

LOS MANUALES ESCOLARES COMO FUENTE DE LA HISTORIA CHILENA (1850-1860): APORTES Y LIMITACIONES

Chloé Schurdevin-Blaise

RESUMEN: Este artículo, que versa sobre la historia de la educación chilena decimonónica, se focaliza particularmente en la década de 1850. Además de recordar en qué la enseñanza primaria se relacionó con la construcción de la nación, se trata de profundizar los problemas de difusión de los manuales escolares en aquella época. Al estudiar los límites de tal difusión, esta investigación pretende permitir a los historiadores de la educación reflexionar sobre el uso de estos documentos como fuentes primarias.

PALABRAS CLAVE: Chile, historia de la educación, fuentes históricas, manuales escolares, siglo XIX.

ABSTRACT: This article, relative to the history of education in nineteenth century Chile, focalizes on the decade of 1850. As well as exploring the link between primary school education in Chile and the construction of the nation, it also deals with the problems of primary textbooks diffusion in that period. Through the analysis of this diffusion's limitations, the investigation may enable historians of education to reflect on the use of such documents as primary sources.

KEY WORDS: Chile, history of education, historical sources, textbooks, XIXth century

Numerosos son los investigadores que tienen que usar un día los materiales escolares para su trabajo. De hecho, para quien estudia la formación de la identidad nacional, las fuentes que emanan de las instituciones escolares son de primera importancia. No volveremos sobre el papel de las escuelas en las naciones porque aquí no es nuestro propósito y porque muchos investigadores de la envergadura

de Benedict Anderson o de Marc Ferro¹ ya trataron del tema con brillo. Daremos por sentado que la escuela es un lugar de sociabilización y de formación de los ciudadanos y que, por consiguiente, la elaboración de los textos es fundamental estando expresados en ellos los valores de la élite dominante. En el marco de nuestra investigación doctoral² intentamos reconstruir el discurso de la élite relativo a la identidad nacional chilena presente en estos textos escolares. Como es lógico, y aunque la historia de la educación primaria no sea nuestro tema principal de estudio, quisimos familiarizarnos con algunos de los trabajos de análisis que se habían escrito sobre esta historia. El interés para nosotros era hacernos una idea de la variación del número de escuelas a lo largo de los dos últimos siglos en función de los distintos gobiernos. Pero más allá de estos datos cuantitativos, quisimos tener nociones sobre la ubicación de estas escuelas primarias en el país, la conformación del alumnado, las materias adoptadas en los sucesivos programas, a fin de orientarnos mejor en este mundo educacional chileno. Al descubrir las numerosas dificultades con las cuales tuvieron que enfrentarse los intelectuales educacionistas y los políticos para desarrollar la educación primaria popular, nos llamó bastante la atención la cuestión -muy poco desarrollada- del acceso a los textos escolares en las regiones alejadas del centro político-económico del país: Santiago. Si nos llamó tanto la atención fue porque estas mismas fuentes que nos costó reunir, habían sido también difíciles de consultar para los propios contemporáneos. Y dado que íbamos a utilizar justamente estos textos como fuente principal de nuestro estudio, nos pareció legítimo cuestionarnos entonces sobre las razones de esta dificultad de difusión de los materiales educativos y sobre las consecuencias que este problema podría, o no, tener sobre la validez de dichas fuentes para nosotros. En un primer momento nos proponemos entonces presentar lo que se escribió sobre este problema de difusión, particularmente a partir del reciente trabajo de María Loreto Egaña (2000) y el de Esteban Romero Carreño (1994), insistiendo particularmente sobre un aspecto que, según hemos podido saber, no se comentó hasta hoy, es decir la especulación que se dio en torno a los materiales escolares. Luego, y según lo que habremos recalcado anteriormente, emprenderemos una reflexión acerca del uso de los textos escolares como fuente para el historiador.

La enseñanza primaria chilena, balbucesos y fortalecimiento: de la independencia a la década de 1850

En este artículo decidimos centrar nuestra atención en la década de 1850-1860 por ser un momento de cambios decisivos a nivel de la enseñanza. Durante estos diez años el papel del Estado en la enseñanza se hizo prepon-

1. Pensamos en el famoso libro de B. Anderson, *Imagined communities* (Anderson, 1983) o en los de M. Ferro sobre instrucción primaria (Ferro, 1981 y 1987).

2. Este artículo se inserta en un proyecto más amplio de doctorado titulado *Construction identitaire nationale et représentations indiennes au Chili entre 1883 et 1993*. Este trabajo doctoral se realiza bajo la dirección de Rodolfo de Roux.

derante, asumiendo éste responsabilidades cada vez más importantes en los programas educativos y en la expansión de la enseñanza. Si hemos decidido basarnos en las dos investigaciones ya citadas es porque precisamente ambas estudian este período en el marco de sus trabajos. Pero para que el lector entienda mejor en qué consistieron estos cambios fundamentales, esbozaremos primero un panorama más amplio de la enseñanza en Chile durante el siglo XIX, antes de focalizarnos en la década de 1850-1860.

Tras la independencia de 1810, la formación del Estado-Nación estuvo en manos de la clase dirigente ubicada en Santiago³. El poder estaba entonces fuertemente centralizado y era elitista, la enseñanza no tenía por qué derogar esta regla. Así pues, al iniciar este período la educación primaria no estaba muy desarrollada y quedaba reservada para las clases pudientes del país, siendo en su mayoría escuelas particulares o conventuales las que más éxito tenían entre estos estratos de la sociedad. Sin embargo, con el advenimiento del nuevo Estado-Nación, las élites experimentaron la necesidad de formar y conformar sujetos políticos, de crear un sentimiento patriótico en cada uno de los nuevos ciudadanos e infundir en el pueblo el sentimiento de pertenencia a esta nueva “comunidad imaginada”. Como ocurrió en muchos países en formación se asignó un papel clave a la escuela. En los primeros años de independencia, se tomaron numerosas disposiciones como, por ejemplo, la apertura de varias escuelas de primeras letras. Pero si en un principio pareció necesario a los dirigentes políticos formar ciudadanos, los propósitos de la élite cambiaron paulatinamente. De hecho, a partir de los años 1830, la educación popular responde a los sueños de *progreso* y de *civilización* nutridos por la clase dominante. Había que llevar la *civilización* a todos los hogares del país ya que, a la larga, permitiría el progreso nacional. María Loreto Egaña en su trabajo

