

PRECEPTORES EN CHILE. CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DEL PROFESORADO

PRECEPTORS IN CHILE. HISTORICAL CONFIGURATION OF THE TEACHING STAFF

CHRISTIAN LOYOLA B. *

Rec.: 02-04-2020. Acept.: 20-08-2020. Publ.: 18-12-2020

DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.59.129>

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad presentar un análisis histórico sobre los inicios de la profesión docente en Chile desde una mirada crítica, a partir la creación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en 1842, y su quehacer durante mediados del Siglo XIX. Lo que pretende este artículo es proporcionar información y enriquecer el estudio histórico-social de la educación chilena a partir de un actor que, sin lugar a dudas, llegará para quedarse, nos referimos al profesorado. El objetivo de este artículo tiene como eje principal el conocer e identificar las características principales de los preceptores a mediados del siglo XIX. Desde esta premisa surgen algunas preguntas que pretenden ser contestadas con el devenir de la investigación tales como, ¿Cuál es el contexto en que surge la Escuela Normal de Preceptores? ¿Quiénes forman parte de ella? ¿Cuáles es la formación de los preceptores y por los preceptores? ¿Cuáles son las condiciones laborales y problemáticas a las que se enfrentan los educadores durante esta época?

Palabras clave: preceptores, historia de la educación, condiciones laborales, profesión docente en Chile.

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4792-9936>
loyola.cristian.d@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this paper is to provide a historical analysis of the beginnings of the teaching profession in Chile from a critical perspective, starting with the creation of the Normal School of Preceptors of Santiago in 1842, and its work during the middle of the 19th century. What is intended with this article is to provide information and enrich more and more the social-historical study of Chilean education from an actor that, without a doubt, will come to stay, we refer to the teaching staff. The main objective of this work is to know and identify the main characteristics of preceptors in the mid-nineteenth century. From this premise arise some questions that seek to be answered with the future of research such as, What is the context in which the Normal School of Preceptors emerges? Who is part of it? What is the formation of preceptors and preceptors? What are the working conditions and problems that educators face during this time?

Key words: Preceptors, history of education, working conditions, teaching profession in Chile.

INTRODUCCIÓN

Para algunos historiadores el siglo XIX da paso a un enfrentamiento entre la oralidad y la escritura, en donde la alfabetización será una de las tareas fundamentales por los Estados modernos. Al respecto, tal como lo señalan algunas investigadoras “la política en que el Estado puso sus mayores esperanzas y sus principales recursos para fundar la escuela moderna fue la formación de preceptores hombres y mujeres” (Serrano, Ponce de León & Rengifo, 2012, p. 255). De acuerdo con Mario Monsalve, “el cuerpo docente constituye, dentro del Sistema de Instrucción Primaria, la fuerza operativa que coopera en hacer posible el logro de las políticas educativas que se desean alcanzar”, además añade, “escuela y preceptor, como funciones normadas, surgen históricamente al unísono de la sociedad chilena, constituyendo las bases iniciales del ulterior sistema de instrucción primaria” (Monsalve, 1998, p. 73). A partir de lo anterior, se entiende la importancia vital que tiene la fundación de la Escuela Normal de Preceptores para el fomento de un sistema educativo basado en la civilización del pueblo (Rengifo, 2012, p. 124, Rojas, 2010, p. 167), en donde la figura del profesor cobra gran relevancia. De este modo, los años señalados marcan una empresa histórica relevante en la que, bajo impulso del Estado de la época, se edificaba,

lenta y medrosa, pero también sostenidamente, un tipo de institución que ha cimentado el aporte de la educación a la evolución republicana de los siglos XIX y XX (Núñez, 2009, p. 5).

Es por esto que el objetivo de este ensayo tiene como eje principal el conocer e identificar las características principales de los preceptores durante los años 1842-1860. Desde esta premisa surgen algunas preguntas que pretenden ser contestadas con el devenir de la investigación tales como, ¿cuál es el contexto en que surge la Escuela Normal de Preceptores? ¿Quiénes forman parte de ella? ¿Cuáles es la formación de los preceptores y por los preceptores? ¿Cuáles son las condiciones laborales y problemáticas a las que se enfrentan los educadores durante esta época?

