

**Análisis global de los factores de la desigualdad  
Socioeducativa en el periodo 1810-1920  
ISSN: 0718-42948 (Versión en Línea)**

**Autorizada su reproducción citando la fuente**

**Cómo citar este artículo: Formato documento Electrónico**

LENNON, Oscar. **Análisis global de los factores de la desigualdad  
Socioeducativa en el periodo 1810-1920.**

*Avances de Investigación* . N° 19. Santiago. N° Inscripción 142.432. Disponible  
en World Wide Web:<[http://www.umce.cl/investigacion/avance\\_19.html](http://www.umce.cl/investigacion/avance_19.html)

**ANÁLISIS GLOBAL DE LOS FACTORES DE LA DESIGUALDAD  
SOCIOEDUCATIVA EN EL PERIODO  
1810-1920**

**OSCAR LENNON**

**UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Departamento de  
Formación Pedagógica**

**PRINCIPIOS DE BASE**

En relación al enfoque adoptado, hay cinco consideraciones importantes que han ido emergiendo en el curso mismo de la investigación:

1) El objeto de análisis se sitúa en el marco de un sistema de enseñanza cuyos principios básicos se plantean en el discurso independentista de la Aurora de Chile, y que se empieza a implementar desde la constitución misma de la república autónoma y soberana de Chile, a través de la fundación del Instituto Nacional y de las restantes medidas que apuntan hacia la materialización de las ideas matrices de dicho proyecto. Por consiguiente, el problema de la desigualdad no puede ser desgajado del proceso de construcción del sistema educacional chileno, es en ese marco que es por lo tanto abordado, teniendo presente tanto la progresiva expansión del sistema escolar así como los cambios que continuamente experimenta durante el período considerado.

2) Se intenta explicar la conformación del currículum escolar, y de sus variaciones en el tiempo, desde la perspectiva de la cultura, en el sentido antropológico del término, o más precisamente de las subculturas de los grupos y clases sociales que ejercen un grado determinado de influencia en este plano. Así, por ejemplo, en la primera mitad del siglo XIX en lo que respecta al liceo, la conexión entre un currículum basado fundamentalmente en las letras -históricamente asociado en diversas sociedades a formas de vida orientadas por los valores de lujo y refinamiento, por ej. en la época del Renacimiento- y los cambios en las maneras de ser y de pensar de las clases altas (agraria, mercantil y minera).

En el mismo sentido, se considera además que la educación escolar contribuye de manera importante a la conformación del estilo de vida distintivo de esas categorías sociales, y a través del cual se impone una definición de la excelencia humana, un ideal de hombre hacia el que apuntan los procesos escolares.

3) El análisis del material bibliográfico deja en evidencia una dimensión de los procesos educacionales que no ha sido particularmente destacada, esto es el hecho de que se desenvuelven en estrecha relación con las sociedades europeas no hispánicas, Francia e Inglaterra en particular, que proporcionan el modelo de sociedad, de conocimiento y de educación en conformidad a los cuales se guía la educación chilena. Ello influye poderosamente y de diversas maneras en la conformación y evolución del sistema de enseñanza. Por lo mismo, resulta pertinente recurrir al concepto centro y periferia para describir ese tipo de relaciones que se manifiestan en los tres aspectos antes señalados: en la esfera educativa misma, en el ámbito del conocimiento (generado por las sociedades centrales), en el plano de las formas de existencia de las clases altas.

4) Se busca recuperar, asimismo la dimensión conflictual que aflora constantemente en el campo educativo, ya presente en los años veinte en la pugna entre el Liceo de Chile, afín a los liberales, y el Colegio de Santiago respaldado por los pelucones, y que se manifiesta de múltiples formas a lo largo de los decenios siguientes, entre otras cosas en las confrontaciones que se dan en el siglo XIX en torno a la enseñanza o supresión del latín, acerca del lugar y papel de la Iglesia en el campo de la educación, del rol del estado, de la enseñanza privada y del mercado; y a principios del siglo XX los debates en torno al carácter obligatorio de la enseñanza, o al tipo de educación a impartir en función de su adecuación a la realidad propia y de su relación con el campo económico.

5) Se considera asimismo que la institución escolar “moderna” no es sólo una instancia de adquisición de saberes y habilidades intelectuales, sino que es también un espacio de formación de maneras de ser y de actuar, de inculcación de modelos socioculturales, algo que está presente en los sistemas escolares de las distintas épocas, ya que éstos nunca dejan de estar guiados por un ideal de hombre/mujer, el que puede estar mayor o menormente explicitado. Y esa acción de inculcación de formas de comportamiento y de los valores asociados a ellas se materializa en el espacio del aula de variadas maneras que han sido observadas por los historiadores: posturas corporales que son requeridas de

los alumnos, correcciones y sanciones que apuntan hacia las formas de conducta convenientes o inconvenientes, o incluso en términos más explícitos y formales la enseñanza de la urbanidad y de sus reglas en asignaturas específicas, la calificación del “ornato y aseo” de los alumnos.

## FACTORES DE LA DESIGUALDAD SOCIOEDUCATIVA

En consonancia con los postulados anteriores, se ha efectuado un análisis y de los factores bastante numerosos que inciden en la generación de la desigualdad socioeducativa durante el tiempo histórico considerado: 1810-1920; y se ha realizado, además, una clasificación de ellos a fin de alcanzar una visión más sistemática de su presencia y grado de influencia en los distintos períodos que se han establecido.

1) Factores asociados al magro legado colonial en materia de educación, el que constriñe de manera apreciable las posibilidades de desarrollo educacional, y que se manifiestan sobre todo en términos de carencias múltiples: ausencia casi completa de libros, de maestros, de los propios conocimientos que se intenta transmitir. Y en correspondencia con ello un desarrollo más bien limitado de las aptitudes de tipo escolar, y también de las actitudes hacia la Escuela en el seno mismo de la clase alta y cultivada, como el interés por la lectura y por el saber de índole académica, lo que no deja de influir en los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje. Ello se manifiesta por ejemplo en la alta frecuencia de los episodios de desorden en el aula, o en una modalidad de relación con el conocimiento que es objeto de crítica en 1843 por parte de Domeyko, cuando señala que se va a la Escuela únicamente con el propósito de obtener un beneficio y no por “amor al saber”. En el mismo sentido, y en el caso de las incipientes clases medias de esta misma época, son de particular relevancia las observaciones de Sarmiento acerca de las disposiciones que manifiestan los alumnos de la Escuela Normal hacia el quehacer escolar, que se manifiestan entre otras cosas en un ausentismo particularmente elevado, así como sus dificultades para alcanzar un manejo fluido de la lectura y de la escritura, de la lengua más en general.

Gran parte de la acción de los gobiernos de la primera mitad del siglo XIX está encaminada a resolver los problemas planteados por algunas de estos “déficits” educacionales, por ejemplo a través de la contratación de numerosos profesionales principalmente europeos que intervienen en casi la totalidad de nuevas carreras que se crean, Blest, Sazie, Domeyko, Gay y Bello entre otros. Ello explica también por qué la Universidad de Chile es concebida inicialmente como una institución únicamente académica, encargada de la asimilación, el cultivo y producción del conocimiento científico y letrado.

Una de las tantas carencias resultantes de la precaria herencia educacional colonial tiene que ver con la ausencia de conocimientos y competencias que permitan

un manejo apropiado del sistema educacional mismo y de su modo de funcionamiento, lo que es reconocido en ocasiones por las propias autoridades de gobierno, y constituye el motivo explícito que invocan para justificar que la función de Superintendencia de Educación sea asumida por el Consejo de la Universidad.