3. Después de varios trabajos ya famosos sobre estado y nación en Chile (Encina, 1952; Góngora, 1981; Jocelyn-Holt, 1998), y acercándose el bicentenario de la independencia chilena, algunos autores volvieron a plantear recientemente el vínculo que existe entre estas dos nociones. Quisiéramos destacar en particular los libros de Luis Mizón (Mizón, 2001) y de Jorge Pinto Rodríguez (Pinto Rodríguez, 2003) que coinciden en que el estado y la nación política chilenos surgieron conjuntamente al finalizar la independencia y se reforzaron a lo largo del siglo XIX. En su libro *Claudio Gay y la formación de la identidad cultural chilena*, Mizón sostiene que la formación del Estado, apenas terminada la independencia, coincide con el nacimiento de una política cultural chilena, base de la futura identidad nacional y, por ende, abono de la nación. El autor estudia dicha política, así como el advenimiento del sentimiento nacional, a través del prolijo trabajo del viajero científico francés Claudio Gay, *Historia física y política de Chile* (Gay, 1871). De hecho esta investigación, encargada por el gobierno, al mejorar el conocimiento del país y de sus características (tanto físicas o biológicas como históricas, etnológicas o geográficas), debía permitir identificar las particularidades nacionales a fin de reivindicarlas, asumirlas, para luego poder promover un verdadero sentimiento patriótico. En cuanto a Jorge Pinto Rodríguez, analiza las condiciones previas necesarias a la construcción del estado y de la nación política. Según él, el proyecto político, económico y social elaborado en función de intereses propios por el puñado de hombres que habían tomado el mando después de la independencia, no podía desarrollarse sin que la masa lo aceptara y reconociera como suyo. Así fue como la élite tuvo que construir el estado chileno y, a la par, la nación política que permitiría el nacimiento de un sentimiento de comunidad y, consecuentemente, la adhesión de la masa al proyecto nacional elaborado por la clase dominante (Pinto Rodríguez, 2003: 89-130).

sobre la educación primaria popular señala que estas ideas alcanzaron su máximo desarrollo en Chile en los años 1850-1860. Designa este período como el “fundacional” de la enseñanza primaria chilena, en el cual surgieron los grandes debates nacionales y algunas figuras intelectuales que abogaron a favor de la enseñanza primaria popular en un intento de ganarse el apoyo de la élite dirigente. Así pues, esta década corresponde a las grandes reformas, a los primeros intentos de difusión de la enseñanza a la totalidad del territorio nacional y finaliza con la primera Ley de Instrucción Primaria (1860).

Esta ley fue el resultado de numerosos debates entre los dos grandes partidos políticos de la época: el liberal y el conservador. Los investigadores que han trabajado sobre este tema⁴ parecen haber llegado a un consenso en cuanto a que, durante esta fase educacional, conservadores y liberales señalaban la importancia de la educación para la modernidad nacional por encima de sus discrepancias. Si bien no llegaban a un acuerdo con respecto al papel que tenía que desempeñar la Iglesia católica en la impartición de los programas religiosos o en el carácter obligatorio de la escuela primaria, todos coincidían sin embargo en la necesidad de desarrollar esta educación popular. Podemos decir que el objetivo de la modernidad permitía mantener una relativa concordia. No obstante E. Romero Carreño, que también comparte esta idea, insiste en que la diferencia entre liberales y conservadores se hacía sentir a la hora de definir las prioridades, definiciones y metas de dicha educación popular. Para ilustrar los pensamientos de cada uno de los partidos presentes en aquel momento se basa en las ideas de dos grandes pensadores: Andrés Bello, como representante de las ideas conservadoras, y Domingo Faustino Sarmiento de las liberales. Si bien aquél aceptaba la República, el miedo a la anarquía y al pueblo le hacía valorar la educación popular como medio para canalizar la violencia, domar al pueblo y mantener el orden público. Tanto la Iglesia católica como algunos liberales compartían esta idea. En cuanto a las ideas liberales que, según Romero Carreño, se encontrarían plasmadas en las de Sarmiento, ponían de realce el hecho de que la capacidad industrial del país estuviera directamente relacionada con la educación del pueblo. Sostenían que las clases populares siendo educadas mejorarían la productividad del país.

Es importante completar las ya expuestas afirmaciones de Romero Carreño con el análisis que realizó Loreto Egaña de algunos periódicos⁵ de tendencias

4. Entre otros nos interesa insistir en los trabajos de Carlos Ruiz (1989), María Loreto Egaña (2000), Esteban Romero Carreño (1994) y Sol Serrano (1994).

5. Analiza *El Mercurio* de Valparaíso y *El Ferrocarril* representativos de los grupos mercantiles de tendencia liberal, *La revista católica* del grupo tradicionalista católico y *El Artesano de Talca* representativo de las sociedades de artesanos que se multiplicaron en la segunda mitad del siglo XIX. A propósito de las sociedades de artesanos podemos suponer que siendo iniciativa de un grupúsculo de intelectuales de la clase dirigente -aunque opuestos al pensamiento característico de su clase- y de artesanos en constante contacto con el mundo escrito, no será desprovista de una impronta intelectual. Para quien desee profundizar en el tema de estas sociedades de socorro mutuo véase el excelente artículo de María Angélica Illanes (Illanes, 2003).