La revisión busca explicar algunos lineamientos, de tipo general, sobre las características y composición de los primeros preceptores, a partir del surgimiento de la Escuela Normal. Se privilegiará el análisis histórico, descriptivo y crítico que se fundamenta a partir de la revisión de distintas fuentes, entre ellas, las fuentes secundarias (entre las que se destacan: Núñez, 1883, Núñez, 2009, Burgos, 1950, Campos, 1960, Cox & Gysling, 1990, Egaña, 2000, Labarca, 1939, Monsalve, 1998, Rojas, 2010, Serrano, Ponce de León & Rengifo, 2012), y primarias (Escuela Normal de Preceptores (Chillán), 1897, Ministerio de Instrucción Pública, 1890, Ponce, 1890, y el periódico *El Monitor de las Escuelas Primarias*, entre otras). A partir de la revisión se pone en evidencia un actor histórico que es el preceptor, en la que resulta fundamental analizar la significancia de éste para la sociedad. Desde una mirada crítica se pondrán en contexto las principales demandas y problemas que este grupo tuvo que enfrentar y sobreponer, a partir de ahí, se establecerán algunas consideraciones interesantes con respecto a algunas demandas históricas del profesorado en Chile.

Contexto y origen de la Escuela Normal de Preceptores en 1842

Chile tuvo un proceso similar en muchos aspectos, al que tuvieron otros países latinoamericanos en la institucionalización de la educación para el pueblo; esta preocupación a mediados del siglo XIX comenzó a tomar forma y a manifestarse en acciones concretas (Egaña, 2000). La misma autora añadirá que "la educación en general tenía un desarrollo muy limitado, educándose en las pocas escuelas y colegios existentes los hijos de los criollos más acomodados" (Egaña, 2000, p. 25);

por lo tanto, la educación para el pueblo estaba en permanente abandono desde el periodo colonial. No obstante, en las décadas segunda y tercera del siglo XIX se inician una serie de ensayos pedagógicos que irán creciendo poco hasta adquirir vida cierta, robusta y duradera, después de 1840 (Labarca, 1939). De acuerdo con Burgos, las principales instituciones creadas durante mediados de siglo XIX fueron: la Escuela Normal de Preceptores en 1842 (la primera en América hispana), la Universidad de Chile en 1842, la Escuela de Artes y Oficios en 1849, el Observatorio Astronómico en 1849, la Escuela de Música y Canto en 1849, la Academia Chilena de Pintura 1849, la Cátedra de Arquitectura en 1850 y la Quinta Normal de Agricultura y la Escuela de Agricultura de 1851 (Burgos, 1950, p. 178, Cox & Gysling, 1990, p. 32).

En los años 40 aparece una fuerte preocupación por las élites sobre la educación del pueblo. Surge la llamada *Generación del 42* quienes instauraron las bases de la adopción del modelo normalista en Chile. Entre los educacionistas que destacaron fueron Domingo Faustino Sarmiento y Gregorio y Miguel Luís Amunátegui. Algunos de los elementos en los cuales coinciden estos investigadores dice relación con la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, el establecimiento de escuelas normales y de adultos y la conveniencia de escuelas permanentes y de temporada (Díaz, 2006, p. 62). La escuela normal propiamente tal ya existía en países como Alemania y Francia (y muy recientemente en Estados Unidos), como el dispositivo dedicado a preparar a jóvenes para ejercer profesionalmente como institutores, maestros o preceptores. En otros términos, la escuela normal era la bisagra entre el oficio improvisado y la profesión (Núñez, 2009, p. 12).

Sarmiento estableció una fuerte cercanía con el ministro de instrucción y posterior presidente Manuel Montt. El pensamiento de Domingo F. Sarmiento se forja luego de realizar su viaje a Europa (especialmente Francia) y Estados Unidos donde había estudiado la enseñanza de las escuelas normales y primarias. Sarmiento, a partir de lo anterior, concluye en sus obras que “la lucha por la civilización constituye una preocupación prioritaria” (Sarmiento, 1896, p. 3, Sarmiento, 2009) para el Estado.

De acuerdo con Luis Burgos, el Estado asume la dirección de la enseñanza pública: es el principio del Estado docente. En 1837, se organiza un Ministerio de Instrucción Pública presidido por Egaña. Lo sucedió don Manuel Montt, en 1841,

que había sido alumno y luego inspector, profesor y rector del Instituto Nacional y a quién designó para el cargo don Manuel Bulnes, presidente de la República de 1841 a 1851. "Montt organizó la Educación Pública Nacional como negocio de Estado; confirmó decididamente el principio del Estado que educa" (Burgos, 1950, p. 177). Así mismo, en 1841, Montt expresaba:

Mientras el régimen de las Escuelas sea un desorden sistemático, mientras no haya filosofía en los métodos, ni los maestros sean otra cosa que hombres desengañados de la fortuna que buscan en esta ocupación un medio de subsistencia, cuando se sienten sin aptitudes para ganarla en otra cualquiera, es imposible conseguir resultados satisfactorios (Labarca, 1939, p. 113).