2) Factores resultantes de la distribución marcadamente desigual de la educación escolar a inicios del período post-colonia, una faceta más del legado colonial que se traduce sobre todo en la inescolaridad de casi la totalidad de la población, su situación de exclusión total con respecto a la Escuela y la consiguiente falta de familiaridad con una institución que no forma parte de su entorno y horizonte cotidianos. Y esto se acompaña de aspiraciones educacionales más bien reducidas, e inexistentes a veces, ya que “las necesidades culturales son necesidades cultivadas” (Bourdieu), es decir, no son el producto ni mucho menos de tendencias o características intrínsecas de los individuos sino de condiciones sociales e históricas particulares en las que transcurre su existencia.

En el caso de las minorías cultivadas, hay en cambio una demanda de educación que no tarda en manifestarse y en requerir la atención del gobierno, por ejemplo cuando a principios de los años veinte desde La Serena y Concepción se solicita al gobierno que se cumpla con los anuncios de abrir en cada una de ellas un establecimiento similar al Instituto Nacional, o a mediados de los años veinte en el viaje a Europa financiado por el gobierno de un grupo de jóvenes (Pérez Rosales).

3) Factores derivados de la permanencia de una estructura social dicotómica y profundamente desigual a lo largo de casi todo el siglo XIX, que persiste casi inalterada en el momento de instalación de una sociedad independiente y republicana, pero experimenta cambios progresivos ulteriormente, en conexión con los procesos de expansión económica en el agro, el comercio y la minería, con el desarrollo de obras de infraestructura y de las ciudades igualmente. Así, se asiste al surgimiento de burguesías minera y financiera que pasan a integrarse en términos más bien armónicos con la clase alta dominante de orientación agraria y mercantil, aunque ello abre al mismo tiempo un juego de diferencias y de divergencias posibles, y de nuevos cursos históricos por lo tanto. Un ejemplo de ello está dado por la fundación del Partido Radical en Copiapó caracterizado por sus posturas laicas y su adhesión al positivismo.

Por otra parte, se asiste también al ensanchamiento progresivo de las clases medias, y a la aparición dentro de ellas de categorías sociales inéditas que se distinguen por su ligazón estrecha con el sistema de enseñanza y con la ampliación de éste: los profesionales y los productores culturales (en literatura, pintura, ensayos, etc.) que ejercen una influencia creciente en el ámbito cultural y educativo. Asimismo, la emergencia en las últimas décadas del siglo XIX de una población obrera asentada en las ciudades más grandes y en los centros mineros, los de la región del salitre principalmente, no es ajena sin duda a la incorporación a la Escuela de los niños de sectores populares que habían estado antes casi totalmente excluidos de ella, lo que explica en parte el crecimiento acelerado de la escolarización que se produce entre 1900

y 1920; y como lo constatará Irma Salas en 1927, una fracción de esos niños, reducida en todo caso, se halla entonces en la educación secundaria. Es conveniente señalar que el concepto de estructura social es utilizado no sólo para distinguir la distribución socialmente desigual de propiedades determinantes de la condición social, como los niveles de ingreso y educación, sino también como un sistema de relaciones sociales, y simbólicas a la vez, que ligan entre sí a los individuos de los distintos grupos y clases sociales, relaciones que adoptan en ocasiones la forma de conflictos más o menos intensos que se expresan de distintas maneras, incluyendo las pugnas de orden ideológico que se manifiestan desde mediados del siglo XIX entre liberales y conservadores en torno a la educación escolar misma, y las que surgen más tarde, a principios del siglo veinte, en relación con los fines de la educación y la naturaleza de ésta, en las cuales toman parte activamente los propios maestros.

4) Factores de género, ya que en sus primeros tiempos la educación chilena de nivel secundario y superior está únicamente reservada a la población masculina, aunque una parte de las niñas de las clases altas asiste a instituciones escolares de carácter religioso, y una cifra reducida de niñas de otras categorías sociales se incorpora a escuelas normales de mujeres. Sin embargo, paralelamente a la expansión de las clases medias ilustradas dicha situación empieza a modificarse: en 1877 las puertas de la universidad se abren por primera vez a las mujeres y cerca de treinta liceos fiscales de niñas son fundados a lo largo de los tres lustros que se inician en 1891, de manera que la creciente escolarización femenina explica también en parte el rápido incremento de la cobertura educacional en las dos primeras décadas del siglo XX (que se prosigue a un ritmo aún mayor en los años veinte).

5) Factores ligados a las condiciones materiales de existencia, marcadas por una distribución profundamente desigual de los ingresos y bienes patrimoniales, y por la privación casi total de éstos que afecta a la mayor parte de la población, en particular la que se dedica a actividades directamente productivas, cuyas condiciones de trabajo son además particularmente precarias: jornadas laborales extensas, ausencia de días de descanso, salarios extremadamente bajos, pagos en especies en el mundo rural, contratos puramente verbales, pago con fichas en las salitreras y otros lugares, y la obligación en consecuencia de comprar sólo en las pulperías de la empresa (algo que a veces ocurre también en las haciendas), ausencia de toda reglamentación legal de las relaciones entre patrones y trabajadores. A lo que se suman los desplazamientos continuos de una numerosa población flotante que no dispone de posibilidades ocupacionales estables, y el incremento de la cesantía en tiempos de crisis económicas.

En suma, un modo de existencia marcado por la privación constante de los bienes más indispensables y por la imposibilidad casi de cubrir las necesidades más apremiantes, por el hacinamiento en viviendas de reducido espacio, cuya expresión más visible son los conventillos que surgen desde fines de siglo en las ciudades de mayor concentración demográfica. Y todo ello es percibido y vivenciado por las clases ilustradas como un hecho “natural” e inevitable, que empieza a ser visto de otra manera

con el surgimiento en el espacio público y político de la “cuestión social”, por las posiciones asumidas por el papado en torno a ella, por la multiplicación de las movilizaciones populares en que se reivindican condiciones más favorables de vida y de trabajo, y por las repercusiones que todo ello tiene en el espacio político.

Si las condiciones precarias de vida y de trabajo ejercen una influencia apreciable sobre las posibilidades de acceso a la institución escolar, y de permanencia en ella, son numerosos además los niños de estos mismos sectores que participan en las faenas agrícolas, mineras y manufactureras en condiciones similares a las de los adultos. Y desde fines del siglo XIX pasan a formar parte de la mano de obra fabril, como lo hacía ver en 1917 Darío Salas en *EL Problema Nacional*, en un momento en que la propia expansión de la educación y la incorporación a ella de un contingente cada vez más numeroso de niños de las clases populares, contribuye a modificar la percepción social que tradicionalmente había prevalecido sobre su situación y los negativos efectos del trabajo infantil.

6) Factores resultantes de la magnitud y distribución de la oferta educacional en los distintos niveles de enseñanza, la que está concentrada sobre todo en las ciudades más importantes, en circunstancias que cerca del 80% de la población reside en zonas rurales en los inicios del período post-colonial; y gran parte de ella habita además en asentamientos dispersos y aislados, de difícil acceso a menudo en razón del precario estado de los caminos y de los medios disponibles de transporte. En ello radicaba uno de los principales obstáculos para la difusión de la enseñanza primaria, hacía ver Andrés Bello a mediados de siglo en uno de los informes que remitía anualmente al Gobierno a nombre de la Universidad para dar cuenta del estado de la educación. En todo caso, como consecuencia de las migraciones campo-ciudad que se intensifican desde fines del siglo XIX, se asiste a un incremento gradual de las personas que habitan en centros urbanos –los que constituyen en Chile, al igual que en todas las sociedades, el lugar privilegiado de la existencia, difusión y desarrollo de la escuela y de la cultura a ella asociada. De hecho, la residencia rural en todas partes aparece siempre ligada a cifras marcadamente inferiores de escolarización y porcentajes elevados de repitencia y deserción, de manera que las posibilidades de ingresar al sistema de enseñanza y de permanecer en él son significativamente mayores en el medio urbano, en el que se concentra la mayor parte de la oferta educativa en los niveles más avanzados del sistema de enseñanza.

