



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Postgrado
Magíster en Historia

El maestro y la escuela rural

***Representaciones sobre la educación primaria y pública rural del
centro-sur de Chile, en las novelas costumbristas de Manuel J.
Ortiz, 1900 - 1914***

Tesis para optar al grado de Magíster en Historia

Profesor guía: Bernardo Subercaseaux

Alumna: Ma. Gabriela Ortiz Valenzuela

Santiago, Chile

Diciembre de 2012

“Platón con un pésimo programa haría una clase estupenda, y un mal profesor con un excelente programa haría una pésima clase.”

Ernesto Sabato

“La preparación que han recibido los preceptores ha sido tan defectuosa que no es extraño que la mayoría de ellos dirija las escuelas de una manera rutinaria i contraria a los principios más elementales de la pedagogía.”

Claudio Matte

AGRADECIMIENTOS

Esta memoria es fruto de múltiples luces de inspiración, siendo la principal, las fuentes narrativas escritas por mi bisabuelo, don Manuel Jesús Ortiz, a principios del siglo XX. Sin éstas, no habría sido posible llevar a cabo el presente estudio sobre la educación primaria y pública rural. Agradezco la memoria de su persona a la cual brindo un humilde homenaje a través de este trabajo, y a sus relatos, por cruzarse en mi camino, reconociendo en su testimonio un fuerte espíritu de lucha como docente de la educación primaria, pública y rural de nuestro país.

Una segunda fuente de inspiración y apoyo, ha sido y es mi familia, la cual me ayudó a obtener todas las herramientas necesarias para poder efectuar este trabajo lo mejor posible. Especial mención hago de mis padres, Gustavo Ortiz Wolf y Gabriela Valenzuela Leiter. Ambos fueron testigos y cómplices de este trabajo, de las horas de dedicación y de análisis puestas en las obras del bisabuelo, y del orgullo al reconocer éstas como fuentes valiosas para la disciplina histórica.

La tercera inspiración viene de mi hogar más cercano: mi marido, Christian Ochsenius Brieva, quien siempre me alentó a realizar mis estudios de postgrado y desarrollarme intelectualmente en lo que me apasiona. Su amor y paciencia fueron esenciales para las interminables tardes en las que estuve trabajando en esta memoria. Junto a él, también debo hacer mención de mi hija recién nacida, Emma Ochsenius Ortiz, quien tiene ahora nueve meses de edad. Ella me ha acompañado, primero desde el vientre y luego desde su propio ser, acostada en su moisés o sentada en su silla mecedora; durmiendo o despierta, en silencio u observando, siempre apoyando con dulzura y tranquilidad a esta madre inserta en los relatos del bisabuelo.

También, debo reconocer el esfuerzo y trabajo de mi colega, docente e historiador, Alen Quinteros, ya que gracias a su compromiso en el trabajo de investigación y fichaje de material relevante para esta memoria, permitió que el proceso estuviera lejos de ser engorroso y estresante. Esto facilitó avanzar con mayor rapidez, aún cuando me vi obligada a efectuar un paréntesis de nueve meses, debido al prenatal, nacimiento de mi hija y posterior postnatal.

Finalmente, agradezco el apoyo de la Escuela de Postgrado por acoger mi situación personal, aceptando la solicitud de prórroga de entrega de esta tesis. Al mismo tiempo, reconozco la valiosa contribución por los consejos, tiempo y apoyo del Profesor Bernardo Subercaseaux, tutor de esta memoria, profesor de literatura durante mis estudios de pre y postgrado, y destacado académico de nuestro universo intelectual nacional.

ÍNDICE

Introducción...	Pg. 6
▪ Algunas apreciaciones teóricas...	Pg. 10
▪ Historia y literatura...	Pg. 17
Capítulo I	
<i>Presentando al autor y sus novelas...</i>	Pg. 20
▪ Breve biografía de Manuel Jesús Ortiz...	Pg. 20
▪ Espacio y temporalidad histórica de las novelas...	Pg. 23
▪ Síntesis de las novelas...	Pg. 26
Capítulo II	
<i>Imágenes literarias de Ortiz sobre la educación primaria rural...</i>	Pg. 32
▪ Visión crítica del Estado y su rol en la Educación...	Pg. 33
▪ Realidad socio-cultural de la aldea y su incidencia en la instrucción primaria ...	Pg. 39
▪ Condiciones de vida y trabajo del maestro de escuela rural...	Pg. 46
▪ Soluciones pedagógicas...	Pg. 55
Capítulo III	
<i>El imaginario sobre la educación primaria a partir de los debates políticos y la prensa...</i>	Pg. 58
▪ Debates en torno a la educación, 1860 – 1918...	Pg. 61
▪ Artículos de prensa sobre la instrucción primaria, 1900- 1906...	Pg. 64
Capítulo IV	
<i>¿Evolución o estancamiento?</i>	Pg. 83
• Un imaginario alimentado de discusiones y denuncias: pasado y presente...	Pg. 83
• ¿Cuánto hemos avanzado?...	Pg. 88
Conclusión...	Pg. 93
Bibliografía...	Pg. 99

INTRODUCCIÓN

Desde los tiempos de la Antigua Grecia, la educación ha sido un tema que nunca ha dejado de estar en la agenda de los debates públicos. Se aborda desde diversos puntos de vista, tales como su calidad, cantidad, metodología, contenidos y docentes. En nuestro país, la educación está en un constante proceso de superación, y han sido muchos los literatos, ensayistas y críticos sociales encargados de identificar cuáles fueron y son las debilidades que ésta posee. El imaginario colectivo construido a lo largo del tiempo sobre esta temática es diverso.

El propósito central de esta investigación es indagar sobre la representación¹ del imaginario social de la educación pública primaria de Chile en tres novelas costumbristas de principios del siglo XX. Estas son: '*Pueblo Chico*' de 1904, '*Cartas de la Aldea*' de 1910, y '*El Maestro*' de 1914, escritas por Manuel Jesús Ortiz, profesor normalista nacido en San Carlos (Ñuble, Octava Región) desempeñándose como preceptor en San Ignacio y luego en Bulnes, Chillán. Se busca examinar hasta qué punto sus obras ofrecen una visión que aporta en el imaginario de la educación presente en el colectivo nacional de la época.

La hipótesis formulada sugiere que las novelas costumbristas de Ortiz plasman numerosas 'ideas' y 'problemáticas' sobre la situación educacional del país. Esto, a partir de un enfoque cultural, es decir, a partir de sus propias condiciones de vida y trabajo del preceptor, demostrando cómo la elite gubernamental del lugar de que se trata, así como las relaciones cotidianas de los integrantes locales, inciden en la instrucción pública.

El escritor costumbrista revela el conflicto ideológico sobre los postulados liberales-radicales de la educación, basándose en la realidad de la población rural. Representa las voces de un Chile poco escuchado, al manifestar su propia experiencia como maestro normalista, de qué forma las condiciones de vida y de

¹ Para los efectos de este estudio, entenderemos 'representación' como una idea o imagen que sustituye a la realidad; es decir, una puesta en escena. Las representaciones trabajadas a lo largo de la investigación serán principalmente literarias, basadas en problemáticas culturales, analizadas desde una perspectiva histórica.

trabajo del profesor, junto con los problemas pedagógicos que surgen a partir de la 'burocracia' existente en una pequeña elite político-administrativa de la sociedad local, afectan de forma negativa el desempeño de los maestros.

En las novelas hay un contenido narrativo que pone en evidencia las limitaciones de esta realidad aldeana de su época. Las restricciones surgen por un lado, como consecuencia de la falta de recursos económicos que se destinan a la educación rural, que por lo demás, forma parte del imaginario ya existente sobre educación. Por otra parte, los integrantes del mundo local aldeano no apoyan sustantivamente al maestro, dificultando el desarrollo de una instrucción primaria que pudiera identificarse con los ideales modernos de la época. Ortiz hace acuso de esta pugna y, a la vez, propone ciertas medidas que representan una voz de transformación. De las obras se rescatan ideas que contribuyen en la construcción de una mirada (representaciones) sobre la educación, que aporta contenido al imaginario establecido. Sus denuncias provocan e invitan a tomar conciencia de la necesidad de cambios en la instrucción pública y primaria de la época, sobre todo en el profesorado rural y provincial.

El autor utiliza reiteradamente en sus obras, los conceptos de 'pueblo', 'aldea' y 'villa' para referirse a la localidad rural en la cual transcurren sus historias (dos de sus novelas se titulan usando estas palabras). Es importante esclarecer cuál es el significado que tienen, para Ortiz, estos términos, con el propósito de evitar confusiones, puesto que son muchos los estudios historiográficos que han utilizado dichos términos bajo otros enfoques. El 'pueblo' al cual alude nuestro autor se describe como una localidad rural con rasgos de campo, es decir: (...) *en contacto con la naturaleza y con hombres sencillos y buenos, no corrompidos por el ambiente venenoso de las grandes ciudades (...)*²; alejados de la gran civilización. Se trata de una pequeña ciudadela compuesta por un sector político-administrativo, socio-cultural y económico, con alcaldes, subdelegados, jueces, curas, comerciantes y la existencia de distintos estratos sociales. Se podría decir en definitiva, que cuando Ortiz habla de 'pueblo' o 'aldea' se refiere a una población pequeña con

² Descripción del término '*pueblo*' presente en la novela ***Pueblo Chico*** de Manuel J. Ortiz. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1904. Página 16.

determinadas características costumbristas que describe detalladamente en sus novelas.

En cuanto al propósito y los objetivos ya señalados, es importante aclarar que este estudio no pretende ofrecer una descripción detallada o cuantitativa sobre la educación nacional, ni tampoco examinar exhaustivamente el imaginario colectivo de la educación primaria y pública rural del país³. En una primera etapa, este trabajo busca ofrecer una visión literaria que nos aproxima y aporta en el proceso de construcción del imaginario colectivo de un profesor de castellano. Ortiz se dedicó gran parte de su vida a escribir novelas y ensayos en las cuales pintó diversos cuadros sobre las costumbres y sociabilidad rural. Dentro de esta realidad, retrató diversos núcleos temáticos tales como: el maestro de escuela, sus condiciones de vida y trabajo, los desafíos pedagógicos que debe enfrentar al relacionarse con los personajes políticos y la burocracia local, las costumbres de vida de los aldeanos, que van a incidir de una u otra forma en cómo se conforma la educación primaria y pública rural. Todos estos temas sirven para contribuir en la conformación del imaginario sobre la educación primaria rural, complementando las denuncias que ahí se presentan, con la de otros ensayistas y escritores de la época.

En segundo lugar, se abordarán los antecedentes sobre la educación pública de fines del siglo XIX y principios del siglo XX hallados en fuentes primarias de índole político y de prensa⁴, que describen el imaginario colectivo existente sobre ésta. Por último, se realizará una comparación de los datos entregados por el autor con los datos que ofrece la historia oficial y documentada. Con ello, se podrá revisar hasta qué punto el testimonio de Ortiz ofrece no sólo una mirada real de los acontecimientos sobre la educación, sino también, una versión innovadora, que analiza la instrucción primaria rural desde nuevos enfoques tales como la realidad del maestro, las relaciones aldeanas y los elementos que la afectan.

³ Es importante subrayar que el 'imaginario' es colectivo, por tanto no pretendemos examinar éste a partir de un solo sujeto o material de estudio. Por lo mismo, nuestro objetivo principal es examinar las 'representaciones' literarias que nos ofrecen las obras de Ortiz, como parte del discurso e imaginario existentes sobre la educación.

⁴ Se examinan principalmente diarios del sur del Chile (Octava región del Bío Bío), Provincias de Ñuble y Concepción, zonas por las cuales circulaba Ortiz a principios del siglo XX, que contribuyeron en parte, a inspirarlo en la escritura de sus novelas.

Para lograr los objetivos propuestos anteriormente, es fundamental introducir primero algunos antecedentes teóricos que nos acercan al concepto de imaginario colectivo que creemos es importante para nuestro estudio. Asimismo, se hará alusión a la discusión bibliográfica en torno a nuestro tema, evaluando qué material ya existente puede ser considerado un aporte a nuestra investigación. En el primer capítulo, presentaremos una breve biografía sobre el autor seleccionado, que nos permita comprender desde dónde y hacia qué público escribía. Se ofrecerá un breve contexto histórico en relación a la situación educacional rural, previo a la primera publicación de Ortiz (1904), para comprender cuál fue el escenario sobre el cual escribió nuestro autor. Esto nos permitirá a la vez, definir claramente el espacio y tiempo de la investigación. Posteriormente, se expondrá un resumen de las tres novelas elegidas, para situar al lector en el escenario dentro del cual trascurren los relatos, identificando al narrador y sus protagonistas, así como a los personajes secundarios. El segundo capítulo brindará una minuciosa selección de extractos (imágenes literarias) de las tres obras que trabajan el tema central de investigación, apoyándose en ocasiones, en otros ensayistas contemporáneos a Ortiz, que brindan fundamentos de respaldo a las denuncias del autor costumbrista.

El tercer capítulo abordará el debate existente sobre la educación primaria y pública del país, a partir del discurso oficial político y desde los medios de prensa escrita de la época (principios del siglo XX). Finalmente, el cuarto capítulo proporcionará una síntesis de los principales temas examinados, revelando hasta qué punto las novelas de Ortiz contribuyen en la construcción del imaginario colectivo de la educación pública rural, subrayando el rol que juega la 'aldea' o 'pueblo' rural sobre la misión educativa. En esta última sección, también se ofrecerá una reflexión comparativa entre lo que sucedía entonces y lo que sucede hoy en día, en relación a la instrucción primaria. De esta forma, se le otorga a la discusión un sello de actualidad que consideramos relevante.

Cabe señalar que muchas investigaciones que han trabajado la problemática sobre educación primaria y pública en Chile en los siglos XIX y XX, se han abordado desde la disciplina histórica, y en menor medida, desde lo literario. La novedad de este estudio, por tanto, reside en examinar desde el enfoque histórico, a un escritor

costumbrista que no ha sido debidamente tratado; que no ha sido conocido ampliamente por académicos y literatos en general, en comparación a otros escritores contemporáneos a Ortiz tales como Alejandro Venegas y Mariano Latorre. En definitiva, este trabajo pretende acercarse a la problemática de la educación desde fuentes literarias novedosas.

Algunas apreciaciones teóricas e historiográficas

Este estudio está inserto en la problemática general de la llamada 'nueva historia cultural', la cual nos permite explicar el enfoque de estudio elegido, y la definición de conceptos claves como 'imaginario colectivo' y el uso de la novela como una fuente para la disciplina histórica. La 'nueva historia cultural' como corriente de estudio de la historiografía, ha proporcionado en el último tiempo una nueva perspectiva de trabajo interdisciplinario. Más concretamente, esta nueva forma de hacer historia, según el historiador Peter Burke, surge como una *"reacción contra enfoques previos del pasado que omitían algo a la par escurridizo e importante."*⁵ Es visto como parte de un 'giro cultural' más amplio dentro de diversas disciplinas de las ciencias sociales tales como la psicología y la antropología. Se preocupa de lo simbólico hallado en lo cotidiano, del cual se puede proporcionar una interpretación. Este tipo de historia surge con escritos sobre la cultura de regiones y naciones particulares. Se aborda la *'cultura popular'* a partir de canciones, cuentos populares, bailes, rituales y oficios. Algunos exponentes de esta corriente historiográfica, como E. P. Thompson y el antropólogo Clifford Geertz, han hecho importantes aportes desde este enfoque de estudio. La 'nueva historia cultural' también se identifica con la *microhistoria*, que busca aproximarse a los relatos locales, alejándose del tradicional 'gran relato' propio de la historia oficial de siglos anteriores. Para los efectos concretos de este estudio, la óptica micro-histórica local y cotidiana se entrega a través del testimonio de un escritor costumbrista y su visión crítica sobre la educación primaria pública y rural del país. Sin ir más lejos, Ortiz señala en una parte de su obra de 1910 que: *"(...) para sacar algún partido de aquel cuadro, para lograr siquiera entenderlo, era necesario particularizar, es decir, dejar el conjunto y*

⁵ Burke, Peter. *What is Cultural History?* Malden: Polito Press, 2004. Página 13.

*fijar la atención en algunos de los miles de detalles que lo componen (...).*⁶

Es en esta descripción socio-cultural que encontraremos información significativa que permitirá la construcción de un 'imaginario colectivo'. El imaginario colectivo debe ser entendido como un conjunto de representaciones mentales por medio de las cuales los hombres reconstruyen un mundo interior, individual y social, que les permite explicar el mundo real y material en que viven⁷. Siguiendo esta definición, el imaginario sobre educación pública y primaria se definiría como el sistema de imágenes y representaciones simbólicas que construyen sujetos sociales con relación al tipo de escuelas, enseñanzas y maestros presentes a comienzos del siglo XX. El imaginario debe ser visto desde lo social, y no desde lo individual. Según las palabras de Angelina Uzín Olleros, el imaginario se concretiza a través de acciones de los sujetos en distintas prácticas sociales. Se nutre de las imaginaciones singulares, pero es un 'constructo' colectivo ya que se libera de ellas y toma forma propia. Se instala en las instituciones que conforman la sociedad y está íntimamente relacionado a la memoria del grupo social de pertenencia, puesto que se construye social e históricamente.

En el caso puntual de la pedagogía, como arte de enseñar y como disciplina, ésta se enfrenta a su propio imaginario, o al menos al que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en su labor. Por último, cabe señalar que el imaginario “ (...) importa por su misma invisibilidad; opera en el inconsciente colectivo; no es lo real lo que se presenta como un hecho, es lo que representa en los símbolos de una época que permanecen en el tiempo (...)”⁸ Sandra J. Pesavento señala que el imaginario colectivo es un conjunto más o menos coherente de representaciones, entendidas éstas como instancias simbólicas o imaginarias por medio del cual un individuo o un grupo da sentido al mundo y construye la realidad. El imaginario es una proyección mental que no reproduce lo real, pero que aún así lo construye socialmente, y por lo tanto, induce a pautas de acción que sí operan en la realidad.

⁶ Ortiz, Manuel Jesús. *Cartas de la Aldea y otras páginas*. Seudónimo M. J. Ortega. Editorial Zig-Zag, 3ra Edición, Chile, 1945. Página 88.

⁷ Bravo, Guillermo. Revista *Dimensión histórica de Chile. Imaginario y memoria histórica*. N° 17 - 18. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile, 2002-2003. Página 128.

⁸ Uzín Olleros, Angelina. *El imaginario de la pedagogía*. Artículo de Internet: <http://psicoanalisis-s-p.com/textos/saber018>. Consultada en abril de 2010.

Tiene la capacidad de movilizar acciones y discursos, logrando reconocimiento y legitimidad social.⁹ El territorio de lo imaginado es materia interpretativa para la historia en tanto se reconozca en él una caracterización de lo cultural como práctica social de creación, negociación y conflicto de identidades sociales.

Los estudios historiográficos que han abordado la problemática sobre educación chilena durante los siglos XIX y XX son amplios. Desde las obras de destacados pedagogos e intelectuales de la época, hasta historiadores más recientes. Hemos hecho alusión a los educadores por excelencia de la época: Valentín Letelier¹⁰, José Abelardo Núñez¹¹, Darío Salas¹² y Claudio Matte¹³. El común denominador de estos académicos apuntaba a la educación como una herramienta que debía generar igualdad social y democratización para el bien común de la Nación. Entre los políticos que debatieron en torno a la problemática educacional a comienzos del siglo XX encontramos visiones propuestas por liberales y por conservadores que defendían la importancia de educar desde la religión.

Un caso de discusión sobre lo anterior se dio entre los senadores Rafael Sotomayor y Carlos Walker Martínez. Ellos discutieron sobre la implementación de la educación primaria obligatoria, sobre la votación de la enseñanza manual en liceos y escuelas, y sobre el papel que jugaba la religión en la instrucción primaria. Sotomayor defendía un sistema de instrucción acorde a los modelos extranjeros modernos, mientras que Walker Martínez, un tanto más conservador, hacía hincapié en la necesidad de hacer democrática la educación primaria antes de pensar en introducir nuevos enfoques y métodos. La preocupación recaía en la falta de igualdad social existente en esta área. A los liceos sólo asistían hijos de familias acomodadas, y no

⁹ Sandra Jatahy Pesavento. *Historia e Historia Cultural*. Brasil Auténtica, Colección Historia y Reflexiones, 2003. Consultado en: Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Tomo IV: *Nacionalismo y Cultura*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2007. Página 78.

¹⁰ Letelier, Valentín. *Filosofía de la educación*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1892.

¹¹ Núñez, José Abelardo. *Informe correspondiente al año escolar 1895: presentado al Ministerio de Instrucción Pública*. Santiago, Imprenta Nacional, 1896.

¹² Salas, Darío. *Sobre educación popular*. (Conferencia dada el 14 de octubre de 1913 en el Salón Central de la Universidad, a nombre del Comité provisorio del Congreso de Educación Popular.) Santiago, Imprenta Universitaria, 1913.

¹³ Matte, Claudio. *La enseñanza manual en las escuelas primarias*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1895.

los pobres¹⁴. Había una fuerte brecha entre estudiantes de orígenes económicos y estratos sociales altos versus los de menores recursos que asistían a las escuelas públicas. Existían paralelamente dos sistemas de educación primaria (una tradicional y una práctica), que dependían de autoridades educacionales diferentes y que atraían a clases de población completamente distintas. Esta discusión llevada a cabo en la sesión 51 extraordinaria del 26 de enero de 1910, concluyó que los trabajos manuales eran un complemento de la educación, al contribuir en el desarrollo físico de los alumnos; es decir, cumplía con los preceptos de la pedagogía moderna.

En cuanto al debate sobre la Ley de Educación Obligatoria, la pugna se dividía entre aquellos que la apoyaban y aquellos que no. Un discurso señalaba que la educación no podía ser obligatoria ya que atentaba contra la 'libertad de enseñanza', es decir, complotaba contra los derechos de libertad de acción; ante esto la respuesta era que la cuestión cambiaba cuando se trataba de la libertad de permanecer en la ignorancia¹⁵.

Desde el punto de vista religioso, algunos artículos de la época expresaban la importancia de la formación valórica religiosa en la educación, mientras otros renegaban por completo de este tipo de instrucción primaria. Entre los mismos liberales habían opiniones diferentes sobre este tema. A modo de ejemplo, se presenta el caso de los senadores Matte y Walker Martínez, quienes visitaron una clase de religión de la Escuela Normal N°3 y felicitaron a la profesora por su clase, destacando que la educación moral y cívica debía ser enseñada por una sola persona que estableciera la perfecta armonía entre estas tres asignaturas (religión, cívica y moral). La religión era vista como un ramo más que debía enseñarse en las escuelas de forma metodológica¹⁶. Sin embargo, hacia 1910 se defendía la 'neutralidad de la enseñanza' al señalar que la declaración de Principios imponía el respeto a las creencias ajenas y a trabajar como obra de salvación nacional por

¹⁴ **La Revista Pedagógica**. Publicaciones mensuales de la Asociación de Educación Nacional. Tomo V. Artículos: *Educación Igualitaria* y *Educación Primaria Obligatoria*. Septiembre y Octubre de 1909, año V, N° 5 y 6. Páginas 18 y 31 respectivamente.

¹⁵ Ibidem. Artículo: *La Educación Pública ante la Constitución*. Junio de 1910, Año IV, N° 4. Página 89.

¹⁶ Ibidem. Artículo N° 5: *Educación religiosa, moral i cívica*. Santiago, 1908. Página 20.

separar la educación de los hechos políticos y religiosos¹⁷. Sin ir más lejos, ya en 1873, José Manuel Balmaceda señalaba que la instrucción primaria estaba dividida por causa de la religión.

Los ensayistas nacionalistas del Centenario también entregaron un discurso sobre la problemática de educación pública, al denunciar las limitaciones pedagógicas que existían en torno a la realidad docente, las escuelas, y qué responsabilidad poseía el Estado en todo esto. Tales fueron los casos de Alejandro Venegas¹⁸, profesor de castellano en la zona sur de Chile (Chillán y Talca) al igual que Ortiz, y el historiador Francisco Encina¹⁹, quien plasmó en sus escritos ideas nacionalistas relacionadas a la educación y a la economía, criticando por supuesto al liberalismo imperante.