Así, Montt anunciaba en 1841 el propósito gubernamental de crear

una escuela normal para jóvenes adultos y para todos aquellos que quieran dedicarse a la enseñanza, en donde aprendan los métodos y los varios ramos que deberá haber en las escuelas que se confíen a su dirección, y en donde su conducta y principios sean escrupulosamente examinadas (Memorial Ministerial, 1841, p. 13).

De esta manera, el 18 de enero de 1842, firma el decreto que creará la escuela normal, abriendo sus puertas el 14 de junio de ese mismo año, bajo la dirección de Domingo F. Sarmiento. De acuerdo con Campos Harriet, "la enseñanza que allí se iba a dar era leer y escribir con perfección y un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua simultánea" (Campos, 1960, p. 20). Díaz Marchant, reconoce que una de las mayores carencias de ese tiempo era poder contar con maestros que tuvieran una sólida formación pedagógica para enseñar las primeras letras:

El mismo Montt, tal cual se ha señalado, encarga dirigir esta primera Escuela Normal de Preceptores al experimentado maestro argentino Domingo F. Sarmiento; a poco que fuera publicado el decreto de su fundación, el 18 de enero de 1842, es destacado educador inicio la formación de 28 alumnos, los cuales en tres años se convertirán en pedagogos contratados por el Fisco (Díaz, 2006, p. 56).

Así, la Escuela Normal de Preceptores, como lo señala en su artículo 1º de su reglamento, estará encargada "de formar preceptores idóneos para dirigir las

escuelas del Estado” (Escuela Normal de Santiago, 1963: 3). De acuerdo a Núñez (2009), la creación fue fundamentada en una primera consideración, que enmarcaba el acto jurídico en una política de educación popular o instrucción primaria ambiciosa, en la que se basaba nada menos que la mejora de las costumbres y el progreso intelectual de la sociedad. La segunda consideración se refería al magisterio y su formación, sin el cual no había instrucción primaria posible (Serrano, Ponce de León & Rengifo, 2012, p. 255). La tercera consideración fue más específica respecto al instrumento institucional que se creaba: un “establecimiento central” de formación en el que, por una parte, se desarrollaran, se enseñara y aprendieran los métodos requeridos en la consideración anterior y por otra, se generaran las reformas necesarias para la mejora de la educación popular (Núñez, 2009). La organización de esta escuela normal marcó en adelante una serie de características peculiares de la enseñanza normal: su dependencia ministerial (desde 1860), su régimen de internado, la obligación laboral que se exigía al término de los estudios, las distinciones de género, entre otras (Cox & Gysling, 1990). En definitiva, era una institución dirigida a los educadores del pueblo, pero más aún, estos mismos educadores eran de la clase popular.

¿Quiénes forman parte de la Escuela Normal de Preceptores?

De acuerdo con Monsalve (1998), “cuando Sarmiento abre la primera Escuela Normal se inicia un largo y ancho camino para el preceptorado a objeto de convertirse en agente estatal para la civilización del pueblo” (p. 74). Era una tarea compleja ya que la mayoría de los educadores eran de origen popular. Esto traía consigo algunas complejidades, para Labarca (1938) “del primer contingente de 28 jóvenes hubo que expulsar a 17, a uno por exceso de picardía y a otros porque les faltaban los conocimientos o la inteligencia más elemental” (p. 122). Los primeros catorce jóvenes que ingresaron a la Escuela Normal de 1842 tenían entre diecisiete y veintitrés años, provenían de la capital de las villas del Valle Central, y sus conocimientos eran disímiles. Fue el propio Sarmiento quien los entrevistó, concluyendo que unos escribían y leían mal, otros regular; unos sabían aritmética y otros no; algunos conocían la gramática española y dos hasta conocían la latina. Lo más homogéneo entre ellos era su origen popular (Serrano, Ponce de León & Rengifo, 2012). De acuerdo con Barros Arana, uno de los alumnos distinguidos fue José Dolores Bustos, quién por decreto de 13 de enero de 1846 de visitar las

escuelas primarias y de introducir en ellas los nuevos métodos de enseñanza (Barros, 1905).

