensión se definía, desde la perspectiva ilustrada, como una primera forma de equidad al garantizar el acceso a la educación. La instrucción popular era la base fundamental del nuevo sistema político y el acceso a la escuela fue considerado entonces como un factor de integración o exclusión social. Educar era un deber del Estado y la equidad significaba “universalizar la escuela”, como lo anunciaba el propio ministro del ramo, Silvestre Ochagavía, en 1853². Es decir, llevarla a todos los rincones del territorio, asegurando que todos los individuos pudiesen llegar a ella.

Entre las décadas de 1840 y 1900, límites cronológicos de esta investigación, se formalizó un sistema educativo público, gratuito, sostenido y administrado por el Estado. El gobierno de Manuel Bulnes fue un momento fundacional, tras el establecimiento de una primera institucionalidad educativa organizada en torno al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública abierto en 1837, la Universidad de Chile operando como superintendencia y la primera Escuela Normal de Preceptores, ambas fundadas en 1842. A partir de entonces, el esfuerzo por expandir la educación primaria implicó multiplicar el número de escuelas para aumentar los índices de matrícula y asistencia. Ambos procesos –crecimiento de escuelas y de alumnos– fueron ascendentes, logrando impactar positivamente sobre la tasa de escolarización y alfabetización. La primera fue definida como el número de niños matriculados de cada mil en edad escolar, entre 5 a 15 años, y el índice

¹ Oficina Central de Estadística, *Anuario Estadístico de la República de Chile*, primera entrega, Santiago, Imprenta Nacional, 1848-1858, 125 (en adelante: *AE*).

² *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional*, Santiago, Imprenta Nacional, 1853, 6 (en adelante *MMJCIP*).

de alfabetismo como el total de habitantes que declaraba en los censos saber leer y escribir de cada mil personas mayor de cinco años. Si en 1854 la escolarización alcanzaba 93,5 niños de cada mil, en 1907 era de 290 aproximadamente, mientras las habilidades de lectura y escritura se habían expandido desde 127,6 hasta 456 en el mismo período.

No obstante dicho crecimiento, la escolarización fue escasa y así lo hicieron ver las autoridades políticas y educacionales. Los elevados porcentajes de inasistencia escolar, cercanos al 90% entre la población mayor de cinco años constatados por los censos de 1885 y 1895, dejaron en evidencia que la escuela era una práctica inexistente para la gran mayoría de los chilenos. El balance del siglo no fue positivo. Después de setenta años de crecimiento, inversión e institucionalización del sistema de instrucción primario, Chile tenía más escuelas –2.627 en 1906– pero solo tres de cada diez niños estaba matriculado en ellas, solo uno de cada diez asistía a la escuela, y el Censo de 1907 constató un elevado porcentaje de analfabetismo entre la población en edad escolar, cercano al 62%, incluso superior al 60% a nivel nacional³. Este primer censo del siglo XX –que pone fin a esta investigación– se transformó en un hito educativo, porque sus cifras dejaron al descubierto las falencias con que había crecido la educación primaria. Reveló como uno de sus principales problemas la falta de alumnos en las aulas. Se había crecido en escuelas, pero algunas estaban vacías y la inasistencia escolar se constituyó en el eje del debate político sobre la obligatoriedad de la instrucción primaria, ley promulgada finalmente en 1920.

El presente artículo estudia las estrategias con que el Estado intentó hacer de la educación primaria una política social equitativa. El objetivo es comprender cómo se estructuró la extensión del sistema de instrucción primaria, aventurando que fue la forma en que la escuela se multiplicó y se instaló sobre el territorio lo que hizo de la escolarización un proceso extensivo, pero socialmente desigual. Esta hipótesis historiográfica es también un ejercicio metodológico, fundado en la necesidad de darle un sustento empírico al proceso de expansión de la instrucción pública como política social del Estado, sin darla por sentado. Con este propósito se reconstruyó la estadística demográfica y educacional del país. La serie demográfica fue levantada en base a los *Censos Generales de la República* (1854, 1865, 1875, 1885, 1895, 1907), cuantificando las características de la población, entre las cuales estuvo su nivel de alfabetización. Por su parte, el proceso de escolarización se reconstruyó a partir de las cifras educacionales de las *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública* desde 1840 en adelante. En complemento de ambas, se levantó una tercera serie a partir de los decretos fundacionales de 2.056 escuelas entre 1818 y 1910, publicados en el *Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno de Chile*, los *Anales de la Universidad de Chile*, *El Monitor de las escuelas primarias* y el Fondo de Educación del Archivo Nacional. En ellos se registró su ubicación, pudiendo relacionarla con la demografía y determinar los ritmos cronológicos y geográficos con que se expandió institucional y territorialmente la escuela. Estos ritmos disímiles y a veces contradictorios con la extensión social de la educación, es decir, con la llegada de los alumnos a las aulas. La documentación constató que el crecimiento del

³ Darío Salas, *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Santiago, Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, 1967, 2ª edición.

número de escuelas no tuvo un alza proporcional en el número de alumnos, dando cuenta de que la escolarización no estuvo determinada en forma directa por el número de escuelas abiertas. La relación entre ambas series permite aventurar que la *llegada de la escuela* y la *llegada a la escuela* no fueron procesos idénticos, estaban vinculados pero no en forma mecánica.

Este estudio empírico busca problematizar esta relación causal entre escuela primaria y escolarización. La historiografía de la educación chilena ha construido la historia de la expansión sistemática de la escuela primaria y la consolidación institucional del sistema de instrucción nacional⁴. Es una historia tautológica, que dejó ausente una reflexión sobre los factores y agentes que dieron forma a dicho crecimiento. En la actualidad, la historia social y política de la educación ha constatado que la relación entre escuelas y alumnos no fue tan simple como se había supuesto, obligando a introducir las categorías de análisis, las metodologías y los problemas que se discuten, haciendo ineludible comprender primero los procesos de expansión de la oferta estatal de escuelas y luego la escolarización en sí mismos antes de establecer sus posibles conexiones⁵.

El problema de fondo radicaba en que las escuelas no se ubicaron donde residía la mayoría de la población. La red de escuelas públicas fue heterogéneamente implantada sobre el territorio, favoreciendo a la población urbanizada por sobre la inmensidad de la ruralidad que caracterizaba el patrón de asentamiento del país. El concepto de lo “urbano” es inequívoco en el período, definiéndose demográficamente como la población que residía reunida o “aglomerada” en centros poblados. Para el sistema educacional, lo urbano, además, era un núcleo administrativo que congregaba los mayores recursos humanos y económicos, desde donde poder estructurar el avance de la instrucción.

Frente a esta realidad, la oferta estatal de escuelas, concebida como el pago de preceptores, útiles, materiales, textos, y, progresivamente, también de la infraestructura, se expandió requiriendo de la cooperación de las comunidades. Ella estaba integrada por autoridades locales, vecinos, familias y preceptores dispuestos a financiar escuelas en sus localidades, en torno a las cuales se organizó una activa demanda social por educación que pedía escuelas y negociaba con el Estado la apertura de sus establecimientos. La demanda estaba donde residía la población aglomerada, y la escuela debió seguir a la urbanización para llegar al territorio, generando nuevas inequidades reflejadas en los ritmos cronológicos y geográficos con que los niños llegaron a las aulas. Las escuelas se instalaron primero en las ciudades y luego en el campo, generando un tipo de inequidad social en función del acceso a ella, ya que esta estructura expansiva dejaba fuera del

⁴ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939; Fernando Campos, *Desarrollo educacional en Chile*, Santiago, Andrés Bello, 1970; María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2000; Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Andrés Bello, 1970.

⁵ Véase Francois Furet y Jacques Ozuf, *Lire et Ecrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977. Su obra se inserta en un momento de renovación general de la historiografía de la alfabetización, problematizando a la escuela como principal agente de educación formal. Mary Jo Maynes, *Schooling in Western Europe. A Social History*, Albany, State University of New York Press, 1985; R. A. Houston, *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education 1500-1800*, Londres y Nueva York, Longman, 1995; Antonio Viñao y Juan Manuel Fernández Soria, “La nueva historia de la política de la educación”, en *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* 25, Salamanca, 2006, 71-103.

sistema de instrucción primaria a las dos terceras partes de la población que no habitaba en centros poblados y que no llegaron a las escuelas porque no las había cerca. Las escuelas se expandieron, pero lo hicieron acentuando el abismo que separaba un mundo urbano más escolarizado, alfabeto e inserto en el desarrollo de la cultura escrita, de un mundo rural analfabeto, donde la escuela era una práctica inexistente para muchos.

Durante el siglo XIX, la dispersión poblacional fue el problema estructural que debió enfrentar el sistema educacional para constituirse en política pública. La historia de la escuela primaria decimonónica fue un intento por superar la inequidad geográfica y social que separaba el campo de la ciudad. La oferta fue descentralizándose, pero al finalizar el siglo XIX, era un proceso que recién se iniciaba.

CRECEN LAS ESCUELAS, CRECEN LOS ALUMNOS

Las cifras absolutas: un sistema educacional expansivo

Tras el advenimiento del régimen republicano en la década de 1830, la Constitución de 1833 estableció en su artículo N° 153 que “la educación pública era una atención preferente del Gobierno”, para lo cual era necesario construir un sistema de instrucción primaria que llegase a todos. Entonces se hizo imperativo fundar escuelas y asegurar su existencia, produciéndose un primer impulso en la expansión de la escuela primaria a partir de los años 40. En 1842 se fundó la Universidad de Chile, delegando en su Facultad de Filosofía la superintendencia de educación estipulada por la Constitución⁶. Ese mismo año, además, abrió sus puertas la primera Escuela Normal de Preceptores para formar un cuerpo docente profesional⁷. La extensión luego se profundizó con la aplicación de la Ley de Instrucción Primaria promulgada en 1860, consolidando una red nacional de escuelas en la década de los 80 tras su extensión hacia el interior del país. Las cifras absolutas de esta expansión se presentan en el cuadro N° 1, de acuerdo con los registros del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública entre 1840 y 1907.

Según la estadística oficial, entre 1853 y 1906 se pasó de 571 a 2.627 escuelas, creciendo 3,6 veces, mientras el número de niños matriculados lo hizo en 5,3, llegando a sumar 144.901 alumnos al iniciarse el siglo XX. Junto a ellos se multiplicó la planta de preceptores y ayudantes normalistas e interinos. Estos últimos eran en su mayoría mujeres sin formación para el preceptorado, aunque con años de experiencia⁸. Presupuestariamente este ritmo expansivo de escuelas y alumnos requirió de un aumento permanente de inversión estatal. En 1845 la educación primaria consumía el 21,5% del presupuesto de instrucción nacional creciendo al 57,5% en 1890, elevando las cifras de 36.141 pesos a 3.814.151 pesos, respectivamente⁹.

⁶ La Constitución de 1833 sancionaba la necesidad de crear una superintendencia de educación pública, que tuviese a su cargo la inspección de la enseñanza nacional y cuya dirección estuviese bajo la autoridad del gobierno. En virtud de ello, bajo la supervisión de la Universidad quedaba la dirección superior del Instituto Nacional, de los liceos fiscales de hombres y de las escuelas primarias fiscales.

⁷ Sol Serrano, *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria, 1993.

⁸ Existían instancias de formación informal dirigidas a suplir la educación normal. Véase Iván Núñez, “La formación de preceptores primarios. Chile: 1842-1889” [inérito], Santiago, 2009.

⁹ Serrano, *Universidad y nación, op. cit.*, 97-99; Egaña, *La Educación primaria, op. cit.*, 89-90.

CUADRO N° 1
 ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. NÚMERO DE ESCUELAS, ALUMNOS Y EMPLEADOS.
 CHILE 1848-1906

	Número de escuelas				Número de alumnos (matrícula)						Número de preceptores y ayudantes					
	Fiscales	Municipales	Conventuales	Públicas	Particulares	Total	Fiscales	Municipales	Conventuales	Públicas	Particulares	Total	Fiscales	Públicas	Particulares	Total
1848						474										
1853	186	94	18		273	571	8.982	5.433	1.175		7.546	23.136	186			
1854	271	97	17		292	677	13.329	5.387	1.287		5.867	25.870	330			
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				
1865				599	437	1.036					38.439	51.294		693	610	1.303
1870				676	486	1.162					52.945	73.926		854	688	1.542
1875				818	541	1.359					65.875	89.510		1.127	1.806	2.933
1880				620	405	1.025					48.794	63.900		890	1.200	2.090
1885				826	598	1.424					68.894	97.136		1.205		1.205
1890				1.201	547	1.748					101.053	128.570				
1895				1.248	411	1.659					114.565	139.991				
1899				1.403	445	1.848					106.348	132.542				2.365
1906				2.265	362	2.627					106.736	144.901				

Fuente: Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1840-1907).

La estadística del cuadro anterior revela la estructura institucional del sistema educacional primario y la cronología de sus modificaciones, dando cuenta de su transición desde la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860 hacia un sistema público, gratuito, administrado y sostenido por el Estado. En su diseño inicial, la organización heredó del período colonial la necesidad de una participación activa de los municipios, antes ejecutada por los antiguos cabildos, así como el apoyo de las órdenes religiosas y la comunidad local en la provisión de escuelas. Las municipalidades eran las responsables de la instrucción primaria en sus circunscripciones¹⁰. La Ley de Organización y Atribución de las Municipalidades dictada en 1854 ratificó sus funciones, reorganizando su estructura al establecer una municipalidad en cada cabecera de departamento¹¹. Al Estado solo le cabía un papel administrador y cooperador, financiando escuelas sin más aporte que la colaboración esporádica de los vecinos.

La nomenclatura de las escuelas reflejaba quién costeaba prioritariamente la vida de esas escuelas y quién las controlaba. Las “fiscales” eran las escuelas del Estado, mientras que las “municipales” y las “conventuales” eran sostenidas por los municipios y los conventos, respectivamente, aunque en muchas ocasiones estaban subvencionadas por el fisco¹². En tales casos, la estadística contó como fiscales a escuelas que eran municipales, porque de hecho recibían un financiamiento mixto, y contó escuelas particulares como municipales, porque eran subsidiadas por el municipio. En ninguna de ellas, fiscales, municipales y conventuales, se cobraba por la instrucción¹³. Por el contrario, las “escuelas particulares” eran definidas por “el fin de especulación de su enseñanza mediante una retribución de los padres de familia”¹⁴. Eran pagadas y además recibían fondos privados de particulares y asociaciones.