Posteriormente, Amanda Labarca²⁰ y Fernando Campos²¹ abordaron la educación chilena ofreciendo una descripción de su desarrollo, cronología y discurso oficial durante el siglo XIX. Los historiadores más recientes que han trabajado la problemática sobre educación chilena durante los siglos XIX y XX, y desde un punto de vista más formal, son Sol Serrano²² y Gonzalo Vial²³. Vial entrega datos estadísticos en ocasiones, acompañado de descripciones detalladas y fragmentos de fuentes primarias sobre la opinión de críticos y ensayistas de la época del Centenario, pero siempre bajo un enfoque tradicional. En cambio Loreto Egaña²⁴, y Cecilia Salinas junto a Iván Núñez²⁵, ofrecen descripciones sobre el debate educacional desde una perspectiva más social y de género, pues investigan sobre la educación de las mujeres hacia comienzos de siglo. Otro trabajo destacado sobre educación en el siglo XX es el que realizan Miriam Zemelman e Isabel Jara²⁶. Ellas

¹⁷ Ibidem. Artículo N° 5: *Neutralidad de la enseñanza*. Santiago, marzo- mayo 1910, Año VI, N° 1 -3. Página 20.

¹⁸ Venegas, Alejandro (Dr. Julio Valdés Canje). *Sinceridad. Chile íntimo en 1910*. Viña del Mar, noviembre de 1910. Imprenta Universitaria, 1910.

¹⁹ Encina, Francisco. *Nuestra inferioridad económica y La educación y el liceo*, Santiago, 1912.

²⁰ Op Cit. Labarca, Amanda.

²¹ Campos, Fernando. *Desarrollo educacional, 1810 – 1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960.

²² Serrano, Sol. *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Capítulo 4. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1994.

²³ Vial, Gonzalo. *Historia de Chile. 1891-1973*. Volumen I, Tomo I. Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1981.

²⁴ Op Cit. Egaña, Ma. Loreto.

²⁵ Egaña, Ma. Loreto; Núñez, Iván; Salinas, Cecilia. *La educación primaria en Chile: 1860 – 1930. Una aventura de niñas y maestras*. LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2003. Primera Parte.

²⁶ Zemelman, Miriam y Jara, Isabel. *Seis episodios de la educación chilena, 1920 – 1965*.

relatan de forma descriptiva la educación chilena entre 1920 y 1965. Hacen alusión a las reformas educacionales sucedidas en el siglo XX. Aunque la fecha de inicio es 1920, su estudio nos sirve para comprender cuáles eran las posturas que se tenían en relación al debate sobre instrucción pública, que se identifican con las críticas previas que pudieron generar tales cambios eventualmente. También destacamos un estudio de tesis de magíster de Arturo Mancilla²⁷ quien entrega una descripción detallada sobre los antecedentes de la educación chilena durante los siglos XIX y XX. Contiene datos estadísticos y cuantitativos que indican cómo era la realidad de la educación desde el punto de vista de regulaciones estatales, infraestructura de escuelas, número de preceptores, cantidad de alumnos que asistían a clases, etc. Este trabajo nos proporciona información valiosa para abordar los indicadores que nos hemos propuesto según las variables definidas anteriormente²⁸.

Desde la disciplina literaria y docente, los estudios también son diversos, aunque no muy numerosos. Entre éstos destacan los artículos de Bernardo Subercaseaux²⁹ que abordan los temas de nacionalismo y educación vistas como herramientas para lograr el progreso y desarrollo de una identidad nacional, a partir del análisis de novelas criollas de comienzos del siglo XX, y algunas previas al Centenario. Destacamos también el aporte hecho por el Profesor de Literatura, y miembro de la Academia Chilena de la Lengua de Chillán, Carlos René Ibacache³⁰, quien llevó a cabo una monografía sobre M. J. Ortiz desde la disciplina literaria. Debido a su interés por el escritor costumbrista, se ha incorporado en la siguiente sección de este estudio, un breve artículo escrito por el Sr. Ibacache en el cual se rescata el valor y aporte de las novelas costumbristas de Ortiz, como parte del repertorio literario nacional de importancia. El uso de la novela como fuente no tradicional es también trabajado por Maximino Fernández³¹, quien retrata a la maestra rural a partir

Santiago, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, 2006.

²⁷ Mancilla, Arturo. **Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX**. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, Universidad de Chile, 2005. Prof. Guía: Myriam Zemelman.

²⁸ Ibidem. Revisión de las páginas 50 a 114.

²⁹ Subercaseaux, Bernardo. **Historia de las Ideas y Cultura en Chile**. Tomo IV. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 2007. Capítulo sobre 'Nacionalismo y Cultura'.

³⁰ De formación Normalista, ejerce actualmente como docente en el Colegio Concepción, y es además Miembro Académico del *Grupo Ñuble* de Chillán desde junio de 2002. Entre sus obras destacadas, encontramos **Escritores Normalistas Chilenos**, publicada en 1997.

³¹ Fernández, Maximino. **La maestra rural en el imaginario de la literatura chilena**. Universidad

de los escritos de Gabriela Mistral durante las primeras décadas del siglo XX. Paralelamente, Isabel Burdiel y Justo Serna³² otorgan un breve análisis del aporte que posee la novela como fuente para comprender fenómenos históricos de una forma diferente y novedosa. Por último, no podemos dejar de mencionar el artículo encontrado en *Memoria Chilena*, (año de publicación desconocido) del profesor de la UMCE Luis Rubilar Solís³³, quien hace alusión a las novelas de Manuel Jesús Ortiz para revisar el imaginario del profesor rural. Nos llama mucho la atención su propuesta, ya que plantea definir el 'imaginario colectivo' en un escrito breve, a partir de un solo sujeto de estudio, cuestión que se contradice con el concepto de imaginario, el cual debe ser abordado desde su colectividad, y no desde lo singular. Sentimos que debemos hacerle justicia a las fuentes utilizadas; las imágenes literarias descritas son escasas y por lo mismo, carecen de examen profundo, analítico y en ocasiones, adecuado³⁴ (dejando la sensación incluso de estar incompleto). Aún cuando el enfoque de Rubilar proviene de lo literario, se puede sintetizar como un escrito desprovisto de examen 'colectivo' sobre el maestro rural, con aseveraciones parciales y una verborrea que en ocasiones, sobra.

Finalmente, los artículos electrónicos que hay disponibles sobre la educación pública y primaria en Chile son variados. A modo de ejemplo, destacamos los siguientes: *Chile y Latinoamérica en el siglo XX: La educación primaria y secundaria a principios*

Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, 2009 (inédito).

³² Op Cit. Burdiel, Isabel y Serna, Justo.

³³ Rubilar Solís, Luis. ***El imaginario del profesor rural en las novelas del maestro normalista Manuel J. Ortiz***. Artículos para el Bicentenario en *Memoria Chilena*. Año de publicación no definido.

Ver en: www.memoriachilena.cl/upload/mi973057360

³⁴ A modo de ejemplo, Rubilar alude al sentido 'comunista' que expresa uno de los personajes de Ortiz, en la Carta Tercera de ***Pueblo Chico*** (el maestro Gabriel). Dicho fragmento no aparece en la edición original de 1904 utilizada en esta investigación, aún cuando el resto de la cita está correcta. Por lo mismo, debemos recalcar que en un principio al menos, y antes de 1932, año de la posterior edición de la novela, utilizada por Rubilar, no se intentaba promover el ideario comunista propiamente tal, sino generar un sentido de justicia al interior del mundo docente y subrayar el valor de la misión moralizadora del preceptor de escuela, incluso vinculándola con lo espiritual. Esto mismo nos conduce hacia un segundo ejemplo de inocuo análisis: se dice que Ortiz posee una posición '*pasiva frente a la injusticia social directamente vivida*' (P. 14 del artículo impreso de Rubilar). Esta apreciación es contraria a lo que se trabaja en esta memoria: Ortiz no sólo demuestra de forma explícita y directa (como narrador protagonista u omnisciente) la cruda y triste realidad del maestro y de la escuela rural en las tres novelas, sino que además propone soluciones pedagógicas que se identifican con el discurso crítico y radical. Hay un uso constante de personajes contestatarios en sus obras, que precisamente ponen en evidencia esta postura ágil de denuncias, ofreciendo un contenido rico en detalles socio-culturales. Sin ir más lejos, los artículos que escribió Ortiz a *El Mercurio* entre 1906 y 1908, apelaban a este deseo de generar un impacto social, lo cual se logró al editarse años después, ***Cartas de la Aldea***.

*del siglo XX, y Ley de Instrucción Primaria en Chile: impulsores y características.*³⁵ Ambos artículos sirven como compilados descriptivos acerca de el debate educacional de los siglos XIX y XX, y sobre los modelos de educación alemana que se estaban discutiendo en los congresos de educación de comienzos del siglo XX en nuestro país. Dado que son breves, no se efectúa un análisis más profundo de los hechos, careciendo a la vez de un enfoque novedoso. En cuanto a la realidad de las escuelas rurales, destacamos el artículo de Marco Aurelio Reyes, Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío, quien lleva a cabo un breve ensayo acerca del desarrollo de la escuela rural chilena a través de nuestra historia nacional hasta la era presente³⁶. La última sección de este escrito aporta una reflexión que llama la atención, ya que describe los ‘nuevos problemas para la educación rural’ haciendo alusión a determinados factores que inciden negativamente en el desempeño de la instrucción primaria rural. Tales factores a los cuales se refiere son la globalización, y la inserción de tecnología agro-industrial que ha causado un fuerte éxodo de trabajadores del campo a la ciudad. Con ello, la realidad poblacional del país ha cambiado: menos gente en el campo significa menos matriculados en las escuelas. Ofrece una mirada más actual y contingente sobre la educación pública.

Historia y Literatura

El uso de la literatura como fuente no tradicional de la historia debe ser abordado primeramente desde su origen. Casi todos los grandes historiadores han leído literatura; un claro ejemplo es Edward P. Thompson, quien llegó a la historia a través de la literatura y ha sido uno de los historiadores contemporáneos que más ha hecho por recordarnos esa dimensión múltiple e inestable del pasado. Cuando el historiador lee literatura, debe hacerlo no como fuente de datos o como un adorno, sino como parte de su reflexión histórica. Se debe acercarse a ella como una forma más de conocimiento y de práctica social productora de identidades y de representaciones en conflicto, tratada y analizada históricamente. Utilizar la literatura

³⁵ Ver en: <http://es.wikibooks.org> Y www.institutoisluga.cl, respectivamente. Consultado en abril de 2010.

³⁶ Reyes, Marco Aurelio. *El Desarrollo de la escuela rural chilena*. Ver en *Horizontes Educativos*, dialnet.uniorioja.es (Pp. 39 a 43).

en historia significa entrar en la propia lógica de la literatura; no alterarla ni reducirla a otra lógica, sino entenderla tal como es. Cuando el historiador trabaja la disciplina literaria, lo que más le sirve es la materialidad social del lenguaje y el carácter abierto e inestable de los significados lingüístico-sociales. Esto permite que se vislumbre el sentido común y la ideología imperante en una época; “(...) *intenta establecer una relación entre identidad y lenguaje, entre el ser social y la conciencia social, entre el mundo mudo y el ‘yo’ que habla.*”³⁷

Para Mijail Bajtin, la novela está adaptada orgánicamente a las nuevas formas de producción, de recepción y de lectura características de la modernidad.³⁸ La voz del narrador o protagonista es una de las voces que se hace escuchar en la novela; pero están presentes también todas las otras voces sociales e ideológicas de su era. Por lo tanto, la novela es, según Burdiel y Serna, un *microcosmos de la heterogeneidad social y de sus conflictos*. Marc Angenot señala que el texto literario contribuye a producir el imaginario social al “(...) *ofrecer a los grupos sociales figuras de identidad (de identificación), a fijar representaciones del mundo que tienen función social (...)*”³⁹ La literatura trabaja sobre lo que ya está fuera del texto en relación a los sistemas de representación del mundo y de la vida social. Se puede hablar de un discurso social en historia en cuanto la literatura construye reflexiones sobre disertaciones y prácticas de la sociedad; “(...) *es lo que nos llega al oído sobre el hombre -en -sociedad.*”⁴⁰ El escritor tiene una habilidad para escuchar los diversos ruidos del discurso que valen la pena ser transcritos y trabajados. De esta forma, el escritor puede ser considerado como una especie de ‘socio-analista’. Paralelamente, debe escoger una buena ‘pieza’ por la cual comenzar su relato; es decir, una imagen cultural. Es así como en el caso de Ortiz, su pieza central de análisis social es la educación y la labor del maestro de escuela, inserto en la cotidianidad de la aldea.

³⁷ Burdiel, Isabel y Serna, Justo. *Literatura e historia cultural o por qué los historiadores deberíamos leer novelas*. Ediciones EPISTEME, S.L. Volumen 130, Valencia, España. 1990. Página 4

³⁸ Bajtin, Mijail, 1991. Ver en: Burdiel, Isabel y Serna, Justo. *Ibídem*. Página 5.

³⁹ Angenot, Marc. *La inscripción del discurso social en el texto literario*. En: Malcuzyński, M.-Pierrette. *Sociocríticas prácticas textuales / Cultura de Fronteras*. Ámsterdam-Atlanta, GA 1991. Página 51.

⁴⁰ *Ibídem*. Página 53.

Hay que subrayar que la novela en sí, considerando sus limitaciones como fuente, no es suficiente para interpretar la realidad histórico-social dada su naturaleza cualitativa, por lo que se debe previamente contrastar y validar dicha fuente, para así generar imágenes complementarias que ilustran el relato histórico de la situación social que se analiza. La novela es selectiva, “(...) *ya que el tema lo escoge su autor libremente, según sus propios objetivos, y posee omisiones inconscientes o distorsiona los hechos a través del tiempo, por la influencia de factores voluntarios o involuntarios (...) cada investigador debe arriesgarse libremente eligiendo los términos de referencia y los puntos de comparación que parezcan adecuados.*”⁴¹

En la literatura no todo se explicita con detalle; en ocasiones silencia muchos elementos de análisis que deben ser rescatados a partir de una lectura entre líneas. En otras palabras, el deber del historiador es saber qué descripciones rescatar y qué información inferir a partir de dicha selección de información. Por último, hay que tener en mente que para este trabajo, se deben tomar las precauciones necesarias para obtener de la fuente literaria la mayor representación y veracidad posibles. Esto, porque “(...) *las fuentes literarias presentarían las mismas debilidades que las escritas o tradicionales: existe en ambas una subjetividad implícita. Para contrarrestar esta situación, es necesario analizar el relato literario como un todo, observando la coherencia interna del discurso, para obtener de él la imagen que se quiere expresar.*”⁴²

⁴¹ Orrego Luco, L. En: Bravo Acevedo, Guillermo. ***Las ciudades y la vida cotidiana. Una aproximación desde la historia y la literatura.*** Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales N° 2, Santiago de Chile, 1998. Página 50.

⁴² Ibidem. Página 50.

CAPÍTULO I

Presentando al autor y sus novelas

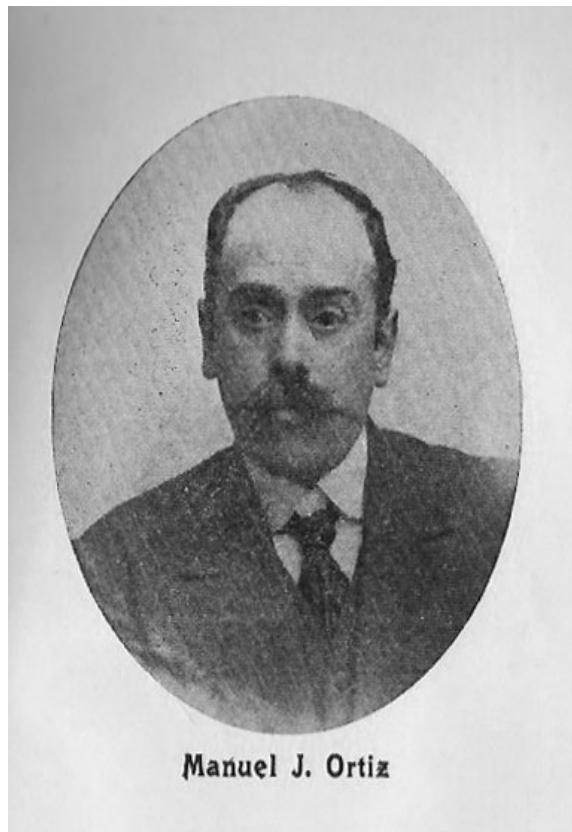
Breve biografía de Manuel Jesús Ortiz

Manuel Jesús Ortiz⁴³ nació en 1870 en San Carlos, pueblo agrícola entre Parral y Chillán, al sur de Chile. Sus padres eran de humilde procedencia, y se esforzaron por brindar una educación digna a sus tres hijos. En su infancia y adolescencia, Ortiz se destacó por ser un buen alumno, logrando así, con ayuda de sus profesores, ingresar a la Escuela Normal *José Abelardo Núñez* de Santiago. A los diecisiete años, se recibió de maestro normalista. Comenzó su labor docente en la Escuela N° 2 de Bulnes.

Luego, en 1890, se trasladó a Chillán, donde permaneció hasta 1912. En 1918

fue nombrado profesor de Castellano y Educación Cívica en la *Escuela Normal* de Valdivia. Sin embargo, no alcanzó a aceptar el cargo ya que fue asignado como Visitador de Escuelas Normales.

En 1921 Ortiz solicitó su jubilación al Ministerio de Educación; era entonces director de *Las Últimas Noticias* de Chillán, diario en el cual publicaba bajo el título de 'Comentarios', artículos de opinión sobre la educación del país. Permaneció ligado a su labor de maestro haciendo clases de castellano en el *Liceo Andrés Bello* hasta 1930. Socialmente, Ortiz formó parte de un sector medio de esfuerzo y sacrificio, que veía en la educación una posibilidad de perfeccionamiento y ascenso social. Era un hombre culto, comprometido con la labor social y educativa, y bastante liberal



⁴³ Ver fotografía de Manuel J. Ortiz al costado derecho de la página. Imagen obtenida de <http://www.ubiobio.cl/ebb/mjortiz/galeria.htm>

para su época, rasgo que se refleja en sus escritos⁴⁴. La preocupación de Ortiz por el tema educacional surgió en un comienzo, desde el punto de vista social y cultural del cual provenía. Fallece el 18 de noviembre de 1945 en Santiago. La noticia de su muerte aparece comentada a través de un homenaje a su persona y su obra más reconocida, *Cartas de la Aldea*, en marzo de 1946:



'Al pie de la Letra'⁴⁵

En cuanto a sus tendencias progresistas y su vinculación con la política, Ortiz formó parte del Partido Radical como diputado, y participó en la cámara entre 1921 y 1924. Bajo dicho cargo, se preocupó especialmente de la educación y de las condiciones económicas de los maestros. Sus esfuerzos como diputado, sin embargo, no llegaron a tener el éxito esperado, sintiéndose decepcionado de su labor y del ambiente que lo rodeó durante dicho periodo. Todos estos antecedentes indican que conoció por experiencia de vida las diversas instancias de la educación primaria y pública en el contexto del Centenario, tanto a nivel de realidad de provincia como a nivel de las políticas públicas y de Estado.

⁴⁴ Debemos hacer mención de la cercanía familiar que posee la tesista con el sujeto de estudio (bisabuelo), lo que ha permitido tener acceso no sólo a las obras originales escritas por Manuel J. Ortiz, sino también al manejo de datos cercanos de la vida privada y familiar del escritor costumbrista.

⁴⁵ Ver en: *Lecturas* N°4, Santiago, marzo de 1946. P. 4. Autor desconocido. Sección de Referencias Críticas de la Biblioteca Nacional de Santiago.

Entre 1904 y 1942, Ortiz escribió diversas obras pertenecientes a la corriente literaria costumbrista bajo los seudónimos 'M. J. Ortega' y 'Bergerac'⁴⁶. Se entiende por 'costumbrismo', la descripción de las costumbres de una nación. El costumbrista, por ende, es aquella persona que cultiva con preferencia la pintura de costumbres de un país, y por lo tanto, posee un gran espíritu de observación. En definitiva, las obras de Ortiz retratan la realidad de la escuela primaria y pública, teniendo como telón de fondo, la vida de pueblo en el cual reinaba una sociabilidad rural sencilla, aislada del resto del mundo, alejada del progreso urbano, y que generaba en la mayoría de los pueblerinos, una forma de ser más austera, de pocas ambiciones y deseos de perfeccionamiento personal y profesional. Evidencia cuál era la situación de la educación pública rural y los males que afectaban al cuerpo docente.

Fue además profesor y parlamentario

Manuel Jesús Ortiz: Un destacado escritor, desconocido por sus congéneres

Nació en San Carlos el 26 de agosto de 1870. Falleció en Santiago el 18 de noviembre de 1945.

Sin duda don Manuel J. Ortiz es uno de los escritores más interesantes nacidos en nuestra provincia. Profesor, escritor y periodista, como muchos hombres de letras de nuestro país.

Egresó como profesor de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez" de Santiago, en 1887. Tenía, entonces, 17 años de edad. A contar de esta edad que se prolongaría hasta los 75 años, Manuel J. Ortiz vivió una vida sin tregua. Profesor en colegios primarios y secundarios de San Ignacio, Bulnes, Chillán y Santiago. Director de LA DISCUSION en 1908 y de "Las Últimas Noticias" de Santiago en 1918. Docente, directivo y visitador de Escuelas Normales, entre 1918 y 1920. Diputado en 1920. Columnista infatigable de diarios y revistas de su época.

En el campo literario, que le ha permitido proyectarse en el tiempo, se le reconoce la autoría de cinco libros:

"Pueblo Chico" (novela costumbrista, 1904); "Cartas de la Aldea" (artículos costumbristas, 1908); "El Maestro" (novela costumbrista, 1914); "Caricaturas" (artículos de costumbres, 1916) y "Relatos y Comentarios" (escenas costumbristas, 1935). Una última obra, "Patriotismo", laureada en un concurso convocado por el Ministerio de Educación en 1940, no alcanzó a ser editada. Se exaltaban en ella los valores nacionales y estaba destinada a los niños.

La obra, que en definitiva, le ha dado fama, es "Cartas de la Aldea", libro constituido por artículos escritos en el diario "El Mercurio" de Santiago, con el seudónimo de M.J.Ortega. Destacan ahí su fluidez en el lenguaje, su gracia pueblerina y sobre todo las verdades que proclama. En un ejemplar que tenemos leemos en su índice entre cuarenta títulos, algunos que pueden dar la pauta de su contenido: "Los preceptores", "Santiaguinos y provincianos", "La perra del alcalde", "Apodos", "Bromas y discursos", etc. Aquí encontraron cabida los vendedores, la pobreza de los maestros, la educación y sus tendencias, la explotación de los campesinos, los extranjeros y su lenguaje.

De acuerdo al juicio de Manuel Rojas, en su obra "Los costumbristas chilenos" (Zig-Zag, 1957), su técnica es la común del costumbrismo: "Una introducción constituida por un párrafo o dos, en que hace consideraciones de diverso carácter, relacionadas con el tema que va a desarrollar. Entra en materia, haciendo un poco de historia del personaje o de aquel asunto, recuerda de esto o aquello, intercala un diálogo de dos o tres frases, describe su personaje, narra la acción y termina. Sus terminaciones son sencillas, sin latiguillos ni moralejas".

Cuando pensamos en escritores como Manuel J. Ortiz en las obras como "Cartas de la Aldea", pensamos también cuántos beneficios se obtendrían para un conocimiento más cabal de aquellos años, si libros como éstos contasen con el favor de las reediciones. Ojalá alguna entidad se atreva algún día a concretar la idea.

Colaboración: Carlos R. Ibacache.

*RCG 3448
Acontecer, San Carlos, feb. marzo 1995 p. 3.*

Ibacache, Carlos René (artículo)

"Manuel Jesús Ortiz, un destacado escritor, desconocido por sus congéneres"⁴⁷

Sin dejar de lado sus ideales liberales, se denota en el discurso narrativo de Ortiz un fuerte sentido nacionalista, al expresar los deseos de mejorar la realidad educacional

⁴⁶ El total de obras publicadas y/o realizadas por Ortiz fueron: *Pueblo Chico* (1904), *Cartas de la Aldea* (1910), *El Maestro* (1914); *Caricaturas* (1916); *Relatos y Comentarios* (1935) y *Patriotismo* (obra no editada, pero por la cual recibió el premio 'Ministerio de Educación' en 1942).