De acuerdo a las características que tenían los alumnos de la escuela, Celis señala lo siguiente:

Debe tenerse presente la circunstancia especial de que los alumnos que vienen al establecimiento pertenecen, en su mayor parte, a cierta clase de sociedad poco educada o educada viciosamente. Hai más, no pudiendo incorporarse los alumnos sino después de tener quince años, i por lo general diez i ocho o veinte, es fácil presumir los resabios, las malas maneras i hasta los hábitos perniciosos que tienen i los cuales es menester combatir sin descanso i con una asiduidad de todos los momentos (Sic) (Celis, 1985, p. 11)¹.

Para lograr lo esperado, Sarmiento informará el 1 de agosto de 1842 al ministro la importancia de imponer la conducta y disciplina en los jóvenes;

Uno de sus primeros cuidados durante este tiempo ha sido introducir la disciplina i la moralidad entre estos jóvenes; i puede asegurar al Sr. Ministro que ha conseguido mucho a este respecto no obstante que los medios de influencia con que cuenta son tan vagos que teme que el ejercicio i el habito les haga perder su eficacia (sic) (Monsalve, 1998, p. 75).

De acuerdo con Núñez, los resultados se empezarán a dilucidar al tercer año y último de los estudios de la primera cohorte de alumnos de la Escuela Normal, el ministro Montt daba una cuenta que expresaba pequeños logros, esperanzas, pero también presiones de la realidad: la “desmoralización” o no-moralidad de los educandos debió enfrentarse mediante un dispositivo que no estuvo en el diseño original del establecimiento: el internado o régimen de pupilaje². De este modo, la organización de la enseñanza normal estuvo condicionada tanto por el origen social de sus estudiantes como por la definición, también de clase, de su funcionalidad social y cultural. La selección y formación de los alumnos no fue tarea fácil, ni para Sarmiento ni para los sucesivos directores³.

¹ Informe del Director de la Escuela Normal de Preceptores al Ministro de Instrucción Pública. Citado en Celis, Luis, “Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social”. En: *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. N° 25 jul-dic. 1985, p. 11

² El plan suponía 3 años de estudio y dos maestros. Sarmiento y su ayudante Ignacio Acuña.

³ En este sentido se empiezan a implementar medidas tales como la utilización de informes de los directores,

Formación de los preceptores y por los preceptores en las Escuelas Normales

El plan de estudio que se implementó en la fundación de la Escuela Normal contenía las siguientes asignaturas: a) métodos de enseñanza mutua y simultánea; b) lectura y escritura; c) dogma y moral religioso; d) aritmética comercial; e) gramática y ortografía castellana; f) geografía descriptiva; g) dibujo lineal; y h) nociones de historia general y particular de Chile⁴. La labor de los profesores era “dirigir inmediatamente la enseñanza de los ramos que les fueron encomendados” (sic) (Escuela Normal de Santiago, 1964, p. 9). Se exigía “tener por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa” (Cox & Gysling, 1990, p. 36). Estos requisitos asignan tanta importancia a los rasgos morales del candidato, como a sus conocimientos, los cuales podían ser no más que elementales. De esta manera, se puede visualizar los requisitos que deben tener los jóvenes aspirantes en la Escuela Normal de Preceptores de Chillán, en donde para ser alumno se necesita:

1º tener por lo menos quince años cumplido o a lo más diecinueve, justificando la edad con la fe del bautismo, certificado de nacimiento, o información judicial de testigos; 2º acreditar buena conducta moral i presentar los certificados de los establecimientos de educación que haya frecuentado (Sic) entre otros (Escuela Normal de Preceptores Chillán, 1897, p. 3).

Lo anterior refleja la preocupación constante de la composición social de los futuros preceptores. Esto se debe a dos elementos a tener en cuenta. Estas exigencias se vinculan, en primer lugar, con una amplia población pobre, “no

también llamadas “ejercicios de maestros”. Estos eran espacios institucionales que congregaban en vacaciones a preceptores de una determinada jurisdicción escolar, a fin de elevar su preparación, bajo la tutoría de un preceptor calificado. Más adelante habrá un análisis de los ejercicios de maestros, como política supletoria en la profesionalización de los docentes. Revisar al respecto: (Informe sobre el primer Ejercicio de Maestros abierto el 8 de enero de 1855; presentado por D.F. Sarmiento al Ministro de Instrucción Pública, 1855).