La ley de 1860 fue el hito legislativo que formalizó un sistema de educación nacional público, sobre la base de estas antiguas escuelas fiscales, municipales y conventuales¹⁵. La nueva legislación transformó en “escuelas públicas” a todas las costeadas total o parcialmente con fondos estatales, así como a las establecidas por las municipalidades¹⁶. Ellas serían la base de una red de escuelas gratuitas, centralizadas administrativamente por el Ministerio de Instrucción Pública en manos de la Oficina de Inspección de Instrucción Primaria, instaurada por la ley como superintendencia

¹⁰ Los municipios 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.

¹¹ Ley de Organización y Atribución de las Municipalidades de 8 de noviembre de 1854, en Jaime Anguita, *Leyes Promulgadas en Chile desde 1810 hasta el 1 de junio de 1912*, Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1912, 640, y *AE*, 1848-1858, 126.

¹² El 14 de septiembre de 1830 el Congreso de Plenipotenciarios decretó la devolución de las temporalidades a los regulares bajo la condición de establecer en cada convento una escuela de primeras letras conforme al plan general que diera el Ejecutivo. Por decreto del 12 de julio de 1832 se mandó fundar dichas escuelas, con la provisión estatal por una sola vez de todos los libros necesarios para su instalación; *AE*, 1848-58, 125.

¹³ Existen antecedentes de preceptores que, a modo personal, pedían una pequeña contribución para aumentar su sueldo. Era una práctica difícil de controlar, denunciada por algunas autoridades en la medida en que disminuía la asistencia de los alumnos.

¹⁴ *AE*, 1848-1858, 125.

¹⁵ *MMJCIP*, 1854, 18.

¹⁶ *MMJCIP* 1869, 47.

del ramo, pero abierta tras la promulgación del Reglamento de 1863. La progresiva formalización de una institucionalidad educativa permitió estructurar una red estatal de escuelas públicas en el territorio, que ya en la década de 1860 representaban el 50% de la oferta, aglutinando el 75% del total de la matrícula nacional. Estas cifras permanecieron constantes hasta los años 80, cuando el Estado invirtió los réditos del salitre en construir edificios y abrir escuelas en localidades desprovistas de ellas hasta ese entonces, consolidando a la educación pública como el eje de la formación popular¹⁷. La escuela pública desplazó a la particular en número, aunque esta última, pese a su desaceleración en el período, duplicó sus establecimientos y triplicó sus alumnos, educando al 20% de la matrícula hacia fines de siglo, sobre todo a partir de la multiplicación de la “escuela particular gratuita” financiada por la beneficencia¹⁸. Este tipo de escuela fue un antecedente directo de la educación particular subvencionada, fenómeno creciente durante el siglo XX¹⁹.

La estructura por sexo del sistema de educación primaria estatal fue preponderantemente masculina, pero su expansión benefició la integración femenina, como lo demuestra el cuadro N° 2. Educar a las mujeres fue tempranamente valorado por las élites políticas como una forma de asegurar la formación de los niños, futuros ciudadanos. La concepción de una familia burguesa cuyo espacio doméstico era protegido por la mujer hizo de la madre la figura esencial en la educación de sus hijos²⁰. Desde la década de 1840, el Estado dispuso la apertura de escuelas fiscales de mujeres en cada capital de departamento, extendiendo su número a medida que se abría un mercado femenino de preceptoras normalistas. Asimismo, brindó su apoyo a la organización de una educación de élite en torno a los colegios de congregaciones de vida activa²¹.

¹⁷ Este crecimiento fue obra de los gobiernos de Domingo Santa María y José Manuel Balmaceda. Entre 1882 y 1890, el gasto en educación primaria aumentó de 681.415 pesos a 3.814.151 pesos; en Egaña, *op. cit.*, 89.

¹⁸ Hacia 1864, solo en la ciudad de Santiago se constató la existencia de 109 escuelas primarias, de las cuales 59 estaban a cargo de entidades religiosas y laicas para niños pobres que no pagaban por instruirse. Si en 1868 las escuelas particulares gratuitas representaban el 13% de la instrucción primaria particular, en 1906 ya eran el 52% con un total de 196 escuelas registradas por la estadística. En la década de 1870, el puerto de Valparaíso, por ejemplo, concentraba la acción de la Sociedad del Apostolado de la Oración, la Escuela Blas Cañas. En Santiago, en tanto, operaban las escuelas de la Congregación de la Santa Familia, la Sociedad de Santo Tomás de Aquino, la Sociedad de Instrucción Primaria, la Sociedad de Juan Gutemberg, la Sociedad América; las escuelas de la Congregación de las Hermanas de la Caridad, el Monasterio del Buen Pastor, la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, la Casa de Talleres de San Vicente de Paul, la escuela sostenida por el Colegio de Párrocos de Santiago; la Escuela de Abraham Lincoln, el Instituto Nocturno, la escuela de la Cárcel Penitenciaria, la del Batallón de Cuarta Línea y las de la Sociedad Católica de Educación. A ellas se agregaban las sostenidas por las sociedades de artesanos y en Concepción las escuelas de las sociedades carboníferas de Lota y Coronel.

¹⁹ Véase Loreto Egaña, “La cobertura de la Educación Primaria Popular en Chile: 1890-1920”, *Boletín de Investigación Educativa* 10, Santiago, 1995, 308-319.

²⁰ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, “La pequeña república”. La familia en la formación del Estado nacional, 1859-1929”, en J. Samuel Valenzuela, Eugenio Tironi, Timothy R. Scully, C.S.C., *El Establon perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile*, Santiago, Taurus, 2006, 43-96.

²¹ Sol Serrano, *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008, 52-54; 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 para optar al grado de Doctor en Historia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2007.

CUADRO N° 2
 ESCUELAS Y MATRÍCULA PÚBLICA POR SEXO. CHILE 1854-1899

	Número de escuelas				Niños matriculados		
	Hombres	Mujeres	Mixtas	Total	Hombres	Mujeres	Total
1854	282	86		385	15.707	4.297	20.004
1860	398	168		566	21.745	9.211	30.956
1865	393	206		599	25.591	12.848	38.439
1870	424	252		676	31.804	21.141	52.945
1875	472	346		818	37.834	28.641	65.875
1876	490	351		841			65.292
1877	449	358		807	35.579	26.888	62.467
1878	393	385		778			60.571
1879	204	387		591	23.121	28.424	51.545
1880	215	405		620	24.961	23.833	48.794
1881							54.470
1882	245	195	268	708	31.794	28.738	60.541
1883	256	193	287	736	37.265	33.117	70.382
1884	259	193	310	762			63.559
1885	287	196	343	826	36.872	32.022	68.894
1890	390	241	570	1.201	52.103	48.950	101.053
1895	394	258	596	1.248			114.565
1899	425	276	702	1.403	73.705	85.674	106.348
1907							159.379

Fuente: MMJCIP (1853-1907).

*Una escuela de mujeres por 3,25 escuelas de hombres

**Una niña matriculada por 4,07 niños matriculados

En 1853, por cada escuela fiscal de mujeres se contaban cuatro de hombres y por cada alumna matriculada en ellas había cuatro niños aproximadamente. Ese mismo año, el 80% de la matrícula fiscal era masculina. La ley de 1860 sistematizó el crecimiento de las escuelas de mujeres, al propiciar la fundación de una escuela de hombres y una de mujeres cada dos mil habitantes, incentivando además la transformación de escuelas masculinas a femeninas en lugares de baja demanda²². Su ejecución tuvo un impacto favorable en la llegada de las mujeres a la escuela, ya que en 1865 se había logrado disminuir a la mitad la brecha entre alumnos y alumnas.

Las cifras anteriores son elocuentes en señalar el final de la década de 1870 como el punto de inflexión en el avance de la escolarización femenina, inserto en un momento de evidente desaceleración del ritmo expansivo de la educación primaria tras la compleja situación social y económica del país. La contracción mundial de los mercados disminuyó los salarios y elevó el coste de la vida, mientras la urbanización acelerada de la pobreza campesina hacia los grandes centros urbanos aumentó la mortalidad de los ciclos epidémicos, sobre todo entre los niños²³. A ello se agregó el déficit fiscal, obligando al cierre de escuelas²⁴. Desde 1877 las públicas y sus alumnos disminuyeron hasta llegar a un punto crítico en los años 1879 y 1880, tras desatarse el conflicto con Perú y Bolivia. La estadística evidencia el golpe que sufrió la educación en los años de guerra, con énfasis en la primaria masculina. El cierre de escuelas de hombres se sumó a su salida de las escuelas elementales y su ingreso a las escuelas preparatorias de los liceos, multiplicadas en las principales ciudades del país²⁵. Ambos procesos permitieron el avance de las mujeres, quienes ya en 1878 habían alcanzado 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 las autoridades, permitiéndoles igualar e incluso superar el volumen de niños matriculados hacia las primeras décadas del siglo XX.

En la década de 1880, el aumento de la educación femenina junto al repunte fundacional de escuelas en centros poblados y la extensión de la escuela mixta al campo permitieron la recuperación del sistema primario. Estas últimas se incrementaron tras el decreto de 1881, que propiciaba la apertura de una escuela mixta en “todos los lugares y aldeas con una población entre 300 y 600 habitantes comprendida en un radio de dos kilómetros”²⁶. Por su parte, el avance de la escuela urbana se apoyó en la reorganización introducida por el Reglamento para la Enseñanza y Régimen Interno de las Escuelas Elementales de 1883 y la Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades

²² Labarca, *op. cit.*, 149; Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, Santiago, Lom ediciones, PIE, 2003.

²³ Hubo epidemias de viruela y fiebre tifoidea en los años 1864-65, 1868, 1872, 1876, 1880-1881, 1883-84; y de cólera en 1886-1887.

²⁴ Solo en 1877 fueron cerradas 22 escuelas a lo largo del país.

²⁵ *MMJCIP*, 1896. Informe de Gaspar Toro, Santiago, 30 de agosto de 1896, CII.

²⁶ Decreto de 6 de mayo de 1881, en Ponce, *op. cit.*, 111-112. El decreto de 24 de mayo ajustó la población a 1.500 y 2.000 en un radio de dos kilómetros, prescribiendo la fundación de una escuela elemental de niños para recibir a los que superasen la edad reglamentaria de las mixtas, y una escuela de mujeres para recibir a las mayores de 16 años si la población superaba los 2.500 habitantes.

de 1891, que completó la división territorial de la república creando 195 nuevas municipalidades²⁷. El crecimiento de las escuelas mixtas fue rápido, como lo muestra el cuadro N° 2, representando el 50% de las escuelas al finalizar el siglo, lo que originó un salto cuantitativo de envergadura en el ritmo fundacional. La apertura de escuelas registró un alza de 38 fundaciones anuales hasta 1890 y 52 durante los años 1890-1895, transformando el fin del siglo en el período más expansivo del sistema primario.

Las cifras proporcionales: limitaciones del ritmo expansivo

El éxito del sistema de instrucción primaria nacional reflejado en sus números se matiza al dimensionarlo con respecto al desarrollo demográfico del país. Las cifras proporcionales ofrecen una perspectiva distinta a las absolutas, al poner en relación el número de escuelas y alumnos con el tamaño de la población en edad escolar, como se presenta en el cuadro N° 3²⁸. La tasa de escolarización es la comparación entre alumnos efectivos y alumnos posibles, mientras que la cantidad de escuelas por habitante indicaría su penetración efectiva en el territorio²⁹.

CUADRO N° 3
CRECIMIENTO DE ESCUELAS Y ALUMNOS EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN
EN EDAD ESCOLAR (5 A 15 AÑOS). CHILE 1854-1907

Censo	Número total			Tasa de escolarización (alumnos registrados/1.000 niños en edad escolar)		Escuelas cada mil niños	
	Escuelas	Alumnos	Población en edad escolar	Pública	General	Públicas	General
1854	677	25.870	271.459	73,7	95,3	1	2
1865	1.036	51.294	376.384	102,1	136,3	2	3
1875	1.359	89.510	405.202	162,6	220,9	2	3
1885	1.424	97.136	606.154	113,7	160,2	1	2
1895	1.659	139.991	657.049	174,4	213,1	2	3
1907	2.627	201.176	693.929	229,7	289,9	3	4

Fuente: Censos de la República de Chile (1854, 1865, 1875, 1885, 1895, 1907); MMJCIP (1840-1907).

*Los datos presentados para 1865 no incluyen la información de las escuelas y matrícula particular desde Concepción hacia el sur.

**Las tasas de escolarización de 1854, 1865 y 1875 incluyen a los niños entre 7 a 15 años. Para 1885, 1895 y 1907 al segmento entre 5 y 15 años.

²⁷ Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades, en *BLD*, Libro LX, n° 12, dic. 1891, 282-283.

²⁸ Antonio Viñao, "La educación institucional. Alfabetización y escolarización", en Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y América*, Vol. 3: *La educación en la España contemporánea (1789-1795)*, Madrid, Ediciones Morata, 1994, 392.

²⁹ El sistema de instrucción primaria consideró la edad escolar entre 5 y 15 años, discutiéndose al finalizar el siglo, en el contexto de los proyectos de ley de instrucción primaria obligatoria, rebajarla a 6 y 15.

Según los datos anteriores, entre 1854 y 1907 los alumnos crecieron más rápido que la población en edad escolar. Ella representó al menos un quinto del total de habitantes, aumentando lentamente del 20,7% al 22,2 % entre 1865 y 1907, mientras que la tasa de escolarización avanzó desde uno a tres de cada diez niños matriculados en alguna escuela primaria, de los cuales dos lo estaban en un establecimiento público al iniciarse el siglo XX³⁰. Fue un crecimiento sostenido, pero insuficiente según las autoridades del ramo. Si en 1854 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”, en 1895 tener dos escuelas cada mil niños “no era lo que requería el aumento de la población del país”³¹.