⁴⁷ Ver en: *Acontecer* de San Carlos, Chillán. Artículo escrito por Carlos René Ibacache, profesor de Literatura. Feb-Mar de 1995. Página 3.

en pos del bien común de la nación, mediante una pedagogía más práctica. La tendencia literaria que primaba durante esta época entre los literatos, era el criollismo, en la cual se destacaban los rasgos positivos del mundo rural, criticando fuertemente el mundo urbano. Ortiz no formó parte de este tipo de narración; más bien describió el espacio rural en sus defectos, develando cómo la sociabilidad de pueblo incidía en todas las actividades allí existentes, incluyendo la educación. Por lo tanto, se puede decir que las obras de Ortiz, como fuentes para el estudio histórico, poseen gran valor dado que presentan una visión diferente sobre problemáticas socio-culturales retratadas también por otros escritores de la época. En base a estos antecedentes, su obra literaria constituye una fuente privilegiada para indagar el imaginario colectivo sobre la educación rural. Su testimonio es vivaz, repleto de anhelos y frustraciones sobre la educación; refleja el sentir y los ideales de una época y representa la voz de muchos otros que criticaban al sistema. Sus novelas nos entregan un cuadro singular sobre la educación primaria y pública dentro de un espacio local y aldeano.

Espacio y temporalidad histórica de las novelas

Las novelas de Ortiz se sitúan entre los años 1904 y 1914, dentro de un periodo histórico marcado por las denuncias socio-culturales provenientes de los sectores populares y medio incipiente. La prensa jugó un rol esencial en este proceso, ya que a través de numerosos artículos, escritores y literatos de diversa índole dieron a conocer sus opiniones. Fue así como en materia de educación, se comenzaron a vislumbrar asuntos puntuales que preocupaban a políticos y académicos de la época, en relación a la calidad de la instrucción primaria. Manuel J. Ortiz fue uno de los muchos que recurrió a este medio escrito para dar a conocer cuáles eran las falencias de la educación pública y primaria del país. Más específicamente, él hace referencia a su situación puntual como preceptor de la región del Bío-Bío, provincias de Ñuble y Concepción, comunas de Bulnes, San Carlos, San Javier, Chillán y Yungay. Sin ir más lejos, la segunda obra del escritor, *Cartas de la Aldea*, surge como un compilado de artículos escritos entre el 3 de noviembre de 1906 y el 6 de febrero de 1908, publicados en el diario 'El Mercurio' de Santiago. Su vinculación con la prensa continúa años después, al ser nombrado Director del diario 'Las

Últimas Noticias' de Chillán⁴⁸.

Geográficamente, nuestra problemática de estudio se sitúa en el Chile rural de la zona sur, específicamente en las zonas de Bulnes y Chillán, y los pueblos interinos de esta zona. En las novelas se reflejan las condiciones de vida y de trabajo del maestro de escuela rural, y a su vez, se entregan descripciones sobre los pueblos, sus habitantes y las actividades cotidianas, que van a incidir en cómo era la educación de estos lugares. A modo de ejemplo, se alude al pueblo de San Ignacio en *Cartas de la Aldea*. Las otras dos novelas de Ortiz, *Pueblo Chico* y *El Maestro*, también transcurren en pueblos del sur (Villabaja y San Lorenzo respectivamente), y en ellos hay un retrato local que va desde la descripción física hasta las características socio-culturales de sus habitantes, pasando por los problemas centrales que se presentan en las escuelas rurales desde el punto de vista del preceptor y de algunos otros personajes de las aldeas.

Temporalmente, este estudio se centra a comienzos del siglo XX, entre los años 1900 y 1914. Se considera 1900 como año de inicio porque marca el punto de partida de un nuevo siglo, y de un contexto socio-cultural que forma parte del discurso crítico de Ortiz. Es en estos primeros años cuando se publica la primera novela de Ortiz que hemos seleccionado para trabajar (*Pueblo Chico, 1904*). Durante estos años emergieron una serie de críticas sociales hacia el Estado chileno en torno a los diversos males que afectaban al país. El panorama histórico estaba marcado por el progreso industrial, con el desarrollo de una economía nacional fuerte, bajo la influencia de ideales liberales que apelaban hacia una sociedad cada vez más instruida y trabajadora. En los sectores rurales del sur, el estilo de vida era completamente distinto al de la ciudad; desde el ritmo de vida que se llevaba, hasta los bienes que ahí se consumían. Había escasez y las opciones de mejorar y superarse en la aldea eran prácticamente inexistentes. La gente de pueblo pocas veces viajaba a alguna ciudad importante de provincia, y al hacerlo, el asombro era inmenso. La 'cuestión social' estaba latente y en el espacio rural, Ortiz lo demuestra a través de la mala calidad educacional y docente; las bajas remuneraciones; las

⁴⁸El material de fichaje realizado para este estudio fue principalmente prensa escrita de principios del siglo XX, de la octava región donde se situaba Ortiz, como también de Santiago, donde finalmente llegó a residir con su familia antes de fallecer en 1945.

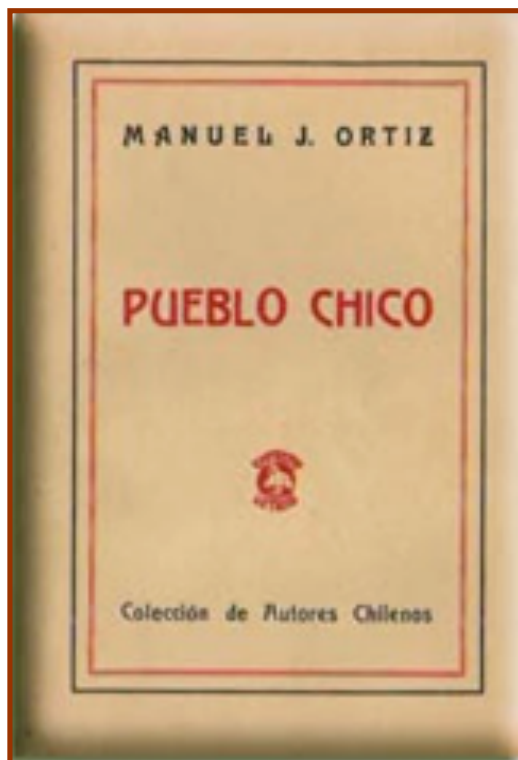
condiciones precarias en las cuales debía trabajar el maestro de escuela; la falta de infraestructura moderna en las escuelas y la sociabilidad del mundo educacional, que se caracterizó por una falta de inteligencia y ambición profesional. Todos estos aspectos repercutían en el tipo de instrucción que se dictaba a los niños del pueblo, y se describen en las novelas del periodo elegido.

Es fundamental tener presente el panorama previo a 1900, ya que el modelo educacional imperante hasta 1920 surge a mediados del siglo XIX (desde 1860 en adelante). Con ello, podremos comprender desde dónde, porqué y para quién escribía Ortiz. El análisis no se extenderá más allá de 1914 debido a que la última obra considerada para los objetivos de esta investigación, se publica ese año. Tampoco se abordará más allá dado que las labores literarias de Ortiz se ven luego complementadas con su participación en política, cuestión que no examinaremos en esta ocasión puesto que consideramos se desvía de nuestro foco y objetivos centrales.

Es importante subrayar que Ortiz formó parte de la corriente liberal-radical, pero se muestra nacionalista en cuanto a sus denuncias, que podrían insertarse en lo que fue la 'cuestión social'. Como muchos otros escritores de su época (Encina, Recabarren y Venegas), él quiso develar las debilidades del modelo y sistema educacional del país. Hacia 1920 se produce un cambio en la reforma educacional, y aunque no deseamos analizar dicha reforma, sí es de nuestro interés examinar cómo el escritor costumbrista intentó, a través de sus obras literarias, entregar representaciones que contribuyen al discurso crítico nacional sobre la educación del país. Sus obras contienen mensajes políticos entre líneas, reflejando de esta forma su procedencia política como radical. Considerando todo lo anterior, esta propuesta de trabajo va dirigida a todos aquellos que se vinculan con el área de la Educación; ya sea como docente, como político, como académico o intelectual. Es importante señalar que el debate sobre Educación en nuestro país está muy vigente, y muchos de los problemas y desafíos para mejorar su calidad, siguen apareciendo en diversos medios de comunicación, como un tema que todavía no ha sido del todo resuelto.

Síntesis de las novelas

La primera obra de Ortiz, *Pueblo Chico* (1904), es una novela costumbrista que narra las etapas de la pasión del Padre Julián por la joven Emilia. Su narrador protagonista es precisamente este joven sacerdote, quien llega a hacerse cargo de la Iglesia en un pueblo llamado Villabaja, de la zona sur de Chile. Cada capítulo es una carta que escribe este joven párroco a su amigo profesor del Seminario del cual egresa para iniciar su labor como sacerdote en el pueblo. Las primeras veinte páginas son una descripción del viaje hacia el pueblo, y del paisaje geográfico que encuentra en su camino. La segunda carta describe al pueblo mismo, y cómo está política y administrativamente organizada la Parroquia a la cual llega: se presenta al primer alcalde, don Bruno, y a los subdelegados. Se identifican los dos bandos enemigos en los cuales se divide el pueblo: los Alarcones y Albornoces (fundadores, de supuesta sangre noble, a cargo de los principales puestos municipales) apoyados por los llamados 'hijos del pueblo', más agresivos y violentos, versus los advenedizos (foráneos), compuesto por el boticario, el oficial civil, el maestro de escuela, y liderados por la viuda del 'coronel', doña Eulalia, quien vive con su sobrina, Emilia.



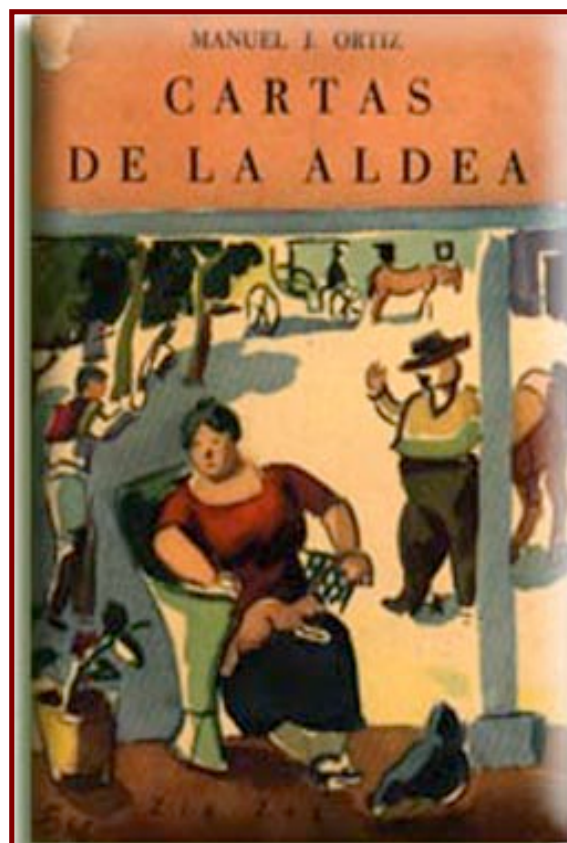
Al mismo tiempo, se describe cuál es el estado de la escuela cuyo funcionamiento está a cargo de uno de estos “afuerinos”, un maestro llamado Gabriel. Careciendo de alumnos (que eran los hijos de los miembros fundadores del pueblo), la escuela queda prácticamente en ruinas. Con esto, se presenta el conflicto principal del cual surge la trama de la novela. Julián se muestra muy agradecido por la calurosa acogida de doña Eulalia, y siente el deber de entablar el diálogo y la paz entre ambos bandos en pugna, para lograr un entendimiento que permita, entre otras cosas, reactivar las labores de la escuela y apoyar al maestro Gabriel.

Los capítulos tres y cuatro (cartas tercera y cuarta) tratan de la relación que establece el Padre Julián con el joven maestro, intercambiando opiniones y visiones sobre la instrucción primaria. El maestro de escuela posee un tono progresista, con ideas modernas sobre cómo educar a los niños, lo que ha provocado un fuerte rechazo por parte de la mayoría de los habitantes del pueblo, que pertenecen al bando fundador tradicional. De a poco el cura va comprendiendo el enfoque del maestro, y lo termina apoyando, lo cual trae más de algún conflicto con el Alcalde y los otros miembros de la Municipalidad⁴⁹. En medio de estos conflictos de interés entre un bando y el otro, el Padre Julián se va de a poco fascinando con el talento musical y belleza de la joven Emilia de sólo dieciséis años. Este enamoramiento que empieza a sentir por ella es confesado al amigo profesor del Seminario en la carta quinta, en la cual le describe todo sobre ella. Al mismo tiempo, los Albornoces y Alarcones ya ni lo consideran, marginándolo de toda actividad pública, quedándose Julián sólo con la cercana amistad del maestro. Hacia la carta sexta, el padre comienza a cuestionar su labor y condición de cura; expresa el vacío que siente frente a la formación religiosa que le entregó el Seminario, el cual siente le ocultó saber más sobre fenómenos naturales y hechos humanos, transformándolo en un ser inexperto y anestesiado a las fascinaciones de la vida. Reconoce su pecado y que sus pensamientos pueden estar fundados por el mismo demonio. Su amor por Emilia es confesado, y ella lo acoge con ternura, pero nada más.

⁴⁹ Es precisamente esta sección de la novela la que más nos aporta imágenes literarias para comprender cómo la idiosincrasia del pueblo incidía negativamente en las labores del maestro de escuela. Se retrata con detalle las razones que explican la baja asistencia de alumnos, el inestable funcionamiento del recinto y el rechazo del pueblo hacia el preceptor.

La última carta (séptima) no es escrita por el padre Julián, sino por el maestro Gabriel, ya que Julián ha sufrido una desgracia que le impide escribir sus últimas palabras. La historia acaba con un triste final: Julián ha enloquecido de amor por Emilia, y ella ha fallecido, luego de una sorpresiva y fuerte enfermedad.

La segunda novela de Ortiz, *Cartas de la Aldea* (1910), es un relato que aborda diversas temáticas en las cuales se retrata la vida cotidiana rural: las distintas costumbres, creencias y celebraciones del pueblo chileno. Más específicamente, del pueblo de San Ignacio, al interior de Chillán. En esta obra predomina el trazo del personaje, descrito con lujo y detalle, e inserto en alguna situación de la cotidianidad. Cada artículo (son cuarenta en total, con una extensión de no más de cinco páginas cada uno) está narrado por el mismo Ortiz (narrador protagonista), desde su condición de maestro de escuela rural.



Aún cuando sólo algunos capítulos hacen referencia exclusiva a la condición del maestro, de las escuelas y de la calidad de la instrucción primaria, hay otros capítulos que abordan temas de identidad nacional. Tal es el caso de 'Sangre azul',

que describe los distintos grupos sociales, destacando las dos familias que dan origen al grupo noble del pueblo: los Contreras y los Zagales. También están los capítulos titulados 'La vida de campo' y 'Politiquerías' que retratan a los habitantes locales realizando actividades del día a día que en ocasiones conducen a absurdos conflictos entre éstos mismos, tales como el alcalde don Faustino y su yerno, don Erasmo; don Eulogio, el ricachón de la aldea; el poeta popular Taita Beto (que además decía ser teólogo, rezador de velorios); doña Clorinda Cepeda, alias la 'Sin Juicio', celestina por excelencia de la aldea entera.

Para los efectos de esta investigación, sólo se trabajaron con detalle los artículos referentes a la instrucción primaria y el comportamiento aldeano frente a ella (capítulos uno, tres, nueve, veinte y veintidós). Sin embargo, todos los artículos narrados por el preceptor de escuela, aportan un cuadro bastante completo de costumbres, tradiciones y celebraciones que explican la conducta y pensamiento del hombre común y sencillo de las zonas rurales del sur de Chile.

La tercera obra de Ortiz, *El Maestro* (1914), cuenta la historia de un preceptor normalista llamado Mauricio, quien acepta el puesto de maestro para enseñar en una escuelita ubicada en el pueblo de San Lorenzo. El narrador es omnisciente, presentando los detalles de su protagonista y sus vivencias, desde su viaje a San Lorenzo hasta su partida de dicha aldea luego de vivir situaciones desalentadoras.

El primer capítulo describe a Mauricio como docente. Los capítulos dos y tres hablan del pueblo mismo, y del momento cuando Mauricio conoce a la maestra local, María Luisa, y se da cuenta de su precaria formación y falta de conocimiento, pero que se contrapesa con su sentido de vocación y amor hacia la enseñanza. En el cuarto capítulo, Mauricio conoce a don Eulogio, hombre anciano y culto del pueblo, muy preocupado de la situación educativa de su gente, tanto así que le cuenta a Mauricio sobre el maestro anterior y el poco éxito que tuvo en las cosas que trató de hacer. Al mismo tiempo, le advierte a Mauricio que no podrá innovar mucho, puesto que la escuela se rige por el Alcalde, los sub-delegados, el juez y otros miembros del sistema político-administrativo del pueblo, y que las relaciones entre los aldeanos son muchas veces hostiles y poco agradables. Por otro lado, la recepción que

Mauricio recibe de parte del Alcalde, don Venancio, y sus subalternos, es poco generosa; se muestran indiferentes a lo que el maestro desea realizar. Esto va acompañado de una triste descripción de la escuela misma: precaria infraestructura, muros rallados, materiales mínimos y en mal estado... bastante desalentador para el maestro, y con una población reacia a entender los beneficios de la instrucción para sus hijos. En los capítulos cinco y seis, Mauricio intercambia opiniones con un profesor interino de Rinconada llamado Herminio Rojas, quien le cuenta cómo se han dado las cosas en el pueblo y la realidad a la cual se debe enfrentar Mauricio como profesor.



En el séptimo capítulo, Mauricio inicia sus labores en el aula, identificando las desigualdades sociales que hay entre los alumnos, como también la disparidad en edad dentro del aula, y la conducta desafiante, en ocasiones agresiva, de algunos alumnos. Ante esto, Mauricio trata de comprender por qué existe tanta hostilidad de parte de los niños, y se da cuenta que ésta proviene del hogar, de los padres que no respetan al preceptor de escuela, que lo ven como un simple empleado público, sin autoridad y prestigio, y mal pagado. Con esta falta de apoyo, Mauricio es vigilado y censurado por los líderes del pueblo. Es una situación compleja y triste: tener que

lidar con una 'elite' gubernamental de pueblo que tiene absoluto control sobre todo lo que se hace en el pueblo. No contar con su apoyo era sinónimo de fracaso. Todo esto forma parte del diálogo que sostiene con don Eulogio, y en el cual el sabio anciano le trata de explicar al joven maestro cuál es la raíz del problema y el remedio para combatir tales males.

Con el fin de remediar todo lo anterior, Mauricio implementa una escuela para adultos en horario nocturno, lo cual tiene buena acogida y asistencia en su inicio. Sin embargo, su labor con los niños no es fructífera, lo que termina por deprimir y desalentar al joven maestro, a tal punto que decide abandonar San Lorenzo y cambiar de oficio, a uno que le otorgue una buena remuneración y satisfacción personal. Don Eulogio no deja que Mauricio renuncie a su misión moralizadora, y lo apoya hasta el final, entregándole palabras de consuelo y aliento para que no se rinda como profesor. Finalmente Mauricio accede a las súplicas de don Eulogio, quien le subraya la verdadera misión de un profesor: rendición humana, dejando de lado el egoísmo para perseguir aquel ideal puro y sincero, como lo hicieron Cyrano y Don Quijote. Mauricio se siente tocado por las palabras apasionadas de su amigo anciano, decidiendo finalmente probar su suerte en otra escuela rural.

CAPÍTULO II

Imágenes literarias de Ortiz sobre la educación primaria rural

Cuando revisamos las tres novelas de Manuel Jesús Ortiz, las primeras impresiones que tenemos se relacionan con el tono y lenguaje de sus escritos; una lectura fácil, amena, con humor y sarcasmo, que devela entre líneas, una crítica social sobre las condiciones del profesor rural, las escuelas, y la idiosincrasia del pueblo con sus personajes aldeanos que inciden de una u otra forma en la manera cómo se realizan las actividades educacionales.

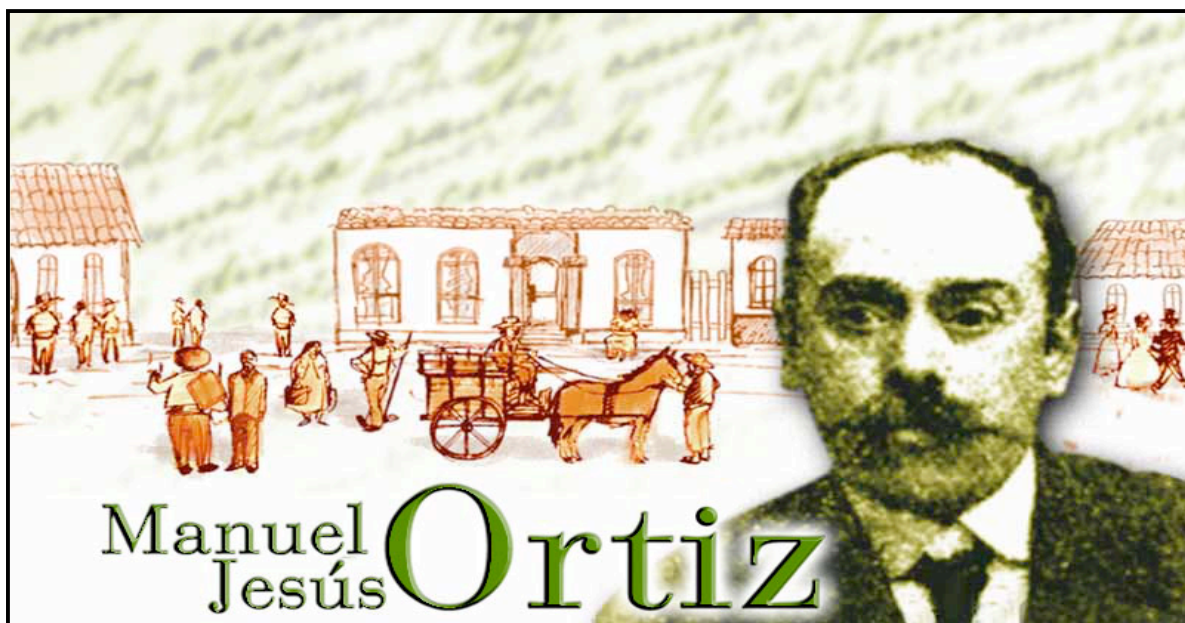


Imagen del autor costumbrista hallada en la página web hecha por la *Universidad del Bío Bío*, cuyo fin ha sido conmemorar la vida y obras del escritor y profesor de castellano de escuelas rurales en el sur de nuestro país⁵⁰.

En este segundo capítulo se presentará una selección de imágenes o escenas narrativas que reflejan esta realidad, visto desde determinados motivos temáticos: el Estado y su rol en la instrucción primaria; la realidad social y cultural de la aldea que afecta las labores educacionales del pueblo; las condiciones de vida y trabajo del maestro de la escuela rural; y la propuesta de soluciones pedagógicas que el mismo autor devela en sus obras. Estas representaciones son acompañadas, en ocasiones, por testimonios de otros escritores contemporáneos a Ortiz, que también hacen alusión a la realidad educacional rural de la época. Con ello, ponemos en evidencia cómo esta problemática era un tema recurrente y popular entre los escritores críticos

⁵⁰ Ver en: www.ubiobio.cl/ebb/mjortiz/mjortiz.htm. Fecha de consulta: marzo 2011 y junio 2012.

de entonces, y al mismo tiempo, cómo la visión de Ortiz se diferencia de las otras, al incorporar problemas sociales que inciden en la calidad de la instrucción primaria rural.