La distribución en el espacio físico geográfico de la oferta educacional tanto fiscal como particular no es socialmente neutra, por el contrario, ya que los establecimientos de todos los niveles de enseñanza tiende a localizarse sobre todo en los lugares de residencia de los de los sectores dotados de un mayor volumen de capital económico y cultural.

7) Factores resultantes de las políticas educativas, que revisten una particular importancia en razón del papel decisivo del Estado en la construcción y ampliación del sistema de enseñanza post-colonial, lo que se manifiesta de variadas maneras, en especial las que a continuación se señalan:

- en los recursos financieros que consagra a la educación, que experimentan un paulatino aumento durante todo este período, y una expansión más importante en los años ochenta, y la manera en que ellos son distribuidos entre los alumnos reales y potenciales de los distintos grupos y clases sociales
- en la creación y mantenimiento de establecimientos educativos diversos, como liceos, escuelas de distinto tipo: normales, conservatorio, de artes y oficios, etc: y más en general en la conformación de un sistema estructurado de enseñanza
- en la fundación de una red de escuelas que cubre el conjunto del territorio del país, incluyendo sus lugares más apartados
- en la contratación de profesores, profesionales y sabios (Bello, Gay) que aportan una contribución determinante para el desarrollo inicial de la educación, y para la puesta en marcha de transformaciones posteriores que se introducen en vista de un mejoramiento de ella, como es el caso de la reforma de inspiración alemana de los años ochenta
- en la formación de la profesión docente a través de las escuelas normales, primero, del Instituto Pedagógico más tarde
- en la constitución de profesiones, como la de ingeniero, que son favorecidas por medidas especiales con el objeto de promover el surgimiento de una demanda social por ellas
- en la orientación y el funcionamiento del sistema educativo por intermedio de las normativas establecidas por el parlamento y el gobierno, el control de exámenes de los alumnos de los establecimientos privados, la función de superintendencia asignada primero a la universidad y más tarde, en 1879, al Consejo de Instrucción Pública
- en el estudio de sistemas educacionales más “avanzados” a fin de rescatar experiencias que puedan ser de utilidad para la educación chilena (Sarmiento que viaja a Europa enviado por el Ministro Montt, en los años cuarenta, José Abelardo Núñez, Valentín Letelier, Joaquín Cabezas en los años ochenta, etc.)
- en el perfeccionamiento de profesionales, como acontece es el caso del primer doctorado chileno en educación, Darío Salas, que parte en 1905 con una beca del gobierno a en la Universidad de Columbia, donde tuvo como profesor a John Dewey
- y también incide de manera indirecta pero no menos importante en el problema de la desigualdad socioeducativa a través de las medidas de carácter económico y social que afectan ya sea positiva o negativamente las condiciones de vida y de trabajo de los individuos de los distintos grupos sociales.

Por ende, la orientación social de las decisiones en estos distintos ámbitos que se adoptan desde el Estado, el que es controlado casi sin contrapeso hasta 1920 por las clases altas, ejerce una influencia considerable sobre la producción de desigualdades sociales de educación. De hecho, en el período post-colonial se asiste a una marcada acentuación de éstas, ya que las decisiones en materia de educación tienen como destinatarios privilegiados a los descendientes de esas categorías sociales, que muestran escasa preocupación por la difusión de la enseñanza primaria, como lo atestigua la larga tramitación, de más de diez años, de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria aprobada en 1860 que establece la obligación de abrir una escuela de hombres y una de mujeres en cada pueblo, y asegura una provisión permanente de recursos por parte del Estado, lo que se traduce en un incremento sostenido de “el número de escuelas, la matrícula y la asistencia media” (Soto, 2000:28). A partir de la promulgación de dicha ley se inicia un crecimiento sostenido de la escolaridad inicial, cuya responsabilidad había sido encomendada con anterioridad a los conventos y a las municipalidades, lo que constituye una prueba adicional de la influencia decisiva que tienen durante el siglo XIX las políticas educacionales del Estado, el papel central de éste en el desarrollo y propagación de la instrucción escolar.

No obstante, a medida que se amplifica la cobertura escolar, y por ende la composición social del alumnado, se asiste a un cambio importante en el discurso de los sectores conservadores con respecto a las políticas educativas y al rol que le incumbe al Estado, que se puede resumir en tres puntos: las aspiraciones educativas de personas de baja posición social no se armonizan con el lugar que les corresponde la jerarquía social; el lugar protagónico que debería tener la Iglesia en el campo educacional; la intervención desmedida en éste del Estado, cuya participación debe ser reducida al máximo con el propósito de dejar un espacio cada vez más importante a la enseñanza privada, e incluso a los mecanismos de mercado. Las políticas educacionales se convierten así desde mediados de siglo en objeto de una disputa política intensa, tras la cual subyace la oposición entre dos sectores de la clase alta: por una parte, los liberales, que se distinguen por la posesión de un volumen apreciable de capital cultural, como es el caso de Lastarria, Barros Arana y Vicuña Mackenna; y por otro lado, los conservadores, ligados sobre todo a los grandes propietarios de la tierra, imbuidos de un sentimiento tradicionalista y aristocrático que está en la base de su visión del mundo y de la educación, y que eran a menudo descritos por los escritores y ensayistas liberales como la expresión misma de un “espíritu colonial” que seguiría persistiendo más allá de las condiciones históricas de su aparición.

Se trata de un conflicto de puntos de vista antagónicos en el que se involucran también círculos de los artesanos, en especial los de mayor nivel de instrucción, como acontece con la Sociedad de Tipógrafos, desde la cual se sostiene que el arte de la impresión está indisolublemente ligado a la educación, y que requiere de ésta. Dicho conflicto se manifiesta asimismo en el ámbito curricular, sobre todo en torno a la supresión del latín y a la inclusión efectiva de las asignaturas científicas, que cobran

particular importancia en la enseñanza impartida en el Instituto Nacional durante el rectorado de Barros Arana. De hecho, el debate y el conflicto acompañan desde entonces la evolución y desarrollo del sistema escolar. En todo caso, tiende a aminorarse a fines del siglo XIX paralelamente a la expansión de la escolarización, y a la emergencia consecutiva de las clases medias que se posicionan socialmente en función de sus adquisiciones escolares, y cuyas maneras de ser y de concebir la educación se hallan reflejadas en las reformas de fin de siglo que marcan el declive del “modo de ser aristocrático” en el campo de la educación, y la crisis incluso de los mecanismos tradicionales de reproducción social de las clases dominantes, en razón de la importancia que ha alcanzado la institución escolar para el acceso a posiciones sociales de nivel medio alto; y así tiende a indicarlo el surgimiento a principios de siglo de la ideología meritocrática, ya presente en el Congreso General de Educación Pública de 1902.

8) Factores pedagógicos, que remiten al desarrollo de las competencias docentes para el trabajo en aula y sus efectos sobre la calidad de la enseñanza, que es objeto de preocupación ya en el siglo XIX. Hacia ello apunta la creación de centros especializados en la formación de maestros, las escuelas normales, con las que se instala la preocupación acerca de las virtudes o cualidades de la acción docente y de la manera más apropiada de realizar la tarea pedagógica. En tal sentido se orienta la reflexión precursora de Sarmiento en su condición de la Escuela Normal de Preceptores, cristalizada en los informes que periódicamente dirige al Ministro Montt entre 1842 y 1845. Tal es el caso igualmente de los visitadores de la instrucción primaria, el primero de los cuales fue nombrado en 1847, que en sus informes formulan críticas frecuentes sobre los modos de enseñar en uso, elaboran propuestas de mejoramiento, se abocan a la elaboración y redacción de principios pedagógicos, y juegan un activo papel en jornadas de perfeccionamiento que se celebran a mediados de siglo con la participación de maestros de las distintas regiones. Además, los visitadores hacen ver a las autoridades las condiciones precarias de trabajo de los maestros, los bajos salarios que reciben y la manera en que esto repercute negativamente sobre su desempeño, así como los actos de discriminación que suelen afectar a alumnos de los sectores más desfavorecidos. Un elemento menos importante de la construcción histórica de las competencias de orden pedagógico radica en las revistas que se publican, en la traducción de libros de educación que se realiza por ejemplo desde la Universidad, e incluso en la producción de obras de carácter pedagógico, como el manual de enseñanza de la lectura compuesto por Sarmiento.