⁴ En 1890 se publica por el Ministerio de Instrucción Pública los programas de estudio de la Escuela Normal de Santiago, en donde se destacan las siguientes asignaturas: “Pedagogía, Religión, Castellano, Alemán, Aritmética, Geometría, Historia Natural, Higiene, Física i Química, Historia Universal, Historia Nacional i de América, Jeografía i Cosmografía, Dibujo, Caligrafía, Jimnástica, Música, y Trabajos Manuales” (Sic) (Ministerio de Instrucción Pública, 1890).

integrada" al sistema socio-político dominante. Exigirles a los candidatos pertenecer a un cierto tipo de familia, y acreditar buena conducta, significaba exigirle su adscripción al orden moral de la clase dirigente. Esto por dos motivos: primero porque los profesores, como vimos antes, eran de extracción popular, por lo tanto, había una "sospecha" de base respecto a su moralidad. En segundo lugar, estos requisitos eran importantes, porque la enseñanza primaria tenía una función eminentemente moralizadora o, en otros términos, disciplinaria. Un segundo elemento con el cual se vinculan estas exigencias, se refiere a la no existencia de un sistema educacional tal cual lo conocemos hoy (Cox & Gysling, 1990).

Respecto al componente pedagógico del plan inicial, que el decreto reducía al conocimiento de los sistemas mutuo y simultáneo, Cox y Gysling explican que ellos

constituían las grandes modernizaciones pedagógicas de la época, que en general transitaban del preceptor individual a la modalidad educativa colectiva implicada por la escuela. Además, se manifiesta en estos métodos la preparación del profesor para escuelas uni docentes, donde el preceptor debe tratar en forma paralela niños de distintos niveles (Cox & Gysling, 1990, p. 43).

El plan de 1860, bastante más complejo y diversificado, fue ordenado, en parte, en el artículo 3° de la Ley de Instrucción Primaria, de 24 de noviembre de 1860 y, principalmente, en el artículo 9° de la misma: Art. 3°:

En las (escuelas) superiores, a más de los ramos designados, se dará mayor ensanche a la instrucción religiosa, i se enseñará gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, jeografía, el compendio de la historia de Chile i de la Constitución Política del Estado, i, si las circunstancias lo permitieren, los demás ramos señaladas para las escuelas normales (sic). (Ponce, 1980, p.2).

El artículo 9° por otra parte señala:

En las escuelas normales para hombres se enseñará, a más de los ramos señalados para las superiores, lectura i escritura del idioma patrio, doctrina i moral cristiana, elementos de aritmética práctica i elementos de geometría, de cosmografía, de física i química, historia sagrada, de

América i en especial de Chile, dogma, fundamentos de la fe, música vocal, elementos agricultura, vacunación i pedagogía teórica i práctica (Sic) (Ponce, 1890, pp. 2-4).

Finalmente, el plan de 1860 logrará imponer la visión que valoriza la actividad docente. Esta “conquista” es parte de la reforma general del sistema de enseñanza primaria a fines del decenio de Montt, y como tal representa el avance de los grupos liberales que apoyaban la enseñanza primaria y normal.

Problemáticas y condiciones laborales de los preceptores durante mediados del XIX

El ejercicio del preceptor estaba fuertemente determinado por la disponibilidad de los recursos materiales y financieros que se ponían a disposición del sistema de instrucción primaria. Para Monsalve, “estos resultaban ser tan bajos que incidían negativamente en el rendimiento intelectual y moral del preceptor” (1998, p. 76). A continuación, se presentan dos principales problemas que fueron transversales en el desarrollo y el que hacer pedagógico de los preceptores, nos referimos a las remuneraciones y las condiciones de trabajo. Hay que mencionar que las peticiones realizadas por los maestros fueron evidenciadas en distintos documentos, tales como informe de visitadores, periódicos, revistas y otros.

Remuneraciones

Al iniciarse la acción sistemática del Estado en la educación primaria, en la década del cincuenta, las remuneraciones que recibía el profesor dependían del tipo de escuela; en las escuelas particulares dependía de lo que los padres en cada lugar podían pagar; en las escuelas municipales en general eran mejores las remuneraciones dependiendo del nivel de ingreso de la municipalidad. Las pocas escuelas fiscales existentes no representaban mejores niveles de remuneración. En 1949, en un informe realizado por el visitador Juan Godoy en Santiago afirmaba que “no es necesario, S.R. mucha perspicacia para conocer que con veinte pesos mensuales que son el sueldo que generalmente ganan los maestros de las escuelas municipales no puede vivir un hombre con alguna decencia como debe hacerlo un preceptor” (Egaña, 2000, p. 205).