Visión crítica del Estado y su rol en la Educación

La temática más recurrente en las novelas costumbristas de Manuel J. Ortiz es la visión crítica del Estado y su rol en la educación; esto es, la culpa que tenía al no preocuparse por mejorar las condiciones de trabajo y vida de los preceptores de escuela; los bajos sueldos y la falta de inversión en aspectos realmente necesarios para mejorar la calidad de la educación. Estos problemas se estaban retratando dentro de un momento clave para nuestra historia: el Centenario y las acusaciones sobre la crisis moral y social por la cual atravesaba el país. En la novela *El Maestro* (1914), Ortiz pone en evidencia la temática de la ‘cuestión social’ señalando que el Estado no percibe la labor educativa como debería:

“(...) nuestros legisladores cierran escuelas, en vez de crearlas por centenares y por miles, a costa de cualquier sacrificio, para dar a la Nación, por medio de ellas, la potencia productora, enriquecedora, que nacería de millares de brazos sanos, robustos y laboriosos, dirigidos por cerebros ilustrados, activos, emprendedores y dotados de sólidos principios de orden y de economía. Ninguno de ellos ve que la pavorosa cuestión social, ese fantasma terrorífico de las clases dirigentes, ha de hallar su más deseable solución en la escuela, la gran niveladora de clases, la que humaniza a los de arriba y la que eleva a los de abajo (...) sin violencias, sin conmociones, sólo en fuerza de su propia valía (...)” (El Maestro, p. 100)

Dicha imagen literaria demuestra cómo el autor, a través de uno de sus personajes, don Eulogio (que representa la voz de la conciencia, de lo justo y del buen actuar), percibía la educación; era una herramienta que debía generar igualdad social. Dicha postura era precisamente la que se encontraba en el discurso pedagógico de los educadores por excelencia, y que formaba parte del debate en torno a la educación

nacional que se estaba gestando por esos años en nuestro país⁵¹. Al mismo tiempo, revela una fuerte crítica hacia el Gobierno, que no prioriza la misión educacional como el autor desea.

Ortiz también critica al Estado cuando señala que éste priorizó la selección de extranjeros para las nuevas empresas educacionales, dejando de lado el talento y la capacidad de trabajo de los chilenos⁵². *Cartas de la Aldea* (1910) denuncia esta situación al revelar la poca inteligencia que poseía el Gobierno de entonces para invertir dinero fiscal en proyectos que no abordaban la solución para la falta de buenos profesores. Esto se puede apreciar en la siguiente descripción hecha por el mismo Ortiz en su rol de maestro de escuela rural:

“(...) Los maestros somos los eternos damnificados de la mezquindad del Fisco, y nadie se preocupa de remediar nuestra desgracia (...) Ayer he visto un decreto que dispone un gasto de \$ 25.000 para enviar a Europa a cierto profesor con la misión de adquirir aparatos de psicología experimental. ¿Urge tanto la adquisición de esos aparatos como mejorar la enseñanza primaria, empezando por mantener sin hambre a los maestros? (...)” (Cartas de la Aldea, p. 17)

Hay un tono de injusticia y tristeza frente a la falta de preocupación del Gobierno chileno en relación a la educación pública rural. El autor no se remite sólo a la descripción sentimental, sino que proporciona datos estadísticos y evidencias para comprobar su punto. El Estado docente invertía, pero no de la manera correcta; Ortiz exigía que se mejorara el problema de raíz, aludiendo al Gobierno y sus integrantes como los principales culpables de estos males. Tal como lo indica el novelista en 1910: *“¿Qué hago yo, señor, para comer en adelante? (...) ¿A qué extremo llega la incuria y mezquindad de nuestros gobernantes, que no ven ni remedian estas miserias?”* (Cartas de la Aldea, p. 17). Más aún, Ortiz le reclama con desesperación al Gobierno para que se haga responsable ante la grave situación que existía entre los profesores en relación a los bajos sueldos:

⁵¹ Este debate educacional se describe y analiza brevemente en el tercer capítulo de esta memoria.

⁵² Vial, Gonzalo. *Historia de Chile. 1891-1973*. Volumen I, Tomo I. Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1981. Página 193.

“Nuestra situación, señor, toca ya al último extremo de lo insufrible. Un peón gana más y vive mejor que un maestro de escuela. Con la mitad de lo que gana un cochero debo vivir decentemente, llevar cuello limpio y zapatos lustrados ¿para qué seguir? Ya ve usted, señor Director, cómo estas reflexiones sobre mi pobreza me han hecho perder hasta la paciencia y el buen humor, las únicas cosas buenas que aún me quedaban. (...) P.D. Perdone usted que esta carta vaya en papel de escuela. Es lo único que los maestros podemos robar al Fisco, y, por desgracia, no sirve para comer...” (Cartas de la Aldea, p. 17)

En cuanto al material de enseñanza, éste se reducía a dos cuadros murales cubiertos de polvo; un mapamundi y otro de Chile, que no servían de mucho por estar bastantes deteriorados. Había escasez de cartulinas; los bancos y las sillas para los alumnos también estaban en condiciones deplorables. La denuncia hacia el Estado recaía también en los integrantes locales de la aldea, quienes no tenían conciencia aún de la importancia esencial de la educación en la sociedad. Esta denuncia es representada en *El Maestro* (1914) por el personaje de don Eulogio, en la siguiente cita:

“Nadie piensa en que el poderío futuro del país está en su cultura, en su industria, en su comercio, en su riqueza, en el aprovechamiento de todas sus fuerzas de producción, y que todo eso se consigue con muchas escuelas y con muchos maestros, más bien que con muchos buques y muchos cañones (...) mientras nuestros legisladores cierran escuelas por falta de dinero, gastan más de cien millones en dos buques formidables (...) dos máquinas de guerra (...) la causa de tu situación no está aquí; el culpable no es Venancio, ni Belisario, ni don Rufino. Son los de arriba, que no saben ni quieren prestigiarte, ni defenderte, ni estimularte; es la masa común de nuestros conciudadanos (...) es el ambiente, como suele decirse, todavía poco cargado de ilustración para comprender la trascendencia inmensa de la obra confiada del maestro.”
(*El Maestro*, p. 101)

Las inspecciones y regulaciones estatales en las escuelas rurales eran mínimas y muy superficiales, puesto que el Visitador iba apenas una vez al año a inspeccionar la escuela, por no más de tres o cuatro horas. Finalmente, el maestro de escuela suplicaba que se le dieran oportunidades para desarrollar mejor su labor como tal, teniendo el apoyo del pueblo. Esta triste realidad se puede observar a través del diálogo que tiene el personaje de Mauricio, preceptor de la escuela rural, con don Eulogio, en la obra *El Maestro* (1914):

“(...) deseo de hallar en el vecindario y en las autoridades el apoyo necesario para que su enseñanza adquiriese valor y prestigio. – Niño, niño, respondía don Eulogio, para eso debes obtener primero que la escuela sea enaltecida y dignificada por los de arriba; que el Gobierno haga de cada educador un funcionario público respetable y respetado, que pueda vivir con independencia y con holgura, y que esté protegido contra las imbecilidades de los alcaldes y de los subdelegados. Mientras esto no suceda, sólo habrá en Chile dos clases de maestros: unos pocos Quijotes como tu (...) persiguiendo nobles fines (...) y muchos Sanchos como el de la Rinconada, que atenderán sólo a no pasar hambres, aunque para ello tengan que sacrificar su decoro y su dignidad.” (El Maestro, p. 99)

En las novelas de Ortiz no se hace mayor alusión a temas políticos dentro de la aldea, dado que él mismo aclara que es de mal gusto que un profesor se refiera a ese tipo de contenidos. Sin embargo, sí ofrece una cosmovisión de pueblo sobre la actividad política en general, expresada nuevamente por el personaje de don Eulogio:

“Uno de los grandes inconvenientes del sistema republicano es, sin duda, lo que llamamos ‘la política’ (...) perturba nuestro progreso y nos perjudica moral y materialmente, porque desarrolla nuestros malos instintos, distrae a los hombres de sus habituales ocupaciones, rompe los lazos de la amistad y perturba la paz de los hogares.” (El Maestro, p. 111)

A partir de tales imágenes se puede afirmar lo que la historiografía nos ha señalado sobre la situación política que se vivía en aquel entonces: un Estado excluyente, oligárquico, que no velaba por el bien común del pueblo chileno. Esta descripción coincide plenamente con las denuncias hechas por los distintos críticos y ensayistas de la época, tales como Luis Emilio Recabarren y Alejandro Venegas. Es importante subrayar que la labor de control y reglamentación de la educación primaria y pública del país estaba en manos del Gobierno, y éste no cumplía tales funciones adecuadamente.

La acusación pasó a ser un elemento crucial en muchas obras narrativas, como también en otros testimonios entregados por críticos y ensayistas de la época. Se revelaba la pobreza y las míseras condiciones de vida que caracterizaban al sector social popular y trabajador de la sociedad chilena, sobre todo en el espacio urbano. El telón de fondo era un régimen político ‘parlamentario’ o más bien oligárquico, donde la clase dirigente gobernaba para satisfacer sus propios intereses, y no le prestaba real atención a las necesidades generales del país. Era un gobierno excluyente, que velaba muy poco o casi nada por el bien común e ignoraba las reales necesidades de la clase popular y más pobre. Esta situación la retrata en 1896, el señor Valentín Letelier, quien expresaba:

“Como consecuencia de un régimen que vincula las funciones públicas a la clase más culta, las familias de los pobres no tienen opción a este medio de subsistencia, y los sueldos, tanto como las pensiones de jubilación, de retiro, de montepío y de gracia, ceden en provecho exclusivo de las familias acomodadas.”⁵³

Hay que recordar que hasta 1925, la Constitución establecía que la educación era la atención preferente del Gobierno, y por lo tanto, era responsabilidad de los dirigentes gubernamentales regular el sistema educativo del país. El artículo N° 153 de la carta fundamental de 1833 expresaba que:

⁵³ Grez, Sergio. **La cuestión social en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)**. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile, 1995. Página 432.

“La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República.”⁵⁴

De esta forma, los reclamos sobre la ‘cuestión social’ hacia 1910 tenían el común denominador de acusar como principal responsable de los males educacionales, al Gobierno chileno de la época, que no se preocupaba lo suficiente por invertir en la instrucción pública y en la capacitación de los profesionales docentes. Alejandro Venegas, bajo el seudónimo de Dr. Julio Valdés Canje, alude al problema del atraso en la instrucción primaria destacando la falta de calidad y cantidad educacional: *“Por dos lados diferentes se puede mirar la instrucción pública de un país, por el de su cantidad i por el de su calidad, i por ninguno de ellos creo que podemos enorgullecernos.”⁵⁵*

La calidad de los profesores y sus míseros sueldos, revelada por Ortiz en las novelas, es compartida por Venegas, al expresar que una de las causas de la escasez de buena instrucción primaria era la mala calidad de sus docentes:

“La causa inmediata de la mezquindad de los frutos que produce nuestra instrucción primaria es sin duda la mala calidad del personal docente: obra de paciencia será encontrar (...) una docena que a una preparación científica satisfactoria, unan los conocimientos pedagógicos (...) un concepto claro de los ideales de su magisterio (...)”⁵⁶

El estado precario de la educación chilena en este periodo también se apoya en las denuncias de Emilio Rodríguez Mendoza, quien en 1899, en su ensayo *Ante la Decadencia*, expresaba que: *“(...) en el fondo, señores, esta decadencia, tan fúnebremente augurada, no consiste en otra cosa que en la falta de una buena*

⁵⁴ Serrano, Sol. *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Capítulo 4. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1994. Pagina 47.

⁵⁵ Venegas, Alejandro (Dr. Julio Valdés Canje). *Sinceridad. Chile íntimo en 1910*. Viña del Mar, noviembre de 1910. Imprenta Universitaria, 1910. Página 67.

⁵⁶ Op Cit. Venegas, Alejandro. Página 71.

*organización pedagógica.*⁵⁷ En otras palabras, se trataba de una ausencia de formación educacional grave entre los chilenos de las clases más bajas, que impedían un desarrollo nacional deseado. Pero dicha falta a la cual se refiere el autor se dirigía evidentemente al Estado chileno o mejor dicho, hacia el gobierno parlamentario de aquel entonces, que no velaba por las necesidades del bien común, sino simplemente por sus propios intereses.

Realidad socio-cultural de la aldea y su incidencia en la instrucción primaria

Para comprender bien los problemas que enfrentaba el maestro de escuela, es necesario tener en cuenta el entorno social de la aldea, tanto de sus integrantes de la 'elite' política y administrativa, como de los personajes locales del pueblo rural, tales como el alcalde y los subdelegados, el carnicero, el cura del pueblo, las señoras 'ancianas' patronas de la aldea, las familias fundadoras del pueblo, etc., examinando cómo incidían en el tipo de instrucción primaria que se practicaba, y cómo construyen socialmente un imaginario sobre la educación.

La 'elite' política-administrativa existente en la aldea controlaba los recursos disponibles para invertir en los asuntos públicos del pueblo. La educación no era una prioridad para ellos, siendo más importante realizar obras públicas de construcción e infraestructura municipal, y así se ubicaban ellos en recintos cómodos y decentes. En consecuencia, muchas veces el maestro se veía limitado en sus quehaceres pedagógicos por causa de esta falta de apoyo del Alcalde y sus subdelegados. Este escenario de relaciones sociales nos da cuenta de una situación más profunda: la decadencia moral en la cual se ahogaba la gente como resultado de los recursos económicos. Luis Emilio Recabarren, crítico de la época del Centenario, denunciaba la crisis moral existente entre los chilenos, desde la óptica del progreso económico y sus efectos:

“El progreso económico que ha conquistado la clase capitalista ha sido el medio más eficaz para su progreso social. No es así para su perfección

⁵⁷ Rodríguez Mendoza, Emilio. *Ante la Decadencia*, Santiago de Chile, 1899. En: Gazmuri, Cristián. Op Cit. Página 25.

*moral, pues, aunque peque de pesimista, creo sinceramente que nuestra burguesía se ha alejado de la perfección moral verdadera*⁵⁸

Producto del auge económico del país, se dieron mayores cupos de empleo, y la ciudad se transformó en una cuna que parecía ofrecer mejores oportunidades de vida en general. Por consiguiente, la gente de provincia, ilusionada por este nuevo escenario, se dirigía a las ciudades. Existía una excesiva admiración o valoración por la gran ciudad capitalina, en este caso Santiago, situación que puede ser observada en la siguiente sección de la obra de Ortiz (1910), pronunciada por él mismo como narrador protagonista:

“En mi aldea, y aún en la capital de mi provincia, hay por todo lo que es santiaguino un respeto que raya en veneración. Basta que una cosa proceda de Santiago para que la juzguemos óptima. (...) nuestros barberos anuncian en letras grandes que cortan el pelo y rasuran las barbas a la santiaguina (...)” (Cartas de la Aldea, p. 56 y 58)

Existía una gran diferencia entre la gente de la urbe y los del campo. Era sorprendente la diferencia que había entre vivir en la ciudad o vivir en el campo. Más aún, los habitantes de la ciudad- en este caso de la capital Santiaguina- veían a los provincianos de forma despectiva o carente de valor- como seres inexistentes e inútiles:

“Para muchos santiaguinos, todo lo que huele a provincia es ridículo y despreciable, con excepción de los votos en tiempos de elecciones, y dar a alguno es calificativo es inferirle una ofensa de las que allá acostumbran lavar con... champaña. ¿Aparece cualquier día en las calles de Santiago un tipo raro, de marcha torpe y pesada, de levita rabona y ‘tongo’ monumental? Ese es provinciano, dicen todos, y lo miran con sonrisa compasiva; y averiguado el caso, resulta que el tal jamás ha puesto los pies fuera de la capital.” (Cartas de la Aldea, p. 58)

⁵⁸ Recabarren, Luis Emilio. *Ricos y Pobres a través de un siglo de vida republicana*, Santiago, 1910. En: Gazmuri, Cristián. ***El Chile del Centenario, los ensayistas de la crisis***. Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2001. Página 263.

El factor del centralismo, sobre todo como resultado de la migración campo-ciudad, es comentado por Ortiz. Con ello, se reafirma la preocupación que tenían muchos en la época, sobre destinar tanto recurso en las ciudades y no preocuparse de los sectores más aislados geográficamente, acompañado de una actitud de superioridad por parte del personaje de ciudad, ante la imagen más decadente del provinciano. Esta descripción repercutía en el ámbito educacional dado que en el campo no se tenían los recursos suficientes para impartir una educación de calidad; existían largas distancias, había un aislacionismo de las provincias, y por supuesto, estaba presente la negligencia por parte de los representantes del gobierno al no solucionar esta problemática.

Esta realidad socio-cultural de la aldea incidía en cómo era percibido el maestro de escuela y su trabajo docente. En *El Maestro (1914)* se retrata la realidad de los preceptores de escuela rural como triste y marcada por la desilusión, ya que se reclamaba la falta de preparación de éstos como educadores. Se revela una imagen preocupante sobre lo que ocurría en ciertas escuelas rurales en relación a los maestros. A modo de ejemplo, Ortiz retrata, a través del personaje de don Eulogio, cuál era la situación a la cual llegaba un nuevo y joven maestro de escuela a trabajar al pueblo:

“¿Ud. es normalista? Y cuando supo que lo era, agregó: - Hace años que la escuela de hombres ha estado entregada a maestros interinos. No dudo de que ganará enormemente con uno titulado. No es que yo crea que todos los que carecen de título sean malos maestros, sino que nosotros hemos tenido la desgracia de no conocer aquí en el pueblo ninguno bueno. (...) Su antecesor era un desequilibrado, que no hizo aquí otra cosa que desprestigiar y poner en ridículo su noble profesión. Ignorante y pretencioso a no poder más. (...) Fundó en el pueblo un periódico a que dedicaba más tiempo que a la escuela y en la que publicaba cada semana disparates tan enormes y en forma tan reñida con el sentido común, que logró llamar con ellos la atención de todo el país. Los diarios de Santiago reproducían y comentaban burlescamente los artículos (...) al año pasado hizo un viaje a la capital

para dar una conferencias que allá hicieron reír (...)" (El Maestro, p. 23 y 24)

El escenario no era muy alentador para el maestro de escuela. Con ello, se denota en Ortiz la intención de manifestar un tono amargo con respecto a la condición humana, traducido concretamente en el caso de los pueblerinos de la aldea. En la novela *Pueblo Chico (1904)*⁵⁹, el autor describe esta situación a través del personaje del cura del pueblo en la siguiente imagen:

"(...) me desprendo poco a poco de las ilusiones que me había forjado acerca de la sencillez de costumbres i de la bondad de corazón de la jente aldeana. Los vicios propios de la ignorancia, la codicia, la envidia, la maledicencia reinan en ellos de un modo absoluto, i sus almas, cerrada de toda lójica, a todo razonamiento, son incapaces de desprenderse de ellos." (Pueblo Chico, p. 62)

A partir de la novela, se desprende que no era fácil para el preceptor de escuela llevar a cabo sus programas o propuestas ya que existía una burocracia pueblerina que muchas veces se lo impedía. La preocupación por parte de los personajes 'políticos' de la aldea como don Faustino, el primer alcalde; don Justo, el subdelegado; don Pacífico, el juez de subdelegación; don Emeterio, el más sabio y leído; el comandante de policía; el oficial y los miembros de la mayoría municipal⁶⁰, no era evidente. Es más, no mostraban real interés por mejorar las condiciones de las escuelas, estando más preocupados por el agua potable o el ferrocarril a construir en su zona. Los recursos económicos en la aldea eran destinados a ciertas inversiones por encima de otras. Con ello, se generaba un problema grave, ya que, tal como señalamos anteriormente, los gobernantes de la aldea no veían en la instrucción primaria una herramienta de progreso para el bien común, y que debía ser mejorada con urgencia. Paralelamente, cualquier actividad pedagógica que quisiera hacer el maestro debía ser consultada previamente por el subdelegado, por el Alcalde y por el juez de subdelegación, e incluso por sus amigos. Esto develaba

⁵⁹ Ortiz, Manuel Jesús. *Pueblo Chico*. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1904.

⁶⁰ Dichos personajes pertenecen a la obra citada *Cartas de la Aldea*.

una situación al borde del absurdo, limitando las libertades que poseía el preceptor para llevar a cabo una instrucción con libertad. Asimismo, pone en evidencia una regulación estatal deficiente o inexistente sobre la educación primaria rural.

La vinculación social del maestro con los pueblerinos era un tanto hostil, ya que las familias pudientes de la aldea no integraban al profesor en sus círculos sociales, y hacían comentarios despreciables en su contra que los mismo niños escuchaban. Muchas veces era visto como un ser incapaz en su labor educativa, y otras veces era considerado demasiado liberal en sus ideales y enseñanzas para los niños de la aldea. Por tanto, el maestro eran constantemente vigilado en sus acciones; no poseía una imagen que fuese respetada y valorada por la gente del pueblo, del modo como sí se valoraba al cura o al sacerdocio en general. Esta situación se ve claramente reflejada en la siguiente imagen literaria que ofrece Ortiz, a través del personaje del maestro de escuela, Mauricio:

“Si el magisterio es un sacerdocio, ¿por qué el maestro no es un sacerdote, por qué no se le rodea de prestigio y de respeto, y por qué la escuela no es como una iglesia, a la cual todos miran con veneración?” (El Maestro, p. 56)

A partir de esta imagen, se pone en evidencia un problema que cobra peso y forma parte del debate nacional sobre la educación primaria y pública en el país: el conflicto entre lo eclesiástico y lo laico. Tomando en cuenta los retratos sociales de la novelas, se puede decir que el ‘pueblo’ representaba al grupo conservador, al clero y la formación tradicional pedagógica, mientras que el ‘maestro de escuela’ simbolizaba los aires y deseos de cambio, propios del nuevo siglo, empapados de ideales progresistas y modernos, en el cual se dejaban de lado los enfoques religiosos de la educación. Tal como se verá en la siguiente sección, los documentos oficiales de educación primaria y pública a comienzos de siglo sobre la educación han reflejado este conflicto de forma clara, al señalar el debate entre aquellos que continuaban apoyando una instrucción bajo el alero católico y su moral, y aquellos que señalaban la religión como una limitante para los nuevos tiempos.

Los chismes de pueblo tampoco pueden dejarse de lado, puesto que las relaciones sociales entre los integrantes de la aldea jugaban un rol esencial en la conformación del imaginario desde el punto de vista de cómo era percibido el maestro. En *Pueblo Chico* (1904), Ortiz revela esta situación con simpleza y claridad a través del personaje de doña Agustina:

"Aquí, señor cura (...), somos mui delicadas, i nos choca que esa señora consienta en su sobrina una maneras mui poco recatadas. Figúrese Ud. que la niña sale por ahí sola con el maestro, con el pretesto de socorrer a los pobres, pero en realidad para hablar de quizás qué cosas (...). Desde que Emilia tenia diez años, dijo doña Agustina, el preceptor ha estado haciendole clases para enseñarle sus herejías. Ahora ella tiene diez i seis i él no llega a los treinta." (Pueblo Chico, p. 35)

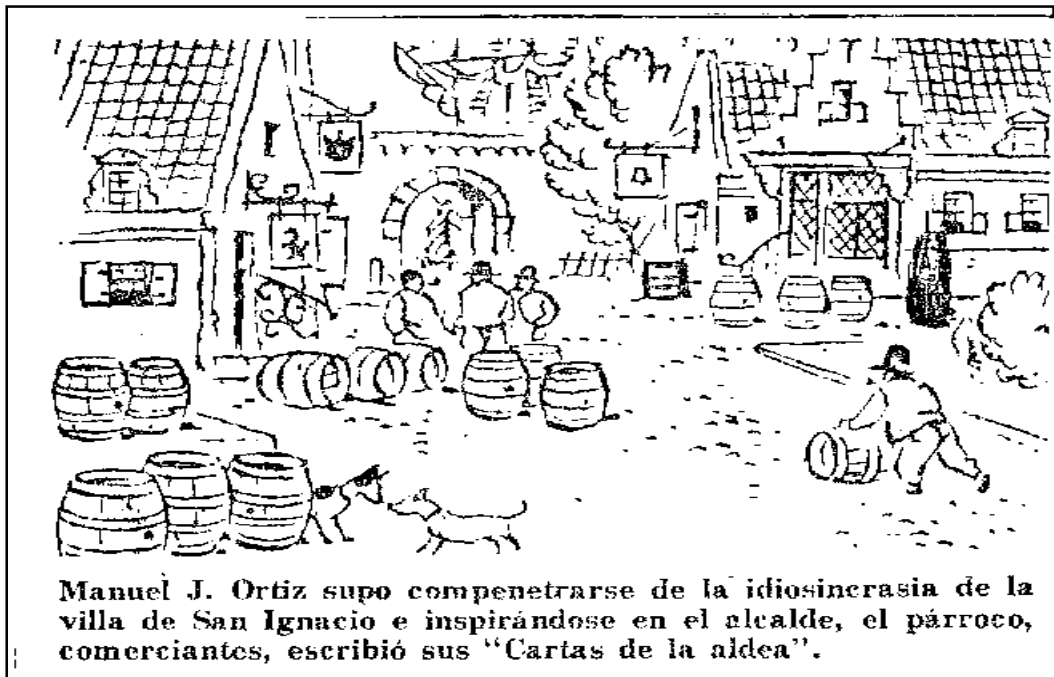
Se buscaba a toda costa desprestigiar al profesor, y tergiversar cualquier situación a conveniencia de aquellos que no apoyaban la labor educativa en su pueblo, ya sea por considerar al maestro incompetente, o en este caso, por considerarlo una persona con conductas morales cuestionables.