Pero es en los años ochenta cuando el tema pedagógico pasa a ocupar un lugar central en el discurso y las políticas educacionales, se convierte de hecho en uno de los temas centrales de la vasta reforma que en ese entonces se pone en marcha, lo que se manifiesta en la contratación de profesores alemanes y en la creación en 1889 del Instituto Pedagógico, provisto de un cuerpo académico conformado casi en su totalidad por profesores procedentes de Alemania, país reconocido en ese entonces como el de mayor adelanto en el conocimiento pedagógico. En este sentido un lugar destacado

corresponde a las ideas y la propuesta metodológica de J.F. Herbart, cuya influencia en el magisterio se extiende hasta más allá de los años veinte. A su difusión contribuye también la *Filosofía de la Educación* de Letelier, aparecida en 1892, que concede una atención particular al problema pedagógico y a los descubrimientos sobre el aprendizaje y el comportamiento que están teniendo lugar en Alemania. En 1889 se celebra también el primer Congreso Pedagógico (el segundo en 1902) en cuyo temario figuran problemas estrictamente pedagógicos como el de los métodos de enseñanza y de lectura, y en el que los maestros tienen una participación central, que se acentúa en los decenios siguientes. La idea de una ciencia pedagógica, basada en los avances de la psicología progresivamente se impone en el medio educacional, junto con el “nacionalismo” pedagógico que plantea la necesidad de adecuar la educación escolar a la realidad y características del niño chileno. No obstante, el carácter genérico de las propuestas que en este sentido se formulan, y el sustrato de creencias “individualísticas” tradicionalmente importantes acerca de la naturaleza humana, y la idea consiguiente de que la psicología es de por sí suficiente para entender y perfeccionar la acción pedagógica, hacen que la cuestión de la adaptación de la enseñanza a las características específicas de los alumnos de las clases populares, que empiezan a incorporar desde fines del siglo XIX al sistema escolar, quede de hecho completamente excluida por el paradigma educacional vigente; con las consecuencias altamente negativas que de ello se derivan para sus posibilidades de aprendizaje y éxito escolar. A ello contribuyen igualmente las concepciones de orientación racial y biologizante que se difunden en las dos décadas iniciales del siglo XX, presentes en Palacios, Encina y otros autores, que pasa a formar parte de la doxa social imperante en el ámbito educacional.

9) Factores que se sitúan en el ámbito de la institucionalidad educacional, y que se manifiesta de distintas maneras:

- el carácter socialmente selectivo del modo en que se estructura el sistema de enseñanza, de una clara orientación social dicotómica al principio, que reserva los niveles más avanzados, medio y superior, para los niños y jóvenes provenientes de familias que ocupan las posiciones sociales más elevadas. Un ejemplo posterior de ello es el de las “preparatorias” anexas a los liceos que empiezan a funcionar en los años sesenta y se mantienen a lo largo de todo este período
- la capacidad institucional de asegurar un funcionamiento adecuado del sistema de enseñanza, y la manera en que esto beneficia o no a los estudiantes de grupos y clases sociales distintos. De hecho, a su desarrollo concurren los aportes de los maestros extranjeros radicados en Chile, Domeyko y Bello entre otros, las misiones de estudio de las experiencias educativas de otros países, organismos como el Consejo de Instrucción Pública creado en 1879. Además, se asiste a una creciente intervención del profesorado en los análisis y propuestas de mejoramiento de la educación chilena, a través de sus asociaciones gremiales surgidas desde principios del siglo XX y de su participación en los Congresos de Educación, como en los de 1889 y 1902 antes mencionados y el que tiene lugar en 1912, focalizado en el

examen de la educación secundaria. Y a ello se agregan los aportes que hacen en esta misma época los maestros al diagnóstico y la discusión de los problemas educativos, con obras como las de Enrique Molina, Luís Galdames, Alejandro Venegas y, en especial, *El Problema Nacional* de Darío Salas, publicada en 1917, que contribuye poderosamente a la aprobación en 1920 de la Ley de Instrucción primaria Obligatoria, y orienta en buena medida el rumbo de la educación chilena durante las cuatro décadas siguientes

- las definiciones de orden curricular, como por ejemplo la conservación del latín como componente central de los estudios del liceo, que confiere a éste una orientación altamente selectiva, y cuya supresión había sido ya propuesta en el discurso educativo de la época independentista (*Aurora de Chile*), y que da lugar a una ardua polémica a medida que se ensancha socialmente el acceso a la Escuela en sus niveles más avanzados. La defensa y la persistencia del latín en parte es imputable a la depreciación que se derivaría de su supresión para los sujetos provistos de ese saber y de las aptitudes ligadas a ellos. En términos más generales, la resistencia que suele generar los cambios curriculares, es atribuible en cierta medida al hecho de que la reproducción del valor profesional y social de los sujetos que se halla en posesión de un tipo particular de saberes y aptitudes depende del reconocimiento y el lugar que a éstos confiere el sistema de enseñanza (Bourdieu, Passeron, *La reproducción*)
- las decisiones acerca de las condiciones de funcionamiento de las escuelas, las normativas acerca del número de alumnos por curso, de la organización del tiempo escolar, así como las decisiones relativas a las condiciones de trabajo de los maestros, sus remuneraciones y carga horaria, los requisitos del ejercicio profesional docente, etc.
- medidas como la gratuidad o la distribución de alimentos a los alumnos de familias de escasos recursos destinadas a favorecer la incorporación al sistema de enseñanza, y la permanencia en él, de clases y grupos sociales anteriormente excluidos

10) Factores ligados a la acción de instituciones y asociaciones de diverso tipo en favor de la educación, como la Sociedad de Instrucción Primaria, integrada por jóvenes que en 1856 inician una campaña pública a favor de la enseñanza elemental, constatando el estado de profundo atraso en que se encontraba, y se dedican además a fundar escuelas. En esta categoría se incluyen también las iniciativas de promoción educacional emprendidas por las sociedades artesanales desde mediados de siglo, de lo cual constituye un ejemplo paradigmático la que presidiera Fermín Vivaceta en 1862, la Sociedad de Artesanos La Unión, desde la cual va a surgir en ese mismo año la Escuela Nocturna “Benjamín Franklin”. De igual modo, el tema de la educación pasa a formar parte del discurso de los movimientos obreros surgidos desde fines de los años ochenta, en el que se resalta su importancia para la conquista de condiciones de existencia y de trabajo dignas y apropiadas; y en los petitorios que acompañan sus movilizaciones, que

no son infrecuentes durante las tres décadas siguientes, se hallan a veces reivindicaciones específicas en materia de educación, la creación de escuelas sobre todo. Por lo demás, en ocasiones son las propias organizaciones obreras las que adoptan medidas para que esto se materialice, como acontece también con algunas asociaciones religiosas.