En este punto es necesario hacer un matiz metodológico que ayuda a comprender la naturaleza de las cifras anteriores y el alcance de sus conclusiones, ya que la falta de rigurosidad de la estadística demográfica y escolar en el período forma parte de la explicación del ritmo de crecimiento señalado. En consecuencia, su reconstrucción se transforma en un problema que requiere ser historizado³². El análisis de los propósitos, la elaboración y la fiabilidad de la estadística escolar revela las relaciones existentes entre las cifras disponibles y la formalización de un sistema de instrucción nacional inserto en la configuración del Estado republicano. Su institucionalidad requirió contar con escuelas, alumnos, preceptores y fondos invertidos para conocer, delimitar y administrar su campo de intervención. Estos datos fueron utilizados no solo como una herramienta de inspección, sino también como una forma de definir una política educacional³³. Por ello, la estadística escolar ocupó un lugar prioritario desde la constitución del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública en 1837 y la publicación de sus *Memorias* anuales. Las cifras fueron elaboradas a partir de los informes de gobernadores y subdelegados, a quienes se unieron desde 1854 los visitadores provinciales y oficiales municipales. En la década de 1840 se había dejado en manos de las autoridades locales la inspección de las escuelas, utilizando para ello una antigua figura corporativa como eran las juntas, constituidas al margen del aparato estatal aunque administraban fondos públicos. Se nombraron juntas de inspección provinciales lideradas por el intendente e inspecciones departamentales a cargo de los gobernadores³⁴. Pero a mediados de siglo el sistema probó ser ineficiente y el avance de la escuela requirió de una inspección profesional y permanente como base de un sistema orgánico de enseñanza primaria, según las

³⁰ A nivel nacional, el número de niños en edad escolar se elevó de 21 a 26% entre 1865 y 1895, disminuyendo hacia 1907 al 22%, debido al impacto de las altas tasas de mortalidad infantil sobre una natalidad vigorosa y relativamente estable.

³¹ Silvestre Ochagavía, *MMJCIP*, 18; *MMJCIP*, 1895, 363.

³² Jean Louis Guereña, “La estadística escolar en el siglo XIX”, *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* 7, Salamanca, ene-dic 1988, 137-147; Jean-Louis Guereña, Antonio Viñao, “Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España”, *Boletín de la Asociación de Demografía Histórica* XVII:II, Barcelona, 1999, 115-140.

³³ Vincent Carpentier, “Quantitative sources for the history of education”, *History of Education* 37:5, London, 701-720. La utilización de fuentes cuantitativas no solo permite a los historiadores de la educación identificar tendencias y patrones, sino que hace posible superar una historia política de la educación basada en hitos institucionales y legislativos.

³⁴ Para ambas instancias, se convocaba al párroco, al juez de letras y a los principales vecinos.

palabras de Andrés Bello, rector de la Universidad de Chile³⁵. La figura del visitador fue oficializada por decreto supremo en 1853, enrolando en su mayoría a ex alumnos de la Escuela Normal de Preceptores³⁶. Eran visitadores estatales, remunerados y activos a lo largo del país, a cargo de la vigilancia de las escuelas financiadas íntegra o parcialmente por el Estado. Debían inspeccionar los aspectos pedagógicos, económicos, normativos y estadísticos³⁷. En las escuelas particulares no tenían jurisdicción efectiva, sino solo un rol consejero.

En función de esta estructura los datos fueron recogidos fragmentariamente, no eran exactos, a veces dispares, corriéndose el peligro de sumar escuelas fundadas por decreto o activas al momento de la inspección del visitador, pero que de hecho no funcionaban o lo hacían en forma esporádica; o contar niños matriculados pero ausentes. Historiográficamente, hacerse cargo de este problema implica dimensionar el total de escuelas fundadas y no solo las existentes. El cuadro N° 4 relaciona ambos procesos. Los números revelan la voluntad estatal de crear escuelas, pero también dimensionan la intermitencia de su vida efectiva (diferencia entre las escuelas existentes y las que deberían existir), evidenciando la dificultad de la escuela para constituirse en un lugar específico de enseñanza dentro de su realidad local.

CUADRO N° 4
ESCUELAS PÚBLICAS EXISTENTES Y FUNDADAS POR DECENIO.
CHILE 1850-1890

Decenios	Número de escuelas				Diferencia entre las existentes según estadística oficial y las que deberían existir
	Existentes al iniciar el período según estadística oficial	Fundadas	Existentes al finalizar el período según estadística oficial	Deberían existir (existentes más fundadas)	
1850-1859	553	388	539	941	402
1860-1869	625	175	603	800	197
1870-1879	639	134	383	773	390
1880-1889	396	346	564	742	178
1890-1893	591	233	508	824	316

Fuente: MMJCIP (1840-1907); Boletín de Leyes y Decretos 1848-1899 (en adelante: BLD); Anales de la Universidad de Chile 1843-1869 (en adelante: AUCh); El Monitor de Escuelas (en adelante: El Monitor); Archivo Nacional, Fondo del Ministerio de Educación (en adelante: AN, FME).

³⁵ MMJCIP, 1871, 148.

³⁶ Ya en 1846 se había inaugurado la figura del “visitador de escuelas”, nombrando al primer visitador provincial de instrucción primaria, José Dolores Bustos, y encargándole la tarea de recorrer las escuelas de todo el país e informar su situación. Algunas municipalidades de ciudades importantes como Santiago y Valparaíso también nombraron visitadores.

³⁷ Los visitadores debían informar al gobierno trimestralmente de sus visitas y anualmente de la situación general de la educación primaria de sus provincias. Una vez aprobada la Ley de 1860, el Reglamento General de Instrucción Primaria dictado el 1 de diciembre de 1863 normó las atribuciones y deberes del visitador, estableciendo que sus informes eran documentos oficiales, siendo publicados en *El Monitor de las escuelas primarias*, periódico mensual distribuido a las escuelas del país, donde se registraban todas las comunicaciones, decretos y correspondencia relativas a la instrucción primaria. *El Monitor de las escuelas primarias*, Santiago, Imprenta de Julio Belin, 1852-1865.

De hecho, la década de 1850 fue una de las más prolíficas en fundar escuelas gracias a la acción de los visitadores y la reorganización ministerial, pero también la más inestable. Muchas de ellas terminaron funcionando temporalmente o cerrándose debido a la fragilidad con que operó la institucionalidad educativa en el territorio.

La realidad esporádica de la escuela estuvo en la base del lento proceso de escolarización del país. Si alrededor del 70% de la población en edad escolar quedaba imposibilitada de llegar a la escuela todos los años fue porque “la escuela primaria no alcanza[ba] a servir a todos los que de ella necesitan”³⁸. Este fue el diagnóstico que hizo Darío Salas al explicar los altos índices de inasistencia y analfabetismo escolar al iniciarse el siglo XX, poniendo de manifiesto el problema central que debió resolver el sistema educacional decimonónico: dónde ubicar las escuelas para que todos pudiesen acceder a la instrucción formal, para no malgastar fondos públicos y para que las escuelas no cerraran por falta de demanda. Ello obliga a preguntarse por las estrategias utilizadas por el Estado para universalizar la escuela pública, lo que esencialmente se tradujo en vencer la barrera que imponía el patrón de asentamiento rural del país.

LA LLEGADA DE LA ESCUELA: EXPANSIÓN TERRITORIAL DEL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIO

El territorio: el problema del patrón de asentamiento

La llegada de la escuela a una localidad ponía en juego una serie de factores, agentes e intereses económicos, políticos, culturales y también geográficos que incidieron en la forma con que creció el sistema de instrucción primaria y en los tipos de exclusión que dicha extensión fue construyendo. Tal como lo presenta el cuadro N° 5, Chile era un país con una enorme disparidad en la densidad de población y grado de aglomeración de sus habitantes en centros poblados, demostrando un patrón de asentamiento rural prominente en toda su geografía, con excepción del Norte Grande que incluía las provincias salitreras de Tarapacá y Antofagasta, cuya escasa población era en su mayoría urbana.

Efectivamente, los extremos norte y sur estaban deshabitados en comparación con una zona central de mayor densidad, que incluía el núcleo urbano del país –provincias de Valparaíso y Santiago– y las rurales del Valle Central desde Colchagua hasta Concepción. El Valle Central avanzaba desde Santiago hasta el río Ñuble. Fue tierra de los primeros asentamientos coloniales y cuna de la sociedad agraria chilena. La provincia de Aconcagua en el norte repetía esta estructura y, aunque lejana en distancia, debió resolver los mismos problemas de este mundo rural.

El crecimiento de la población y su progresiva urbanización, acelerada a partir de 1860, fueron los dos fenómenos que estuvieron en la base de un cambio societario de envergadura durante el siglo XIX. Sin embargo, aun así, en 1907 todavía la mitad de la población nacional era rural³⁹. Este hecho dejaba sin mayor contenido una definición

³⁸ Salas, *op. cit.*, 39.

³⁹ En 1907 los índices registraron un 43,1% de habitantes urbanos, acercándose rápidamente a la mitad

CUADRO N° 5
DENSIDAD, PATRÓN DE ASENTAMIENTO Y NÚMERO DE CENTROS POBLADOS POR PROVINCIA. CHILE 1865-1907

Provincias	Densidad (habitantes/km2)			Porcentaje población urbana					Número de centros poblados				
	1865	1875	1885	1895	1907	1865	1875	1885	1895	1907	1865	1875	1885
Tacna			1,3	0,0	1,2			70,4		56,7			7
Tarapacá			0,9	1,8	0,8			72,7	83,3	12,7			22
Antofagasta			0,1	0,2	0,6			77,7		59,2			13
Atacama	0,8	0,7	0,7	0,8	0,9	46,6	63	72,8	65,7	40,4	10	39	55
Coquimbo	4,3	4,7	5,3	4,8	4,8	29,1	43,3	55,8	52,2	32,0	20	60	103
Aconcagua	9,1	8,2	9,5	6,9	7,9	18,8	32	42,6	40,5	27,7	8	32	50
Valparaíso	33,8	41,6	47,9	51,4	65,0	65,1	76,2	76,1	78,3	81,5	13	33	41
Santiago	14,1	18,2	24,4	30,7	38,1	41,9	50,5	69	78,5	70,2	25	45	55
O'Higgins			13,4	13,0	14,1			27,7	21,8	30,6			19
Colchagua	13,4	15,0	15,8	16,0	16,2	16,0	15,3	23,8	25,7	25,6	35	30	36
Curicó			12,3	13,3	13,7	14,2	18,1	31,3	23,7	28,9		18	31
Talca	10,5	11,6	14,0	13,5	13,9	25,7	27,7	29,9	35,5	36,2	16	33	18
Linares			13,1	12,2	11,3	12,1	16,5	17,8	22,1	25,2		6	7
Maule	11,3	15,6	16,4	15,7	14,5	14,3	17,8	19,9	21,6	28,0	19	17	17
Ñuble	13,6	14,9	16,3	16,6	18,1	22,1	25,2	33,2	34,0	34,7	11	14	17
Concepción	16,1	16,5	20,2	20,5	23,7	26,3	32,6	36,3	50,3	54,1	18	24	32
Arauco	1,9	4,7	8,5	5,4	3,6	17,6	18	14,3	34,2	28,3	10	6	10
Biobío			7,1	9,5	8,2	9,0	18,8	23,2	21	20,7		8	11
T. Angol							47,2	97,4				14	15
Malleco				13,2	14,8				32,3	31,3			
Cautín				9,6	17,2				22,7	30,4			
Valdivia	1,1	1,4	1,9	2,8	5,5	17,6	23,4	30,6	40,6	36,8	4	7	13
Llanquihue	1,9	2,4	3,1	3,9	5,1	12,1	11,5	12,3	16,8	14,7	6	8	6
Chiloé	5,7	6,2	7,1	7,5	8,4	10,2	9,3	28,6	11,2	7,2	7	11	29
T.Magallanes					0,1	100,0	80,0	40,8	62,4	48,5		1	1
República	3,5	4,1	3,4	3,4	4,2	28,7	34,9	44,3	46,6	43,1	202	406	608

Fuente: Censos de la República 1865, 1875, 1885, 1895, 1907.

abstracta de lo urbano, heredando del absolutismo ilustrado la referencia que se establecía según lo aglomerado de la población y su capacidad para organizar las habitaciones en calles más que en caminos, como ocurría con la fisonomía de los caseríos de campo⁴⁰. El censo de 1854, el primero con pretensiones nacionales que llevó a cabo un empadronamiento simultáneo de la población, intentó cuantificar sin éxito los desplazamientos internos y el crecimiento de las ciudades como consecuencia de una primera ola migratoria iniciada en la década de 1840⁴¹. La Oficina Central de Estadística había sido fundada recién en 1847 y carecía de la institucionalidad territorial para llevar a cabo una empresa de tamaña sofisticación. Ese fue un problema. El otro radicaba en la total inexistencia de un límite preciso entre las ciudades y el campo. Las villas chilenas no eran amuralladas como las del Medioevo europeo, y la autoridad dejó al criterio de los municipios la delimitación de las ciudades según su capacidad para extender los servicios urbanos. Los límites de la ciudad eran discrecionales y esta llegaba hasta donde alcanzaba a hacerlo el sereno, la policía y el juez.

Según este criterio demográfico, lo urbano era la población aglomerada en centros poblados y la rural la población de campo. Los habitantes urbanos eran los de las ciudades y de los centros poblados menores como “villas”, “aldeas” y “lugarejos” –como se definieron en el período–, mientras la ruralidad habitaba fuera de ellos, dispersa por el campo profundo en pequeños “caseríos”, “lugares o gentíos” definidos por su situación geográfica. Podía ser en la ribera de un río, en su desembocadura, o en una quebrada. Allí habitaba el grueso de la población, caracterizada por una estructura laboral que requería una mano de obra no calificada y móvil, lo que junto a la presencia de extensas haciendas dificultaba la llegada del campesino al poblado.

Las estrategias del Estado para extender la escuela pública

El hecho de que los censos decimonónicos hayan contado a los habitantes de las ciudades, villas, aldeas y lugarejos permite relacionar el ritmo fundacional de las escuelas con el patrón de asentamiento, proceso registrado por el cuadro N° 6. En función de sus datos es posible reconstruir la estrategia con que operó la expansión de la escuela primaria, demostrando que para instalarse en el territorio siguió a la población aglomerada.