Por otra parte, la infraestructura de las escuelas tampoco era un asunto de preocupación que se expresa por los maestros de la aldea, revelando una realidad de pobreza en torno al espacio en el cual el profesor, en este caso, Mauricio, debía impartir sus clases:

"(...) adobes, hondamente deteriorados por las lluvias y por el abandono de muchos años. La muralla que daba a la calle ostentaba, en los espacios que las salpicaduras de barro dejaban libres, letreros obscenos y groseras caricaturas, trazadas por la mano de los escolares. Era una sola pieza, con dos puertas y dos ventanas hacia la calle y con un agujero hacia el fondo (...) El techo, sin cielo raso, dejaba entrar por sus roturas, innumerables y pintorescos haces de rayos solares, y el piso, entablado en otro tiempo con toscos peinazos, no presentaba ahora un punto donde pudieran asentarse con seguridad

las patas de los bancos.” (El Maestro, p. 50)

Los integrantes locales del pueblo no se manifiestan sobre esta triste realidad; nadie hacía nada. El profesor parecía estar completamente solo y desamparado en su misión de instruir a los niños de la aldea, y había un constante tono de impotencia al darse cuenta que a nadie le importaba.



Tal como aparece en la nota al pie de la imagen, uno de los temas que más le atrajo a Ortiz fue la compostura del pueblo, de la aldea, de la gente común y sus costumbres. Su objetivo fue revelar cómo este submundo se relacionaba con temas cotidianos pero importante para una nación, como era la educación primaria⁶¹.

La práctica rural de la pedagogía no tenía concordancia con el discurso formal estatal de la instrucción primaria, puesto que en la praxis, no era útil aplicar una enseñanza moderna, científica y abstracta del contenido educacional. Más bien, se debía proporcionar una instrucción que fuese adaptada a la realidad y a los requerimientos de los lugareños del pueblo, expresado a través del personaje Herminio Rojas, maestro de escuela rural de la Rinconada, colega del maestro Mauricio:

“Nada de cosas oscuras, ni de palabrotas de las que por allá no están

⁶¹ Ver en: *El Mercurio* de Santiago, artículo de Alberto Arraño titulado ‘En torno a Cartas de la Aldea’. Marzo de 1973. P.3 Sección de Referencias Críticas de la Biblioteca Nacional de Santiago.

en uso y que de nada les servirán sino para ponerlos en ridículo si alguna vez llegaran a usarlas. Si en mi estuviera, yo sólo les enseñaría a leer, a escribir y un poco de aritmética. ¿Para qué les sirve lo demás? Cree usted que van a arrear mejor los bueyes o a hacer mejores surcos en la tierra porque sepan los continentes, los mares y los países de la Europa, o porque conozcan la vida de los hombres de la historia? Tienen los Programas tantas cosas inútiles y difíciles (...) (El Maestro, p. 64)

Condiciones de vida y trabajo del maestro de escuela rural

Considerando todo lo anterior, las condiciones de vida y trabajo del profesor rural eran bastante precarias. Era visto como un simple empleado público, sin autoridad y prestigio. El mismo Don Eulogio, en *El Maestro* (1914), se encarga de develar, a través de datos estadísticos, cuál era la situación real de la educación primaria del país. Señalaba que en Chile habían dos millones de personas que no sabían leer, y de ellas, cuatrocientos mil eran niños que no iban a la escuela y que jamás recibieron la influencia moralizadora de un libro o de palabras sabias, insertos más bien en vicios, ocio y delitos.

La realidad de bajos sueldos entre los trabajadores chilenos de las clases más bajas se puede apreciar en la obra de Ortiz al retratar su historia personal, como maestro de escuela rural. Entrega el monto exacto de dinero que ganaba mensualmente, y que no era suficiente para pagar las deudas o para comprar bienes adicionales necesarios para su familia:

“Soy maestro de escuela, y para mayor desgracia, maestro rural. Gano mensualmente \$50, y soy marido de una mujer y padre de dos hijos (...) ayer, por ser día 1º y estar recién pagado de mi sueldo, me puse a revisar una libreta en que apunto lo que pido fiado durante el mes (...) Debo: (...) a Don Bruno (el carnicero) (...) a doña Luisa (la panadera) (...) a don Lorenzo (el despachero) (...) Total: \$63,70.” (Cartas de la Aldea, p. 13)

Dicha imagen revela una clara disconformidad económica que tenía Ortiz como profesor rural, pues su sueldo no le alcanzaba para cubrir todos los gastos del mes, propio de una canasta familiar de vida provincial. Esta situación de bajas remuneraciones es nuevamente apreciado en la obra *El Maestro* (1914), nuevamente a través del personaje de don Herminio:

“Para ganar lo que el fisco nos paga, trabajamos ya demasiado con las horas de clases. Hay que emplear el tiempo restante en cosas de más provecho (...) Si quiere ascender, búsquese a toda costa la protección de un diputado o de un senador, y ríase de los colegas que esperan que vengan a ofrecerles ascensos a su casa, por lo estudiosos y trabajadores que son (...)” (El Maestro, p. 68)

De los datos recién descritos, se puede rescatar un elemento clave que ayuda en la conformación del imaginario educacional de la época: existía una fuerte brecha entre ricos y pobres, había gran desigualdad social a partir de las ganancias monetarias que cada sector social tenía. Al comparar el sueldo del maestro de escuela rural con los de la canasta familiar de una familia obrera típica de la ciudad, se puede decir que los salarios eran más bajos que el costo de vida en ambos casos. De acuerdo a los ‘cánones mensuales de habitaciones obreras en Santiago, entre 1908 y 1919’⁶², se llega a la conclusión que la calidad de vida de este sector social trabajador era de subsistencia. Efectivamente en el campo, los trabajadores también poseían una condición económica mínima o precaria, situación que se puede reafirmar con el testimonio de Ortiz en su rol como maestro de escuela rural:

“(...) en esto entró mi mujer. -Es indispensable, me dijo, que me des cinco pesos. Ya ves tú: un par de medias para mí, cinco varas de lienzo para cada uno de los niños, y para ti una camiseta de a \$2, hombre, porque la que estoy lavando se me ha quedado toda entre los dedos. – Hija, le respondí, ya ves tú que estamos en primavera. ¿No sería más higiénico que prescindieras de las medias en esta estación? En cuanto

⁶² Bravo, Guillermo y otros autores. ‘Cánones mensuales de habitaciones de obreros en Santiago. Precios corregidos 1908 – 1919’. En: **Enciclopedia Temática de Chile, Tomo III**. Editorial Lord Cochrane S.A. Año desconocido. Páginas 67 a 71.

a mi, te declaro que la camiseta no me hará falta antes del invierno. – Pero, ¿y los chicos? (...) ¿tu no has leído a Kneipp? Pues dice que no es conveniente abrigar mucho a los niños, porque se crían delicados (...)” (Cartas de la Aldea, p. 15)

En este extracto se puede apreciar, bajo una retórica sarcástica, la desesperación que tiene el profesor al tener que hacer más gastos. Busca los pretextos más increíbles, y con intelecto, para justificar su postura frente a la de su mujer, con el fin de evitar nuevas compras. En general, los maestros de escuela vivían una vida sencilla que no necesariamente aludía a la opción de tener un estilo austero y poco ostentoso, sino más bien, porque no tenían los recursos económicos para vivir de otra forma. En *El Maestro* (1914), se describe por el narrador omnisciente, cómo vivía la maestra de escuela en el pueblo de San Lorenzo:

“No es precisamente la casa de una maestra rural aquella donde puede un huésped hallar mayores comodidades. Sin embargo, en este caso, el espíritu de compañerismo y la natural generosidad de María Luisa, la joven preceptora de San Lorenzo, y la bondad de su madre y de su hermana, suplieron de sobra la falta de recursos, y Mauricio halló en aquel modesto hogar una franca y cariñosa acogida.” (El Maestro, p. 17)

Siguiendo este ejemplo, la realidad de la maestra del pueblo, María Luisa, en comparación con Mauricio, quien poseía una formación profesional como maestro normalista, representaba el caso de muchos que no tenían tal nivel profesional por falta de recursos. Ella había estudiado humanidades en un liceo de la capital de provincia, y habiendo regresado hace poco al pueblo de un curso de perfeccionamiento para maestras interinas, tenía un certificado de ‘distinción’ que mostraba a Mauricio orgullosamente.

Tal como señalamos anteriormente, el perfil de preceptor que describe el novelista era uno de tendencia liberal y progresista; simbolizaba los ideales de la modernidad. Su labor, por consiguiente, estaba ligada a los deseos de aplicar técnicas y modelos innovadores de educación. Aún cuando Ortiz reconoce denuncias que son

compartidas por compatriotas nacionalistas tales como Venegas y Recabarren, hay en su discurso una defensa hacia los postulados progresistas con los que Ortiz se identificaba como político radical. Las imágenes literarias que defienden esta ideología radical y progresista se ven especialmente retratadas en *Pueblo Chico* (1904). El diálogo entre el cura Julián y el maestro del pueblo, Gabriel, es crucial para comprender dicha problemática, incluso llegando al punto de criticar fuertemente a la institución eclesiástica y su rol en la educación:

"Sentiría molestar a Ud. i herirlos quizás con la franqueza de mis opiniones (...) sus remedios, señor cura, me dijo, mui buenos en su tiempo, son ya ineficientes. Es preciso reemplazarlos por otros más nuevos i más enérgicos (...) ¿I por cuáles debo reemplazarlos, señor mío? ¿Qué potencia más eficaz que la de la relijion? La de la escuela, señor cura (...) Si señor; los mejores son hoy los más instruidos. Desde mi humilde pupitre de maestro de escuela hago yo quizás más que Ud. desde su púlpito por la felicidad de los hombres. ¿De qué modo? Arrancando del alma de los niños todas las malas simientes que la herencia i el ejemplo de sus padres han sembrado en ellos." (Pueblo Chico, p. 50)

Esto último se relaciona con las limitaciones que poseían muchos de los maestros de escuela rural. No sólo desde la perspectiva de remuneraciones, y con ello creer que tener profesores bien pagados debía mejorar la calidad de la instrucción primaria. También estaba el problema de la deficiente infraestructura que los colegios públicos tenían, y la escasez de materiales, tal como señalamos anteriormente. La historiadora Sol Serrano hace alusión a esta problemática cuando señala que en provincia existían pocos recintos educacionales, los cuales aplicaban un modelo de instrucción más bien local, adaptado a la realidad específica de cada sector, y el financiamiento también recaía en ellos, mientras que el Estado ayudaba legalmente. Los recursos económicos aquí eran escasos, por lo que seguir el modelo y plan educacional establecido era muy difícil, y los Cabildos no hacían

mucho para solventar esto dado que también carecían de medios económicos.⁶³ Si no había dinero, difícil era pagar mejores sueldos a los preceptores de escuelas públicas. Alejandro Venegas comparte el reclamo sobre las bajas remuneraciones entre el cuerpo docente, al señalar:

“En ellos sobre todos (los profesores), la falta de entusiasmo por su profesión, i el desaliento producido por la mala situación económica i social (...) las fuentes de estos males están (...) en el sistema de remuneración de sus servicios, i de sus ascensos.”⁶⁴

Sin ir más lejos, en *El Maestro* (1914), se revela una importante limitación en la maestra de escuela rural, con respecto a su baja formación docente. La siguiente cita, pronunciada por la joven e inexperta maestra María Luisa, quien dialoga con el maestro Mauricio, habla por sí misma:

“Sólo siento no haber hecho estudios en una escuela normal para tener más recursos pedagógicos de que echar mano en mis clases. Pero usted me prestaría sus apuntes y sus libros, ¿no es cierto? – Con el mayor gusto, aunque tal vez Ud. no los necesite. El amor a los niños suple con ventaja en una maestra a todo lo que pudieran enseñarle los libros de pedagogía (...) vale más un maestro de corazón que uno de talento.” (El Maestro, p. 20)

Esta limitación se traduce a la vez en una mirada hacia la labor del maestro, que se contrasta con otro testimonio de la época: se toma en consideración el caso de la maestra de escuela rural de Vicuña, Lucila Godoy, más conocida como Gabriela Mistral. Ella ejerció seis años en la escuela primaria, y su experiencia fue plasmada en algunos de sus artículos y poemas, como *La Maestra Rural*. Aquí se enfatiza la entrega que debía tener el profesor hacia sus alumnos, con amor y esperanza: *“La enseñanza de los niños es tal vez la forma más alta de buscar a Dios; pero es*

⁶³ Op Cit. Serrano, Sol. Página 49.

⁶⁴ Op Cit. Venegas, Alejandro. Página 72.

*también la más terrible, en el sentido de tremenda responsabilidad.*⁶⁵

Paralelamente, Mistral creía en un tipo de docencia ajena a burocracias y metodologías rutinarias, distinta a lo que señalaba Ortiz en sus novelas. Ella estaba conciente de que la verdadera educación se insertaba en las vivencias diarias y creía en la absoluta libertad creadora⁶⁶. Claramente nos encontramos con un perfil de profesor bastante más optimista y esperanzador que la ofrecida por Ortiz. El maestro debía encantar al alumno mediante el relato, la lectura y la imagen. Ella era de la idea de que para mejorar la educación, se debía partir por una Escuela Nueva:

*“(...) una creación espiritual que sólo la pueden hacer hombres y mujeres nuevos (...) nuevos maestros que posean la gracia (...) un movimiento inédito del alma; cierta alegría de creer que Dios da (...) una convicción completa de que la verdad adoptada es la mejor (...)”*⁶⁷

A diferencia de Ortiz, y tal como se demuestra en *Pueblo Chico* (1904), Mistral creía que el maestro de escuela debía educar ligado a una fe religiosa profunda, y en la cual la recompensa no debía tener mayor importancia: *“Todo para la escuela, muy poco para nosotras mismas.”*⁶⁸ El amor era fundamental en el proceso educativo que debía generar el profesor, como también la manera de aproximarse a los niños con sencillez:

*“Ama. Si no puedes amar mucho, no enseñes niños. Enseña con intención de hermosura, porque la hermosura es madre. Simplifica. Saber es simplificar sin restar esencia (...) Cultívate, Para dar, hay que tener mucho.”*⁶⁹

Efectivamente, la calidad de la educación pasaba por la calidad de sus profesores,

⁶⁵ Mistral, Gabriela. *Revista de Educación* Año II, N° 1, Santiago, marzo de 1923. En: Fernández, Maximino. *La Maestra rural en el imaginario de la literatura chilena*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Página 2.

⁶⁶ Op Cit. Fernández, Maximino. Página 4.

⁶⁷ Ibidem. Página 6.

⁶⁸ Ibidem. Página 3.

⁶⁹ Rodríguez, Laura. ‘*Presencia de Gabriela Mistral*’, *Anales de la Universidad de Chile* N° 106, 1957. Página 292 En: Fernández, Maximino. Ibidem. Página 2.

pero para la escritora y poetiza no era importante que dicha calidad se superara con mejores sueldos. Ella, siempre ligada a Dios, aceptaba y abrazaba la imagen de la profesora rural como una guía espiritual y pobre, tal como lo era Jesús. Ortiz, a través del personaje del maestro de escuela Gabriel, no abraza la religión como lo hace Mistral, enfatizando que la felicidad no se obtiene a través de una formación repleta de sacrificios y prohibiciones que promulga la fe católica, y en la cual no se cuestiona:

"No ofrezco la felicidad eterna, pero ofrezco la felicidad aquí en la tierra, para el día de mañana. I advierta Ud. que el bien presente, la felicidad de hoy o del día próximo seducen al hombre más que esa incierta felicidad de ultratumba, que deben ganarse a costa de sacrificios i privaciones (...) o que un acto de arrepentimiento pueda hacernos ganar, a pesar de una vida entera de relajación i de ignorancia (...) Yo creo que no puede existir la felicidad sino en el bien i en la verdad (...) procuro que en mi escuela haya luz, mucha luz para los cuerpos y para las almas. Para que no haya sombras, destierro de ella todo lo que es incierto i dudoso, todo lo que los ojos del espíritu no pueden ver bañado plenamente por el sol de la verdad experimental." (Pueblo Chico, p. 51)

Aún cuando Ortiz denunciaba la precaria y triste formación académica impartida, ésta era a su vez inútil, pues no cumplía con la realidad de los jóvenes que estudiaban en la aldea. Lo más grave de este fenómeno residía en lo poco práctico del adiestramiento impartido, tal como lo señala el historiador Gonzalo Vial:

"Se había abandonado el énfasis 'clásico' por el científico (...) el muchacho continuaba sometido a iguales suplicios (...) clasificaciones verbalistas e intrascendentes; fórmulas ininteligibles (...) ¿Era extraño que los muchachos emergieran de los establecimientos educacionales sin saber qué habían estudiado, ni para qué lo habían hecho, ni cuál sería su futuro?"⁷⁰

⁷⁰ Op Cit. Vial, Gonzalo. Página 196.

Esta situación descrita puede ser complementada con otro testimonio entregado por el escritor Mariano Latorre, quien retrata el comportamiento de los alumnos dentro de la sala de clases en su obra *Crónica de la isla de los Pájaros* (1955), haciendo alusión a una educación mínima que supuestamente le bastaba a los niños de provincia según el tipo de vida que llevaban:

“Era inútil darles tareas y sacarlos al pizarrón. No existían para ellos los deberes escolares, ni tenían la menor idea de los significados y los castigos tampoco los atemorizaban (...) Y los niños esperaban, con angustiosa paciencia, el sonar de la campana (...) ¿Para qué ahondar en la enseñanza? En mi concepto no tenía objeto, dada la elementalidad de la vida isleña. Si algo aprendían, el mínimo por supuesto, era bastante.”⁷¹

Paralelamente, el factor de motivación que existía entre el profesor y sus alumnos era cada vez menor, afectando por consiguiente el rendimiento de éstos últimos al ver que cada año, los recursos se iban agotando. Con respecto a esto, Ortiz, como narrador protagonista, señalaba que:

“En años anteriores (...) acostumbraba obsequiar a mis comisionados con unas cuantas botellas de cerveza (...) ellos iban gustosos al examen (...) sacaban ‘dees’ en abundancia (...) En los exámenes del año pasado ya no pude hacerlo (...) las distinciones fueron escaseando (...) lo que prueba de un modo claro que la pobreza del maestro influye directamente sobre la capacidad y aprovechamiento de sus discípulos.”
(Cartas de la Aldea, p. 47)

Pero el problema no terminaba ahí; los alumnos salían de la escuela pobremente preparados debido a la falta de profesionales adecuados. La situación concreta que se daba en la aldea de Ortiz (1910) es llamativa, ya que, al ver que por falta de ‘examinadores’ que evalúan al alumno, se debía recurrir a cualquier adulto del pueblo

⁷¹ Latorre, Mariano. ‘*La isla de los pájaros*’. Santiago, Nacimiento, 1955. En: Fernández, Maximino. Op Cit. Página 9.

que estuviese disponible, sólo se enfatizaba la poca regulación y fiscalización al interior del recinto académico:

“Este último año, los comisionados para mi escuela fueron don Pacífico, juez (...) don Gregorio, comerciante, y don Casiano, agricultor (...) podría usted calcular cual sería mi decepción cuando supe que don Gregorio no podrá venir (...) y que don Casiano también (...) don Pacífico (...) sólo pudo asistir durante una hora (...) ¿Qué hacer? (...) En medio de mi tribulación me acordé de don Bruno y le mandé un recado. Parece que se sintió halagado (...) sin poner obstáculo alguno, se quitó el delantal y hasta se lavó las manos para venir al examen. Todavía necesitaba otro examinador (...) mi vecino Gervasio, que no entiende en letras absolutamente, pues es un carretero (...) sólo conseguí que accediese a mis súplicas mediante la promesa que le hice de darle unos tragos de vino durante el examen (...)” (Cartas de la Aldea, p. 47 y 48)

Esta descripción revela la falta de profesores, pero también una baja conducta moral; no se podía solicitar sin reglamentación alguna el reemplazo de un profesor con el de un carretero. Este acto puede reflejar una grave falta de inspección en cuanto a cuidar cómo se estaba impartiendo la educación primaria en dichas escuelas, y que claramente, en casos de emergencia como la ausencia o falta de un profesor, debía haber otro docente disponible.

En el campo, a diferencia de la ciudad, existían más analfabetos y gente con poca educación, pero es sorprendente ver cómo el estilo de vida rural afectaba la imagen del habitante pueblerino; uno ignorante y ‘huaso’, pobre en su manera de hablar:

“Terminado el examen, llegó el caso de poner las votaciones (...) yo proponía los votos y los demás asentían o no (...) –Jacinto Machuca tres ‘aes’. ¿Qué le parece?– ¡Erre!, gritó Gervasio (...) –Pero hombre, le dije, si es el mejor alumno de la escuela. Merece distinción unánime. –Por eso digo ¡erre!, contestó Gervasio. Entonces comprendí. Era que el bruto del carretero, acostumbrado a ese vocablo en su trato cotidiano con los

bueyes, decía ‘erre’ por decir ‘si’. ¿No le parece a usted, señor Director, que para evitar estos percances sería bueno que se nos asignase un sobre-sueldo para cerveza, a fin de poder conseguir examinadores que sepan leer?” (Cartas de la Aldea, p. 49)

Dicha cita expresada por el preceptor Ortiz (1910), refleja no solamente la falta de docentes que existía en las escuelas rurales, sino también el tipo de ‘aldeano’ astuto, con dicción y vocabulario limitados, pícaro y sincero, a la defensiva ante cualquier situación adversa o extraña. Por otro lado, la brecha existente entre los distintos sectores sociales se vivía a diario entre los alumnos de la escuela, cuestión que se puede desprender claramente de la siguiente imagen literaria:

“En mi escuela, establecimiento puramente democrático e igualitario, tengo que luchar bastante para que estos noblecitos consientan en sentarse al lado de los que no lo son o en alternar con ellos en los juegos (...)” (Cartas de la Aldea, p. 22)

En la misma escuela de Ortiz no se daba un ambiente propicio para educar de igual forma a todos. Dicha situación afectaba la calidad de educación impartida, pues un profesor debía ser parcial ante cualquier tipo de diferencia social entre sus alumnos, pero difícil era ser indiferente a esto si afecta en la dinámica de la clase. Esto último se identifica con un elemento ya mencionado en este estudio: la desigualdad social, la brecha entre ricos y pobres, presente en el aula.