11) Factores vinculados al desarrollo de las prácticas culturales que guardan estrecha relación con la cultura escolar, y con el tipo de saberes y aptitudes que se adquieren a través del contacto prolongado con ella: la lectura en sus variadas manifestaciones, la composición de obras literarias y artísticas, la concurrencia a museos, óperas y conciertos, a representaciones teatrales. Todo ello aporta, a lo menos en el período aquí abordado, un valor adicional a la institución escolar contribuyendo así a acrecentar y suscitar el interés por ella. Y esto resulta tanto más cierto tratándose de una sociedad casi enteramente desprovista de una tradición en la esfera propiamente cultural, en la cual la Escuela es la fuente esencial del desarrollo y difusión de este tipo de prácticas, como lo ilustra el caso de la Sociedad Literaria creada en 1842 en el Instituto Nacional. Por lo mismo, es un tipo experiencias reservado inicialmente a las clases altas y cultivadas, de las que participa sin embargo un número cada vez más importante de sectores de las clases medias que van alcanzando los niveles superiores del sistema escolar. De hecho, es sobre todo en dicho sector que se reclutan, desde fines de siglo XIX, la mayor parte de los productores de obras, y los más importantes de entre ellos, como es el caso de Pezoa Véliz y de Baldomero Lillo en el campo de la literatura, quienes incorporan en sus obras personajes y escenarios y problemas del mundo popular.

Por otro lado, si la situación de exclusión escolar que afecta en su gran mayoría a las clases populares se manifiesta igualmente en este plano de las prácticas específicamente culturales, desde los primeros decenios del siglo XX veladas de carácter artístico y cultural pasan a formar parte de la vida de las organizaciones obreras. Estas dan nacimiento además a numerosos periódicos, los que se ocupan primordialmente de las reivindicaciones, problemas y luchas de las clases populares, de manera que revisten un interés especial para sus integrantes, contribuyendo así a la difusión y desarrollo de las aptitudes lectoras, y a la consiguiente disminución de su distancia cultural respecto a la Escuela.

12) Factores resultantes de los cambios que tienen lugar en el ámbito ocupacional, en donde se incrementan regularmente los empleos que presuponen el dominio de saberes y habilidades escolares, lo que tiende a su vez a reforzar o suscitar el interés por la escuela en razón de las expectativas que así se abren de acceder a través de ella a empleos de un mayor nivel de remuneración y prestigio social. Así acontece en primer término con las altas funciones del Estado chileno y la administración pública, destino preferente de los miembros de las clases altas al final de su trayectoria escolar, lo que probablemente no es ajeno a la persistencia durante varias décadas de una demanda de

educación superior focalizada casi únicamente en el derecho. También el desarrollo de la actividad comercial y mercantil se traduce en la multiplicación de ocupaciones ligadas a la posesión de un capital escolar más o menos importante, del mismo modo la expansión de los empleos públicos a finales del siglo XIX. A su vez, el quehacer docente se convierte en el terreno privilegiado de los empleos femeninos de carácter profesional. Por otra parte, los cambios en el uso de tecnologías más avanzadas en la instalación de ferrocarriles, en los procesos de producción minera están asociadas a una formación especializada de nivel técnico y profesional, como es el caso asimismo de las profesiones diversas que conocen un desarrollo apreciable desde la segunda mitad del siglo XIX. Todo ello constituye un poderoso incentivo para las familias que por su posición social están en condiciones de alcanzar una escolaridad exitosa y prolongada para sus hijos, los que pueden entrar así a competir por el acceso a ese tipo de empleos. Además, la relación entre adquisiciones escolares y oportunidades laborales tiende históricamente a hacerse cada vez más importante, con excepción de las zonas rurales en donde la permanencia de la gran propiedad agrícola se traduce en la persistencia del mismo tipo de empleos tradicionales, basados en el uso intensivo de la mano de obra y en una tecnología rudimentaria.

Ahora bien, como al comienzo se indicara, la identificación de los factores de la desigualdad socioeducativa que se acaba de describir se ha elaborado a partir del análisis de un vasto repertorio bibliográfico correspondiente al período que se extiende entre 1810-1920. Es necesario advertir, sin embargo, que no todos los factores anteriormente señalados están presentes durante todo este período; y no operan tampoco de modo idéntico y con la misma intensidad causal a lo largo de todo este tiempo. Asimismo, no hay factores que funcionen de manera aislada, con independencia de los otros. Por el contrario, se trata más bien de una configuración o estructura de factores, de suerte que las modificaciones que afectan a uno o más de ellos no dejan de influir en los demás. Por lo tanto, se ha considerado indispensable distinguir diferentes subperíodos, con el propósito justamente de caracterizar la configuración de factores que en cada uno de ellos pesan sobre los sujetos de los diferentes grupos y clases sociales, determinando sus posibilidades efectivas de acceso, permanencia y éxito en el sistema escolar.

### **ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN ENTRE 1810 Y 1920**

Desde el punto de vista anteriormente planteado, se presentan a continuación las principales conclusiones acerca de cada uno de los subperíodos que se han establecido (que no coinciden exactamente con los que se presentara en el Informe de Avance), tomando para ello en cuenta los cambios que se producen en la evolución de las disparidades sociales de educación y en las condiciones que la engendran.

## I. EPOCA DE LA INDEPENDENCIA

Surgimiento de un nuevo discurso educativo que implica una ruptura total con la educación colonial, y que se distingue justamente por una crítica sistemática de ésta en sus más diversas facetas: su mínima difusión y la situación de “ignorancia” en que se mantenía a la mayor parte de la población; sus saberes de tipo escolástico históricamente superados, desprovistos de un real valor explicativo, y de toda eficacia práctica por lo tanto; el uso del latín como lengua de la enseñanza, etc. Al mismo tiempo se postula por primera vez el principio de una escolaridad universal, que alcance incluso a las poblaciones indígenas, y se plantea la necesidad de incorporar los saberes de la Ilustración, de propagarlos a toda la población por intermedio de la Escuela. Y esta nueva visión de la educación se inscribe en un proyecto global de transformación societal, el que se orienta por la realidad de las sociedades europeas no hispanas, Francia e Inglaterra principalmente, que son erigidas en el ideal más perfecto del mundo humano, en razón de sus saberes de carácter científico y de su cultura, de su desarrollo económico, de sus maneras de ser, de constituir la encarnación misma de la “civilización” (relaciones culturales centro-periferia).

Asimismo, se ponen en marcha las primeras iniciativas de transformación de la educación, en particular la apertura del Instituto Nacional.

## II. LA CONSTRUCCION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA (1820-1850)

Creación por el Estado desde principios de los años veinte de establecimientos educacionales de nivel medio, que son solicitados en ocasiones desde ciudades importantes como Concepción y La Serena, y de la Universidad más tarde. Junto con ello, se traen libros desde Europa, se hace venir desde allí a numerosos profesores y sabios que transportan consigo los saberes de la Ilustración y que participan en la creación de casi todas las carreras de formación profesional, las que son impartidas en el Instituto Nacional, incluso después de haberse creado la Universidad, ya que ésta funciona inicialmente como una Institución puramente académica, consagrada tan sólo al cultivo del saber.

La opción de las clases dirigentes de fortalecer y desarrollar los niveles más avanzados del sistema escolar, de los que ellas son casi los únicos usuarios, y a los cuales se consagra la mayor parte del presupuesto fiscal de educación, se traduce en la conformación de un sistema de enseñanza socialmente dicotómico. De hecho, la responsabilidad de la educación primaria no figura entre las preocupaciones prioritarias de los gobiernos de la época, su responsabilidad queda en manos de los municipios y conventos. Como consecuencia de ello la enseñanza elemental apenas se desarrolla, y a pesar de que se crean nuevas escuelas su número sigue siendo muy escaso, y son particularmente precarias las condiciones en que funcionan. En 1854 Andrés Bello señala que en realidad se está produciendo un retroceso en los porcentajes de

escolarización, que “la clase que participa de la instrucción elemental será cada año una fracción menor de la Nación”.