Las cifras dan cuenta de que la mayoría de las escuelas se fundó en centros poblados, pese a existir un número pequeño pero creciente de escuelas situadas en el campo. Eran escuelas muy inestables en su funcionamiento, con un mínimo de matrícula y que frente al alza de la demanda urbana a partir de la década de 1860 fueron cerradas o trasladadas a las ciudades y aldeas. En la década de 1880 retoman su crecimiento a raíz de la multiplicación de la escuela mixta, como se verá más adelante.

de la población nacional. A partir de este último censo, la población urbana se definió siguiendo un criterio técnico, considerando como urbanas a las agrupaciones de al menos mil habitantes, giro que explicaría el leve descenso en el porcentaje de población urbana registrado ese año con respecto a los empadronamientos anteriores.

⁴⁰ Santiago Lorenzo Schiaffino (recopilador), *Fuentes para la historia urbana del reino de Chile*, tomo I, Santiago, Academia Chilena de la Historia, 1995.

⁴¹ Ann L. Johnson, *Internal migration in Chile to 1920: its relationship to the labor market, agricultural growth, and urbanization*, Michigan, UMI. Dissertation Services, 1998.

CUADRO N° 6
PORCENTAJE DE ESCUELAS FUNDADAS SEGÚN EL PATRÓN DE
ASENTAMIENTO. CHILE 1840-1900

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

Fuente: MMJICIP (1840-1907), BLD (1848-1899), AUCh (1843-1869), El Monitor; AN, FME.

a. Seguir el pulso de la demanda local por escuelas: la importancia de las comunidades (1840-1860)

Para que una escuela funcionase se requería Estado, comunidad y alumnos. Desde su diseño original, a partir del Reglamento dictado en 1844, la expansión de la educación primaria se hizo sin darle una organización definida, ya que ella era tarea del gobierno “en la medida en que las circunstancias lo permitieran”⁴². Frente al muro que imponía el patrón de asentamiento y la debilidad institucional del sistema educativo, la expansión de las escuelas requirió del aporte de las comunidades para fundarlas y sostenerlas en sus localidades. Su instalación se hacía sin un orden preestablecido desde arriba, desde el Estado, siguiendo las peticiones que llegaban desde abajo, las comunidades, cuyos actores –autoridades, vecinos, familias– eran el rostro de una activa demanda social por educación. Las intendencias y municipios eran responsables de la instrucción en sus jurisdicciones, recayendo en la comunidad el encargo de cooperar en el sostén de sus escuelas. Los vecinos aportaban el edificio y a veces los materiales, pidiendo el pago del preceptor, que era lo más oneroso. En 1853 las 40 escuelas fundadas se distribuyeron “entre aquellas localidades que las reclaman con urgencia”, como señaló el ministro Ochagavía⁴³. El auxilio fiscal se entregaba caso a caso, abriéndose establecimientos en localidades tan dispares que no es posible definir un criterio administrativo ajeno a la capacidad local para organizar su propia demanda. Cómo explicar que en 1854 el “lugar de Tres Acequias” en el departamento de la Victoria tuviese una escuela primaria, si no era porque la había solicitado al Ministerio en vista de que el vecindario ofrecía un local, el hacendado del fundo cercano lo había reparado y el municipio aportaría parte de los libros y materiales⁴⁴.

⁴² Congreso Nacional, *Sesiones de los cuerpos legislativos de la República de Chile 1811 a 1845, recopiladas según las instrucciones de la Comisión de Policía de la Cámara de Diputados* por Valentín Letelier, Santiago, 26 de julio de 1848, 172 (en adelante: SCL).

⁴³ MMJICIP, 1853, 7.

⁴⁴ Nota del gobernador del departamento de La Victoria, Francisco Ángel Marinero, al señor Ministro de Instrucción Pública. Santiago, agosto 28 de 1854; AN, FME, vol. 48, s/f.

El resultado hizo de las escuelas una suma de “elementos dispersos, cada uno de los cuales tiene su método distinto y marcha a su manera”⁴⁵. Sin embargo, la misma precariedad de la escuela, del Estado y de la demanda obligó a que ella llegase primero a las ciudades y villas que operaban como cabeceras provinciales y departamentales, donde residía una comunidad organizada en torno al municipio que tenía mayor poder de gestión sobre sus escuelas. En consecuencia, las ciudades, villas y algunas aldeas fueron un ancla administrativa en las provincias y, tal como lo evidencia el cuadro N° 6, constituyeron un primer paso en la conquista del territorio por el sistema de instrucción público⁴⁶.

A mediados de siglo, todas las cabeceras contaban con una escuela primaria de hombres. Luego se fundaba una de mujeres, y desde ahí se administraban las escuelas abiertas en los demás centros poblados. En la década de 1850 ya estaba en marcha una administración educativa embrionaria en las provincias, teniendo un impacto significativo la acción de los visitadores como articuladores de la demanda por educación. La misma reorganización municipal de 1854 y la promulgación ese mismo año del decreto sobre “locales para escuelas” permitieron la apertura de establecimientos en lugares que hasta ese entonces permanecían fuera de la red escolar⁴⁷. El decreto aludido sancionaba el aporte fiscal del 50% del costo del edificio en los municipios donde los vecinos colaboraran por lo menos con la mitad de su financiamiento. Para un sistema de instrucción expansivo el problema de la infraestructura era estratégico en su planificación, porque sin locales no había escuela. Por ello el sostenimiento del local era una forma de evaluar la demanda por parte del gobierno. El resultado hizo del período uno de los momentos más prolíficos en fundación de escuelas, abriéndose un promedio anual de 38 hasta 1860, en contraste con las siete escuelas fundadas por año en la década de 1840.

b. Seguir a la población aglomerada: escuelas urbanas y escuelas de pueblo (1860-1880)

Hacia mediados de siglo, la inspección de los visitadores y los censos nacionales de población, que incluyeron desde 1854 la pregunta por el grado de alfabetización, permitieron reconocer cuánto faltaba por hacer y renovaron el debate por definir una estrategia de expansión⁴⁸. La estadística escolar indicaba que las municipalidades no invertían sus fondos en aumentar el número de establecimientos, sino en resolver problemas inmediatos de orden y seguridad; que los conventos habían cumplido con el decreto de 1832 de establecer escuelas en sus monasterios, pero no las habían multiplicado y su funcionamiento era cada vez más incierto; y, por último, que la extensión de la escuela requería dar un salto cuantitativo y una mayor inversión de recursos.

⁴⁵ *MMJCIP*, 1853, 8.

⁴⁶ Las cabeceras podían ser ciudades o villas. Su definición no dependía directamente del tamaño de su población, sino de arraigar en ella los edificios de la administración local y la habitación de sus autoridades.

⁴⁷ “Local para escuelas”, 6 de mayo de 1854, *BLD*, 1854, 31.

⁴⁸ Francisca Rengifo, “La medida del alfabetismo: estadística y construcción del Estado en Chile, siglo XIX” [inédito], Santiago, 2009.

Haciendo frente a esta realidad, desde la década de 1840 los proyectos presentados ante el Congreso por el diputado José Victorino Lastarria y Manuel Montt a raíz de la discusión de una ley orgánica de instrucción primaria, debatieron sobre cuál sería la mejor estrategia para asegurar dicha expansión. Se discutió el financiamiento, si debía ser el Estado a través del presupuesto fiscal, el municipio por medio de un impuesto especial o las comunidades directa o indirectamente. Sin embargo, lo que estaba en juego era la forma de incentivar la demanda social por educación⁴⁹. Mientras José Victorino Lastarria defendía que la instrucción primaria era un asunto del Estado y rechazaba impuestos a las comunidades, Manuel Montt, como ministro del ramo e inspirado en el proyecto de Domingo Faustino Sarmiento y, a través de este, en el ejemplo de Estados Unidos, justificó la necesidad de implementar una política expansiva financiada por los municipios a través de un impuesto directo y proporcional. Las escuelas fiscales y municipales serían gratuitas, base de un sistema educacional inclusivo fundado en el derecho a la instrucción primaria de todos los individuos⁵⁰. Dar este salto cuantitativo requería estimar la demanda y, frente al patrón de asentamiento del país, rural en sus dos terceras partes, la única forma de hacerlo era en base al tamaño de la población. Ese fue el raciocinio con el que Montt pensó asegurar la equidad en el acceso de la instrucción primaria. Se proponía la fundación de una escuela de hombres y una de mujeres cada dos mil habitantes, dirigida por el Estado y administrada por la municipalidad. En los lugares donde la comunidad pudiese hacerse cargo de ellas, debía aportar a su sostenimiento. En medio del debate, Montt logró que se promulgase el decreto de “locales para escuelas” ya mencionado.

Sin embargo, la mayoría del Congreso dudaba de la pertinencia de expandir la escuela siguiendo la demanda, porque les parecía incierta y limitada estructuralmente por la pobreza de la población, su diseminación en los campos, la indiferencia de los padres y, por ende, insuficiente para asegurar un ritmo de expansión intensivo. El propio Lastarria argumentó lo inoperante de determinar el número de escuelas según el volumen de habitantes:

“La población en Chile nunca puede servir de base para establecer una medida semejante, porque tal vez no hay un pueblo en donde sea más desigual. ¿Qué ganaríamos con decir que se estableciera una escuela por cada diez mil almas? En Santiago, por ejemplo, la escuela serviría muy bien a un barrio donde tal vez hay ese número de habitantes; pero no así de ninguna manera en la provincia de Colchagua, en donde en infinitas leguas en circunferencia tal vez no se encuentren las diez mil ¿Qué ganaríamos con decir que en cada dos o tres distritos se estableciera una escuela, cuando en esos distritos, por poblados que sean, no tienen el suficiente número de habitantes, y si lo tienen, los niños están a gran distancia, y por lo tanto en la imposibilidad de llegar a la escuela?”⁵¹.

⁴⁹ Sol Serrano, “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Familia y Educación en Iberoamérica*, México D.F., El Colegio de México, 1999, 158.

⁵⁰ *Ibid*, 159.

⁵¹ *SCL*, Diputados, 18 de junio de 1849.

El resultado final fue un híbrido. La Ley de Instrucción Primaria promulgada en 1860 dejó al Estado como el gran financista de la instrucción primaria pública y gratuita. Las escuelas se fundarían en la proporción ideada por Montt, cada dos mil habitantes, sin explicitar que se aludía a población aglomerada, aunque enseguida se especificaba la creación de escuelas temporales en las zonas rurales en que no hubiese el número de población requerida. Dos mil habitantes reunidos cerca de las escuelas asegurarían una población infantil suficiente para llenarlas, así como su administración centralizada por el Estado en cooperación con los municipios y las comunidades. La única base racional para conseguir esta acertada distribución de escuelas eran los censos de población, los cuales empadronaron a los habitantes por cohortes de edad y contaron a los niños. Se conocía dónde estaban los alumnos. Sin embargo, la vida efectiva de una escuela no solo se relacionaba con el volumen de niños, sino también con su capacidad para llegar a ellas. Podría haber dos mil personas en un distrito, pero si se encontraban dispersas, la escuela terminaría cerrándose. Asegurar su instalación no se resolvía solo en función del número de habitantes sino también de su densidad, haciendo evidente que la demanda por educación se articulaba donde residía la población aglomerada: en los centros poblados.

La implementación de la ley se hizo a través del Reglamento General de Instrucción Primaria promulgado en 1863. El Reglamento completó la legislación y dotó a la Oficina de Inspección General de Instrucción Primaria, creada como superintendencia general, con amplias atribuciones sobre la administración educacional. Entre sus funciones estuvo la distribución acertada de las escuelas, considerado por el Estado como prioritario en el desarrollo de la escolarización. Según el inspector Adolfo Larenas,

“en Chile se ha hecho hasta aquí bastante en materia de creación de escuelas, pero no siempre se ha producido con el tino necesario para hacerlas producir los resultados esperados. Existía un gran número de escuelas en lugares sin vecindario, y donde la concurrencia debía ser forzosamente escasa, al paso que carecían de ellas otros centros de numerosa población. En un mismo departamento donde se carecía de escuela en un lugar de mucho vecindario, no era raro encontrar una establecida donde no podía contar con una asistencia de más de 8 a 10 niños”⁵².

El patrón de asentamiento rural obligaba a preguntarse por la cantidad de gente reunida para ubicarlas, teniendo como corolario la necesidad de evaluar el impacto de las migraciones internas como un nuevo factor en la ecuación entre escuelas y territorio. Durante la década de 1860 las corrientes migratorias habían engrosado el tamaño de las capitales provinciales y departamentales⁵³, sin embargo, el censo de 1875 mostró una redistribución de la población, modificando el tipo de urbanización desde las grandes ciudades hacia los poblados rurales, sobre todo a las aldeas, incentivando la multiplicación de las escuelas primarias en ellas. Muchas de estas aldeas estaban estratégicamente ubicadas en rutas comerciales y vías de comunicación provincial, constituyéndose en focos atractivos para la reunión y el contacto de habitantes de pequeñas localidades vecinas.

⁵² *MMJCI*P, 1866, 29.

⁵³ En el censo de 1865, todas las principales ciudades registradas por el de 1854 aumentaron su tamaño, incrementándose, además, el número de centros urbanos con más de mil habitantes.

Analizando las cifras del cuadro N° 6, hasta 1880 un 22,8% de las escuelas siguieron fundándose en las ciudades y un 12,5% en villas, mientras que las aldeas aumentaron a un 32,7% y los lugarejos a un 8,2% en medio de zonas rurales. A ello se sumó la política de traslado de escuelas desde localidades de escasa población hacia ciudades, villas y aldeas liderada por la Oficina de Inspección. El proceso desató el descontento de los vecinos, a quienes no importaba que las escuelas funcionasen con pocos alumnos y solo algunos meses del año. Estaban molestos, y aunque no es evidente en sus reclamos el valor social que le asignaban a la educación, eran las escuelas donde se instruían sus hijos.