Desde las esferas del gobierno se esperaba la aprobación de la ley orgánica sobre educación primaria para contar con fondos suficientes que mejorarán las

situaciones económicas de los preceptores, sin embargo, con la Ley de Instrucción Primaria, los sueldos seguían bajos. La mejora salarial de los preceptores era también constantemente solicitada por los visitadores, quienes vieron de cerca los efectos inmediatos de esta situación. Es el caso del visitador Honorario Rojas, quien pide un aumento de sueldo a una preceptora en relación a discriminación por género que se le hace, señalando:

Considero como un deber de estricta justicia que el S.G. o Ilustre Municipalidad aumente hasta 800 pesos anuales el mezquino sueldo de 350 pesos [...] Ahora debe aumentarse el honorario de las preceptoras, porque estas no solo enseñan a leer, escribir i rezar, sino los demás ramos que forzosamente debe aprender una joven que tendrá más tarde buena madre de familia, amante, esposa... (sic) (*El Monitor de las Escuelas Primarias*, 1863, p.3 01).

Un aspecto que también queda en evidencia en las diversas peticiones es la necesidad que tenían los preceptores de costear el local de la escuela con su propio sueldo y que en la mayoría de las veces el local servía también de habitación para el preceptor y su familia. Al respecto el Visitador de informaba en relación a la escuela fiscal de Cachapoal, "su local: es bueno atendiendo el punto en que sirve. El piso i muralla están malos i se alquilan en 27 ps anuales que paga el preceptor de su honorario" (sic) (*El Monitor de las Escuelas Primarias*, 1854, p. 165). El arriendo de locales constituyó una carga apreciable en los escuálidos sueldos de los maestros, la que se aligeraba por apoyo de municipios, de los vecinos, estatales u otras donaciones, pero, que, en el último término, era tarea de los propios maestros conseguirlos (*El Monitor de las Escuelas Primarias*, 1855).

Condiciones de vida y trabajo

Uno de los aspectos que manifiesta con mayor nitidez las precarias condiciones de vida, además de los bajos sueldos, es la vivienda. En la mayoría de los casos estaba ligada al local de la escuela, los que eran arrendados por los preceptores. Además de la precariedad de la vivienda, el preceptor debía desarrollar su labor en locales completamente inadecuados la mayoría de las veces. La insuficiencia de las condiciones de infraestructura, acordes con los modelos pedagógicos que se deseaban implantar, inducen a afirmar que hubo un alto nivel de desfase o incongruencia entre el discurso y los recursos financieros que se pusieron a

disposición de la instrucción popular. De ahí que su desarrollo fuera lento, confuso y, en gran medida, que tuvo que ser sostenido mediante una administración burocrática y centralista que, respondiendo a las directrices de las oligarquías gobernantes, usó y abusó de las capacidades humanas y laborales del preceptorado (Monsalve, 1998, p. 78). A la dificultad con la vivienda se sumaban las malas condiciones de los locales y el mobiliario escolar, que entorpecían y en algunos casos no permitían el desarrollo de la enseñanza. Un ejemplo ilustrativo es la que hace el Visitador de los locales de escuela en la provincia de Aconcagua en 1854 señalando:

De propiedad particular, es un rancho pajizo, bajo, oscuro, sin enladrillar, de piso duro que de E a O tiene de largo como 10 varas i de ancho tres con una puerta angosta al extremo N. No hai útiles; los niños se sientan en trozos de madera en forma de bancos y en silleas, muchos pobres quedan replegados en el suelo. Escriben 40 i lo hacen de rodilla boca abajo (sic) (*El Monitor de Escuelas Primarias*, 1854, p. 179).

El trabajo de los preceptores en condiciones de infraestructura tan deterioradas influía en el rendimiento de éstos y sus alumnos, a juicio de los mismos preceptores y de las autoridades y hacía especialmente gravosa la labor docente. Las peticiones de licencia por enfermedad se multiplicaron especialmente en el segundo periodo, fundamentándose, generalmente, en las malas condiciones de trabajo (*El Monitor de las Escuelas Primarias*, 1860).