y líneas editoriales distintas. De hecho, este trabajo aclara la relación que existió entre las ideas vertidas por los intelectuales educacionistas, como Bello o Sarmiento, o las de los grupos políticos dirigentes del país, y los discursos públicos de clases sociales altas pero sin cargo político. Gracias al análisis del discurso queda claro que para los comerciantes e industriales -que conformaban una clase potente- el desarrollo de la enseñanza primaria popular respondía a una lógica capitalista de mercado. Se habla del posible mejoramiento del trabajo al que se podría llegar, de ser instruido el obrero de forma mínima, aunque también se subraya el hecho de que la educación podía despertar en las clases populares aspiraciones sociales poco deseables, según la élite. La educación debía girar, entonces, en torno al aprendizaje de un oficio a fin de mantener la jerarquía imperante en aquel momento. Para los católicos, lo más importante era el hecho de no perder el privilegio de enseñar la moral y la doctrina católicas. Pero para todos, el carácter moralizador de la enseñanza constituía un elemento suficiente para favorecer esta educación popular. Por fin, para los artesanos ilustrados y los liberales progresistas del *Artesano de Talca*, era obvio que la enseñanza primaria no respondía a las necesidades del pueblo y que hacía falta también enseñarles sus derechos y deberes ciudadanos para insertarlos mejor en la vida del país. Es inútil insistir sobre la muy débil influencia de estas últimas ideas en la política del gobierno. Sin embargo, frente al inmovilismo del gobierno en cuanto a la educación del pueblo, los artesanos y obreros crearon -mediante las sociedades de socorros mutuos- lugares de enseñanza destinados a la clase popular⁶. Gracias a este análisis María Loreto Egaña puede afirmar que en estas décadas el discurso público, al igual que el discurso político, llegó a un consenso global puesto que todos veían la educación primaria popular como una herramienta para modernizar el país. Sin embargo, a pesar de los numerosos debates y del aparente acuerdo de las élites gobernantes sobre la importancia de la educación popular en los años 1830, habrá que esperar hasta los años 1860 para que se concreten los discursos en una ley de enseñanza primaria. Según Egaña, este plazo tan largo (1843 primer proyecto de ley, 1860 adopción de la primera ley de instrucción primaria) entre teoría y práctica podría ser la expresión del poco interés real que suscitaba la enseñanza de las masas en la minoría selecta. La élite en realidad no veía la educación popular como algo imprescindible para el desarrollo del país. Sí, hacía falta educar al pueblo, pero para esto se necesitaba dinero y medios que la clase dirigente no quería invertir de inmediato.

6. Estas escuelas imaginadas por los artesanos y para ellos y sus hijos eran escuelas (nocturnas en su mayoría) que respondían entonces a un "proyecto auto educativo". Suplían al estado en su función educadora a fin de que el artesano pudiera incorporarse a la sociedad y dejara de ser marginado. Entre estas escuelas algunas pasaron a la posteridad como la "Escuela Nocturna de Artesanos Benjamín Franklin" que se creó en 1862 y fue oficialmente reconocida por el Estado que, a partir de 1876, convalidó entonces los certificados de instrucción otorgados por la escuela. Para mayor información sobre el tema véase el artículo de Milton Godoy (1994).

Problemas y desafíos de la enseñanza primaria chilena de la primera mitad del siglo XIX

La educación primaria ha sido un tema particularmente estudiado por los investigadores chilenos en distintas épocas. Estos estudios han insistido fuertemente sobre los problemas y los límites de la educación chilena en el siglo XIX. De hecho, frente a todas las dificultades que tenían que resolver las escuelas públicas en Chile, muchos investigadores intentaron hacer un diagnóstico y proponer soluciones a fin de mejorar la situación. La mayor parte de estos análisis se basan en los informes de los visitadores de escuelas y de los profesores que proporcionan datos concretos indispensables para hacerse una idea acerca de la situación de estas nuevas escuelas que se crearon poco a poco en todo el país⁷. Entre los muchos problemas que ponen de relieve estos análisis, el que nos va a ocupar particularmente en este artículo será el problema de la difusión de los libros escolares. Es muy llamativo el hecho de que los investigadores en sus trabajos se hayan referido casi sistemáticamente a este problema sin profundizar mucho en él. Sin embargo, cuando uno tiene que trabajar con esas fuentes primarias que son los manuales escolares, es imprescindible detenerse un momento en esta cuestión, por razones que desarrollaremos más adelante.

A mitad del siglo XIX las escuelas primarias eran pocas y acogían un número reducido de alumnos. Si nos basamos en unas cifras dadas en 1854 por el entonces rector de la Universidad de Chile, Andrés Bello, la población chilena total era de 1.178.000 habitantes, de los cuales 235.600 niños estaban en edad de educarse⁸ y sólo unos 23.431 estaban matriculados en las escuelas (Egaña, 2000: 99). Estos datos incluyen tanto a los niños como a las niñas y no contemplan la situación socioeconómica de estos alumnos, contabilizando juntos a los niños de la élite que asistían a escuelas particulares y a los niños del pueblo tan sólo podían acudir a escuelas municipales pobres. En 1860, la repartición de escuelas se hacía de la siguiente manera: 486 escuelas fiscales con 23.882 alumnos, 394 escuelas particulares con 11.529 alumnos y 80 escuelas municipales con 4.246 alumnos (Egaña,

7. No se trata aquí de hacer un resumen de la historia de la enseñanza del siglo XIX. El lector interesado en conocer detalladamente esta historia puede referirse entre otros libros al ya clásico *Historia de la enseñanza en Chile* de Amanda Labarca (1939).

8. Esta categoría “en edad de educarse” sigue siendo, en esta década, muy vaga y lo será por mucho tiempo. De hecho, no se mencionará la edad de los niños en la ley de 1860 sobre educación y habrá que esperar la Ley 3654 sobre Educación Primaria Obligatoria de 1920 para que se clarifique esta noción: “Título 1 - De la obligación escolar. [...] Art. 2°. Los padres o guardadores están obligados a hacer que sus hijos o pupilos frecuenten, durante cuatro años a los menos, i antes que cumplan trece años de edad, un establecimiento de educación primaria fiscal, municipal o particular” (ley 3654, 1920: 3-4). A pesar de la duda, proponemos el abanico de edad definido por Amunátegui quien incluía en esta categoría los “individuos de 7 a 15 años [...] edad en que jeneralmente [sic] se aprende” (Amunátegui, 1856: 273).