La llegada de la escuela a una localidad ponía en juego una trama de intereses estatales y locales, haciendo compleja la coordinación entre un control centralizado y las propias comunidades. Intendentes y gobernadores utilizaban la escuela como una forma de administrar su territorio, especialmente en los puntos más lejanos de sus circunscripciones, y usaban a los visitadores como agentes de su gobierno, quienes debían reportarle a la Inspección pero estaban bajo la autoridad directa del intendente⁵⁴. Las autoridades debían cuantificar la demanda, la disponibilidad de locales y el apoyo del vecindario en su provisión, al menos por cinco años. Decidían dónde instalar las escuelas y designaban a los preceptores cuando no había normalistas disponibles⁵⁵. La población del lugar debía superar los dos mil habitantes en un radio de tres a cuatro kilómetros, lo cual suponía un tiempo de marcha razonable para asegurar la asistencia regular de los niños⁵⁶. En todas las peticiones por escuelas y reclamos por su traslado, se exponían las enormes distancias que los separaban de las escuelas y la numerosa población excluida de educarse. A veces superaba los cuatro mil habitantes en un radio de cuatro a seis kilómetros donde la escuela pública más próxima distaba cuatro leguas, es decir, 22,2 kilómetros. A caballo esa distancia significaba a lo menos cinco horas de viaje, pero solo los subdelegados y a veces el párroco contaban con un animal, ni siquiera los preceptores tenían uno, haciendo de la escuela una realidad inviable para todos los que habitaban lejos del poblado⁵⁷.

La ley de 1860 no modificó sustancialmente una oferta estatal de escuelas estructurada en función de la demanda existente. Ella intentó ordenar esa oferta y esa demanda al establecer una política educativa en base a un criterio técnico que fue demográfico. La ley fortaleció la estructura urbana del sistema educacional, consolidando a la ciudad como centro operativo de su administración en la provincia y potenciando a la aldea

⁵⁴ Por decreto de 28 de enero de 1865 los visitadores que reportaban al inspector fueron puestos bajo la autoridad de los intendentes y gobernadores.

⁵⁵ El decreto de 5 de junio de 1905 renovó estas exigencias, pidiendo la determinación del radio que cubriría la escuela solicitada y la distancia de las escuelas más próximas; si era rural, el estado de los caminos en un radio de 20 cuadras del lugar propuesto; en *MMJCIP*, 1907, 39-40.

⁵⁶ En la provincia de Curicó, entre 1866 y 1867 poblados como Paredones, Chépica, el puerto de Llico, Upeo, la aldea de Curimón solicitaron la fundación de escuelas. En 1870 el gobernador del departamento de Víchuquén agregó la necesidad de una escuela de hombres en la parroquia de la Huerta, en Gualañé, cabecera de subdelegación, en el Membrillo, viceparroquia, y escuelas de mujeres en la parroquia de Licantén, en el pueblo de Alcántara y la parroquia de Pumanque, en Nota de Rafael Molina, intendente de Curicó, al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Curicó, 22 de diciembre 1870, AN, FME, vol. 173, foja 237.

⁵⁷ Nota de Rafael Molina, intendente de Curicó, al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Curicó, 24 de noviembre de 1869, AN, FME, vol. 173, foja 185.

como un primer engranaje para extender la red educacional hacia el campo, lo que era concebido como una necesidad urgente frente a los bajos índices de escolarización rural⁵⁸. La implementación del proyecto de Montt dejó fuera del sistema primario a quienes no habitaban en centros poblados: 65,1% de la población nacional según el censo de 1875, y 61% en 1885. Para todos ellos la escuela simplemente no existía o estaba muy lejos.

c. Llevar la escuela al campo profundo: el avance de la escuela mixta (1880-1907)

A lo largo del siglo XIX, la desproporción entre los patrones de asentamiento hizo que la educación de la población del campo fuese concebida como una política imposible⁵⁹. Todos los argumentos esgrimidos a su favor denunciaban cuánta falta hacía la instrucción del campesino y cuán impenetrable era el muro impuesto por las formas de habitación rural. Como lo había denunciado el intendente de la provincia de Llanquihue, Vicente Pérez Rosales a mediados de siglo, en

“las localidades pobladas, su aislamiento, la distancia que media entre unas y otras, 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”⁶⁰.

En la década de 1880 existía conciencia del problema entre la élite, que presionó para que la política educativa estatal dejara de estar modelada por la demanda local o no lo fuese tan directamente. Existía la urgencia de diseñar un sistema inclusivo, factible para un Estado con mayor capacidad institucional y económica para hacer frente no solo al patrón de asentamiento, sino también a las diferencias sociológicas entre la población rural y la urbana. Este fue el cambio de giro que introdujo la expansión de la escuela mixta en zonas rurales de baja densidad habitacional, sancionada por el decreto de 1881 e implementada por el Reglamento para la Enseñanza y Régimen Interno de las Escuelas Elementales dictado en 1883.

Desde las primeras décadas del siglo, la conquista del campo motivó el ensayo de escuelas ambulantes o temporales que operasen a la zaga de una población móvil y que incorporó a la infancia en las estrategias de sobrevivencia familiar. La misma ley de 1860 había decretado la pertinencia de establecer escuelas temporales. Sin embargo, la itinerancia era inoperante en un territorio tan vasto, sin caminos y sin caballos. Además, el encargo civilizatorio de la escuela primaria quedaba debilitado si no exis-

⁵⁸ Cada vez que se creaba una nueva provincia o departamento, el Estado abría escuelas en los principales centros aglomerados para fortalecer su institucionalidad. Fue el caso de la provincia de Curicó, erigida en 1865 desagregada de Colchagua, tras lo cual sobrevino un alza en la fundación de escuelas entre 1866 y 1868, registrándose 11 por año. Un número considerable si se compara con el promedio de 3,75 al que disminuyó en el decenio siguiente.

⁵⁹ Francisca Rengifo, Macarena Ponce de León y Sol Serrano, “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”, en Carlos Escalante y Alicia Civera (eds.), *Historia de la Educación Rural en América Latina, siglos XIX y XX*, México D.F., Colegio Mexiquense, 2010 (en prensa).

⁶⁰ Vicente Pérez Rosales, Informe del Censo levantado en el norte del territorio de Llanquihue, 11 de julio de 1854; AN, Fondo del Ministerio del Interior, vol. 328, foja 114-117 vuelta.

tía un contacto permanente de los niños con las lecciones impartidas. El problema radicaba en que este tipo de escuela temporal no lograría constituirse en un vínculo societario consistente si no se conformaba como un nuevo lugar dentro de la comunidad, con un espacio y un tiempo propio, organizado en función de adquirir destrezas elementales.

En la década de 1870 este fue el mismo argumento con el que se rebatió el proyecto del ministro Abdón Cifuentes, para convertir las escuelas rurales en escuelas alternadas. Cifuentes argumentó a favor de una alternancia por días entre hombres y mujeres, en vez de una jornada diferida como se pretendió en un primer momento. “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”⁶¹. Era una estrategia por asegurar una mayor asistencia en lugares de escasa población. Estas escuelas estarían a cargo de preceptoras, aprovechando el doble papel pedagógico y doméstico de las mujeres sobre los niños, cuyas edades no podían superar los 12 años⁶². Había consenso sobre las muchas “escuelas inútiles” en el campo, pero también era mayoritaria la opinión de que la alternancia limitaba excesivamente el tiempo destinado a la instrucción⁶³. Cifuentes nunca logró que se legisara a favor de la escuela alternada, aunque ella se utilizó desde 1872, registrándose un total de 94 dos años después. Luego desaparecen de la estadística.

Al iniciarse la década de 1880, la experiencia demostró la importancia de la permanencia de la escuela en la localidad como estrategia para escolarizar al mundo rural. Las propias comunidades demandaron escuelas permanentes, señalando, como lo hizo la localidad del Membrillo del departamento de Vichuquén, que

“una escuela alternada, tanto respecto a su aprendizaje, que solo está a medias, como al número de alumnos, no satisficaría nuestros deseos, máxima cuando esta clase de escuelas se reciben niños hombres solo de 12 años abajo, lamentablemente en una escuela rural en que la mayor parte de los niños son mayores de 12 años”⁶⁴.

En febrero de 1881 la opinión unánime de los visitantes puso en evidencia una verdad sorda: la gran mayoría de las alternadas operaban como mixtas, confirmando la pertinencia de multiplicar estas últimas. El grupo de intelectuales y educacionistas gestores de la reforma de los años ochenta, liderados por Abelardo Núñez, Valentín Letelier y Claudio Matte, abogó por utilizarla enfrentando las reticencias que despertaba entre los conservadores. El 6 de mayo de 1881 se oficializó la expansión de la escuela elemental mixta en el campo. Ellas debían instalarse en el centro de zonas que al menos contasen

⁶¹ *MMJCIP*, 1877, 111.

⁶² 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 hrs. hasta las 16 horas en ciertos meses del año; y al revés en los meses en que los niños acostumbran ocupar la mañana en labores de campo. Luego se dirimió la alternativa de tres días a la semana hombres y tres días las mujeres.

⁶³ En 1881 el año escolar iba desde 1 de marzo hasta el 31 de diciembre, y si se seguía la alternancia por día solo se contaban cien días para cada sexo en los diez meses que correspondían al año escolar, *MMJCIP*, 1881, 149-150.

⁶⁴ Curicó, 26 abril 1880, AN, FME, vol. 172, foja 98.

con trescientos habitantes. También serían regentadas por preceptoras, utilizando el mismo programa de estudio y horario de las escuelas rurales y aceptando a niños desde los cinco a los diez años, pudiendo continuar en ellas hasta los 12.

El aumento explosivo de las escuelas mixtas señalado por el cuadro N° 2 dimensiona la voluntad estatal de penetrar en la vastedad del campo. El Reglamento de 1883 recogió la experiencia educacional de dos décadas, modificando gran parte de la ley de 1860 en un esfuerzo por expandir el sistema en función del patrón de asentamiento. “No era posible fundar una escuela para cada familia”, como sostuvo el ministro en 1883⁶⁵. Por lo tanto, de las 436 escuelas mixtas fundadas después de 1881, 338 lo hicieron en subdelegaciones donde nunca antes había funcionado una escuela elemental (78%). El proceso implicó una lenta pero progresiva descentralización del sistema primario desde los centros poblados hacia un tipo de ruralidad para la cual la escuela pública no existía. Estas escuelas, establecidas en quebradas, encuentros de caminos, riberas de ríos, chacras, rinconadas, pequeños minerales y casas de algunas haciendas, expresan la estrategia institucional de hacer frente a las formas de habitación rural y penetrar en el campo profundo.

LA LLEGADA A LA ESCUELA: LA EXPANSIÓN DE LOS ALUMNOS

Llegar a la escuela: la escolarización

El resultado de las estrategias diseñadas por el Estado generó un proceso de escolarización expansivo, pero con un ritmo socialmente desigual. 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 a ella, su proporción con respecto al total de niños en edad de educarse es un buen exponente del consumo por educación⁶⁶. El ejercicio de cotejar las cifras de alumnos con la distribución territorial de la población escolar permite reconstruir los ritmos y la geografía de la escolarización, denunciando su carácter esencialmente urbano y su ritmo de crecimiento regional. En la segunda mitad del siglo XIX, los contrastes fueron evidentes entre un mundo urbano donde alrededor del 40% de los niños eran alumnos primarios, y un mundo rural con solo un 10%, aproximadamente. El cuadro N° 7 constata esta diferencia en el acceso a la instrucción primaria. A partir de los años 80, el crecimiento de la escolarización mixta tuvo un efecto inmediato en elevar la tasa rural, pero era un proceso que recién comenzaba⁶⁷.

Por obvio que parezca, la llegada a la escuela estuvo estrechamente vinculada con la posibilidad de acceder a ella y, en consecuencia, este desigual proceso de escolarización reveló las inequidades que las estrategias para expandir territorialmente la escuela fue

⁶⁵ MMJCIIP, 1883, 132.

⁶⁶ 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, 179.

⁶⁷ Los años de 1886 y 1892 son los únicos en que la estadística ministerial publicó la matrícula de las escuelas mixtas en forma diferenciada de las escuelas de hombres y mujeres, haciendo posible individualizar el impacto de la escolarización mixta en los índices generales. En 1886, esta concentró un 38% del número total de alumnos inscritos en establecimientos estatales, y un 42% en 1892.

generando, teniendo un impacto decisivo la estructura urbana de la red escolar decimonónica.

A nivel regional las diferencias también fueron constantes entre un Chile más escolarizado en las provincias urbanizadas del Norte Grande y Atacama, y el centro político y económico del país en Valparaíso y Santiago, que en las provincias rurales del Valle Central y la Araucanía. En el campo tradicional, la hacienda le jugó en contra a la escuela pública, porque impidió conformar una trama de establecimientos relativamente cercanos y comunicados entre sí. Las mismas haciendas prácticamente no tuvieron escuelas estatales, las pocas que se contaron en las visitas pastorales eran particulares, financiadas con el apoyo de sus dueños. En su conjunto, el centro rural del país fue la zona donde la estructura de la propiedad de la tierra fue un factor determinante en la ausencia de una educación propiamente rural⁶⁸. La Araucanía, en tanto, era una zona lejana, de frontera, de misiones, de fuertes, que recién comenzaba a cartografiarse y donde las escuelas acompañaron la penetración del Estado hacia el interior.

CUADRO N° 7
ALUMNOS Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR URBANA Y RURAL.
CHILE 1865-1895

	Alumnos matriculados		Población en edad escolar		Tasa de escolarización (alumnos registrados/1.000 niños en edad escolar)	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
1865	20.139	18.300	81.714	281.365	246,5	65,0
1866	19.827	17.075				
1869	29.132	20.757				
1870	29.777	23.168				
1871	31.530	23.285				
1872	31.980	24.437				
1875	36.843	29.004	96.162	318.450	383,1	91,1
1880	26.658	22.136				
1882	32.237	28.295				
1883	37.902	32.480				
1885	38.442	36.154	127.025	378.349	302,6	95,6
1886	38.982	39.828				
1888	44.290	26.029				
1892	58.877	50.213				
1894	63.176	54.313				
1895	62.154	52.411	250.102	368.807	248,5	142,1

Fuente: MMJCIP (1840-1907), Censos de la República 1865, 1875, 1885, 1895.

Nota: Los años presentados en el cuadro son los únicos en que la estadística ministerial publicó la matrícula diferenciada según el patrón de asentamiento poblacional en urbana y rural. El censo de 1895 no publicó la población urbana diferenciada por centros urbanos, por lo cual, el tamaño de su población en edad escolar es una aproximación estadística.