En suma, la conservación casi intacta de la estructura social heredada de la colonia, marcada por la concentración de la riqueza y de la educación en un grupo extremadamente reducido en términos demográficos, que asume sin contrapeso el control del naciente Estado nacional, orienta casi enteramente las políticas educacionales de estos años y la construcción de un sistema educativo que se constituye en función del fortalecimiento y desarrollo de sus niveles medio y superior (que funcionan conjuntamente en el Instituto Nacional hasta los años cincuenta). Si esto es visto y vivido como una exigencia inevitable de un proceso de construcción de un sistema de enseñanza que se crea a partir del magro legado colonial en materia de educación, no es menos cierto que hay puntos de vista discrepantes, en especial el de Sarmiento que aboga por la necesidad prioritaria de extender la educación elemental.

Durante este período se incrementan las diferencias educacionales que separan a la clase alta de las restantes categorías sociales, la mayor parte de las cuales se mantiene en la situación de una exclusión escolar completa, que es reforzada por la residencia mayoritariamente rural de la población. Y se asiste al mismo tiempo a un incremento de las diferencias socioculturales, porque el estilo de vida de las clases altas experimenta una transformación apreciable, en virtud de la confluencia de dos elementos complementarios: primero, la adopción de modelos culturales de las clases altas europeas, los de Francia ante todo, que son vistos como la expresión más cabal de la “civilización”; segundo, la incorporación del nuevo tipo de saberes, de lenguaje y de habilidades sociales y cognitivas que ahora se transmiten en la Escuela, en cuyos planes y programas de estudio se confiere un lugar privilegiado a la enseñanza de las letras y el latín. Y a lo que se agrega el cultivo de la lectura (aumenta el número de periódicos y de libros, se crean imprentas y casas editoriales) y de la música, el disfrute de la pintura (con Monvoisin sobre todo) y de las demás prácticas específicamente culturales, que pasan a convertirse en un atributo estatutario de las clases altas, de las que empiezan a formar parte los empresarios del comercio y de la minería que acumulan un capital económico importante.

### **III. HACIA LA EXPANSIÓN DE ENSEÑANZA (1850-1880)**

En 1850 se fundan nueve escuelas de artesanos por iniciativa, del organismo encargado de ejercer la función de Superintendencia de la Educación, la Facultad Filosofía y Humanidades, en colaboración de los municipios de Santiago, Valparaíso y Concepción. Un año antes se había creado la Escuela de Artes y Oficios, que progresivamente incluiría talleres de mecánica, carpintería, calderería, hojalatería y carretería, entre otros. Todo lo cual marca una apertura del sistema de enseñanza hacia los sectores medios ligados a la producción, lo que les confiere un valor social que antes no tenían, y que tal vez explica en parte el surgimiento de las sociedades artesanales y el su marcado interés por la educación.

Por otro lado, se incrementa el número de escuelas bajo el gobierno de Montt, se institucionaliza la función de los visitadores que, en su calidad de representantes del gobierno central, van a jugar un papel importante en la solución de problemas de recursos que afectan a un alto número de escuelas, algunas de las cuales surgen por iniciativa de los propios habitantes de una comunidad determinada, así como en la introducción de mejoramientos pedagógicos y en el perfeccionamiento docente. A la vez se prosigue la tramitación de un proyecto de ley inicialmente presentado por Lastarria en 1843, auspiciado ahora con modificaciones por el propio gobierno, pero que será aprobado tan sólo en 1860, cuando el parlamento ponga fin en a su negativa de de una asignación permanente de recursos públicos para las escuelas gratuitas de niñas y de hombres que se deben crear por cada dos mil habitantes, las que quedan según reza la ley “bajo la dirección del Estado”. Se inicia así un proceso sostenido de expansión de la cobertura escolar, que se extiende también a las zonas rurales, pero se sitúa principalmente en las ciudades, en donde comienzan a germinar las clases medias ilustradas de las décadas siguientes que empiezan a concurrir a los liceos, que eran sólo siete en 1846 y dieciséis en 1874, las que se reclutan principalmente entre los propios profesores, los artesanos y pequeños comerciantes, los empleados del comercio y de la administración tanto pública como privada. En este sentido, la creación en 1880 de las “preparatorias”, de una instrucción elemental o primaria que funciona al interior mismo de los liceos y prepara el ingreso a las “humanidades”, deja en evidencia el propósito de crear barreras especiales destinadas proteger a las categorías sociales de rango social alto, usuarias casi exclusivas del liceo anteriormente, de los nuevos sectores que empiezan ahora a incorporarse a la enseñanza media.

En todo caso, la ley de 1860 marca un punto de inflexión importante en las políticas educacionales, que se explica en parte por las modificaciones que se producen en la estructura social resultante de los cambios asociados al crecimiento económico que se inicia en los años treinta, al auge de la exportación minera y agrícola, a la ejecución de importantes obras de infraestructura; lo que está vinculado además a un crecimiento considerable de la población y los centros urbanos. Pero también el propio desarrollo de la educación contribuye a los cambios que tienen lugar en el campo político y en las políticas educacionales, sobre todo por el surgimiento de sectores de la clases alta dotados de un capital cultural importante (ejemplo prototípico: Barros Arana), y que se pronuncian a favor de cambios educacionales diversos: la extensión de la cobertura escolar, impulsada por la Sociedad de Instrucción Primaria fundada en 1856 bajo el lema de “guerra a la ignorancia”; presencia efectiva de las ciencias en los currículum escolares, lo que lleva a cabo Barros Arana como Rector del Instituto Nacional; creación de escuelas nocturnas para adultos; oportunidades reales de educación para la mujer.

En el mismo año en que se funda la Sociedad de Instrucción Primaria se instalan, respondiendo a un requerimiento de los maestros, 44 Bibliotecas Populares, las que no contarán sin embargo con una concurrencia asidua, a causa probablemente de la escasa difusión de las competencias lectoras, y del interés por la lectura, que en el caso chileno

son adquiridas a través de la Escuela, contrariamente a lo que ocurriera por ejemplo en países europeos de antigua tradición cultural; las mentadas bibliotecas serán traspasadas a los liceos diez años más tarde. De hecho, a pesar del incremento de las cifras de escolarización, la población situada en las posiciones más bajas de la jerarquía social, ocupada en las faenas agrícola y minera así como en las obras de infraestructura, de la cual forma parte también la numerosa población itinerante que se desplaza a lo largo del territorio, o más allá de él incluso, en búsqueda de oportunidades laborales o de subsistencia, se halla incorporada en una mínima proporción al sistema de enseñanza; y cuando lo está su estadía en él es casi siempre de corta duración, tanto por la falta de posibilidades efectivas de acceder a establecimientos escolares, como por sus condiciones de vida y de trabajo, marcadas por la privación de los bienes más esenciales, por salarios exigüos y jornadas laborales extensas e ininterrumpidas.

En todo caso, la extensión de las oportunidades educacionales a los sectores medios tradicionales, en menor medida hacia las clases populares, y a la población femenina al mismo tiempo, es objeto de una severa crítica por parte del discurso conservador que pone en tela de juicio la multiplicación de centros escolares, lo que supuestamente no reporta provecho alguno para el país y hace que los “niños pobres” que allí se educan se “llenen de aspiraciones” y quieran abandonar su condición social inicial, ya que “en posesión de tales conocimientos se creen superiores la esfera de la que han salido” (senador Cerda, en Amanda Labarca: 260). Se trata de un propósito abiertamente elitista del que hay numerosos ejemplos, y que constituye uno de los tópicos centrales del discurso conservador, junto con la reivindicación del papel tutelar de la Iglesia en el dominio de la educación, el rechazo asimismo de la intervención del Estado, el rechazo también del control por la Universidad de los exámenes que se rinden en los colegios privados, según un proceder que de acuerdo al análisis de Serrano (1992) respondía ante todo a consideraciones de carácter técnico-administrativo. Y es en ese marco que surgen igualmente propuestas orientadas a la instauración de un mercado educativo.