2000: 67)⁹. Estas cifras incluyen tanto a la población femenina en edad de educar-se como a la masculina. Ya lo hemos dicho, a partir de estos años, el Estado se involucrará cada vez más en el desarrollo de la educación popular: “La década del cincuenta constituye el período en que el Estado participará en la administración del sistema de educación primaria. » (Egaña, 2000: 78). Las cifras elaboradas por Egaña a partir del documento de la Ley de Presupuestos de la administración pública entre 1850 y 1860, muestran que el gobierno realizó un esfuerzo para mejorar la situación educativa en Chile. Mientras que en 1850 el 3,6 % del presupuesto nacional se invirtió en la instrucción pública, en 1859 este presupuesto representó un 9,3 %¹⁰. Así pues, en diez años el gasto para la instrucción pública realizado por el gobierno se triplicó prácticamente. Sin embargo el aumento del número de escuelas no fue efectivo hasta la década de los 1880. A pesar de la importancia de este esfuerzo, los investigadores que han trabajado sobre la historia de la educación insisten sobre todo en que los cambios educativos que se produjeron a mitad del siglo XIX residieron, ante todo, en la participación mayor del Estado en la elaboración de programas, la impresión y la distribución de textos.

En cuanto a las condiciones de acogida de los alumnos en las escuelas públicas a mediados del siglo XIX, no es necesario precisar que eran pésimas. A la falta de mobiliario básico (mesas, sillas, pizarra, etc.), se sumaba la pobreza de los alumnos que imposibilitaba casi siempre la compra de los útiles y textos escolares. Pero como lo señalan los hermanos Amunátegui, los alumnos pobres no eran los únicos en tener problemas para conseguirse estos materiales: “Los pobres no tienen con que comprar sus libros [...]. Los ricos no encuentran donde comprarlos.” (Amunátegui, 1856: 209). Y es cierto, muchos autores comprueban las dificultades, tanto de los maestros como de los alumnos, para procurarse los libros escolares adoptados por el ministerio. No escasean los ejemplos de cartas de visitadores o de profesores que se quejan de la lentitud con la que llegan los textos -cuando llegan- a las escuelas y a los lugares de venta, conduciendo al sempiterno aplazo de las clases. Y muchos apuntan que los libros se agotan muy rápido en los lugares de venta:

9. Aprovechamos la ocasión para definir los términos que designan las distintas escuelas que existían en los siglos XIX y XX en Chile. Ante todo es preciso señalar que las escuelas eran de dos tipos: las escuelas privadas (también llamadas particulares), pagadas por los propios padres o por vecinos pudientes y las públicas que permanecían bajo la responsabilidad del Estado pero que eran subvencionadas por distintas entidades. Las escuelas públicas municipales eran financiadas por las municipalidades del país, las fiscales subvencionadas por el propio Estado y las conventuales (o escuelas de primeras letras) dotadas por conventos de distintas órdenes religiosas. Cuando el Estado, constitucionalmente responsable de la enseñanza desde 1822, dispuso del presupuesto necesario para encargarse sólo de la financiación de estas escuelas públicas, el número de escuelas fiscales aumentó a medida que desaparecían las escuelas conventuales y municipales. Este proceso se inició a partir de los años 1850 pero se fortaleció y se generalizó sobre todo a partir de los años 1880 y de la explotación del salitre.

10. Como punto de referencia, se precisa que en aquellas mismas fechas el presupuesto para los gastos militares representó casi el 30% del presupuesto nacional (Egaña, 2000: 90).

“Mariano Servat, librero de esta capital, digo a US : Que habiendose [sic] agotado en el Comercio, al precio de 40 centavos, la última edición del « Compendio de Historia de Chile » por don Gaspar Toro [...] se me ha comunicado que dicho compendio se halla tambien [sic] totalmente agotado en el depósito de libros de la instrucción primaria...” (Romero Carreño, 1994: 28).

Hemos llegado al meollo de la cuestión que nos interesa y vamos pues a detenernos en la forma en que los investigadores analizaron este problema de abastecimiento de libros escolares. Para ello nos basaremos en los trabajos ya citados de María Loreto Egaña y Esteban Romero Carreño puesto que ambos abarcan un período que incluye esta transición de los años 1850 que nos pareció relevante. Además, para completar el aporte de estos trabajos, haremos repetidas referencias a un texto de alta vigencia para la época, titulado *De la instrucción primaria en Chile, lo que es, lo que debería ser*. Este documento, premiado por la Universidad de Chile, es un ensayo de los hermanos Amunátegui redactado en 1856 como respuesta al concurso organizado por esta misma institución. Este ensayo de los Amunátegui se volvió famoso al ganar el primer premio de este concurso¹¹.

El acceso a los libros escolares: análisis del problema y sugerencia interpretativa

Cabe señalar que aunque Egaña y Romero Carreño tratan ambos del problema de difusión de los manuales escolares en sus respectivos estudios, lo hacen desde distintas miradas. Mientras que éste expone el problema de acceso a los libros como consecuencia de una oferta insuficiente por parte del Estado, aquélla aborda principalmente el problema de la difusión hacia las regiones como una consecuencia de la geografía misma del país. Veamos primero cómo Romero Carreño, después de haber subrayado la incapacidad del Estado para poder cumplir con sus propósitos, presenta las dos opciones que tenían los alumnos para tener contacto con los manuales escolares: comprarlos o consultarlos en las bibliotecas. Para su compra el autor sugiere que los alumnos podían acudir directamente al Instituto Nacional o bien a las librerías. Queremos insistir en que esta alternativa se daba para los solos alumnos de Santiago -que estudia nuestro autor- puesto que tanto el Instituto Nacional como las librerías eran entidades específicas de la capital. Incluso, en la propia capital de Chile las librerías no eran cosa común y corriente: “No hay en Chile mas que una sola librería particular que contenga un número de volúmenes bastante considerable, la del señor don Manuel Carvallo, que cuenta 12,000 de obras selectas y variadas. Despues de esta vienen unas pocas mas que alcanzan a 4,000 cada una.” (Amunátegui, 1856: 223). Por lo tanto, esta diversidad