Consideraciones finales

A lo largo de este período, la élite dirigente comenzó a discutir el marco legal que regiría la educación primaria. Tras largas negociaciones, finalmente se promulgó la ley de 1860, que aseguró la gratuidad de la educación y el principio de la libertad de enseñanza. La nueva ley trajo consigo una serie de transformaciones. Por un lado, disminuyeron las funciones que habían asumido las municipalidades en la educación y el estado se comenzó a perfilar como el principal sostenedor de la educación. Un efecto de esto fue que, a partir de 1860, el Ministerio de instrucción pública tomó a su cargo la dirección de la enseñanza primaria (Rojas, 2010, p. 170).

Macarena Ponce de León, por otro lado, señala que, a pesar de esta vorágine modernizadora por parte del Estado con el afán de expandir la educación primaria, la ley y por consiguiente el Estado se verá enfrentado a un problema

difícil de resolver, el de la escolarización. Ponce de León va a señalar que la implementación de un extenso sistema de instrucción primaria en el territorio, multiplicando e instalando una serie de escuela, no condujo a un alza proporcional en el número asistentes de alumnos, es decir, esta llegada “de la escuela” (infraestructura, recursos, textos, materiales, entre otros) y la llegada “a la escuela” (escolarización, asistencia, etc.) no fueron procesos lineales ni idénticos, pero sí estrechamente relacionados.

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 (Ponce de León, 2010, p. 451).

La educación primaria, cobrará un rol importante en la sociedad.

Francisca Rengifo, quien estudia la relación entre la familia y escuela, señala que

la escuela primaria cumplía la función civilizatoria de formar a los nuevos ciudadanos que sustentarían la soberanía popular, y el imperativo de alfabetizar a la población para integrarla a la nueva comunidad política se tradujo en construir un sistema educativo de alcance nacional (Rengifo, 2012, p. 15).

Ponce de León, al respecto señala que “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” (Ponce de León, 2010, p. 453). Sin embargo, este sistema educativo “de alcance nacional” tendrá falencias complejas en el sector rural. Para Sol Serrano, “la extensión hacia el mundo rural propiamente tal estaba descartada. Es en este sentido que señalamos que hubo educación rural” (Serrano, 2001, p. 13). Fue fundamental la labor que hicieron los visitantes de escuelas, quienes vieron una preocupación por aquella población diseminada, sin acceso a la educación. Las escuelas de los campos, sin duda tuvieron mucha dificultad a la hora del funcionamiento y se da por diversos factores. En primer lugar, emergía el problema de la irregularidad a clase, en donde, en muchos casos, los mismos padres no enviaban a sus hijos a las escuelas, ya que los requerían para vida

doméstica. Otro elemento a considerar fue la ignorancia, principalmente de los padres, por no enviarlos a la escuela, promoviendo la inasistencia.

Desde una mirada más positiva, esta ley representa un progreso de la enseñanza primaria en un sentido institucional, especialmente porque fomenta la creación de escuelas. Representa, además, un progreso en lo curricular, ya que se incluyen nuevos contenidos a los estudios primarios y normales. Sin embargo, esta ley es la manifestación de la bifurcación del sistema educacional en dos circuitos, que antes habíamos mencionado, y, no sólo la manifestación, sino que su sanción institucional, ya que a partir de esta ley el desarrollo de la enseñanza primaria y normal se vinculará más a los administradores del sistema educacional, es decir al Ministerio de Educación.

¿Cómo afectó esto a los preceptores? Los normalistas constituyeron un segmento nuevo en la sociedad chilena; habían vivido una experiencia particular de aprendizaje durante tres o cuatro años sometidos a una severa reglamentación. El paso por la normal era duro y muchos renunciaron al intento. Algunos se graduaron y optaron por mejores empleos, mientras otros se convirtieron en el primer grupo de profesionales certificados provenientes de los sectores populares. Ya no eran los artesanos aprendices de talleres cuya forma de aprendizaje residía en la experiencia. Eran profesionales que certificaban un saber intelectual (Serrano, Ponce de León & Rengifo, 2012, p. 257).

Al respecto, los hermanos M. I. y G.V. Amunátegui afirmaron que al profesor se le asignará un rol:

El maestro de escuela, que está destinado, si sabe i quiere cumplir su deber, a preparar la felicidad del hombre en la tierra [...] es un funcionario cuya incumbencia consiste en propagar la civilización sin aparto ni vocinglería por todas las clases sociales (Sic) (Egaña, 2000, p. 31).