Soluciones pedagógicas

Finalmente, en las novelas de Ortiz se pueden identificar algunas posibles soluciones pedagógicas que son presentadas por los protagonistas de sus obras: los maestros de escuela. Esto, con el objetivo de enfrentar los problemas y limitaciones anteriormente descritas. A modo de ejemplo, en la novela *El Maestro* (1914), el preceptor de escuela Mauricio, le plantea al Alcalde del pueblo la realización de una escuela nocturna para los adultos analfabetos:

“(...) fue a ver a don Venancio para pedirle el permiso correspondiente. Le oyó el subdelegado con toda atención (...) y al fin contestó: - La idea me parece buena y estoy dispuesto a ayudarlo. Haré que la policía le traiga alumnos. ¿Queda entendido que Ud. no les cobrará nada, ¿eh? (...) Es bueno que esos pobres diablos aprendan siquiera a firmarse (...) La policía en efecto recorrió durante varios días las casas de los analfabetos del pueblo y sus alrededores y les notificó de la orden de asistir a la escuela todas las noches de siete a nueve (...) la escuela se llenó de alumnos. Hombres canosos de cuarenta y cincuenta años se sentaban al lado de muchachos de doce o quince, y todos manifestaban vivo interés por aprender.” (El Maestro, p. 109)

Tuvo en un comienzo el apoyo necesario, y fue un gran incentivo para el maestro, ya que vio en esta iniciativa, la posibilidad de generar un cambio significativo en la gente, que era propio de la labor educativa de cualquier profesor con vocación. En efecto, las escuelas nocturnas formaron parte del debate educacional de principios de siglo. La experiencia resultó ser bastante positiva para Mauricio, tal como lo demuestra la siguiente imagen literaria ofrecida por el narrador omnisciente:

“En la escuela hallaban los pobres aldeanos mil atractivos, pues el maestro procuraba quitar a su enseñanza toda aridez. Las clases se alternaban con horas destinadas a la conversación o a juegos que podían ejecutarse dentro de la sala. Pero lo que más les interesaba, más que todo, era la lectura del diario (...) gastaba, en fin, el maestro tanta paciencia, tanta bondad, tan amistoso interés por cada uno de sus discípulos, que éstos sentían hacia él un cariño que rayaba en veneración.” (El Maestro, p. 111)

Esta imagen revelaba al profesor como un guía, como un líder que podía ser comparado a la visión sagrada entregada por Mistral en sus vivencias como profesora de escuela. Efectivamente el maestro debía entregar no sólo sus conocimientos, sino paciencia y amor hacia sus alumnos. Educar en valores era lo más significativo, y esto se lograba en algunos de los alumnos adultos, tal como lo

retrata la novela. Algunos incluso abandonaron el vicio del alcohol, dejando de golpear a sus mujeres, gracias a su participación en estas escuelas nocturnas. Llama la atención que en la novela (1914), considerando el éxito de tales escuelas nocturnas, no hayan sido éstas establecidas como un complemento obligado de las escuelas rurales mixtas. El narrador omnisciente ofrece la descripción de esta situación en su realidad local:

“Al palpar el éxito de sus trabajos con los adultos, se admiraba de que aún no estuviesen establecidas, como un complemento obligado de las escuelas rurales de ambos sexos, las escuelas nocturnas fiscales para hombres y mujeres; pues estaba convencido de que, fue del beneficio directo que ellas reportaban a sus alumnos, son el medio indispensable para que el maestro pueda ejercer influencia moralizadora entre los padres de familia y para lograr que éstos se asocien a la escuela en la obra de la educación.” (El Maestro, p. 132-133)

En otras palabras, Ortiz comprueba el éxito y la eficacia de esta ‘solución pedagógica’, dando la impresión de que propone que sea tomada en cuenta de forma seria y efectiva por el país. A continuación, veremos cómo en la realidad histórica hubo casos de escuelas nocturnas para gente que no podía estudiar en el día, reflejando una situación parecida a la recién descrita a partir de la novela del escritor costumbrista. Es importante dar cuenta de los datos que puedan ser validados y confirmados al comparar con fuentes históricas. Algunos historiadores como Amanda Labarca, Loreto Egaña, Sol Serrano y Gonzalo Vial, han trabajado el tema de la educación primaria y pública de Chile durante los siglos XIX y XX, y serán de gran utilidad para nuestra siguiente sección.

CAPÍTULO III

El imaginario de la educación primaria a partir de los debates políticos y la prensa

El registro histórico de nuestro país nos indica que durante las primeras décadas del Chile independiente del siglo XIX, “(...) *el estado buscó principalmente proteger, fomentar y dirigir la red educacional ya existente de carácter religioso, municipal, y en menor medida, propiamente estatal.*”⁷² Entre 1810 y 1840, y dentro de un contexto de “(...) *ruptura, incertidumbre y dramática situación financiera debido a la guerra (...)*”⁷³, el país se vio enfrentado al desafío de *organizar*⁷⁴ la educación tomando la estructura ya existente, heredada de las congregaciones religiosas de la época colonial, adecuándola según la nueva realidad del país: esto es, uno independiente de la Monarquía española, instaurando eventualmente un orden republicano de gobierno. Para llevar a cabo este proceso de organización, se apeló a la Ley, para así centralizar la labor del Estado.

Dicho proceso se inició con mucha incertidumbre y lentitud, dado que se deseaba comenzar de cero prácticamente, implementando un nuevo ideario de hombre, esta vez más moderno, racional y en función de las necesidades del país para aquel entonces⁷⁵. Esto se debe situar dentro de un contexto histórico marcado por el ideal de modernidad. Chile deseaba ser una nación moderna al igual que muchos otros países que habían logrado su independencia a principios de siglo: “(...) *por ser un fenómeno globalizante, es activa y no pasivamente incorporada, adaptada y recontextualizada en América Latina en la totalidad de sus dimensiones institucionales.*”⁷⁶

Durante las cuatro últimas décadas del siglo XIX, el modelo educativo se diseñó

⁷² Op Cit. Serrano, Sol. Serrano, Sol. Página 45.

⁷³ Ibidem. Página 51.

⁷⁴ Como expresa la cita anterior, el Estado debía proteger, fomentar y dirigir la educación- no modificar.

⁷⁵ La Educación no fue la única área del país que debía reorganizarse bajo un nuevo orden republicano. Todas las áreas de la sociedad estaban en transición; Chile dejó de ser una colonia, y ahora debía formarse como país independiente. Por lo tanto, el proyecto de identidad nacional estaba latente como nunca antes. Había que generar ‘hombres nuevos’ de la era moderna.

⁷⁶ Larraín, Jorge. ***La trayectoria Latinoamericana a la Modernidad***. Estudios Públicos, N° 66 (otoño de 1997). Página 315.

siguiendo los patrones franceses, y luego alemanes (1880). Este discurso señalaba que la preocupación por la educación nacía desde el Estado chileno, y guardaba relación con las misiones de civilizar y moralizar al país, es decir, transformar socialmente al individuo. En 1860 se dictó la ley sobre Dirección del Estado en la educación primaria, pública y gratuita. Hacia 1863, se dictó el Reglamento General de Instrucción Primaria que hace operativa la ley anterior. Allí se especificaron las funciones de la Inspección General y de los visitadores; se reglamentaban las Escuelas Normales, el desempeño y el sueldo de los profesores. También se normaba el funcionamiento de las escuelas, la provisión de edificios, útiles y libros, la administración de los fondos para las escuelas, que las realizarían las tesorerías municipales⁷⁷. Hacia 1883, se dictó otra ley que autorizaba al Presidente de la República para hacer inversiones en infraestructura y en maestros. En el artículo primero se autorizaba la inversión de hasta \$1.200.000 en la construcción de locales para escuelas primarias. Se aprobaba la suma de cien mil pesos para la adquisición de mobiliario y útiles escolares y quince mil pesos para el envío de normalistas a estudiar a Europa y los Estados Unidos.⁷⁸ La educación comenzó siendo sólo para una elite reducida, pero luego, con la entrada de ideas cada vez más liberales y modernas, esto fue cambiando.

De suma importancia para la época fueron las manifestaciones nacionales *pro raza* chilena que ensayistas sobre la 'cuestión social' abordaron en sus escritos. El caso más emblemático fue el de Nicolás Palacios quien escribió *Raza chilena*⁷⁹ en 1904. En dicha obra se retrata al chileno autóctono, considerando la mezcla racial de elementos europeos e indígenas, visto no sólo desde lo biológico sino también desde lo ambiental. Es importante considerar este ejemplo para ahondar en el sentimiento patriótico que se respiraba para la época, y que está presente en las novelas de Ortiz al criticar al Estado y su ineficiente rol en la regulación y control de la educación primaria y pública. En el autor se revelan denuncias que también estaban presentes en Palacios, tales como dejar en evidencia el peligro de la oligarquía, de esta 'elite' gobernante que no hacía más que velar por sus propios

⁷⁷ Egaña, Loreto. *La Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. LOM Ediciones, Santiago, Chile, año 2000. Página 57.

⁷⁸ *Ibídem*. Página 59.

⁷⁹ Ver en Subercaseaux, Bernardo. *Op Cit*. Página 84.

intereses. También se criticaba fuertemente el comercio y el avance capitalista como elementos anti-patrióticos, cuestión que Ortiz expresa de forma menos evidente, pero que repercute en la realidad de la educación, ya que los avances económicos del país no se veían reflejados en la formación de los niños. La falta de inversión adecuada en dicha área es algo que Ortiz reclamaba con ímpetu y dolor. Otro destacado ensayista de corte nacional, que no compartía el enfoque racial del pueblo chileno como unitario, fue Francisco Antonio Encina. En 1911, y bajo el título *Nuestra Inferioridad Económica*, plasmó las razones, las causas y consecuencias de los males que acechaban al país para la época. Para él, la raza chilena estaba compuesta por dos elementos étnicos, tal como lo planteaba Palacios, pero para Encina, no poseía unidad alguna desde el punto de vista de civilización⁸⁰. Es decir, moralmente hablando, ambas partes (europeos e indígenas) no compartían la misma formación. Sin embargo, tanto Palacios como Encina promulgaban un discurso nacionalista en el cual la instrucción era fundamental: educar al pueblo para hacerlo mejor; y la base de esta educación debía ser propia, práctica y eficaz, y en el cual los modelos extranjeros no servían.

En definitiva, el discurso nacionalista de principios del siglo XX evocaba unidad, integración de los chilenos como una sola raza que debía defenderse de los elementos foráneos contaminantes, y en la literatura, las representaciones de lo nacional se generaban de diversas formas. Las novelas de Ortiz por tanto, son una de las muchas expresiones literarias que revelaban a este Chile de comienzos de siglo, y que, complementadas con las obras de otros escritores, aportan en la construcción del imaginario nacional sobre la educación⁸¹. Nuestra intención no ha sido revisar las diversas obras literarias que abordan el discurso nacionalista de la época, sino explorar cómo un autor en particular, de la corriente literaria costumbrista, proporciona referentes para la construcción de un imaginario que se complementa con las denuncias de otros escritores, como también, con el debate que existía sobre la educación nacional, mirado desde una perspectiva distinta: desde el profesor y la cotidianidad aldeana como factores que incidían en la calidad de la instrucción primaria rural.

⁸⁰ Ibidem. Página 95.

⁸¹ Ibidem. Página 131.

Debates en torno a la educación, 1860 - 1918

Desde el punto de vista formal, político- ideológico, el debate nacional sobre la educación primaria y pública se produjo entre dos principales bandos en pugna: conservadores y liberales. Entre los conservadores que se destacaron por defender los ideales tradicionales y religiosos (educación basada en la técnica memorística) estaba Abdón Cifuentes: profesor, periodista y abogado. Con la *Ley de Montt* de 1851, la educación primaria pasó a ser gratuita; las escuelas en Chile llegaban a 186, subiendo hasta 578 en 1859. También comenzaron a proliferar los colegios privados y de colonias extranjeras. Pero los cambios más importantes y decisivos se dieron en el impulso a la Educación Superior, dejando de lado la real preocupación por desarrollar la educación primaria y pública del país.

La tendencia ideológica liberal que se fue gestando durante las décadas de '50 y '60 del siglo XIX se manifestó a través de educadores como Domingo Faustino Sarmiento y los hermanos Miguel Luis y Gregorio Amunátegui. Ellos expresaban que la educación del pueblo se debía basar en la igualdad de derechos. La formación de hábitos, el cambio en las costumbres, el adaptarse a horarios y disciplinas, constituyen elementos que, unidos al conocimiento que entrega la escuela, contribuyen al progreso del país y la formación de trabajadores inteligentes⁸². Asimismo, los radicales, que se identificaban con la mayoría de los postulados liberales, expresaban que educar al pueblo significaba el desarrollo productivo capitalista, esto es, contar con mano de obra de cierto nivel de instrucción, y bajo una enseñanza completamente laica y científica. Este modelo educacional era bastante ambicioso y moderno: apelaba al concepto de igualdad social, y fue el que finalmente predominó como discurso oficial durante el siglo XX, aún cuando se mantenía el debate al respecto.

Ahora bien, si relacionamos este debate ideológico con las manifestaciones nacionalistas de principios del siglo XX, se puede decir que los críticos de la 'cuestión social' no estaban de acuerdo con los postulados sobre la educación

⁸² Amunátegui, Miguel y Gregorio. *De la instrucción primaria en Chile; lo que es, lo que debería ser*. Imprenta El Ferrocarril, Santiago, 1856.

progresista, ya que se abrazaban los elementos extranjeros que contaminaban la integración de la raza chilena. Tal como lo expresaron Palacios y Encina en su momento, se deseaba implementar una educación práctica; no abstracta y liberal. En el caso de las novelas de Ortiz, aún siendo radical en su formación política, vemos encarnado en el autor un conflicto ideológico entre los postulados liberales y lo que la masa nacional expresaba: la educación chilena debía partir desde lo propio, y para lo propio, dejando de lado los modelos foráneos que no podían ser aplicado en los sectores rurales del país debido a la realidad de sus habitantes. En Ortiz se denota una desilusión frente a algunas premisas liberales sobre la instrucción pública que él deseaba tanto abrazar, pero que en la práctica, daban cuenta de su ineficiencia.

Los educadores por excelencia durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX, tales como Valentín Letelier⁸³, José Abelardo Núñez⁸⁴, Darío Salas⁸⁵ y Claudio Matte⁸⁶, promulgaban que la educación debía ser una herramienta que genera igualdad social y democratización para el bien común de la Nación. En 1917, Darío Salas establecía que el país no había sido capaz de tener un sistema escolar a la altura de las necesidades del momento histórico: se continuaba con las clases frontales; se seguía enseñando de una forma memorística. Salas proponía, por tanto, enfatizar la relación democracia-educación, es decir, fortalecer la democracia del país a través de la instrucción del pueblo, inspirado en el planteamiento central del modelo Dewey⁸⁷ de enseñanza, un modelo extranjero que defendía el rol de la experiencia y relaciones sociales de los alumnos.

⁸³ Letelier, Valentín. *Filosofía de la educación*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1892.

⁸⁴ Núñez, José Abelardo. *Informe correspondiente al año escolar 1895: presentado al Ministerio de Instrucción Pública*. Santiago, Imprenta Nacional, 1896.

⁸⁵ Salas, Darío. *Sobre educación popular*. (Conferencia dada el 14 de octubre de 1913 en el Salón Central de la Universidad, a nombre del Comité provisorio del Congreso de Educación Popular.) Santiago, Imprenta Universitaria, 1913.

⁸⁶ Matte, Claudio. *La enseñanza manual en las escuelas primaria*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1895.

⁸⁷ Filósofo y pedagogo que sostenía que era la escuela la que debía enseñar al hombre a vivir una existencia más armoniosa socialmente, más rica en significados. La educación por tanto, pasaba a tener una función social: el conocimiento se adquiere por la experiencia, en función del medio que lo rodea. Por consiguiente, la escuela debía ser un espacio de actividades vivas, y con ello, lograr que el niño obtuviera un progreso social. Este enfoque logró revolucionar los métodos, la disciplina, los programas locales y el mobiliario de los colegios hacia el siglo XX. Esta tendencia era precisamente la que apoyaban los liberales más radicales: una formación más progresista, moderna y laica.

Entre los políticos que debatieron en torno a la problemática educacional a comienzos del siglo XX encontramos visiones propuestas por liberales y por conservadores que defendían la importancia de educar desde la religión. Tal y como lo refleja Ortiz en las imágenes literarias de su novela *Pueblo Chico*, había una pugna ideológica latente entre el clericalismo y el laicismo; educar desde la religión, se decía, ya no tenía mayor utilidad para la realidad moderna y progresista de principios de siglo. Sin ir más lejos, en el Senado, los políticos Rafael Sotomayor y Carlos Walker Martínez discutieron sobre el papel de la religión en la instrucción primaria y sobre otros temas, tales como la implementación de la educación primaria obligatoria, la votación de la enseñanza manual en liceos y escuelas. Eran problemáticas latentes que formaban parte del debate nacional sobre la educación. Sotomayor defendía un sistema de instrucción de acorde a los modelos extranjeros modernos, mientras que Walker Martínez, un tanto más conservador, hacía hincapié en la necesidad de hacer democrática la educación primaria antes de pensar en introducirle nuevos enfoques y métodos. La preocupación recaía en la falta de igualdad social existente en esta área. A los liceos sólo asistían hijos de familias acomodadas, y no los pobres⁸⁸.

Había una fuerte brecha entre estudiantes de orígenes económicos y estratos sociales altos versus los de menores recursos que asistían a las escuelas públicas. Esta discusión llevada a cabo en la sesión 51 extraordinaria del 26 de enero de 1910, concluyó que los trabajos manuales eran un complemento de la educación, al contribuir en el desarrollo físico de los alumnos; cumplía con los preceptos de la pedagogía moderna. En cuanto al debate sobre la Ley de Educación Obligatoria, la pugna se dividía entre aquellos que la apoyaban y aquellos que no. Un discurso señalaba que la educación no podía ser obligatoria ya que atentaba contra la 'libertad de enseñanza', es decir, atentaba contra los derechos de libertad de acción; ante esto la respuesta era que la cuestión cambiaba cuando se trataba de la libertad de permanecer en la ignorancia⁸⁹.

⁸⁸ **La Revista Pedagógica.** Publicaciones mensuales de la Asociación de Educación Nacional. Tomo V. Artículos: *Educación Igualitaria* y *Educación Primaria Obligatoria*. Septiembre y Octubre de 1909, año V, N° 5 y 6. Páginas 18 y 31 respectivamente.

⁸⁹ *Ibidem.* Artículo: *La Educación Pública ante la Constitución*. Junio de 1910, Año IV, N° 4. Página 89.

Hasta 1920 no hubo cambios significativos en el sistema educacional diseñado a lo largo del siglo XIX. Siguió imperando el principio de Estado docente, a través de una enseñanza primaria gratuita. El problema de fondo residía en la tendencia a estratificar de manera discriminatoria entre los distintos niveles de educación; había un alto índice de analfabetismo que aún no se atacaba de raíz, y a la vez, surgían con mayor fuerza las críticas hacia el carácter humanista, intelectual, abstracto de la educación impartida, que no preparaba a los alumnos para la vida práctica ni para las reales exigencias del desarrollo nacional.

Estos temas fueron tratados en los Congresos de enseñanza pública de 1902 y 1912, en los que se criticó la adopción indiscriminada de los modelos educacionales foráneos, principalmente alemanes⁹⁰. Es aquí donde podemos situar las críticas de Ortiz, presentes en sus novelas. Siendo miembro del Partido Radical, él se sintió desilusionado del modelo científico y moderno que imperaba en el discurso oficial, puesto que, en la práctica, era inaplicable ya que no satisfacía las verdaderas necesidades del pueblo. Recién en 1920 se realiza una nueva Reforma Educacional bajo la presidencia de José Luis Sanfuentes (26 de agosto) que modifica ciertos elementos del modelo educacional anterior, haciéndola obligatoria y completamente laica. Hacia 1928, se promueve este nuevo modelo educacional en el país.

Artículos de prensa sobre la instrucción primaria, 1900- 1906

Debido a la cercanía que siempre sostuvo M. J. Ortiz con el mundo de la prensa, presentamos a continuación un breve compendio de artículos periodísticos que tratan el tema de la instrucción primaria en los primeros años del siglo. De esta forma, es más fácil comprender desde dónde nos escribía Ortiz, y cómo su vinculación con el mundo de la educación, apreciado en sus obras, se ve plasmado precisamente en las preocupaciones expresadas por la prensa. Deseamos poner en evidencia cómo el debate público de prensa podría ser considerado la base de las críticas socioculturales que lleva a cabo Ortiz en sus escritos, en relación a la condición del maestro, de las escuelas y de la educación pública primaria en

⁹⁰ Ver en ***Chile y Latinoamérica en el siglo XX: La educación primaria y secundaria a principios del siglo XX***. (Sin autor) Ver en: <http://es.wikibooks.org>. Consultado en abril de 2010.

general.

Es recurrente hallar en los diarios y revistas de educación de la época, tanto en sectores urbanos como rurales, el énfasis sobre la importancia de una instrucción primaria valorada y respetada. Si nos concentramos en los comentarios periodísticos hallados en distintos diarios del sur del país (principalmente la Octava Región) de la primera década del siglo XX, podemos apreciar diversos núcleos temáticos que analizan el asunto de la instrucción primaria, tales como: importancia en el proceso de ascenso y progreso socio-cultural; cantidad y calidad de lo instruido; infraestructura y recursos para las escuelas; imagen del profesor como un personaje respetado y valorado dentro de la sociedad, entre otros. Es así como ya en 1899, y tal como lo establecían académicos y políticos de entonces, la educación era vista como una herramienta que permitía la superación de los seres humanos, a la vez que se podía acceder a la felicidad:

“(...) La Escuela es la base de la felicidad de los pueblos, porque de ahí siempre nace el principio regenerador que hace de oscuros ignorantes sabios impulsores del mejoramiento humano (...). Deber es, pues, de los padres de familia enviar a sus hijos a los templos de enseñanza, de donde saldrán después los hombres capaces de conocer sus deberes y de ayudar en su vejez a los autores de sus días(...)”⁹¹

Al mismo tiempo, el contexto de la época también requería que la educación fuese un instrumento que permitiese formar a un pueblo trabajador bien capacitado y eficiente para las demandas industriales y modernas de entonces. Por ende, el contenido o currículum de éste debía abordar diversos aspectos de enseñanza, dejando atrás la tendencia tradicional considerada por muchos, incluyendo a Ortiz, como limitada y reducida sólo a asignaturas de las ciencias y letras:

“(...) La ignorancia, los vicios, la miseria, a veces, matan o pervierten a

⁹¹ **El Obrero** de Yungay, 22 de marzo de 1899 (MIC 201). Sección de Microfilm de la Biblioteca Nacional de Santiago.

millares de personas cuya conservación y educación reclaman de consuno los intereses más vitales del país y los afectos más delicados del corazón.

Hai en Chile mas de 500.000 niños en estado de recibir instrucción y no alcanzan a 200.000 los que la reciben. Los esfuerzos del gobierno y de la iniciativa particular deben aunarse para la educación intelectual y moral de los que están llamados a ejercer mañana una influencia decisiva en los destinos de la república.

Las libertades políticas que hemos alcanzado y en cuyo afianzamiento y desarrollo se vincula el progreso del país en todo sus órdenes con las reformas que la experiencia viene indicando, requieren ciudadanos ilustrados que conozcan y cumplan sus deberes para que puedan reclamar y ejercitar sus derechos en beneficio de sí mismos y de la república.

Y es menester dar a la enseñanza una tendencia práctica no limitada a las carreras literarias o científicas. Es mui variado el campo en el que se ejercita el trabajo y la enseñanza debe adecuarse a todas las necesidades sociales (...) Una industria nacional floreciente refleja una nación próspera.

Obreros inteligentes e instruidos, sanos y robustos, sóbrios y económicos que ejecuten en su taller su habilidad manual obteniendo mayor remuneración de su trabajo, llevan la felicidad al hogar por el aprovechamiento del salario a favor de la familia y por el ejemplo de moralidad y de virtud.