11. El ensayo que ganó el segundo premio no fue otro que el de Domingo Faustino Sarmiento (1856).

de lugares de venta que nos presenta el autor no se daba en todas las regiones de Chile. En cuanto a los alumnos que no habían podido comprar los libros, Romero Carreño afirma que podían consultarlos en distintas bibliotecas, sea de sus liceos y seminarios, o sea públicas. Nos parece que esta afirmación es un poco equivocada y un tanto anacrónica, por lo menos en lo que atañe a las últimas. De hecho, si nos basamos en los datos proporcionados por los hermanos Amunátegui, en esta fecha los usuarios podían acudir a seis bibliotecas en Santiago: la de los Dominicos (8.000 libros) era reservada a los miembros de la orden, la biblioteca de los tribunales (1.576 libros), la biblioteca nacional (22.000 libros), la biblioteca Egaña (7 u 8.000 libros), la del Cabildo eclesiástico y el gabinete de lectura de la universidad (sin datos). A éstas tendríamos tal vez que añadir las de los Seminarios y la del Instituto Nacional sin conocer exactamente el número de libros que se encontraban en ellas en aquella época. Como vemos, si bien existían en Santiago algunas bibliotecas públicas, eran escasas, muy a menudo reservadas a un número reducido de gente y -aunque no repara en ello el autor- pareciera ser que eran poco concurridas por los alumnos. Así pues emitimos dudas en cuanto al papel que desempeñaban estas bibliotecas para los alumnos de la capital. Es inútil precisar que dudamos aún más de esta posibilidad para la provincia ya que las regiones no contaban con bibliotecas públicas en esta época:

“Puede decirse que las provincias no tienen ninguna [biblioteca] de esta especie. Solo los liceos de Concepcion i Talca poseen algunas cuantas docenas de libros que, segun tenemos entendido, duermen pacíficamente en sus estantes, sin que nadie inquiete su largo i profundo descanso. [...] // La biblioteca nacional está formada por 22.000 volúmenes, i es concurrida diariamente por seis o siete individuos. La biblioteca Egaña constará de 7 a 8.000 volúmenes, que todavía no están puestos a disposición del público. [...] // La mayor parte de los alumnos del instituto nacional [...] terminan su carrera sin haber leído mas libros que los textos [sic] de sus cursos. Habiendo tenido ocasion [sic] de interrogar sobre sus lecturas a algunos de ellos, jóvenes de talento, que contaban diez i seis o mas años de edad, hemos sabido con asombro que en su vida habian [sic] leído una sola poesía, un solo drama.” (Amunátegui, 1856: 223-224).

Bien puede ser que estas afirmaciones de los Amunátegui sean alarmistas, pero en todo caso nos permiten por lo menos conocer una tónica entre los alumnos de los liceos y no ser tan afirmativos en cuanto al papel de estas bibliotecas para la difusión de los materiales. Si a esto sumamos el hecho de que muchas bibliotecas tenían también problemas para procurarse los libros escolares (constituían sus fondos bien a través de su compra directa, bien recibiendo donaciones ya de particulares, ya del Instituto Nacional), podemos dudar realmente de la validez de esta alternativa que propone el autor. En cuanto a lo que nos preocupa particularmente en este artículo -a saber, las posibilidades para los alumnos de primaria de consultar estos libros- está claro que las bibliotecas públicas no constituían una alternativa posible para ellos. De hecho, por la propia configuración y solemnidad de las bibliotecas y por las colecciones en ellas disponibles, estos lugares estuvieron prácticamente reservados a una élite acostumbrada a moverse en tales espacios de

estudio y por consiguiente, no estuvieron adaptados a un público joven -y además pobre- sino a un público docto y pudiente.

A diferencia del primer trabajo, el libro de María Loreto Egaña contempla la temática de la educación sin limitarse al espacio santiaguino. Así es como la autora, al evocar el problema de difusión de los libros escolares, empieza por explicarnos el sistema de distribución de los textos a través del país, desde la capital hacia las regiones.

“Los textos fue otro problema permanentemente presente. [...] El gobierno desde los inicios asumió la responsabilidad de mandarlos imprimir o en todo caso comprarlos en Santiago y enviarlos a provincias ; éstos eran vendidos en las ciudades principales, por las tesorerías municipales, siendo poco eficiente la distribución, por lo que llegaban con demora o simplemente no llegaban a las escuelas de los campos.” (Egaña, 2000: 141).

Tendríamos pues que entender que la situación geográfica de Chile explica gran parte del problema de abastecimiento de manuales escolares. Pero nos parece que en esta frase la autora presenta dos problemas distintos como si fueran uno solo. Primero, repara en el problema geográfico que no sólo implica que el viaje era largo, costoso y a veces imposible hacia ciertas regiones, creando un problema de abastecimiento de algunas regiones remotas, la pérdida de algunos libros o una demora muy larga, sino que también subraya la ausencia de representación regional del Instituto Nacional al cual los alumnos hubieran podido acudir para comprar sus libros. Quisiéramos decir primero que la geografía de Chile, aunque sin dudas creó problemas de abastecimiento, no puede por sí sola explicar todos los disfuncionamientos de este reparto. Ciertamente es que los lugares remotos no recibían los libros porque el trayecto era largo, costoso, o porque clara y llanamente algunos lugares carecían de carreteras. Pero nos parece que hubo también un problema de gestión por parte del Estado. En caso contrario ¿cómo interpretar la existencia de libros impresos y pagados por el Instituto Nacional que se quedaban sin distribuir mientras algunas escuelas municipales provinciales insistían sobre la ausencia total de libros en que basarse para la enseñanza? La carta de Diego Barros Arana, en aquella época rector del Instituto Nacional, al ministro de Instrucción en 1863 es un ejemplo asombroso, tratándose de más de doscientos libros: “Sr. ministro: existe en el depósito de libros del Instituto Nacional una multitud de obras que en otro tiempo sirvieron de textos de enseñanza, i que ahora están guardadas ocupando espacio sin provecho alguno.” (Romero Carreño, 1994: 25).