Adicionalmente, el discurso conservador y eclesiástico concede un lugar central al problema de la educación de la mujer, la que no tenía cabida en los liceos y la Universidad, sólo podía acceder a establecimientos de nivel medio regentados por religiosas, en especial el colegio de las monjas del Sagrado Corazón, al que concurrían niñas de la clase alta, o a la Escuela Normal de Mujeres creada en 1853. De hecho, en las décadas siguientes se abren colegios no religiosos de mujeres, y en 1877, año en que se crean los dos primeros liceos de niñas, en Copiapó y Valparaíso, la Universidad deja de ser una institución puramente masculina, en un contexto en que las profesiones conocen un importante crecimiento y adquieren un prestigio social que antes estaba reservado únicamente al ejercicio de la abogacía. Sin embargo, el hecho de que las mujeres puedan ahora acceder a ella suscita la crítica pública por parte de la Iglesia, la que reclama que la instrucción de la mujer siga manteniendo su carácter religioso.

A diferencia del subperíodo anterior, el tema de la educación pasa a ser ahora objeto de pugnas y conflictos políticos, que se manifiestan con particular intensidad durante el Ministerio de Abdón Cifuentes, en 1872, cuando se decreta la validez de los exámenes aprobados en los colegios privados. No obstante, las consecuencias negativas que esto acarrea, así como los efectos del propio desarrollo educacional y la influencia del curso histórico de las sociedades de la Europa no hispana que siguen siendo vistas como el ideal más acabado de lo humano, la que se traduce entre otras cosas en la incorporación y difusión del positivismo comptiano, conducen desde entonces a un marcado declive de las posiciones conservadoras en el campo de la educación. Un indicador elocuente de ello se halla en la ley de 1879 que, además de establecer la creación de un liceo de hombres a lo menos en cada provincia y de confirmar la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior, que era cuestionada desde el conservantismo, crea el Consejo de Instrucción Pública, integrado principalmente por las máximas autoridades de la Universidad y sus facultades, que toma a su cargo la conducción de la enseñanza, la de nivel medio en particular.

En resumen, en el lapso de estos treinta años se asiste a un importante cambio en las políticas educacionales, asociado a las transformaciones sociales engendradas por el proceso de desarrollo económico, lo que se traduce en un involucramiento efectivo del Estado en la instrucción primaria, en un incremento de la oferta y la cobertura escolar de este nivel, así como en la ampliación de la enseñanza femenina y técnico artesanal. Las categorías sociales situadas en los emplazamientos medios de un espacio social que sigue estando marcado por una estructura esencialmente dicotómica son las más beneficiadas por esta primera, incipiente y limitada expansión del sistema educacional, en tanto que los sectores que se desempeñan en actividades directamente productivas, que componen junto con los peones itinerantes el sector más numeroso de la población, sólo participan en una mínima proporción en la enseñanza elemental.

#### **IV LAS REFORMAS DE FIN DE SIGLO Y LAS CLASES MEDIAS**

En el curso de los de los decenios finales del siglo XIX se intensifica en especial el crecimiento de la educación secundaria, que se acompaña de un aumento apreciable del gasto fiscal en educación. Así, en 1893 hay un total de veintinueve liceos fiscales de hombres, trece de los cuales son creados desde 1881 en adelante, a los que concurre un número importante de alumnos procedentes de las clases medias. Es lo que muestra, en efecto, una encuesta del Ministerio de Instrucción Pública realizada a mediados de los años noventa, la que constata que el 15,8% de los padres son pequeños y medianos industriales, que un 10% declara no tener profesión, que el 9,6% son empleados particulares y un 10% declara ser empleado público (Soto, 2000: 74). Además, es muy posible que una parte de las restantes categorías profesionales tomadas en cuenta, comercio, agricultura y minería, tengan en sus filas a sujetos de posición social intermedia. Por otro lado, en los años 90 se crean cuatro liceos de niñas, tres en Santiago y uno en Valparaíso, que van a alcanzar una cifra muy superior en el primer lustro siguiente, lo que permite apreciar la distribución geográfica marcadamente

desigual de la educación, que no es ajena por lo demás a las disparidades de orden social, ya que la mayoría de las personas de un alto nivel de ingreso y de bienes patrimoniales se halla concentrada en las principales ciudades.

En este subperíodo se produce un importante cambio histórico en materia de educación, el surgimiento de un nuevo referencial exógeno: la enseñanza de Alemania, que posee un carácter mucho menos aristocrático comparativamente al modelo francés e inglés, en razón de una barrera social mucho más marcada entre la aristocracia, por una parte, la burguesía y la clase media ilustrada, por la otra, como lo observara Norbert Elias (1973: 18). Por lo cual es dable suponer que la adopción del modelo educativo alemán, guarda relación con las transformaciones de la estructura social generadas por el propio desarrollo de la educación, en particular la presencia e influencia cada vez mayor de las clases medias dotadas de un capital escolar importante. En este sentido, en el discurso sobre las finalidades de Escuela la función socializante pasa a ocupar un lugar preponderante, se habla ahora de la “educación del ciudadano”, de la “inculcación de hábitos de trabajo” y de “ideales humanos”, por ejemplo en la Filosofía de la Educación de Valentín Letelier aparecida en 1892. Y a la vez que desaparecen las referencias a la formación del “buen gusto”, a la literatura como un medio de “pulir las costumbres” y de “introducir un barniz de amenidad y elegancia” que figuran en el discurso inaugural de Andrés Bello de 1843 (y que son la expresión probablemente de las representaciones sociales en ese entonces predominantes acerca de la educación escolar y sus funciones de las que el sabio venezolano se servía para captar adeptos de las clases altas aún no convencidos de la necesidad de una institución de educación superior), ahora se habla de una educación más práctica, “de utilidad más inmediata” dice Barros Arana, rector de la Universidad de Chile con ocasión de la celebración del cincuentenario de su creación.

Todo tiende a indicar, en suma, que en las transformaciones que tienen lugar durante este subperíodo se manifiesta la incompatibilidad entre la orientación de valor tradicional de la institución escolar, por una parte, y los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que son constitutivos de las maneras de ser y de pensar de las clases medias emergentes. Así es dable explicar, igualmente, las modificaciones que se producen en el nivel curricular, como el reconocimiento del poder educativo de las ciencias, que están en la base del saber y el prestigio de las diversas profesiones que experimentan a fines de siglo una expansión numérica apreciable: y entender la introducción en los planes y programas de estudio de nuevas asignaturas como los trabajos manuales y la gimnasia, así como la desaparición del latín que es reemplazado por dos idiomas extranjeros, uno obligatorio, el francés, y dos optativos, inglés y alemán.

Por otro lado, un rasgo adicional de estos dos decenios radica en la importancia que se reconoce a la pedagogía, y por tanto a la propia función docente, que adquiere el status de una verdadera profesión con la creación del Instituto Pedagógico en 1889, y se extiende a cinco años el tiempo de formación en las escuelas normales. De hecho, la

adhesión al modelo educativo alemán es también expresión del propósito de generar un mejoramiento efectivo en la calidad de la educación, en particular por intermedio de la contratación de profesores que se integran a liceos de hombres y de niñas, al Instituto Pedagógico también, y de becas otorgadas a maestros chilenos para proseguir estudios en el Seminario Real de Dresden y otros centros de formación profesional docente; y en Alemania, justamente, se ha producido una renovación pedagógica importante que le confiere un reconocido prestigio en este dominio (Cauvin, 1970). Las ideas y propuestas metodológicas de J.F. Herbart, que se consideran científicamente fundadas en los descubrimientos de la psicología, conocen una amplia difusión entre el profesorado, cuyas competencias son solicitadas en 1893 para la elaboración de tratados de pedagogía y guías metodológicas en un concurso convocado desde el Ministerio, que derivó en la selección de once obras y en la publicación de nueve de ellas. Con anterioridad, en 1889, se celebra un Congreso Nacional Pedagógico convocado desde el gobierno, que implica un reconocimiento oficial de la importancia que revisten el problema y el quehacer pedagógicos, y en el cual le cabe una participación destacada a los profesores, tanto por las ponencias que presentan como por los aportes que realizan en el curso de los debates de distintas comisiones, en donde se abordan distintos temas: “el mejor método de lectura y escritura”, la enseñanza de la música en la enseñanza primaria, la implantación de la enseñanza primaria, la enseñanza de la higiene, la manera de mejorar la formación profesional de los preceptores graduados antes de 1885.