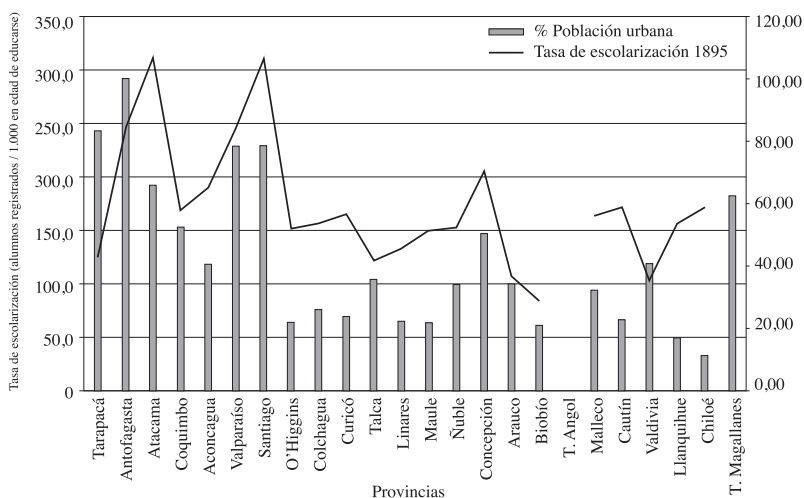
⁶⁸ Véase Sol Serrano, "La escuela esquiwa. Educación rural en el siglo XIX", en Academia Chilena de la Historia, *Vida rural en Chile durante el siglo XIX*, Santiago, Andros Impresores, 2001.

CUADRO N° 8
NÚMERO DE ESCUELAS, ALUMNOS Y POBLACIÓN EN EDAD DE EDUCARSE SEGÚN PROVINCIAS. CHILE 1865-1895

Provincias	Número de escuelas				Número de alumnos				Población en edad escolar				Tasa de escolarización (alumnos registrados/1.000 niños en edad escolar)			
	1865	1875	1888	1895	1865	1875	1888	1895	1865	1875	1888	1895	1865	1875	1888	1895
Tacna			19	14			1.063	1.406			5.994					
Tarapacá			11	19			990	1.769			7.307			14.326		123,5
Antofagasta			18	23			1.583	1.976			3.436			8.105		243,8
Atacama	54	67	68	62	3.004	4.065	6.504	4.473	11.925	11.219	15.656	14.345	251,9	362,3	284,2	311,8
Coquimbo	75	79	123	116	3.609	6.253	8.325	7.746	30.516	31.219	41.806	46.110	118,3	200,3	115,4	168,0
Aconcagua	62	88	80	84	3.581	6.033	4.798	5.735	26.743	26.973	34.057	30.224	133,9	223,7	131,2	189,7
Valparaíso	111	110	115	94	6.567	11.024	13.247	10.646	66.452	30.884	41.663	43.350	248,3	356,9	184,0	245,6
Santiago	173	296	260	138	9.635	19.757	19.171	19.176	66.453	65.502	70.545	89.820	145,0	301,6	156,7	310,6
O'higgins			40	36			2.903	3.306			21.871	21.990				150,3
Colchagua	59	76	61	74	3.805	4.919	4.214	6.428	51.232	29.668	39.267	41.098	74,3	165,8	130,6	156,4
Curicó		48	53	47		3.083	3.911	4.442		18.597	25.934	26.963		165,8	111,3	164,7
Talca	49	54	37	43	2.494	3.844	2.766	3.952	21.452	22.498	33.533	32.484	116,3	170,9	67,5	121,7
Linares		33	36	44		2.394	3.436	3.518		24.640	27.556	26.425		97,2	100,4	133,1
Maule	57	44	58	53	3.464	3.076	4.406	4.750	42.056	24.403	32.508	31.938	82,4	126,1	124,1	148,7
Ñuble	77	75	77	52	3.114	4.896	6.491	6.021	27.945	28.666	39.527	39.546	111,4	170,8	106,4	152,3
Concepción	107	107	143	99	3.761	6.621	9.228	9.420	30.695	30.197	45.713	45.877	173,5	219,3	107,4	205,3
Arauco	26	19	16	27		1.139	1.418	1.745	15.509	10.327	24.761	16.505	80,5	110,3	45,6	105,7
Biobío		70	32	36		3.045	2.308	1.992		16.150	27.088	23.883		188,5	80,7	83,4
T. Angol										3.633	18.892					
Malleco			31	29			2.229	3.817						23.422		163,0
Cautín			22	17			211	3.264						19.016		171,6
Valdivia	20	26	27	24		2.208	1.927	1.622	4.948	6.914	10.959	15.945	125,5	319,4	134,5	101,7
Llanquihue	61	61	62	55		2.602	2.954	3.398	7.635	10.234	17.337	21.696	167,0	254,3	104,5	156,6
Chiloé	93	95	120	61		5.048	5.807	3.963	12.798	13.339	20.380	23.148	124,4	378,4	139,3	171,2
T. Magallanes									25	139	364	833				
República	1.036	1.359	1.509	1.248	51.294	89.505	110.436	114.565	376.384	405.202	606.154	657.049	136,3	220,9	160,2	213,0

Fuente: MMJICIP (1840-1907); Censos de la República 1865, 1875, 1885, 1895.

GRÁFICO N° 1
ESCOLARIZACIÓN Y URBANIZACIÓN SEGÚN PROVINCIAS. CHILE 1895



Fuente: *Censo de la República 1895*.

El cuadro N° 8 presenta las cifras de escolarización y el gráfico N° 1 su relación con el índice de población urbana según provincias en 1895, revelando la estrecha relación entre la escuela y la urbe. Dibuja, además, la tendencia general que siguió la escolarización durante la segunda mitad del siglo XIX. Entre las máximas urbanas y los mínimos rurales se ubicaban las provincias de Coquimbo, Aconcagua, Concepción y las del sur, Valdivia, Llanquihue y Chiloé, con índices intermedios de escolarización, sin un patrón de asentamiento común y cuyo número de alumnos se explica por circunstancias regionales⁶⁹. La zona sur, por ejemplo, tuvo una baja densidad habitacional y pocas escuelas. Pero su escasa población se concentraba en las ciudades de Valdivia y Osorno, residencia de una comunidad extranjera, activa en la promoción de educación particular. Chiloé testimonia el positivo impacto que tuvo la acción misional. 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, constituyéndose la ciudad de Concepción en un centro educacional relevante a nivel nacional. Ella centralizó las escuelas primarias de la provincia debido al bajo número de pueblos y a un tipo de urbanización que priorizó los centros de producción carbonífera y los puertos, donde también hubo escuelas.

La primera variable que explica la figura regional de la escolarización fue el desencuentro entre escuelas y alumnos. El problema de fondo radicó en que las escuelas no se ubicaron donde habitaba la gran mayoría de la población, sino donde los vecinos podían hacerse cargo de ellas y donde había un mínimo de estudiantes. La expansión de la oferta estatal de escuelas no tuvo una racionalidad autónoma con respecto a la demanda, y terminó siguiendo la aglomeración habitacional y volviéndose muy sensible a razones geográficas, migraciones, estructura productiva y laboral que afectaban directamente el proceso

⁶⁹ Viñao, "La educación institucional", *op. cit.*, 128.

de urbanización de cada provincia. En consecuencia, las escuelas y los alumnos tuvieron múltiples realidades locales que complicaron el avance de la instrucción primaria.

En el caso del norte y el centro urbano del país, este desfase fue menor porque el 85% y el 90% de sus escuelas públicas funcionaron en centros poblados para una población aglomerada en ellos que superaba el 70% de los habitantes de la provincia hacia 1895. A este factor hay que sumar la rápida escolarización femenina en las ciudades y un contexto de mayor comunicación y usos de la cultura escrita. En el caso del mundo minero fue favorable la existencia de una red de escuelas descentralizada en enclaves productivos que, sin ser poblados, reunían habitantes. El desierto imponía una barrera geográfica que impedía la extensión de la escuela más allá de los valles precordilleranos, mientras la extracción y comercialización del mineral requería de núcleos conectados entre sí, y entre ellos y la costa⁷⁰. La minería y los ferrocarriles facilitaban la pluralidad de poblados y el desarrollo de los puertos, trazando una ruta clara para la llegada de la escuela desde el litoral hacia el interior. El del minero fue un mundo masculino, con menor presencia de mujeres y de niños que el de las grandes ciudades y el del campo, pero ello no fue obstáculo para que las mujeres llegasen a la escuela en forma temprana, haciendo de Atacama, en 1875, la primera provincia en donde la escolarización femenina superó a la de los hombres.

Distinto fue el caso de Santiago y Valparaíso donde la capital y el puerto concentraron más de la mitad de las escuelas de cada provincia. Santiago, por ejemplo, lo hizo con el 65% de las públicas en 1865 y el 40% en 1885, atrayendo a más del 60% de la población provincial. En el resto de sus departamentos (La Victoria, Melipilla, y Rancagua hasta 1885 en que pasó a conformar la provincia de O'Higgins) se replicó un tipo de oferta dispersa en aldeas y lugarejos, más parecida a la red escolar del mundo rural, que fue creciendo y multiplicándose debido al alza de las migraciones del campo circundante⁷¹.

En contraste, en las regiones de menor desarrollo educacional comprendidas desde la provincia de Colchagua hasta Ñuble y, más al sur, la zona de la Araucanía, alrededor de un 80% de las escuelas se habían fundado en centros poblados, pero en ellos residía menos del 20% de la población provincial⁷². El principal freno de la extensión social de la educación fue la ruralidad del territorio y, a excepción de la provincia de Chiloé, la consecuencia de este desfase fue que a mayor porcentaje de población diseminada, menor fue la escolarización.

A esta inequidad territorial se agregaba la segregación social con que el propio sistema diseñó su política educativa. Ideológicamente, la educación popular debía integrar al pueblo a una nueva comunidad política soberana, pero sin atender contra el orden social establecido. Ello distinguió curricularmente las escuelas de las principales ciudades,

⁷⁰ *MMJCIP*, 1869, 33.

⁷¹ Véase Johnson, *op. cit.*; Arnold Bauer, *La sociedad rural chilena: desde la Conquista hasta nuestros días*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1994.

⁷² El Maule representaba el extremo sur del Valle Central, donde el patrón de asentamiento levantaba un muro prácticamente infranqueable para la escuela. Se trató de una sociedad tan dispersa que solo el 15% de sus habitantes residía en 19 poblados, que además disminuyeron a 17 en los censos siguientes y en los cuales se concentraba el 86% de las escuelas fundadas en 1865.

donde se aglutinaba una demanda por educación más estructurada y con mayores recursos, que las del campo.

“En las ciudades se preparaba para los estudios superiores y en el resto se dotaba al pueblo de los conocimientos rudimentales indispensables. Si el primero de los fines debe ser atendido en las ciudades, en los barrios principales y sobre todo en las capitales de provincia, el segundo es general, expansivo a la gran masa social”⁷³.

Este criterio se plasmó en la Ley de Instrucción de 1860, la cual consolidó a la ciudad como centro educacional al instalar “escuelas superiores” en las cabeceras departamentales como antesala de una educación secundaria. 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 vocal⁷⁴. Eran las mejor ubicadas dentro del plano urbano, contaban con una mayor asistencia y estaban servidas por directores, además preceptores y ayudantes, concentrando el presupuesto educacional de la provincia. Algunas funcionaban anexas a los liceos. Sin embargo, aunque todo abogaba por su desarrollo, las escuelas superiores no lograron formar una masa de estudiantes homogénea y preparada para la secundaria, y los liceos debieron abrir sus propias preparatorias para llenar el vacío, restándole importancia a las escuelas superiores.

Asimismo, la centralidad de la ciudad en la estrategia expansiva hizo que las escuelas elementales de las cabeceras fueran definidas como “urbanas”, dejando como “rurales” a todo el resto aunque estuviesen ubicadas en villas o aldeas⁷⁵. En consecuencia, solo las escuelas establecidas en las ciudades fueron consideradas como urbanas. Esta nomenclatura en función del tipo de escuela y su currículo complejiza una definición unívoca de lo “urbano” según lo aglomerado de la población, como lo hizo la demografía. La estructura escolar coincidió con el Estado en concebir el espacio urbano como el comprendido por los límites del municipio, centralizando en las ciudades su institucionalidad, ya que era una condición imperativa para su administración el consolidar la organización educativa en el ámbito provincial. Un primer paso era conquistar la ciudad, luego venía el descampado.

En las ciudades la escuela era más estable. En ellas se concentraron los recursos económicos, la mejor infraestructura y las primeras generaciones de preceptores normalistas, además de los mejor calificados. Por ley, en 1893 se normó esta práctica, cate-

⁷³ *El Monitor de las escuelas primarias, op. cit.*, Tomo X, N° 4, 15 de enero de 1860, 97.

⁷⁴ Ley Orgánica de Instrucción Primaria 1860, artículo 6°, en Manuel Antonio Ponce, *Prontuario de Legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890, 3.

⁷⁵ 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”. Asimismo, en la Memoria Ministerial de 1873 las escuelas rurales fueron las “situadas en las aldeas, caseríos o lugares de campo de alguna importancia”; en Ponce, *op. cit.*, 107.

gorizando cuatro clases de escuelas según su ubicación en ciudades, pueblos o campo, para jerarquizar sus remuneraciones⁷⁶. En el campo se abarataban costos, la escuela era el preceptor y el pulso de los vecinos, teniendo una vida frágil e intermitente. La misma racionalidad con que se invertían los fondos públicos profundizaba la distancia entre la ciudad y el campo. El Estado financiaba escuelas en las provincias con mayores ingresos municipales y altos índices de urbanización, como el caso de Atacama, Coquimbo, Valparaíso, Santiago, Talca y Concepción. Por el contrario, en las zonas rurales de mayor pobreza en el Valle Central y en el sur, las subvenciones disminuían y la escuela pública debió ser financiada por las familias⁷⁷.

A lo largo del siglo XIX el proceso de urbanización y la extensión territorial del sistema de instrucción primaria fueron atenuando estas diferencias entre campo y ciudad. Las cifras no explican cómo la urbanización afectó la llegada de los niños a la escuela. Sin embargo, hubo una correlación evidente entre los ritmos migratorios hacia centros poblados y una lenta atenuación de las inequidades generadas por el acceso a la educación. A partir del último cuarto del siglo, el contrapunto geográfico y social fue disminuyendo, lo que se hizo visible desde los años 80, cuando fue posible una reorientación de la política educativa hacia la incorporación del campo profundo y la escolarización de un mundo urbano saturado en las principales urbes del país.