Pero en la misma aseveración, como ya lo hemos dicho, Egaña va más allá del problema geográfico y hace referencia a un problema de representación de las autoridades en las regiones. En la práctica esto significa que el Estado, por falta de representante oficial del Instituto Nacional a nivel regional, tenía que asignar a unas personas la responsabilidad de la distribución y venta de libros y esto sin control posible por parte de las autoridades. Para remediarlo, el gobierno había legislado sobre esta cuestión y establecido una forma de distribución antes de que la ley de instrucción primaria existiese:

“Un decreto de 19 de diciembre de 1853 ha ordenado que se repartan periódicamente a todos los departamentos los libros elementales comprados por el ministerio de instrucción pública para que se vendan a las personas pudientes, i se den gratuitamente a las menesterosas. El administrador de correos de cada departamento, a falta de éste el tesorero municipal, i a falta de los dos el subdelegado que designare el intendente de acuerdo con el gobernador respectivo, será el encargado de la espresada venta, i percibirá en remuneración el seis por ciento de comisión. Los intendentes i gobernadores harán dar gratuitamente los libros necesarios a los niños que les presentaren un certificado del subdelegado por el cual conste que sus padres o tutores carecen en realidad de medios para proporcionárselos. Nos parece que este decreto, espedido con una mira altamente recomendable, i el primero que haya tratado de organizar una de las condiciones esenciales de la instrucción primaria, podría todavía hacer más fácil la venta de libros a los niños pudientes i la distribución de los mismos a los menesterosos (Amunátegui, 1856: 211-212).

Así pues, si nos basamos en estas explicaciones proporcionadas por los hermanos Amunátegui, todo el sistema de reparto en las regiones recaía en este empleado, pagado por el Estado con una comisión por cada libro vendido. Considerando que los libros se podían vender o entregar gratuitamente según los casos, nos preguntamos en qué medida estos funcionarios, encargados para la ocasión de un trabajo extra-ordinario, no privilegiaban la venta de los libros escolares a las familias pudientes para multiplicar sus ventas y así aumentar su propio sueldo, limitando de esta forma el acceso gratuito a los libros que el gobierno había establecido para los menesterosos. Esta sospecha se hace más legítima cuando los hermanos Amunátegui añaden:

“Para evitar cualquiera abuso en la venta o distribución de los libros elementales, podrían adoptarse las siguientes precauciones i otras análogas. Todo libro llevaría su precio apuntado en las tapas. El preceptor no tiraría ningún derecho de comisión a fin de quitar todo asidero a la sospecha de que por codicia se empeñase en que sus alumnos rompiesen más libros de los necesarios. Una corta asignación fija, equivalente al producto calculado de los actuales derechos de comisión, sería la recompensa del nuevo trabajo que le impondría la referida incumbencia”. (Amunátegui, 1856: 212-213).

Hasta recaen las sospechas en los mismos maestros; no parece entonces fuera de juicio que hayamos podido pensar en posibles abusos por parte de los encargados de las ventas. Si no ¿por qué tantas sospechas? Es interesante notarlo ya que esta idea de provecho nos va a guiar hasta el final de nuestro análisis.

Nos interesará ahora investigar si ya se habían denunciado otras formas o casos de especulación sobre las mercancías escolares destinadas a los más desamparados. Demos entonces a conocer lo que sería, según nuestra opinión, la forma de especulación más común sobre los textos de enseñanza que se daba en esta época, a saber la variación intempestiva de los precios por parte de los profesionales, ya fueran libreros o impresores. Algunas quejas a propósito de la variación de los precios de los libros llegaron hasta el gobierno. Romero Carreño cita una carta de 1854, mandada por la intendencia del Maule al ministerio para pedir libros que pudieran ser vendidos a precio decente: “[...]

los que tienen que comprarlos lo hacen a un precio demasiado subido i que excede tal vez otro tanto de su legítimo valor.” (Romero Carreño, 1994: 30). Cuando se sabe que el Estado mandaba imprimir estos libros para que los precios no fueran excesivos y que los más pobres pudiesen comprarlos, parece mentira que no haya existido una legislación sobre los precios de estos libros. Y es más, cuando el Estado quiso regular y controlar la impresión de los textos escolares para afirmar su responsabilidad relativa a la enseñanza pública, se levantaron voces entre los pocos profesionales que habían tenido hasta el momento autoridad para imprimir estos textos y para fijar ellos mismos precios y cantidades. Los hermanos Amunátegui dan a conocer el descontento que reinó entre los libreros cuando, a finales de la década de los 1850, se habló de la posibilidad de que el gobierno tuviera que imprimir sus textos en imprentas estatales para que los libros pudieran encontrarse baratos: “si el gobierno, se ha dicho, se hace fabricante o comerciante de libros, i los vende al precio de produccion [sic] o de adquisicion [sic] por mayor, arruina a los especuladores privados de esta mercancía.” (Amunátegui, 1856: 209). Frente a estas protestas los hermanos Amunátegui intentan reflexionar y tienen un discurso debidamente moralizador:

“Es cierto que en Chile hai [sic] uno o dos individuos que tenían [sic] el negocio de imprimir i vender libros de instruccion [sic] primaria; que ese negocio les dejaba una buena ganancia [...] pero ¿qué será mas justo? ¿qué [sic] se enriquezcan uno o dos individuos i que el pueblo no tenga a precio bajo los libros suficientes para la instruccion [sic] necesaria a todos, o que el pueblo tenga esos libros lo mas barato que se pueda i que dejen de ganar en esa especulacion [sic] uno o dos individuos? (Amunátegui, 1856: 210).