*A la formación de obreros de esta clase como al fomento de la industria nacional, deben tender nuestros mejores esfuerzos”.*⁹²

La principal preocupación recaía en la necesidad de formar integralmente a los niños y jóvenes, evitando que vagaran sin rumbo fijo y sin beneficio alguno, careciendo de los más elementales rudimentos de enseñanza intelectual y moral que pudiesen hacerlos aptos para la vida del trabajo. Por consiguiente, se expresaba la urgencia

⁹² **La Voz del Pueblo** de Chillán, martes 11 de junio de 1901 (PCH 169). Sección de Prensa Chilena de la Biblioteca Nacional de Santiago.

de fundar nuevas escuelas y fomentar las existentes; hacer reformas para una instrucción popular más práctica, conforme con los hábitos y necesidades del momento. Este incentivo de la educación pública era reflejado, en su práctica, no sólo en las escuelas diurnas, sino también en las nocturnas, medida llevada a cabo en algunos sectores para ayudar a aquellas personas que no tenían otra alternativa de instrucción:

“SOCIEDAD DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.- Anoche celebró sesión el Directorio de esta Sociedad presidida por el señor Juan Madrid (...) Se dió cuenta de la asistencia a las escuelas nocturnas que mantiene la sociedad en este pueblo y en Chillán Viejo. Esta asistencia alcanzó durante el mes de Octubre a un término promedio de 100 alumnos en las cinco escuelas. El Tesorero presentó el balance bimestral correspondiente a los dos últimos meses, arroja un saldo a favor de la sociedad de 132.04 pesos. Entre otras cosas, se tomó el acuerdo de suprimir la ayudantía en la escuela nocturna de Chillán Viejo y crearla en la ‘Manuel Montt’ de esta ciudad. Como puede verse esta sociedad atraviesa por un período que si no es del todo brillante, es por lo menos holgada. La asistencia a las escuelas es muy halagadora y puede decirse que la obra rejeneradora emprendida por el Directorio de la Sociedad de Instrucción Primaria no es del todo infructuoso. De desear sería que el público le prestara un decidido apoyo, ya que de esa manera contribuirá a derramar la instrucción elemental entre las masas populares.”⁹³

El pronóstico era alentador y optimista, pues tales medidas de mejoramiento y expansión de la educación fueron también halladas en los sectores rurales. Tal era el caso de la zona de San Carlos, al interior de Chillán, al nombrar ayudantes para escuelas mixtas, zona que por lo demás, es citada por Ortiz como escenario para algunos de sus relatos en *Cartas de la Aldea*. La creación de nuevas escuelas mixtas también se dio en Quinchamalí, en Yungay y Chillán mismo. Sin embargo,

⁹³ *El Diario* de Chillán, miércoles 15 de noviembre de 1899 (PCH 498). Sección de Prensa Chilena de la Biblioteca Nacional de Santiago.

estos esfuerzos carecían de un apoyo monetario adecuado, que no sólo sustentara los proyectos en sí, sino que motivara a los preceptores a participar de forma incondicional por la causa. Uno de los problemas más comunes era el de las remuneraciones de los docentes:

“AUMENTO DE SUELDO A LOS PRECEPTORES.- creemos que el proyecto en el cual se pide aumento de sueldo para los preceptores, es por demás equitativo. En este concepto, no debemos escatimar al proyecto el concurso de nuestra franca adhesión. El sueldo que perciben actualmente los preceptores, es casi irrisorio. En efecto, con sesenta o setenta pesos mensuales no hai ni aun para atender los gastos de mera subsistencia, mas aún tratándose de personas que deben vestir decentemente. Nuestro gobierno haría una obra de entera justicia, acordando el aumento que se solicita para esos servidores públicos”.⁹⁴

Según el extracto anterior, y tal como lo señala Ortiz en sus tres novelas, no eran sólo los preceptores quienes sufrían dificultades; la condición del alumnado muchas veces tampoco acompañaba la misión civilizadora y formadora que buscaba este tipo de instrucción primaria, ya que muchos alumnos se retiraban de las escuelas porque sus padres los llevaban a trabajar al campo. En consecuencia, las escuelas anticipaban la fecha de los exámenes en unos pocos días, beneficiando así a que la mayoría pudiese rendir examen, quedando en aptitudes de poder cursar el próximo año escolar. Era una solución viable, pero que no alcanzaba a cubrir el cien por ciento del alumnado ni profundizar el conocimiento. El perfil de alumno que asistía a las escuelas era, por lo general, bastante humilde. Consecuentemente, no siempre iban a clases, puesto que sus padres los requerían para otras labores domésticas o agrícolas, y no se comprendía, por parte de los padres, el real valor e importancia que tenía la escuela para estos niños, tal como se ve reflejado en las obras de Ortiz, analizadas anteriormente.

⁹⁴ Ibidem, miércoles 29 de noviembre de 1899.

Se revela una fuerte preocupación por las condiciones del profesorado en este periodo, aún cuando no necesariamente cubriera las reales necesidades, tal como lo establece Ortiz en sus obras. No obstante, se trabajaron leyes que pudiesen definir la problemática de remuneraciones de los docentes, tal como lo demuestra la promulgación de ley publicado en *El Diario* de Chillán en 1900:

*“SUELDO DEL PRECEPTORADO.- Se ha promulgado la siguiente Lei:
Art. 1°. Sustitúyese el inciso 1° del Artículo 3° de la lei de 1° de diciembre de 1893, por el siguiente: <<Los preceptores que tengan a su cargo una escuela de primera clase, tendrán un sueldo anual de mil ochocientos pesos; los de segunda, uno de mil doscientos pesos; los de tercera, uno de mil ochenta pesos (...)
Art. 2°. Los empleados de instrucción primaria que hayan servido en la instrucción pública durante más de treinta años, podrán jubilarse con una pensión equivalente al sueldo íntegro asignado al empleo, sin necesidad de acreditar otro requisito que el de haber servido durante el referido tiempo (...)”⁹⁵*

Por otro lado, las medidas que ofrecía el Estado para generar una educación de mejor calidad también se vieron reflejadas en el proceso de examen al cual debían someterse futuros preceptores. El Ministerio de Educación estableció una Comisión integrada por profesionales del área, entre los cuales encontramos a nuestro escritor costumbrista, Manuel J. Ortiz, lo cual nos evidencia su directa vinculación con los actos concretos que debía tomar el país para mejorar la calidad del preceptor de escuela, tema recurrente en sus novelas:

“EXÁMEN DE PRECEPTOR.- El Ministro de Instrucción Pública ha nombrado una comisión compuesta del Director de la escuela normal de Preceptores de Chillán don Juan Madrid, del Rejente don Nicolás Krziwan i del profesor de castellano del mismo establecimiento, don Manuel J. Ortiz, para que reciba los exámenes que debe rendir don Manuel J. Barrientos, preceptor interino de la escuela n° 2 de Imperial,

⁹⁵Ibidem, miércoles 10 de enero de 1900.

para obtener la propiedad de su empleo.”⁹⁶

“ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES.- Este magnífico plantel de enseñanza continúa dando al país numeroso e idóneo personal para la instrucción primaria.

Todos los años salen de allí varios preceptores aptos para rejentar escuelas públicas.

Ello se debe en parte mui principal a los desvelos i asiduidades del director del establecimiento i a la magnífica preparación del profesorado (...)

Solamente nos resta felicitar a los profesores de la Escuela Normal i desear a los nuevos maestros toda felicidad en el desempeño de sus tareas.”⁹⁷

No sólo se buscaba mejorar la calidad del profesorado, sino también mejorar las condiciones en las cuales los alumnos recibían su educación. En este sentido, nos referimos a los materiales escolares que les eran disponibles a los niños en las escuelas. En la práctica sin embargo, esto era un problema que no estaba siendo solucionado con eficiencia, y vemos cómo se expresa tal problemática por la necesidad de remediarlo con urgencia:

“ESCUELAS PÚBLICAS.- Se dice que todavía no hai ni esperanzas de que lleguen desde Santiago libros, pizarras, papel i otros útiles para las escuelas. Parece que se repetirá lo que otros años ha sucedido: Marzo pillará a las escuelas sin elementos de Instrucción”.⁹⁸

“ENVÍOS.- Se nos informa que los libros, pizarras, papeles, etc. para las escuelas primarias, no ha llegado aún. La matrícula empieza el 20 del presente, i la recogida de los alumnos es el 1° de marzo. Se agrega que para hacer venir los útiles de enseñanza se ha tenido que poner en juego la influencia de uno de los candidatos a diputado. La inspección

⁹⁶ Ibidem, martes 12 de diciembre de 1899.

⁹⁷ Ibidem, miércoles 10 de enero de 1900.

⁹⁸ Ibidem, domingo 28 de enero de 1900.

*respectiva debe remitir cuanto antes los elementos de que hemos hecho referencia”.*⁹⁹

Sin ir más lejos, la infraestructura y la aplicación adecuada de ciertos programas educacionales, eran también problemas frecuentes en esta línea de críticas públicas, situación puesta en evidencia por Ortiz y otros literatos de la época en los medios literarios. Había una falta de salones apropiados y cómodos para hacer clases, como también carencia de patios conformes a la realización de clases de gimnasia y actividades físicas en general, entre otros. Para remediar estas faltas, las escuelas debían recurrir a soluciones por medios propios que sólo debilitaban más los recursos para una correcta educación:

*“El edificio en que funciona (...) adolece de deficiencias que perjudican el sistema de enseñanza que debe seguirse en los establecimientos de educación de esta naturaleza. Dicho local carece de salones que presten la comodidad indispensable; i lo que es mas grave, de patios. Las clases de gimnasia, que deben ser de preferencia en todo establecimiento para el desarrollo físico del educando en relación tan estrecha con el intelectual, no se hacen en la forma que debieran efectuarse, por falta de patios adecuados. Sensible es que para el arrendamiento de locales para las escuelas no se tomen en consideración las comodidades indispensables que deben tener los edificios para que la enseñanza tenga toda la amplitud que le dan los programas de instrucción, i que ya por un motivo u otro se arrienden locales inadecuados a largo plazo i por cánones subidísimos. De esperar es que la Visitación de Escuelas de esta Provincia procurará subsanar, en cuanto de ella dependa, esta irregularidad en el funcionamiento de ella”.*¹⁰⁰

Paralelamente, la imagen ‘ideal’ del profesor de escuela en su discurso oficial, era retratada como una de autoridad y legitimidad, que debía inspirar respeto y

⁹⁹ Ibidem, jueves 20 de febrero de 1900.

¹⁰⁰ Ibidem, domingo 13 de mayo de 1901.

admiración. No sólo eran los encargados de enseñar materias esenciales, sino de inculcar valores y buenos sentimientos para la vida. Se vinculaba al profesor con una imagen sagrada, casi religiosa, que guiaba a los niños hacia un camino sano y exento de pecados. Esto nos recuerda un tanto a la visión que poseía Mistral sobre los maestros de escuela, y que también formó parte de las imágenes literarias de Ortiz en su obra *Pueblo Chico* (ver segundo capítulo). El diario *El Deber* nos revela esta situación en el siguiente artículo escrito por Alejandro Ojeda en 1903:

“DEBERES PARA CON LOS MAESTROS- (...) Los niños deben a sus maestros amor, respeto i obediencia. Puestos en lugar de nuestros padres, de cuya autoridad participan, los maestros tienen como ellos los mismos derechos a estos sentimientos de nuestra parte. La razón, es porque si de aquellos hemos recibido el ser, de éstos recibimos la vida intelectual i moral del alma. Encargados de cultivarnos la mente i el corazón, a sus grandes cuidados i diligencias en la educación somos deudores de las inapreciables ventajas que ésta nos proporciona, saliendo del estado de ignorancia, evitando el vicio i las pasiones, corrigiendo los defectos, i llenando finalmente nuestra alma de aquellos nobles sentimientos de honor i decoro, sin los cuales, jamás ningún hombre llegará a ser un buen ciudadano. Deben, pues, amarlos los niños, i recompensarlos con su aprovechamiento i con el recuerdo eterno de los beneficios recibidos, porque debemos tener mui presente que el agradecimiento es la memoria del corazón.”¹⁰¹

No obstante, en la praxis, era otra la realidad de cómo se percibía y trataba al maestro de escuela, al menos en las zonas rurales, situación que es muy bien descrita en *Pueblo Chico* y *El Maestro*¹⁰². Algunos artículos poseen un tono más fuerte y crítico en comparación a otros, señalando los defectos del sistema estatal y particular, como también a la Institución Religiosa y sus mercenarios educativos, que afectan directamente en la calidad de la instrucción primaria del país:

¹⁰¹ *El Deber* de Chillán, miércoles 12 de agosto de 1903 (PCH 1381). Sección de Prensa Chilena de la Biblioteca Nacional de Santiago.

¹⁰² Ver Capítulo Segundo referente al trato y opinión de la gente de pueblo hacia el maestro de escuela rural.

“(...) ¿Por qué, si las necesidades de hacer algunas economías son tan imperiosas, no se principia por desinflar el abultado presupuesto del culto, a costa del cual viven centenares de clérigos ociosos, sin más obligación que predicar al pueblo una metafísica que éste no comprende ni le importa saber, para mantenerlo sumido en la ignorancia, única manera de explotarlo mejor i de afianzar, aunque no por muchos años más, su vacilante imperio? (...) I si no se puede prescindir presupuesto de Instrucción Pública, ¿por qué se ceban en los Establecimientos del Estado que viven una vida anémica i que a pesar de eso, devuelven a la nación en la proporción de ciento por uno la escasa cantidad de dinero que en ellos invierte, i no dan una mirada hacia los establecimientos particulares, que viven a espensas del erario nacional, sin la menor fiscalización de parte del gobierno en lo que concierne a la inversión de fondos, resultando de este estado de cosas que muchos colejos no sirven sino para satisfacer los anhelos políticos de muchos i las ambiciones de lucro de otros tantos? ¿Por qué? Por la sencilla razón de que la mayoría de los colejos particulares están a cargo de personas que piensan i sienten de igual manera que los miembros de uno de los partidos más robustos que constituyen la actual mayoría parlamentaria.”¹⁰³

Se hace hincapié en la diferencia entre la educación pública y privada, criticando el sistema liberal de lucrar a expensas de los demás, tal como sucede hoy en día. Se hace también una crítica a la Iglesia en cuanto ésta no se coloca en sintonía con las necesidades reales de la época en cuestión; esto es, que sigan rigiéndose por un modelo y currículum de tiempos medievales, con bases diseñadas por los intelectuales de la Ilustración para satisfacer los desafíos liberales e industriales de entonces. Ahora estamos en un nuevo siglo; nuevas necesidades, nuevas economías y mercados. Pero las bases de la educación pública primaria siguen siendo las mismas. Podemos considerar algunas leves modificaciones, sí, pero la raíz es la misma. De cierta forma, esto es lo que Ortiz critica en sus novelas, al poner en evidencia cómo la vida aldeana, arraigada en la tradición y el pasado,

¹⁰³ Op Cit., **El Deber** de Chillán, miércoles 26 de agosto de 1903.

impide que la educación pueda avanzar hacia modelos modernos, más acordes a las necesidades y desafíos de la sociedad del siglo XX. Esta problemática es plasmada en *Pueblo Chico*; el maestro de escuela rural es castigado y limitado por tener ideas innovadoras, modernas, progresistas. Pero entiéndase por progreso no el impulso capitalista, sino el impulso de dejar que la creatividad humana tenga un pensamiento más divergente, libre, utilizando nuevas herramientas y métodos para llegar al conocimiento. Más aún, el mismo Cura del pueblo también termina siendo marginado por terceros y por sí mismo, al darse cuenta que la ‘libertad’ es una necesidad básica del ser humano.

Siguiendo con los artículos de prensa del sur de Chile, pasamos a Concepción, una ciudad que ya para entonces tenía un alto grado de importancia en comparación a otras ciudades del país. De acuerdo al censo escolar realizado por la Inspección General de Instrucción Primaria del 20 de mayo de 1902, se puso en evidencia la urgente necesidad de crear nuevas escuelas en esta ciudad:

“(...) se nota a primera vista el poco o ningún interés que tienen algunos padres de familia por la educación de sus hijos, encontrándose en plena población familias enteras cuyos hijos no saben leer ni concurren a colejo alguno.

Preguntamos la causa de semejante desidia i se nos dijo por toda contestación que era por falta de escuela que estuviera cerca i el temor de que sus hijos, concurriendo a la menos distante (ocho o diez cuadras) fueran atropellados por carruajes públicos, o en previsión de otros accidentes casuales que suelen presentarse a los niños menores al dirigirse al establecimiento.¹⁰⁴

Las razones de estas familias se asemejan bastante a la situación de ‘absurdo’ existente en la vida aldeana retratada por Ortiz en sus novelas; padres que sacrificaban el bienestar académico de sus hijos por razones que, para nuestro sentido común, eran caricaturescas, o por simple ignorancia frente a la importancia

¹⁰⁴ **La Enseñanza** de Concepción N°9, septiembre de 1902. Sección Revistas de Educación, Biblioteca Nacional de Santiago.

de que los hijos tuviesen una educación primaria. Sin embargo, para estas personas la realidad del día a día carecía de recursos y medios tan sencillos como vías de transporte adecuadas, y fácil acceso a recintos educacionales, para sus hijos. Algo tan simple, pero que para entonces, el Gobierno no respondía con solucionar en las zonas rurales. Al mismo tiempo, se señalaban los diversos obstáculos que enfrentaban las escuelas rurales, explicando el funcionamiento irregular de éstas. Tales problemas coinciden con las críticas señaladas por Ortiz en sus novelas:

“(...) Otro tanto sucede en las escuelas rurales, pero con la diferencia que no solo impiden su regular funcionamiento la carencia de buen mobiliario, útiles, enseres, etc, sino que mui principalmente, la interrumpida asistencia de los educandos. (...) la escasez de brazos, por otra parte, para llevar a cabo la ejecución de sus trabajos, son motivos bastantes para que los padres de familia impongan a sus hijos la obligación de faltar a la escuela (...) la ignorancia en que viven sumerjidos no escaso número de ellos, es sin duda el factor más poderoso en que estriba la poca voluntad que tienen para enviar a sus hijos a la escuela a adquirir las nociones indispensables para el bienestar social i particular.”¹⁰⁵

Uno de los problemas más recurrentes en estas denuncias era la escasez de materiales, tema bastante grave, ya que no permitía a los profesores enseñar el contenido siguiendo el currículum establecido, y a la vez, limitaba a los niños a trabajar en clases o en la casa. Mucho ingenio e improvisación eran necesarios en estos maestros, que muchas veces ni siquiera estaban calificados como profesores normalistas, y peor aún, no tenían a qué otros medios acceder para ofrecer una alternativa ante las escasez y ausencia de materiales. Para qué decir la posibilidad de perfeccionarse en algún tema particular, o recurrir a recursos adicionales para tener mayor apoyo pedagógico y teórico:

“(...) cuando faltan los materiales o se oponen a ello causas ajenas a su voluntad, los malos resultados no afectan a los profesores ni se

¹⁰⁵ Ibidem. Año III, N°10, octubre de 1904.

puede exigir lo que con elementos haría el último empleado de las escuelas rurales.

Decimos esto porque hace ya dos meses (...) sin que hasta hoy se les haya repartido ningún útil, ni el más indispensable silabario.(...)¹⁰⁶

“(...) Si existiera en las <Escuelas Rurales> una Biblioteca que sería la <Biblioteca del Maestro> o <Biblioteca Escolar> llamada a prestar importantísimos servicios al Magisterio. Entonces el maestro tendría en ella sus mejores libros de consulta, perfeccionaría i ampliaría sus conocimientos sobre enseñanza, su método se mejoraría mucho mas rápidamente, tendría así más gusto por la enseñanza i tomaría más interés; en una palabra, se dedicaría a su profesión.”¹⁰⁷

La opción de que profesores de escuelas pudiesen acceder a perfeccionamientos de algún tipo, era prácticamente nulo. Si no habían recursos para las escuelas, menos habían recursos para las necesidades profesionales de los maestros. Paralelamente, como ya hemos señalado antes, el sueldo de los profesores, tema recurrente en las denuncias de la época, era mísero. Tal como señala Ortiz en *Cartas de la Aldea*, al maestro de escuela no le alcanzaba su sueldo para adquirir bienes básicos, terminando a fin de mes con más y más deudas. Ante esta problemática, el discurso público revelaba un sentimiento común de patriotismo, un sentir nacional que pedía una mejor recompensa para estos ‘obreros’ de la cultura y formación del pueblo:

“(...) El Estado debe cuidar porque la escuela popular adquiera cada día más significación i aprecio (...) Levantar la situación del maestro, mejorar su condición económica es obra de un gran patriotismo y a cuya realización debieran concurrir, sin excepción, los factores interesados en la cultura intelectual, moral i material del pueblo.”¹⁰⁸

Cabe preguntarse, ¿qué excusas daba el Gobierno para no responder como era esperado, a ciertas demandas presentes tanto en los medios de prensa como en los medios literarios, particularmente frente a la idea de hacer de la educación primaria

¹⁰⁶ Ibidem. Año IV, N°5, mayo de 1905.

¹⁰⁷ Ibidem. Año IV, N°1, febrero de 1905.

¹⁰⁸ Ibidem. N°9, septiembre de 1902.

una obligatoria? Los señores congresales descansaban en justificaciones tales como el alto gasto a invertir en la construcción de nuevas edificaciones; ampliación de recintos ya existentes para poder acoger a todo el alumnado; aumento de escuelas en los sectores rurales, y con ello, adquisición de inmuebles y materiales, así como de los preceptores:

“(...) la improvisación de los maestros, porque con los que hoy se cuenta no bastaría ni para llenar la tercera parte de las escuelas que, para los fines indicados, se tendrían que crear.

Como se ve, pues, es materialmente imposible que el Erario pueda soportar un desembolso tan crecido i de una sola vez, por lo que creo conveniente proceder primero por partes, es decir, principiando por implantar la enseñanza primaria obligatoria sólo en algunas escuelas rurales, i en donde sea de imprescindible e imperiosa necesidad.”¹⁰⁹

Frente a este comunicado, se puede apreciar cómo el Estado no consideraba la instrucción primaria un tema prioritario en la agenda nacional. Sin ir más lejos, señalar que habría que recurrir a una ‘improvisación de los maestros’, admitiendo la falta ya existente de éstos en las escuelas, es lamentable. Un maestro, sea donde sea que se desempeñe, no debe ser formado o seleccionado a la ligera; debe tener estudios serios, ser bien calificado para el desafío que significa educar a una nación. Esta realidad va de la mano con otra que también se ha examinado con anterioridad: la escasez de alumnos que van regularmente a la escuela. Por ello la insistencia de aplicar la obligatoriedad, ante lo cual el Estado se muestra reticente. Se puede decir que hay una visión pesimista frente a estas necesidades, señalando incluso en este mismo artículo, el que ‘todos los esfuerzos que hagan tendientes a este fin, resultarán casi siempre infructuosos’.

Con este ejemplo, podemos evidenciar una vez más cómo la misma sociedad es la que coloca trabas para emprender el mejoramiento de un pueblo; más lamentable aún, es saber que los líderes de la época, bajo un régimen parlamentario que sólo

¹⁰⁹ **La Educación** de Concepción. Año III, Noviembre de 1904, Nº11. Sección Revistas de Educación. Artículo: *La instrucción primaria puede hacerse obligatoria en las escuelas rurales con sólo imponer al fisco un pequeñísimo gravamen.*

apeló al beneficio de sus propios intereses, y admitiesen estas falencias declarando que no era mucho lo que se podía hacer al respecto, enfatizando la constante excusa: ‘no hay recursos’.

Ahora bien, en la ciudad capitalina de nuestro país, las denuncias halladas en prensa no se alejaban de lo encontrado en regiones. Aún cuando dicho estudio no se centra en la región metropolitana, cabe recordar que nuestro personaje central de estudio, Don Manuel J. Ortiz, se trasladó a Santiago junto a su familia en la última etapa profesional de su vida, practicando siempre su misión de maestro, esta vez en el Liceo Andrés Bello hasta el año 1930. Por esto mismo, se toman en consideración algunos artículos hallados en *La Educación Nacional* de Santiago, principal medio escrito sobre temas de la instrucción primaria del país. De aquí destacamos un breve segmento del discurso del entonces Diputado por Santiago, don Manuel Salas Lavaqui, pronunciado en una sesión con fecha 29 de diciembre de 1905. En él, se hace alusión a las remuneraciones de los preceptores, haciendo hincapié en las distintas ‘clases’ de maestros según su ubicación geo-administrativa:

“He aquí la nómina de las remuneraciones según las disposiciones vigentes:

Escuela de primera clase (superiores): Directores, \$100 mensuales. Ayudantes, \$70 mensuales.

Escuelas de segunda clase (capitales de provincia): Preceptores, \$70 mensuales. Ayudantes, \$60 mensuales.

Escuelas de tercera clase (capitales de departamento); Preceptores, \$60 mensuales, Ayudantes, \$50 mensuales.

Escuelas de cuarta clase (rurales): Preceptores, \$50 mensuales, Ayudantes \$40 mensuales.”¹¹⁰

Esta propuesta de sueldos ‘mejorados’ revela algo un tanto desalentador: los preceptores de escuelas rurales eran los de más bajo sueldo, siendo su labor mucho más difícil y compleja de realizar enfrentados a tantas limitantes, tal como lo revela

¹¹⁰ *La Educación Nacional*. Santiago, Año I, N°9. 1º de febrero de 1905. Sección de Microfilm 2150, Biblioteca Nacional de Santiago.

Ortiz en sus novelas. Tal vez lo más justo habría sido pagar equitativamente, sin importar el lugar físico donde se desempeñaban, para así evitar la segregación que existía al interior del gremio de profesores. Se sabía que los mejores por lo general trabajaban en la ciudad, mientras que los de menor preparación y grado (es decir, que ni siquiera alcanzaban a ser normalistas) se encontraban en las zonas rurales. Muchas veces eran los ‘ayudantes’ quienes se hacían cargo de las escuelas. Si ya era complicado que los alumnos fueran a clases, también había que considerar la falta de apoyo muchas veces vista en la gente de pueblo que se mostraba reticente a que sus hijos fueran a estudiar. ¿No era más razonable mandar a un profesor de excelencia para remediar la situación? Dada esta triste realidad, que muy bien retrata Ortiz en sus novelas, muchos sentían que la escuela rural estaba ‘muerta’ a raíz de esta diferencia en los sueldos y la realidad sociocultural del campo:

“(...) Se ha alegado como razones de la desigualdad actual de sueldos, las exigencias de la vida social en las ciudades. Puede ser así, pero el maestro de escuela rural está condenado a muchas privaciones: la generalidad de la vida es cara en la generalidad de los campos, carece de los recursos mas indispensables para su subsistencia, faltan a menudo los auxilios de la medicina en los casos de enfermedad i los que tienen hijos que educar, se ven en la obligación de hacer enormes sacrificios para labrarles un modesto porvenir.