Esta reorganización coincidió con una segunda ola migratoria, esta vez hacia los grandes centros poblados, frenando el ritmo de escolarización de las provincias urbanas mientras los índices rurales se elevaban. El proceso tuvo estrecha relación con el aumento de la población en edad escolar en las ciudades. Las urbes de rápido crecimiento, como La Serena y Coquimbo, San Felipe y Los Andes en Aconcagua, Valparaíso, Santiago, Talca, Chillán y Concepción, concentraron este aumento de la infancia escolar y el alza de escuelas, registrándose 221 fundaciones entre 1885-1895, representando el 36% del total de escuelas abiertas. Paradójicamente, al iniciarse el siglo XX nuevas inequidades fueron generadas por la oferta de escuelas, las que ahora también afectaron a los niños de las principales ciudades del país, receptoras de una pobreza migrante y campesina que requirió ser escolarizada en las urbes.

Permanecer en la escuela: el problema de la inasistencia

En un afán por racionalizar su oferta, el Estado procuró lograr un equilibrio entre expansión y eficiencia, cobrando centralidad la elevada inasistencia escolar. La estadística ministerial publicaba los índices de “asistencia media”, concebida como el número de alumnos asistentes entre los niños matriculados⁷⁸. El gráfico N° 2 demuestra su evolu-

⁷⁶ La ley de 25 de noviembre de 1893 dividió a las escuelas para los efectos del sueldo asignado a los preceptores en 4 clases: primera, las escuelas superiores; segunda, las situadas en capitales de provincia; tercera, aquellas establecidas en las cabeceras de departamento; y cuarta, las escuelas rurales. Ese año había 66 escuelas de primera clase, 258 de segunda, 173 de tercera y 727 de cuarta. En, *MMJCIP*, 1893, 363.

⁷⁷ Hacia 1865 en Colchagua y Llanquihue el aporte de la comunidad representó el 20% y el 30%, respectivamente, contrastando con el 7% y el 8% en las de Valparaíso y Santiago. En 1875, el gasto fiscal de las escuelas de estas últimas provincias alcanzó el 11 y 17% del presupuesto nacional. A diferencia de ellas, las del valle central concentraron un 4% y las de Valdivia, Llanquihue y Chiloé un 3%; en *MMJCIP* (varios años), *AE* 1876, 1877.

⁷⁸ Los preceptores debían contarlos diariamente y, aunque no lo hicieron en forma regular según la

ción, dibujando la tendencia decreciente de la llegada de los alumnos a las aulas a medida que el sistema de instrucción pública se expandía.

Distinto era el porcentaje de asistencia escolar entre los niños en edad de educarse del país. Sus cifras fueron muy bajas, solo el 7,5% frecuentaba una escuela en 1865 y 17,5% lo hacía en 1907, transformándose en un problema nacional en vista a los altos montos invertidos en la expansión de la educación. La inasistencia fue señalada además como la principal causa de la falta de instrucción entre las capas populares y el alto índice de analfabetismo que el censo de 1907 arrojó entre la población en edad escolar. La evaluación empírica de la inasistencia provino de los censos de 1885 y 1895, cuando ambos incluyeron en sus padrones la pregunta por la “asistencia a la escuela”. Entre los mayores de 5 años el resultado arrojó que solo el 4,7% lo hacía en 1885 y el 8,5% en 1895.

La estadística puso de manifiesto la diferencia que existía entre el crecimiento intensivo del número de escuelas, la matrícula, y la efectiva llegada de los alumnos a las aulas, evidenciando que la escuela era una práctica inexistente para la gran mayoría de la población. El resultado prueba que la expansión territorial de la escuela no fue simultánea a su extensión social, y que el proceso de escolarización no estuvo determinado en forma directa por el número de escuelas abiertas. Es decir, la *llegada de la escuela* y la *llegada a la escuela* no fueron procesos idénticos; estaban vinculados, pero no en forma mecánica, lo cual problematiza una relación causal entre escuelas y alumnos. Si a ello se agrega la distribución desigual de las escuelas en el país, se constata que no fue lo mismo contar escuelas que contar alumnos, lo cual se refleja en las variaciones de la matrícula y la asistencia en zonas con escuelas activas.

El contrapunto fue evidente entre el mundo urbano y el rural, como se aprecia en el cuadro N° 9. Las cifras de los censos permiten relacionar la asistencia con el patrón de asentamiento, cuantificando el porcentaje de asistentes en los distritos urbanos ubicados en el corazón de los centros poblados, y en los distritos rurales donde su población vivía totalmente diseminada.

En el mundo rural los alumnos asistían en forma estacional, solo algunos meses del año en que no estaban ocupados en faenas productivas, lo cual se reflejaba en sus bajas tasas de alfabetismo. En la década de 1880 la multiplicación de la escuela mixta en el campo y la migración del campesino a la gran ciudad intensificaron la inasistencia. Se fundaron más escuelas, pero se hizo en lugares de baja concentración de habitantes y algunas terminaron vacías debiendo cerrarse; otras, de poca matrícula, operaban como temporales⁷⁹. En las ciudades, la escuela estaba apoyada por la administración y su desarrollo inserto en una sociedad relacionada directa o indirectamente con un mayor volumen de productos de la cultura escrita⁸⁰. Sin embargo, la presión de la demanda tras el aumento de la población migrante hizo que las escuelas urbanas se hicieran pocas y

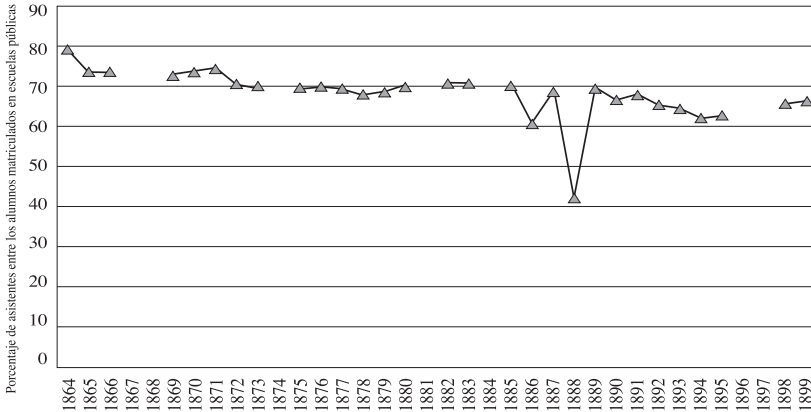
opinión de los visitantes, su registro es la única fuente seria que presenta las cifras de asistencia media desde mediados de siglo.

⁷⁹ De hecho, en 1896 fueron clausurados 113 establecimientos representando el 10% de las escuelas activas ese año, por no contar con más de 20 matriculados, el mínimo requerido por la legislación desde 1883. La mayoría eran mixtas y estaban ubicadas en las provincias de Chiloé, Aconcagua y Arauco.

⁸⁰ Furet, *op. cit.*; Houston, *op. cit.*

su ubicación en la ciudad fuese desordenada. Su aumento siguió la disponibilidad de locales, sin lograr situarse cerca de los nuevos barrios populares generados por la urbanización. Existía una disparidad abismante en la matrícula y asistencia media entre dos escuelas abiertas a pocas cuadras. Por ello, el decreto de 1881 y el Reglamento de 1883 reorganizaron el espacio urbano en “distritos escolares” en función de la residencia de la infancia popular⁸¹.

GRÁFICO N° 2
 PORCENTAJE DE ASISTENCIA MEDIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS.
 CHILE 1864 -1899



Fuente: *MMJCIP* (1865-1890).

Las bajas tasas de escolarización y la inasistencia escolar escondían la presencia de niños laboralmente activos, cuyo trabajo era aceptado como necesario por toda la sociedad⁸². En opinión de las élites, gran parte de las carencias del sistema de instrucción primaria eran causa del pauperismo de las familias y del trabajo de los niños, consignando la pobreza como un freno estructural. La apatía y la ignorancia de los padres era resultado de esa pobreza que, según el diagnóstico de Salvador Sanfuentes, ministro de Instrucción en la década de 1840, era el “origen de su repugnancia a privarse, en obsequio

⁸¹ Ponce, *op. cit.*, 134. Cada uno debía contar con 1.250 y 2.000 metros cuadrados en cuyo centro debía estar la escuela, procurando que los niños caminasen menos de cinco o seis cuadras. En Santiago, por ejemplo, se crearon 20 distritos hacia el norte del Mapocho en los barrios de la Chimba y Arenal, entre las calles Domínica y Recoleta; en el suroriente entre la Avenida de Las Delicias y el Camino de Cintura adentrándose hasta el Campo de Marte y la calle Dieciocho; y en el centro de la ciudad hacia el poniente de la Catedral, entre la calle de Peumo y Avenida Matucana. En la parroquia del Sagrario entre el Mapocho, las Delicias y las calles Claras y del Peumo “no se formaron distritos porque esa parte está ocupada por familias pudientes cuyos hijos se educan en los colegios y escuelas privadas, y los pocos niños pobres que necesitan educarse en las escuelas públicas pueden concurrir a las establecidas”, en *MMJCIP*, 1883,76.

⁸² Jorge Rojas Flores, *Los niños cristaleros: trabajo infantil de la industria. Chile, 1880-1950*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Colección Sociedad y Cultura, vol. X, 1996; “Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930”, en *Historia* 40:1, Santiago, ene-jun 2007, 129-164.

de la ilustración, del auxilio de sus hijos, aún por breves espacios de tiempo”⁸³. Dicha evaluación cruzó el siglo, adoptando un tinte más economicista hacia el XX, en un contexto de fuerte urbanización y desarrollo industrial. La crítica se tornó hacia la concepción del niño como agente productor más que a la desidia de los padres, y el problema de la inasistencia fue evaluado como un fenómeno esencialmente económico. Este fue el tono del Congreso General de Enseñanza Pública en 1902 y de las sucesivas discusiones en torno a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria promulgada en 1920⁸⁴.

CUADRO N° 9
PORCENTAJE DE ASISTENCIA A LA ESCUELA Y TASA DE ALFABETIZACIÓN
ENTRE LA POBLACIÓN MAYOR DE 5 AÑOS. CHILE 1885 Y 1895

Censo	Porcentaje de asistencia población mayor de 5 años						Tasa de alfabetización población mayor 5 años					
	Distritos rurales			Distritos urbanos			Distritos rurales			Distritos urbanos		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1885	3,4	1,7	2,4	9,3	6,6	7,7	285,4	150,2	210,7	497,5	415,6	453
1895	3,7	2,8	3,2	9,5	7,5	8,3	295	219,0	257,3	532,7	464,5	495,6

Fuente: Censos de la República 1885, 1895.

Sin embargo, la evidencia empírica matiza esta interpretación. El gráfico N° 3 presenta la vinculación entre trabajo y asistencia escolar hacia fines del siglo XIX en cada provincia. La población ocupada representa el número de personas mayores de cinco años con algún tipo de “profesión, ocupación u oficio”, entre la cual no se puede dimensionar el peso de los niños porque no los contaron separados de sus padres. Los censos intentaban dimensionar la producción nacional y para ello midieron estadísticamente las “fuentes de las subsistencias de la población” sin considerar edades al momento de publicar sus datos, ya que los niños y los adultos trabajaban por igual⁸⁵. La asistencia escolar está medida entre la población de 5 a 15 años.

El comportamiento aleatorio de la curva de asistencia con respecto al volumen de trabajo cuestiona la percepción que se tuvo de este como el principal enemigo de la asistencia a la escuela. De hecho, los niños trabajaban desde antaño y lo siguieron haciendo mientras se expandió el sistema de instrucción primaria durante el siglo XIX. Asimismo, el momento más álgido del aumento en el proceso de escolarización ocurrió precisamente durante las primeras décadas del XX, coincidiendo con el crecimiento de una

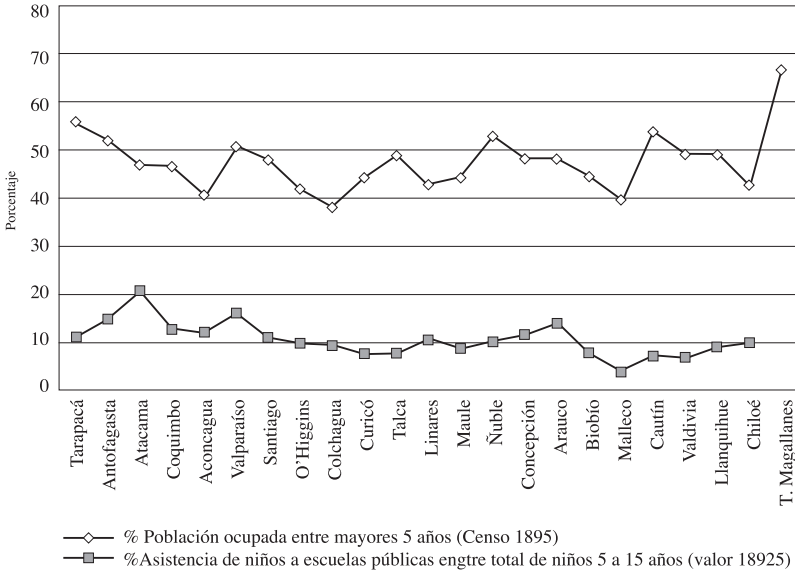
⁸³ *MMJCIP*; 1849.

⁸⁴ Igual preocupación se manifestó en 1904 en la Asociación de Educación Nacional, en el Congreso Científico de 1910, en el Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia de 1912 y en el Congreso Educacional Primario de 1919.

⁸⁵ *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 del Mercurio, 1876, LV.

infancia progresivamente industrializada. El gráfico muestra que las provincias urbanas de temprano desarrollo industrial, como Atacama y Valparaíso, eran las que presentaban los mayores porcentajes de población ocupada y de asistencia entre sus niños. En el caso de Santiago, sus bajos índices de asistencia ya contenían el impacto de la urbanización campesina, completizando el estudio de las conexiones entre escolarización e industria.