Finalmente, por falta de presupuesto, el Estado no tuvo nunca suficientes imprentas estatales como para dejar de recurrir a las imprentas particulares. Así pues, como consecuencia, podemos suponer que los impresores siguieron imponiendo por un tiempo sus voluntades, en detrimento de los alumnos. Esto nos lleva a considerar ahora la segunda forma de especulación sobre la enseñanza que queríamos exponer. Acabamos de ver una de estas formas, relativa a los profesionales, veamos ahora que algunos especuladores privados se aprovecharon también de la situación caótica de los inicios de esta medida gubernamental para ganar dinero. Más arriba hemos dicho que algunos textos se vieron agotados en los lugares de venta, pero no hemos señalado nada en relación con la identidad de los compradores, suponiendo que eran todos alumnos. Pero, si nos referimos otra vez al testimonio de los hermanos Amunátegui, podemos aprender algo interesante:

“Observad para prueba lo que ha estado sucediendo con la venta de los libros elementales. El gobierno ha hecho imprimir por millares el *Silabario*, la *Conciencia de un niño*, la *Vida de Jesucristo*, el *Compendio de la historia de Chile*, etc. En seguida ha mandado vender por centavos cada uno de los ejemplares de esas obras. Ahora bien, ¿quiénes han comprado esas obras vendidas puramente al costo para favorecer la instruccion [sic] primaria? ¿Los niños de las escuelas? Ciertamente, los niños de las escuelas han comprado algunas; pero ¿quiénes

otros han comprado muchas, la mayor parte quizá? Los revendedores, que han esperado que se agoten los libros del gobierno en los lugares de venta, i se han puesto entonces a revender los suyos con una ganancia exorbitante. Así, la medida ha perjudicado a los productores verdaderos, i ha aprovechado a los negociantes de segunda mano. (Amunátegui, 1856: 209-210).

Esta declaración no identifica a estos especuladores particulares, sin embargo, podemos suponer sin arriesgarnos mucho, que las personas capaces de comprar tal cantidad de libros para hacer subir los precios, no eran ciudadanos de a pie, sino que pertenecían a las clases medias o pudientes de este país. Así pues, cuando María Loreto Egaña afirma que “treinta años más tarde [1890] seguía el problema, tanto de útiles como de textos, más centrado al parecer en una mala distribución de éstos, que en carencias presupuestarias.” (Egaña, 2000: 142), ella no toma en cuenta lo que nosotros consideramos, después de esta rápida incursión en el mundo de los libros, como uno de los frenos más importantes al mejoramiento del acceso al material educacional. Aunque el gobierno intentase tomar medidas para mejorar la difusión de la enseñanza básica y difundirla a lugares y personas donde nunca había llegado, la especulación y el afán de lucro ciertamente pudieron mucho, impidiendo -y esto a pesar de la ley de 1860- que se mejorase la situación antes de la última década del siglo XIX. Aunque no podemos decir que la actitud comercial de la élite mercantil y rica fue la única explicación posible para el estancamiento de la difusión de estos textos -puesto que hemos visto que eran muchos los factores que entraban en juego- creemos que hace falta considerar esta práctica como parte evidente del problema estudiado.

Algunas conclusiones

Ahora bien ¿de qué nos sirve resaltar estos problemas de especulación y explicar la mala difusión de los libros? Vemos dos razones principales que justifican el interés de esta pequeña investigación: primero, podremos tal vez acercarnos a una comprensión más atinada de la poca preocupación de la élite de mediados del siglo XIX por los problemas sociales tal como el asunto de la educación popular. Y luego, podremos cuestionar la pertinencia del uso de los libros escolares como fuentes primarias para los investigadores que trabajan sobre esta época.

Que los intelectuales o los educadores estuvieran a favor de la educación del pueblo no significa, como ya lo hemos dicho, que la clase pudiente y gobernante tuviera interés en ella. Es cierto que algunos políticos e intelectuales intentaron poner este asunto en la agenda política de la época y proponer medidas para mejorar el balance educativo popular (libros gratuitos para los más pobres, creación del Instituto Nacional y del oficio de los visitadores, creación de escuelas en los lugares más alejados del centro político, etc.), pero esto no vino a significar que la élite dirigente estuviera dispuesta a desarrollar la educación popular a cualquier precio. Anteriormente señalamos que el largo plazo que

había transcurrido entre los discursos y la legislación de Instrucción Primaria (1843-1860) era una muestra y una consecuencia del desinterés de la clase dirigente chilena por la educación popular. Y, recordémoslo, si la enseñanza popular no se consideró como algo vital “en términos de desarrollo económico y productivo” era porque “el pueblo realizaba el trabajo que se requería con bajos o nulos conocimientos escolares; no se precisaba tampoco una mano de obra disciplinada y habituada a la norma, requerimiento que surgiría a futuro [sic] con el desarrollo fabril” (Egaña, 2000: 123). Ahora bien, si consideramos los actos de especulación que acabamos de poner de relieve, podríamos llegar a pensar que no sólo la minoría selecta no se preocupó mucho por ayudar financiera y legalmente a estas clases sino que, además, el estamento mercantil no dudó en sacar provecho de la explotación de los problemas de abastecimiento de libros. Esta ganancia de los particulares con la venta de los libros iba en contra de una de las pocas medidas adoptadas por el gobierno, es decir en contra de la difusión gratuita de textos para los más menesterosos. La preocupación por lo popular nunca estuvo por encima de los beneficios propios. Además y para concluir, otro elemento que nos permitiría entender mejor el grado de compromiso de la clase pudiente para con los estratos más pobres de la sociedad nos es dado por Egaña. En la parte relativa al financiamiento de la educación primaria popular, la autora destaca el importante papel que las sociedades católicas, creadas a mitades del siglo XIX para promover esta enseñanza, desempeñaron, recorriendo las casas e insistiendo exageradamente para conseguir ayuda financiera por parte de los vecinos pudientes. Todo parece indicar que éstos se revelaron bastante tacaños a la hora de aflojar la bolsa para mejorar las condiciones de enseñanza de los estratos más pobres de la sociedad:

“El aporte de los sectores más pudientes fue bastante reducido para la educación primaria popular. [...] No es posible hablar de una preocupación de las élites por la educación de los niños pobres, manifestada en aportes monetarios o de diversos recursos para esta actividad, más bien se trató de acciones aisladas, que no contribuyeron significativamente a cambiar esta situación educativa. [...] Estos aportes [particulares] monetarios a través de suscripciones [...] en parte era[n] realizado[s] espontáneamente, pero en una medida mayor era[n] presionado[s] por las autoridades locales, los visitadores y preceptores” (Egaña, 2000: 80-81).