De igual modo, en el Congreso de 1889 es objeto de especial preocupación el problema del ausentismo, que se estima en alrededor de un 40% de los niños matriculados en la escuela, y que es atribuido sobre todo a la falta de interés de los padres. Sin embargo, los visitantes hacen ver que también influye en ello el trabajo infantil, ya que el interés que manifiestan los padres por la escuela sólo se prolonga hasta la edad anterior a la incorporación de los niños al mundo laboral, lo que en las faenas mineras del norte tiene lugar hacia los diez años. En lo concerniente a las zonas rurales se considera que la falta de escuelas y la lejanía de éstas inciden en el ausentismo escolar, pero que éste guarda relación también con el trabajo que tienen que desempeñar los niños en el fundo y en tareas domésticas. Todo lo cual muestra que es ya una realidad en los años ochenta la extensión de la cobertura educacional hacia los sectores populares, y el surgimiento concomitante de aspiraciones educativas para sus hijos, que se manifiestan además en los numerosos movimientos sociales del mundo obrero que se generan desde fines de los años ochenta, y en los propios periódicos de orientación obrera que empiezan a aparecer en esa época, cuya existencia presupone el manejo de competencias lectoras adquiridas en el ámbito escolar, a la vez que favorece su desarrollo. En todo caso, los debates del Congreso de 1889 a propósito del ausentismo escolar hacen ver asimismo que las aspiraciones educativas de las clases populares se determinan en función de las probabilidades objetivas que se hallan inscritas en condiciones de existencia marcadas por la privación de los bienes más esenciales, que hace necesario recurrir al trabajo de los niños para la subsistencia del grupo familiar.

## V. DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA (1900-1920)

El rasgo más sobresaliente de este período reside en el notable crecimiento que experimenta la enseñanza primaria, que en 1895 acoge al 27,7% de la población de edad escolar correspondiente a este nivel, proporción que doce años más tarde sube a 33,5%. Sin embargo, esta proporción alcanza a casi la mitad de la población escolarizable en 1920, más precisamente el 46,2% (Hamuy, 1960). La escuela pasa ahora a formar parte del horizonte cotidiano de la mayor parte de la población localizada en las ciudades, que cuentan con una cifra apreciable de población letrada, ya que se observa una correlación regular entre el incremento de la cobertura escolar y el descenso de las tasa de analfabetismo, que pasa de un 60% en 1907 a un 49,7% en el año último de este subperíodo. Por otra parte, el sistema fiscal de educación constituye el principal vector de la expansión educativa: si en 1900 cubre el 72,7% de la matrícula, veinte años después alberga al 86,3% de ella. Y las escuelas fiscales se hallan repartidas de manera relativamente armónica a lo largo de todo el territorio nacional, en tanto que la educación privada se concentra sobre todo en las áreas urbanas así como en las preparatorias anexas de liceos y colegios, a los que concurren principalmente los niños de las familias de posición social elevada y de los sectores más ilustrados de las clases medias. Todo ello pone de manifiesto el papel central del Estado en la extensión de la enseñanza elemental durante este período que se cierra con la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, que es objeto de debate a lo largo de todo este período.

En efecto, en el año 1900 es presentado al parlamento el primer proyecto de educación primaria obligatoria, que es impugnado porque “hacer que el niño concurra a la escuela (...) es sustituir el derecho del padre por el derecho de la sociedad, es hacer del hijo de familia el hijo de la sociedad....porque es socialista la doctrina que sustituye el derecho, el dominio y la autoridad del Estado al derecho, el dominio y la autoridad de la familia”, según el senador Ventura Blanco Viel (en Salas, 1967:18). Con argumentos semejantes es objetado un segundo proyecto presentado en 1908, pues se consideró, como recuerda Darío Salas (1967: 46) “que una ley así importaba un atentado contra los derechos del padre, una injustificada restricción de la libertad individual, una indebida intromisión del gobierno en asuntos que no son de su incumbencia”. Y con un discurso de igual naturaleza se manifiesta el rechazo, en 1910, de la propuesta de dar alimentación a los niños pobres en las escuelas (Id., 47). Como señalara Alejandro Venegas en este mismo año, en su polémico ensayo *Sinceridad*, “el predominio en el gobierno de las ideas conservadoras ha impedido que establezca en el país la instrucción primaria obligatoria”, en favor de la cual se movilizan los gremios del magisterio que se crean en esta época, como la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria en 1903, la Sociedad Nacional de Profesores en 1909 que agrupa a los docentes de la educación secundaria, de la que forman parte entre otros Darío Salas, Luís Galdames, Pedro Aguirre Cerda, al igual que el diputado y profesor Enrique Oyarzún que había presentado el proyecto de 1908. Adicionalmente, los partidos Demócrata, Radical y Liberal-Democrático inscriben en sus programas la educación obligatoria, en tanto que

en el Partido Conservador se pronuncia en 1895 por “una instrucción primaria gratuita, católica y voluntaria” (Ortiz, 2005: 240).

No es éste, en todo caso, el único motivo de polémica durante las dos décadas iniciales del siglo XX, en las cuales es puesta en cuestión la naturaleza misma de la educación existente, al igual que los fines que se pretende alcanzar con ella; y junto con ello emergen diversas concepciones de lo que debería ser, las que son una expresión de una estructura social mucho más diversificado, como consecuencia del desarrollo de los sectores secundario y terciario de la economía, y de la importancia creciente de la educación en la distribución de posiciones sociales. Así, Francisco Encina aboga por un sistema de enseñanza inspirado en la educación de las elites inglesas, y en su versión francesa, la célebre Escuela des Roches abierta en 1899 por E. Demolins, orientada hacia la “formación del carácter”, de las aptitudes de iniciativa y emprendimiento, y en la que se concede un lugar importante a la actividad deportiva. En otro sentido apuntan, en cambio, las propuestas elaboradas por los integrantes de las clases medias egresados del Instituto Pedagógico, como Alejandro Venegas y Enrique Molina, y también Darío Salas que en “*El Problema Nacional*” publicado en 1917 somete a un examen detenido y sistemático el estado de la educación primaria en sus diversos aspectos: su conexión con los estudios secundarios y especiales, su dirección, descentralización y financiamiento, los planes de estudios y programas, así como la situación, formación y perfeccionamiento del profesorado. Y en el trasfondo de todo ello la idea de una educación realmente democrática, inspirada en el principio de la igualdad de oportunidades y en una efectiva preparación para la participación en la vida ciudadana, una concepción de la educación que se impone en las décadas siguientes como la visión predominante de ella, en primer lugar a través de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria promulgada en 1920.



Nº19

ANÁLISIS GLOBAL DE LOS  
FACTORES DE LA DESIGUALDAD  
SOCIOEDUCATIVA EN EL PERÍODO  
1810-1920

OSCAR LENNON

BIBLIOGRAFÍA SUPLEMENTARIA (que no figura en el Informe de Avance)

- Cauvin M., 1970, Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1930, A.Colin, París, 1970.
- Elias N., La civilisation des moeurs, Calmann-Lévy, París.
- Ortiz F., 2005, El movimiento obrero en Chile, LOM, Santiago.
- Ramírez H., 2007, Historia del movimiento obrero en Chile, LOM, Santiago.