GRÁFICO N° 3
 PORCENTAJE DE POBLACIÓN OCUPADA ENTRE LA POBLACIÓN MAYOR DE 5 AÑOS Y PORCENTAJE DE ASISTENCIA ESCOLAR ENTRE LOS NIÑOS DE 5 A 15 AÑOS. PROVINCIAS DE CHILE, 1895



Fuente: MMJICP 1893; Censo de la República 1895.

La historiografía nacional no ha problematizado la relación entre escuela y trabajo, ni tampoco ha participado de un debate abierto por la historia de la alfabetización europea y anglosajona sobre la utilidad de la lectura en las formas de producción de la fábrica, o en la productividad de muchas ocupaciones⁸⁶. El punto introduce la variable de cuánto afectaba el tipo de trabajo al acceso y la permanencia en la escuela, y nuevamente los números que arroja la relación entre la estructura ocupacional, matrícula y asistencia tampoco permiten asegurar conclusiones generalizadas.

El cuadro N° 10 presenta las ocupaciones más frecuentes entre la población ocupada del país, dando cuenta de que Chile al finalizar el siglo, ya iniciado su proceso de

⁸⁶ José María Borrás, "Mercado laboral, escolarización y empleo infantil en una comarca agrícola e industrial (el Vallès Occidental, 1881-1910)", *Cuadernos de Historia Contemporánea* 24, Madrid, 2002, 233-262. Véase Harvey Graff, *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-century City*, New York, Academic Press, 1979; Maynes, *op. cit.*

industrialización, seguía siendo un país de trabajo agrícola, de faenas extractivas y de servicios. La urbanización aglutinó en las ciudades una escasa y creciente mano de obra especializada que requería de las habilidades de la lectura y escritura para su desarrollo. Las provincias del centro urbano destacaban por congregarse este tipo de ocupaciones. Solo en Santiago ellas representaban el 18,2% de la mano de obra activa en 1895. Sin embargo, para la gran masa de agricultores, gañanes, costureras, lavanderas, sirvientes y comerciantes, en la ciudad o en el campo, la escuela aún era ajena a sus prácticas de subsistencia familiar.

La relativa estabilidad de la matrícula y la asistencia en provincias como Santiago y Colchagua, con una estructura laboral bastante disímil, reitera que no había una vinculación directa entre la instrucción primaria y la realidad social de las familias, constituyéndose en una discusión permanente si ella debía o no formar trabajadores sin llegar a consenso, impidiendo su desarrollo a gran escala⁸⁷.

De lo que no cabía duda era de que el trabajo infantil afectaba la llegada regular a las escuelas, que era causa de impuntualidad y de la existencia de dos o más períodos de inscripción, así como de la admisión de niños en cualquier época del año. Los preceptores reclamaban que sus alumnos iban un día y faltaban otro, o concurrían solo unas horas de la jornada, dificultando una acción educativa uniforme y continua.

¿Por qué los niños no llegaban a las escuelas? La respuesta es parte fundamental de la historia de la educación y se ha preguntado poco por sus razones. La estadística no resuelve el análisis de los factores culturales externos que condicionaron a la escuela misma y que deben ser incorporados en la comprensión del proceso. Historiográficamente es complejo determinar el doble carácter funcional y distintivo de la escuela como nuevo espacio y práctica social, como también lo es con respecto a la valoración de la alfabetización.

En la actualidad, la historia social de la familia y la educación han hecho hincapié en la divergencia entre lo que buscaban las familias y lo que exigía la instrucción⁸⁸. Hubo una contradicción aparente entre la petición de las comunidades por escuelas y la escasa participación de los padres en la educación de sus hijos. La escuela representaba algo para la comunidad, tenía un valor social y simbólico a veces asociado a la utilidad de la instrucción, posiblemente mayor en zonas urbanas, y entre artesanos y comerciantes. Pero en las comunidades rurales donde ciertamente existía una cultura propia y se comenzaban a reproducir formas de sociabilidad más amplias que el círculo familiar, su vinculación con la escuela a veces no pasaba de ser una costumbre enmarcada en la ru-

⁸⁷ Miguel Luis Amunátegui, como ministro de Instrucción en la década de 1870, había incluido la enseñanza manual en los programas de instrucción primaria, pero hacia fines de siglo temía transformar la instrucción primaria en una enseñanza de oficios para formar obreros. El Congreso Pedagógico de 1889 puso expresa atención en no transformar la escuela en una enseñanza de oficios, porque la escuela no tenía como tarea formar obreros, en la opinión de Claudio Matte; en José Abelardo, *Congreso Nacional Pedagógico, resumen de las discusiones, actas y memorias, publicación oficial*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890, 14.

⁸⁸ Véase Antonio Viñao, "Tiempos familiares, tiempos escolares (trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX)", en Jean-Louis Guereña (dir.), *Famille et Education en Espagne et en Amérique Latine*, Tours, Publications de l'Université François Rabelais, 2002, 83-97; Jean-Louis Guereña, "Demande populaire d'éducation et réforme sociale", en Jean-Louis Guereña (coord.), *Clases populares, cultura y educación, siglos XIX y XX*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1988, 111-139.

tina del poblado. Tal como lo describía el ministro de Instrucción en 1907, “en la época de la matrícula se produce una verdadera competencia en las familias por inscribir a sus niños en la escuela. Pero una vez cumplido este primer deber, el entusiasmo se relaja y no se mantiene la misma energía para obligarlos a asistir con regularidad. El más leve inconveniente se acepta como causa suficiente de inasistencia”⁸⁹. Para los padres sus niños debían educarse, pero aquello no implicaba que debieran hacerlo en la escuela. Los niños tenían otras labores, importantes desde la perspectiva de la supervivencia familiar, y si el beneficio económico de enviar a los hijos a la escuela era bajo y el costo de oportunidad era alto, era obvia la consecuencia⁹⁰.

CUADRO N° 10
PORCENTAJE DE ASISTENCIA ENTRE NIÑOS DE 5 A 15 AÑOS Y ESTRUCTURA LABORAL DE LA POBLACIÓN OCUPADA MAYOR DE 5 AÑOS. CHILE 1865-1895

Censos	% asistencia escolar entre niños 5 y 15 años	Estructura ocupacional: % de oficios y profesiones entre el total de la población ocupada mayor de 5 años												
		Agricultores	Gañanes	Sastres y costureras	Sirvientes y cocineros	Lavanderas	Comerciantes	Empleados particulares	Mineros	Hilanderas y tejedores	Estudiantes	Carpinteros	Ocupaciones vinculadas con el uso de la alfabetización**	Total
1865	7,5	16,5	25,6	10,9	12,1	4,1	2,2	1,3	3,4	8,6		2,6	2,9	90,1
1875	11,3	19,2	21,5	13,1	10,0	5,1	3,0	1,3	3,5	4,3	1,3	1,8	5,1	89,1
1885*	8,0													
1895	10,9	23,8	15,7	11,8	9,4	5,2	5,0	4,0	2,8	2,7	2,6	2,1	8,9	93,8

Fuente: MMJCIP (1840-1907); Censos de la República 1865, 1875, 1885, 1895.

*El censo de 1885 no registró la estructura ocupacional de la población.

**Este rubro concentra abogados, agentes comisionistas, arquitectos, botánicos, cónsules, contadores, dentistas, dibujantes, diplomáticos, eclesiásticos, empresarios, estudiantes, farmacéuticos, fotógrafos, impresores, industriales, ingenieros, literatos, litógrafos, médicos, ministros, notarios, ópticos, periodistas, procuradores, profesores, químicos, religiosas, taquígrafos, telefonistas, telegrafistas, tipógrafos y grandes comerciantes.

Los vecinos exponían una demanda por educación al respaldar la llegada de la escuela, valorando los esfuerzos del Estado. En sus peticiones replicaban el discurso liberal, arguyendo una necesaria difusión de la instrucción primaria como origen de progreso, “especialmente en estas localidades donde es tan difícil como dispendioso

⁸⁹ Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso nacional, 1907, Santiago, Imprenta y Encuadernación Universitaria, 1907, 31.

⁹⁰ Newland, *op. cit.*, 197.

proporcionarla a nuestros hijos”, apelaban los vecinos de Santa Cruz en 1869⁹¹. Pedir la fundación de una escuela, “se trata, señor, de la educación de nuestros hijos, de su porvenir, y no es posible que ningún padre de familia pueda mirar con indiferencia tan sagrados intereses”⁹². Es difícil dimensionar cuánto se valoraba la alfabetización en un mundo laboralmente agrícola y mecánico. Sin embargo, en zonas rurales, vecinos y autoridades coincidían en hacer de la escuela una forma de comunicación con el resto del país, que aparecía tan lejano para este tipo de localidades insertas en un territorio vasto y a veces inaccesible. Además, una escuela suponía una inversión fiscal en la localidad a través del pago del preceptor, las remesas de textos, de útiles y cada vez más, también del local. Teniendo una escuela la comunidad pasaba a formar parte de la trama institucional del Estado, multiplicando también las redes de protección social, debido a la colaboración de los vecinos en la dotación de las escuelas y la ayuda a los alumnos más pobres. Desde esta perspectiva, la escuela hacía visible a los pequeños poblados ante los intereses del Estado y de las élites, transformándola en un nuevo vínculo político y social.

Para el Estado la instrucción primaria era un proyecto civilizador e integrador a través de la enseñanza de los conocimientos y habilidades básicas de la lectura y escritura⁹³. También era un nuevo espacio conceptual y físico propio de una racionalidad abstracta que parecía ser ajena a la sociedad, lo cual relativiza el balance final entre expansión del sistema de instrucción primaria y sus resultados. En las primeras décadas del siglo XX, Chile tenía una red de escuelas operando en ciudades, pueblos y lugares remotos. El Estado había invertido recursos en mejorar su oferta: construyó una infraestructura cada vez más especializada, proveyó de textos y materiales, uniformó los métodos de enseñanza y fundó escuelas normales en provincias para asegurar la formación docente. La tasa de alfabetización había crecido sustancialmente desde 205,2 en 1865 hasta alcanzar la mitad de la población en 1907. Sin embargo, la baja escolarización y los mínimos porcentajes de asistencia, junto al 62% de analfabetismo entre los niños, constituyeron una prueba empírica de que la expansión educacional no solo implicaba llevar la escuela al territorio, sino que los niños llegasen y se quedasen en las aulas. Las cifras impactaron sobre una opinión pública que abogaba por legislar la obligatoriedad de la enseñanza primaria, evidenciando la urgencia de aumentar exponencialmente la capacidad del sistema para recibir a todos los niños en edad escolar.

A lo largo del siglo XIX, el patrón de asentamiento poblacional determinó la expansión de la escuela, imponiendo la necesidad de seguir una demanda social por educación que no era abstracta, que pedía escuelas, las financiaba y ejercía su control sobre ellas, pero no enviaba a sus hijos a educarse, o los enviaba solo a veces. Seguir la demanda hizo más inestable un sistema escolar expansivo que se levantaba con la precariedad material que caracterizó el período.

⁹¹ Curicó, 30 de marzo de 1869, AN, FME, vol. 173, foja 163.

⁹² *Idem*.

⁹³ Serrano, “La escuela esquiva”, *op. cit.*, 18.

EPÍLOGO

A partir de un análisis empírico del proceso de extensión de la educación, es posible dar cuenta de la precariedad territorial con que fue construyéndose la institucionalidad educacional del Estado, lo cual determinó que su oferta creciera al ritmo de una demanda social por educación que, en un primer momento, fue traducida por las autoridades como peticiones de escuelas. En consecuencia, ellas se instalaron donde existía una población medianamente organizada que podía cooperar en levantar su edificio y vigilar su funcionamiento. Este hecho explica la existencia de establecimientos en localidades muy dispares, algunas muy pequeñas y lejanas. Solo cuando las autoridades pudieron contar con mayor seguridad a los alumnos y alfabetos, dicha demanda educacional también fue evaluada en términos de matrícula y alfabetización, y las escuelas siguieron al volumen de población aglomerada porque ahí se aseguraban aulas llenas. Allí estaban los municipios y una comunidad que participaba activamente en el sostén de las escuelas.

La Ley de Instrucción Primaria de 1860 ratificó la organización de un sistema educacional público, gratuito y urbano, expansivo hacia los centros poblados que hizo de las grandes ciudades y poblados rurales de cierta relevancia local el eje institucional de la educación. En ellos centralizó los mayores recursos económicos, los mejores preceptores y las escuelas mejor dotadas. Hacia 1880 la implementación de la legislación tuvo como resultado dejar fuera del sistema de instrucción primaria a alrededor del 70% de la población que no habitaba en un centro poblado. Se vio la necesidad de volver a reglamentar para incorporar a los territorios que quedaron fuera. Básicamente, el mundo rural y el mundo popular urbano que había ido creciendo y cambiando como resultado de las migraciones.

Para llegar a la escuela evidentemente primero debía haber una escuela, y el factor territorial fue determinante en el ritmo de la oferta y la llegada de los niños esas escuelas. Sin embargo, matricularse no solo pasaba por su acceso. La expansión de la escuela se apoyó sobre una demanda social por educación que no fue poca, pero sí incierta y difícil de cuantificar, y que no siempre equivalía a demandar instrucción, abriéndose escuelas vacías. El problema estaba en que la escuela ciertamente tenía una función simbólica para las comunidades, pero aun las destrezas enseñadas eran marginales dentro de las estrategias de supervivencia familiar, lo cual quedó reflejado en los bajos índices de asistencia escolar. Podría aventurarse que a esta primera expansión de la escuela solo llegaron quienes pudieron hacerlo, ya fuese porque la escuela estaba cerca o porque económicamente su escolarización no disminuía drásticamente el ingreso familiar.

Se conoce muy poco de esos niños y de esas familias, y del valor que tuvo la escuela y la alfabetización para ellas. Sin embargo, el contrapunto entre escuelas y alumnos, y entre ciudad y campo, deja en evidencia la desigualdad social con que creció el sistema de educación primaria. Sobre un territorio extenso donde la mayoría de la población vivía diseminada en los campos, la escuela llegó hasta donde pudo, marginando al mundo rural y a todos aquellos a quienes su pobreza les impidió llegar a la escuela. El desafío de integrarlos es la historia de la escuela primaria en el siglo XX.