A lo largo del siglo XIX, se produce, de forma lenta y modesta, un sentimiento de virtud por parte de los preceptores normalistas. Esta etapa, la primera gran transformación que conlleva la formación del profesorado, se inicia con un proceso gradual que comienza en 1840 y culmina en los años 60'. Durante el proceso analizado se puede visualizar un proceso de formación cultural donde se sientan las bases de la pedagogía chilena y, por qué no decirlo, la pasión, y vocación que tuvieron muchos preceptores y preceptoras. Esta vocación por parte

de los preceptores se fundamenta a partir de las condiciones en las cuales ejercían su trabajo. En muchos casos, con condiciones paupérrimas de infraestructura, salarios y condiciones mínimas, escaso apoyo estatal y también por parte de las familias, teniendo altos índices de ausentismo. Otro elemento a considerar es que muchos preceptores tenían situaciones económicas vulnerables y populares para la época, no obstante, aún frente a ese escenario de adversidad y emergencia lograron con ímpetu terminar sus estudios y dedicarse por completo a la formación educativa, involucrando incluso a toda la familia en labores docentes. Al ser un proceso embrionario, nos damos cuenta del estado de emergencia, en que muchos profesores vivían, elementos tales como el salario y las condiciones laborales terminaron perjudicando el que hacer educativo. Todas estas problemáticas no serán resueltas hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, lo anterior daría paso a un nuevo proceso en la historia de la formación docente, la del preceptor como un nuevo actor social colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, D. (1905). Un decenio de la historia de Chile (1841-1851). Santiago: Universitaria.
- Burgos, L. (1950). *Evolución histórica y educacional de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.
- Celis, L. (1985). "Evolución de la Carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social". En *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. 25
- Cox, C., & Gysling J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.
- Díaz, C. (2006). *Historia de la educación chilena*. Editorial Magisterio
- Egaña, M. L. (2000). La educación primaria popular en el Siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal. Centro de Investigación Diego Barros Arana.
- El Monitor de las Escuelas Primarias*. (1854). (Imprenta Julio Belin), tomo 2, n° 7. Santiago.

- El Monitor de las Escuelas Primarias*. (1854). (Imprenta Julio Belin), tomo 3. Santiago.
- El Monitor de las Escuelas Primarias*. (1855). (Imprenta Julio Belin), tomo 9, n° 6. Santiago.
- El Monitor de las Escuelas Primarias*. (1860), (Imprenta Julio Belin), tomo 8, n° 7. Santiago.
- El Monitor de las Escuelas Primarias*. (1863). (Imprenta Julio Belin), tomo 10, n° 14. Santiago. Escuela Normal de Preceptores (Chillán) (1897). Prospecto para los jóvenes aspirantes a alumnos de la Escuela Normal de Preceptores de Chillán. Imprenta y encuadernación Moderna.
- Escuela Normal de Santiago (1963). *Reglamento para la Escuela Normal de Preceptores*. Imprenta Nacional.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Prensas de la Universidad de Chile.
- MEP. (1855). Informe sobre el primer Ejercicio de Maestros abierto el 8 de enero de 1855; presentado por D.F. Sarmiento al Ministro de Instrucción Pública. Tomo 3, n° 8. Archivo Nacional de Chile.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1890). *Programa de estudio de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago*, Santiago de Chile: Imprenta Nacional.
- Monsalve, M. (1998). "...I el silencio comenzó a reinar". Documentos para la historia de la instrucción primaria. 1840-1920. Centro de investigación Diego Barros Arana.
- Núñez, I. (2009). La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Núñez, J. A. (1883). *Organización de las Escuelas Normales*. Imprenta de la Librería Americana.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 43 (2), 449 – 486. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>

- Ponce, M.A. (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*. Ercilla.
- Rengifo, F. (2012). Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930". *Historia*, 45(1), 123-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942012000100005>
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: Ocho libros.
- Sarmiento, D. F. (1896). *Civilización y Barbarie*. Imprenta y Litografía Mariano Moreno.
- Sarmiento, D. F. (2009). *De la educación popular*. Santiago: Centro de estudios Diego Barros Arana, DIBAM.
- Serrano, S. (2001). "La escuela esquiva. Educación rural en el siglo XIX", en volumen colectivo *Vida rural en Chile durante el siglo XIX*, Santiago: Academia Chilena de la Historia.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Taurus.