Pero más allá de esto, la mala difusión o no-difusión de los manuales escolares nos lleva a cuestionarnos sobre la pertinencia de estas fuentes para el investigador. Contestaremos en forma concisa a esta interrogación. Si el interés del investigador reside en el estudio del contenido (tanto de forma como de fondo) de estos textos, de los valores y representaciones que se encuentran presentes en ellos, entonces el hecho de que estos libros no hayan tenido una amplia difusión por culpa de algunas transacciones financieras no altera el contenido ni, por ende, el valor de estas fuentes para el investigador. Pero al contrario, si el interés reside en el estudio de la recepción de estos textos, entonces es cuando surge el problema. De hecho con todo lo que subrayamos ¿cómo medir el impacto de estos textos en las regiones remotas? o ¿cómo definir y conta-

bilizar el público escolar que consultó estos textos? En tal caso los clásicos datos relativos al número de libros impresos o mandados a las regiones ya no serían suficientes y los investigadores tendrían que encontrar otras fuentes que permitiesen averiguar el impacto de estos textos escolares.

En nuestro caso los manuales escolares se analizarán a nivel de contenido para percibir cuáles eran las representaciones de la identidad nacional de la élite, cómo se articulaban con las representaciones de los *otros* (indígenas sobre todo) y cómo eran presentadas e inculcadas a los niños. Sin embargo, y dado lo que constatamos acerca de la mala difusión o no-difusión de los textos escolares hacia ciertas regiones y ciertos sectores de la sociedad chilena decimonónica, lo ideal - incluso para quien estudia el contenido de los manuales- sería encontrar una fuente complementaria que se hubiera difundido a los sectores donde no llegaban los manuales oficiales¹². Si bien es cierto que los esfuerzos de la élite para educar al pueblo durante esta década no estuvieron a la altura de los objetivos que enunció públicamente, vimos que surgían en esta misma década unas organizaciones gremiales promovidas por artesanos, obreros e intelectuales liberales progresistas. Lo que nos interesa particularmente en estas sociedades es justamente su discurso alternativo *avant la lettre* puesto que respondían a un proyecto que ya podríamos llamar de clase. De hecho una de las principales acciones de estas sociedades, como las de socorros mutuos, fue crear escuelas privadas para el pueblo -nocturnas o diurnas, para adultos o niños- a fin de ofrecerle las herramientas necesarias para que se “inserte” en la nación chilena y deje de estar “marginado”. Por ello mismo es de suponer que los iniciadores de tales escuelas hayan aprovechado el espacio escolar (que tuvieron que crear en muchos casos) para transmitir un discurso y una orientación de la enseñanza propios a los de su clase o, por lo menos, a parte de ella. De igual forma es muy probable que hayan desarrollado unas representaciones de la identidad nacional y consecuentemente de la *otredad*, distintas a las de otros sectores. Por estas razones el estudio de los discursos de estos educadores y de los manuales escolares que usaban, nos parece más que necesario.

Bibliografía

- AMUNÁTEGUI, Miguel Luís y AMUNÁTEGUI, Gregorio Víctor (1856). *De la instrucción primaria en Chile, lo que es, lo que debería ser*. Santiago de Chile: Imprenta El Ferrocarril.
- ANDERSON, Benedict (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

12. El interés por encontrar unas fuentes complementarias se justifica sobre todo para la década de 1850-1860 ya que después se mejoraron lenta pero significativamente la difusión de la enseñanza y la distribución de los libros.

- EGAÑA, María Loreto (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: DIBAM.
- ENCINA, Francisco Antonio (1940-52). *Historia de Chile: desde la prehistoria hasta 1891*. 20 volúmenes. Santiago de Chile: Ed. Nascimento.
- FERRO, Marc (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. Paris: Payot.
- (1987). *L'histoire sous surveillance*. Paris: Gallimard.
- GAY, Claudio (1844-71). *Historia física y política de Chile*. Santiago de Chile: Museo de historia nacional, 30 Vol.
- GODOY, Milton (1994). "Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880". *Última década*, Viña del Mar, 2, www.cidpa.cl/txt/2artic03.pdf.
- GÓNGORA, Mario (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ed. La Ciudad.
- ILLANES, María Angélica (2003). "La revolución solidaria. Las sociedades de socorros mutuos de artesanos y obreros: un proyecto popular democrático: 1840-1887". *POLIS: revista académica de la universidad bolivariana*, Santiago de Chile, Vol. 2, 5, www.revistapolis.cl/5/cinc.htm
- JOCELYN-HOLT, Alfredo (1998). *El peso de la noche: nuestra frágil fortaleza histórica*. Santiago de Chile: Ed. Planeta.
- LABARCA, Amanda (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- LEI (1921). --- 3.654 sobre Educación Primaria Obligatoria, Santiago de Chile: Imprenta Lagunas & Co.
- MIZÓN, Luís (2001). *Claudio Gay y la formación de la identidad cultural chilena*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- PINTO RODRÍGUEZ, Jorge (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche*. Santiago de Chile: DIBAM.
- ROMERO CARREÑO, Esteban (1994). *El discurso de la patria: la historia de Chile en la sala de clase (1843-1880)*. Tesis para la licenciatura en historia. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- RUIZ, Carlos (1989). "Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX". *Realidad Universitaria: revista del centro de estudios de la realidad contemporánea*, Santiago de Chile, 7, pp. 13-23.
- SARMIENTO, Domingo Faustino (1856). *Educación común*. Santiago de Chile: Imprenta El Ferrocarril.
- SERRANO, Sol (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.