Por otra parte, antes de la lei de sueldos que estableció las diferencias entre preceptores de escuelas urbanas (de dos clases) i rurales, es decir, cuando los sueldos eran iguales, los normalistas iban indiferentemente a rejentar una escuela urbana o una de campo i permanecían años i años en el puesto, educando jeneración tras jeneración i gozando del cariño i respeto de los padres i educandos.

Hoi la escuela rural ha muerto. No resucitará sino el día en que pueda ser rejentada por normalistas titulados, o interinos bien preparados, pues es allí donde se necesitan mejores maestros que en ninguna otra parte, a fin de alentar i sacar de la postración en que viven aquellas pobres jentes, de donde saldrán los más vigorosos hombres de mañana. Para levantar la escuela rural, i dignificarla, hai que colocarla

*al mismo nivel de la urbana (...)*¹¹¹

La solución estaba clara, pero la acción estaba lejos de ser implementada. Estaban completamente identificado cuáles eran los males, ahora había que presentar soluciones factibles, pero todas involucraban gasto. La realidad local de las zonas rurales, la baja asistencia de alumnos a la escuela, la falta de respeto hacia el profesor y en definitiva, la noción de que era la gente de la aldea la que incidía negativamente en las condiciones de la instrucción primaria, es nuevamente revelado en otro artículo de este medio:

*“La mala asistencia presenta tan serias dificultades para la marcha regular de los estudios, para la buena disciplina i orden escolar, que el combatirla ha sido una preocupación constante de los legisladores y pedagogos, desde que la instrucción primaria echó sus cimientos. A causa de que su origen es complejo, como el de los medios que deben emplearse para corregirla, la acción del institutor es nula o casi nula. (...) Los motivos más comunes de inasistencias son: 1° La lejanía; 2° La pobreza, 3° Error o indiferencia de las poblaciones por la instrucción; 4° la escuela i su enseñanza; i 5° El maestro.”*¹¹²

No cabe duda que una gran parte del desafío de mejorar la educación primaria y pública en la zona rural reside en educar a su gente primero. Inculcar en las costumbres y en la actividad cotidiana, la importancia de la educación escolar, sin importar cuál termine siendo la actividad laboral que el hijo realizará al ser mayor. Este era el primer paso, cuestión que deja entrever Ortiz en sus tres novelas, pero sobretodo en *Pueblo Chico*. En cada historia se describe a los principales personajes del pueblo , y podemos concluir siempre lo mismo: la gente de campo tiene otros intereses basados en una vida simple, repleta de supersticiones y tradiciones, y dedicados principalmente a la actividad agrícola. Al mismo tiempo, y tal como se muestra en *Pueblo Chico*, el maestro es visto muchas veces como el enemigo, o el extranjero bizarro que no cae bien o el mal recibido por el pueblo

¹¹¹ Ibidem. Año II, N°3. 1° de agosto de 1905.

¹¹² Ibidem. Año II, N°4, 1° de septiembre de 1905.

debido a sus ideas más progresistas y lejanas a la realidad local. Estas nociones de la aldea y la indiferencia ante la educación, es precisamente lo que se revela a continuación en un artículo de prensa de 1905:

“Por desgracia, nuestro pueblo tiene un fondo tal de fatalismo que, encerrándose en la preocupación “si está de Dios...”, mira con estoica indiferencia los problemas de mayor importancia. Para él, es igual que se eduquen o no sus hijos, porque ignora que son inteligentes i que la constitución i las leyes abren a los ciudadanos las puertas de todos los puestos i dignidades. Hai que persuadirlo de que cada niño es un diamante en bruto, hai que convencerlo de que cada alumno puede ser presidente i que cada niña la esposas del primer magistrado; hai que hacerlo palpar las ventajas de la instrucción. A los maestros i particulares toca hacer el convencimiento (...)”

“(...) el maestro, el apóstol de la humanidad, es causa de que no vayan algunos niños a la escuela. Rencillas lugareñas dividen a las familias, el maestro milita en un bando o en otro, fuera de esto, es más atento con los hijos de A que con el de B o C; no enseña tanto como el anterior; es terco i duro en sus maneras; por consiguiente, vale más que los chicos queden en casa jugando con el gatito, o corriendo por valles i prados.”¹¹³

Habiendo revisado diversos artículos de prensa y revistas sobre educación, específicamente de la zona rural del sur del país, y algunos pocos artículos de la Región Metropolitana, hacia principios del siglo XX, la mirada general es bastante contingente con los reclamos de nuestro escritor costumbrista. El problema de fondo para entender la condición en la cual se hallaba la instrucción primaria rural, tenía relación directa con los rasgos socioculturales del pueblo mismo en el cual se situaba la escuela. Tal como se formuló al principio de esta investigación, sugerimos que las novelas costumbristas de Ortiz plasmaban numerosas ‘ideas’ y ‘problemáticas’ sobre la realidad educacional del país, desde las condiciones de vida

¹¹³ Ibidem. Año II, N°4, 1º de septiembre de 1905.

y trabajo del preceptor, demostrando cómo la elite gubernamental del pueblo, y las relaciones cotidianas de los integrantes locales, incidían en la instrucción pública. Los artículos de prensa y de revista no nos muestra algo que las imágenes literarias de Ortiz sí develan: cómo se comportaba en lo concreto, esta elite gubernamental local aldeana, y cómo era la relación entre los diversos personajes de la aldea y el maestro de la escuela. Al complementar la verdad de las denuncias examinadas en este capítulo, con los relatos costumbristas de Ortiz presentados en el segundo capítulo, la visión queda completa. Tenemos pintado el cuadro de la educación rural en la zona centro sur del país en su totalidad. Queda puesto en evidencia que sí había una piedra de tope que surge desde el mismo pueblo chileno; si éste no se moralizaba (educaba) primero, no podíamos aspirar a mejorar la calidad de la educación primaria y pública en los sectores rurales del país.

CAPÍTULO IV

¿Evolución o estancamiento?

Un imaginario alimentado de discusiones y denuncias; pasado y presente

Tomando en cuenta el debate en torno a la educación, y el contenido que conformaba este imaginario colectivo, podemos señalar que la práctica rural sobre educación pública y primaria (retratada por Ortiz y otros literatos de entonces) no coincidió siempre con el discurso pedagógico formal y oficial. El modelo liberal protegía los intereses de la elites gobernantes que, aunque todavía se regían por una formación moral católica, sus ideales pertenecían a la tendencia liberal progresista. Los intereses de los sectores populares no fueron necesariamente del mismo corte: no eran modernizantes ni moralizantes. Los habitantes del pueblo seguían una estructura social tradicional, que se veía reflejada en sus costumbres e intereses. Para ellos, lo más importante no era ayudar al maestro de escuela en su labor educativa, sino más bien realizar las celebraciones del pueblo, o construir caminos y puentes. La falta de apoyo que había entre los personajes políticos de la aldea, como también de las familias acomodadas o del campesino puro, generaron problemas que impedían una real implementación del modelo educativo oficial, y que no coincidía del todo con el discurso pedagógico.

Según lo denunciado por Ortiz, la escuela en sí tenía limitantes: su número era deficitario, lo mismo que su mobiliario, carente de elementos pedagógicos. En general, no existía una infraestructura coherente al objetivo que se perseguía. Esta realidad se apoya en los datos históricos que nos ofrece Loreto Egaña.¹¹⁴ Para la época, los niños matriculados en las escuelas rurales no sobrepasaba el 60% y no todos tenían la posibilidad de asistir regularmente. Este porcentaje coincidió también con la cantidad de analfabetos que existía en el país para el censo realizado en 1907, según los estudios llevados a cabo por Amanda Labarca en 1939.¹¹⁵

Tal como lo demuestran las novelas, el profesor como figura clave en la enseñanza

¹¹⁴ Op Cit. Egaña, Loreto. Páginas 97 a 102.

¹¹⁵ Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939. Página 229.

de los niños sufría limitaciones considerables: muchos de ellos no eran titulados como preceptores de la Escuela Normal; o si lo eran, no tenían el espacio y los medios para desarrollarse como profesionales. No habían suficientes maestros en los pueblos pequeños cercanos a las provincias, por lo que un mismo profesor debía dividir su jornada en dos (mañana y tarde) para enseñar en ambos recintos. Al mismo tiempo, la gran mayoría de los preceptores vivía en condiciones míseras, con bajos sueldos, y sin mayor estímulo por parte del Estado, pues no se les capacitaba, a diferencia de lo que sucedía en las escuelas urbanas. Algunos de estos datos son apoyados por el estudio sobre educación realizado por Loreto Egaña, anteriormente citada. Se concluía que la práctica pedagógica era ineficiente pues el nivel y calidad de aprendizaje de los alumnos pobres de las escuelas rurales era bajo: aprendían poco y mal, olvidándose prontamente de lo que se les había enseñado. Muchas veces el contenido era enredoso y confuso, y el alumno no entendía cuál era el objetivo de estudiar tales cosas si al final no le servirían para cosechar mejor o trabajar adecuadamente la tierra. Esto hacía que el programa quedara reducido y adaptado a las necesidades más básicas del estudiante.

El desarrollo industrial, junto con el crecimiento paulatino de una economía nacional fuerte, en que predominaba la influencia de ideales liberales y laicos, caracterizaban una sociedad cada vez más instruida y trabajadora. Es así como el fenómeno de la migración campo – ciudad se produjo en Chile, ya desde fines del siglo XIX en adelante, causando una fuerte crisis social. Muchos trabajadores llegaron a la ciudad en busca de mejores condiciones y más amplias opciones de trabajo, como también por las expectativas que se generaban al irse a trabajar a la ciudad, pensando que estarían mucho mejor que en el campo. Las ventajas de irse a la urbe eran muchas, pero al llegar ahí, se encontraban con una realidad bastante distinta a la imaginada.

Los sectores rurales del sur de Chile, espacio que retrata Ortiz en sus novelas, poseían un estilo de vida completamente distinto al de la ciudad; desde el ritmo de vida que se llevaba, hasta los bienes que ahí se tenían. Faltaban productos, muchas veces de origen básico; otros simplemente no se conocían, lo que determinaba una conducta social más natural y rústica, reflejando a menudo rasgos de simpleza entre sus habitantes. Las opciones de mejorar y superarse en la aldea eran prácticamente

inexistentes. Por ende, qué deseos había de perfeccionarse educacionalmente si el mundo para ellos era reducido a su pueblo. Con suerte se viajaba a alguna ciudad importante de provincia, y al hacerlo, el asombro era inmenso.

Tal como se señala en el estudio de Loreto Egaña y Cecilia Salinas, durante gran parte del siglo XIX hubo políticos y educadores que se mostraron realmente preocupados por la situación educacional del país. Los casos de Claudio Matte y J. A. Nuñez, ya destacados anteriormente, son un claro ejemplo de esto: Nuñez, desde su puesto de Inspector General de las Escuelas Normales hacia 1882 (cargo que desempeñó Ortiz posteriormente), expresaba la necesidad de “*remediar males existentes por medios adecuados a los hábitos (...) del país.*” Es decir, trabajar desde la base, desde lo más simple... las costumbres y la cotidianeidad. Sin ir más lejos, la historia oficial nos señala que existía una preocupación pedagógica manifestada en el deseo de mejorar el currículum, aplicar nuevas metodologías y perfeccionar a los profesores para así mejorar la enseñanza¹¹⁶.

El debate político de mediados del siglo XIX revelaba que la Educación era un tema importante para la agenda nacional, y que debía ser examinado en cuanto a su cobertura y al perfeccionamiento de sus maestros. Siguiendo esta iniciativa y entusiasmo, se llevaron a cabo una serie de medidas concretas para trabajar en el mejoramiento de la instrucción primaria, mediante estímulos para aumentar la asistencia a clases, como también la adecuación de horarios para que todos los alumnos pudiesen asistir, y que los preceptores pudiesen atender más de una escuela en las zonas rurales. Sin embargo, este impulso se vio frenado y entorpecido hacia principios del siglo XX; los temas en discusión y las medidas a aplicar no fueron fomentadas o profundizadas; bajo el sistema parlamentario, las soluciones pedagógicas y medidas o leyes que pudiesen mejorar la educación en cuanto a su cantidad y calidad, quedaron sólo en el debate mismo, y en ocasiones, congeladas. Vemos como la educación pasó a ser un subtema, mientras que los congresistas se dedicaban a bajarle el perfil o simplemente defenderse señalando que no se podía abordar como prioritario puesto que significaba una inversión demasiado alta para el país. Este era el verdadero ‘conflicto’ que existía entre el

¹¹⁶ Op Cit. Egaña, Loreto y otros autores. Página 104.

'discurso pedagógico' y la realidad de la educación primaria rural.

Dicho 'conflicto' es precisamente el que plasma Ortiz en sus tres novelas, y que coincide con las denuncias de letrados que utilizan el medio periodístico para manifestar sus molestias frente al tema. Conflicto que se traduce en pocos maestros, pobremente entrenados y mal pagados; impropia infraestructura de las escuelas; insuficiente material de clases; falta de recursos para invertir en los recintos educacionales; un pueblo ignorante que no valora la real importancia de la educación primaria para sus hijos y que percibe al maestro como un estorbo en vez de un aporte para la comunidad. El discurso pedagógico de nuestra 'historia oficial' no hace alusión a estos temas; más bien revela un eterno debate entre dos grandes posturas políticas e ideológicas, un discurso que refleja conflictos de interés y poder, siendo la instrucción pública rural lo último en su lista de preocupaciones. Por eso vemos cómo, tan desesperadamente, el pueblo letrado se manifiesta a través de la prensa, acusando a esta elite gubernamental oligárquica, de su falta de compromiso con la educación del pueblo chileno.

Cabe preguntarse finalmente: ¿qué provocó en la discusión pública periodística de la época el discurso narrativo de Ortiz? Sin duda alguna fue leído y valorado por muchos de sus contemporáneos, cercanos y ajenos al mundo docente. Esto se ha podido constatar al descubrir artículos de prensa de 1914, que comentan el trabajo del escritor costumbrista haciendo alusión a la novela *El Maestro*, publicada por vez primera ese mismo año. A continuación se presentan algunos fragmentos visuales de dos artículos hallados en *El Mercurio* de Santiago, que reflejan lo anterior:



No conozco a los profesores de Mauricio; pero, por cierta posible analogía con los que ví, cuando alumno, en mi país, no juzgo absurdo suponer que aquellos los maestros, aunque sabios, pueden a veces carecer de experiencia "laurenciana"...

¿Cuántos, entre ellos, empezaron su profesorado en San Lorenzo?... ¿Qué saben (a no ser por los libros) de los conflictos que, en todas las aldeas, brotan en torno de los jóvenes maestros?

Con este largo preámbulo, se comprenderá el placer con que he leído la novela del señor Manuel J. Ortiz. Sin darse infulas de artista, el autor de "El Maestro" es, entre nosotros, todo un maestro de buen decir. Si, en esta época tan dada a encuestas o enquestas, procurase alguien averiguar cuántos son, en Chile, los autores que escriben con la misma pureza de estilo que el señor Ortiz, creo que, para contarlos, le sobrarían de los diez dedos la mitad.

Pero se me ocurre que, al enseñarle tanta verdad (tan hermosamente explicada aquí por el señor Ortiz), olvidóseles a sus profesores hablarle de tanto San Lorenzo como hay en el país: del subdelegado, del alcalde, del oficial civil, del boticario y de cuantas fieras suelen esperar allí al inexperto maestro.

117

A partir de este escrito de 1914, podemos apreciar cómo ya existía, en el mismo año de la publicación de la novela, un fuerte apoyo hacia el contenido crítico de la obra, recogiendo los elementos de la sociedad cotidiana hallados en la vida real, y que incidían de una forma u otra en la labor del maestro. A la vez, se reconocía la mala preparación de los jóvenes preceptores de escuela, que ya tenían suficientes problemas enfrentando una idiosincrasia local de pueblo que no les ofrecía las herramientas, recursos y espacio para llevar a cabo su trabajo de forma adecuada. Era una verdad lamentable, pero verdad a fin de cuentas.

El artículo que se muestra a continuación, también de *El Mercurio* de Santiago (1914), revela un poco más de esto mismo: cómo, mediante la obra de Ortiz, se logra provocar una sensación de orgullo y patriotismo, y también de injusticia y tristeza por la realidad de estos educadores de la escuela rural. La narración genera un sentimiento de apoyo hacia la labor educativa... un fuerte deseo de enaltecer y dignificar la labor del maestro, de apoyar una causa que va más allá de la pequeña localidad lejana al sur del país. Se trata pues de una misión a nivel nacional que concierne a todos por igual y que debe estar entre las prioridades de la agenda política y administrativa estatal:

¹¹⁷ Ver en: *El Mercurio* de Santiago, artículo bajo la sección de *El Movimiento Literario. Crónica Bibliográfica Semanal*, autor no indicado, con fecha 9 de marzo de 1914. Sección de Referencias Críticas de la Biblioteca Nacional de Santiago.

SOBRE LA NOVELA "EL MAESTRO"

Señor don Manuel J. Ortiz.—Presente.—Distinguido maestro y amigo:

Acabo de terminar la lectura de su última novela. Con ella, compromete usted la gratitud de todos los que nos dedicamos a la enseñanza, y me apresuro a enviarle la expresión de mi reconocimiento.

Frescas conservo en la memoria las hermosas lecciones que de usted recibí en época ya lejana; pero ninguna fué tan vibrante como esta sursum-corda con que acaba de despertar los ideales del magisterio nacional, entumecidos por el frío pesimismo de los tiempos actuales.

Considerando que la belleza está siempre en la verdad, ha descrito usted, con sinceridad profunda, tipos y paisajes verdaderamente familiares a todos los que hayan visitado nuestras aldeas y departido con sus pobladores. Y al lado de este realismo trazado con pinceladas maestras, se yergue, dando la nota idealista, la bella y humana figura de Mauricio, el maestro cumplido, sano de cuerpo y de alma, penetrado de la elevada misión que debe cumplir en la sociedad y dotado de la energía moral necesaria para realizar su labor. Todas estas fuerzas, que debían llevarlo a la lucha y al triunfo, se estrellan, sin embargo, contra el medio ambiente que le fué hostil hasta donde no cabe serlo más. Sólo, en medio de aquel nido de alacranes, sin más consuelo que el recuerdo de los suyos y la vista de la amada, el joven constata el fracaso de sus esfuerzos, siente debilitarse la fe que llenaba su alma y el escepticismo sobreviene como consecuencia natural de los he-

Ojalá que no solo los maestros, sino también los que dirigen la cosa pública lean su novela. Sacarán de ella provechosas enseñanzas.

Suyo afectísimo.—Roberto Rifo R.
Santiago, 10 de marzo de 1914.

118

¿Cuánto hemos avanzado?

Aún se está luchando por mejorar la educación pública alegando sobre faltas y fallas muy semejantes a las de principio de siglo. Que sigamos batallando un conflicto que se viene arrastrando desde el principio de nuestra historia republicana, y que se agudiza durante las primeras décadas del siglo XX, para agravarse nuevamente en los últimos años de nuestra era actual, es vergonzoso. La Nación ha permanecido anestesiada... en ocasiones despierta y se pronuncia, pero seguimos sin definir cuál es el modelo de educación más adecuado y justo, acorde a la realidad cultural y social existente en el país; se copia lo foráneo sin considerar los componentes locales que nos hacen distintos al resto. Seguimos teniendo un profesorado que ejerce de forma indigna, carente de apoyo y recursos para mejorarse. Tener una instrucción primaria que destaca más por lo malo que por lo bueno, en una época en que la información y el conocimiento son cada vez más fáciles de obtener, y palpables para todos, independiente de su estrato social, es tremendamente

¹¹⁸ Ver en: *El Mercurio* de Santiago, artículo titulado 'Sobre la novela *El Maestro*', escrito por Roberto Rifo, con fecha 10 de marzo de 1914. Sección de Referencias Críticas de la Biblioteca Nacional de Santiago.

lamentable.

El imaginario de la educación primaria rural de principios del siglo XX, representado a través de las imágenes literarias en las obras de Ortiz, y complementado por las denuncias de prensa de la época, no se alejan mucho del imaginario que existe hoy sobre la educación. Cuando pensamos en ella, y especialmente en la rural y pública, se nos viene a la mente: protestas, denuncias, injusticias, profesores con mala formación académica, alumnos que no aprenden bien o lo suficiente, padres poco comprometidos o desilusionados, establecimientos con infraestructura inadecuada, etc.

Si analizamos brevemente lo que se dice hoy sobre la educación pública en diversos medios escritos, ya sea por Internet o a través de textos publicados recientemente, hay muchos temas que son dolorosamente parecidos a los que se denunciaban hace cien años atrás, en relación a las condiciones del maestro, su escuela y la realidad del alumnado: “(...) *más de cien mil niños egresan anualmente de la educación básica sin entender lo que leen. Esto provoca un daño social y económico tan grande (...)*”¹¹⁹ Esta afirmación del ingeniero chileno Mario Weissbluth¹²⁰ revela lo grave de nuestra situación educacional actual.

Aún cuando la denuncia de hoy proviene principalmente de los alumnos de educación secundaria y de jóvenes estudiantes universitarios¹²¹, hay ciertas temáticas en las cuales se asemejan las descripciones de Ortiz con las presentadas por estos movimientos estudiantiles. La indignación a la cual hacen alusión, no recae solamente en ellos mismos como escolares, sino también en los docentes, quienes siguen soportando condiciones de trabajo inaceptables, con bajos salarios,

¹¹⁹ Weissbluth, Mario. **Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación**. Segunda edición de agosto 2010, Imprenta C&C, Santiago de Chile. Página 15.

¹²⁰ Ingeniero Civil de la Universidad de Chile, y Doctor de Ingeniería de la Universidad de Wisconsin, EE.UU. Fundador de ‘Educación 2020’ en 2008.

¹²¹ Dicho movimiento exige una serie de demandas que se alejan un tanto de lo trabajado en esta memoria, ya que apelan a temáticas relacionadas con las instituciones académicas superiores y sus fines de lucro, y a la gratuidad de la educación nacional en general. Nuestro objetivo, al hacer alusión a este movimiento, no es debatir dichas propuestas y exigencias, sino simplemente hacer notar que dentro de sus postulados, también se hace notar la mala calidad de la educación pública del país, entregando ejemplos y datos concretos que poseen una fuerte similitud a lo ya existente a principios del siglo XX.

insuficientes recursos para cubrir la totalidad de materiales requeridos para los alumnos, pobre infraestructura dentro de la cual deben desempeñarse y llevar a cabo sus clases, etc. Asimismo, la mayoría de los apoderados de estos alumnos no se muestran a favor de la labor docente, ya que cuestionan la Institución escolar sin mayores fundamentos, como consecuencia de una fuerte impotencia hacia el sistema de instrucción pública y sus múltiples falencias. Por lo mismo, nos encontramos frente a padres que no consideran la visión o perspectiva docente y que son incapaces de empatizar con la difícil tarea del maestro. Consecuentemente, se dirigen al recinto educacional con una actitud defensiva, en contra del profesor y de la Institución completa, sea cual sea el motivo, entorpeciendo así el trabajo pedagógico. Esto último incide por supuesto, en la imagen profesional que posee el maestro... una que va cayendo cada vez más en la decadencia.

En definitiva, no son muchas las diferencias que se descubren al comparar la realidad del maestro y su escuela, entre 1910 y hoy (2012). Siendo así, cabe preguntarse entonces: ¿cómo podemos remediar esto si se piensa en las crudas y tristes limitaciones que posee el profesorado de las escuelas públicas en la actualidad? Muchos de éstos no están bien preparados, no reciben cursos de perfeccionamiento, algunos incluso no poseen todas las condiciones adecuadas para ser docentes. Nuevamente cabe preguntarse ¿por qué están ahí? ¿quién los deja ejercer? ¿a quién culpamos... a la sociedad misma, al sistema político imperante, a la falta de conciencia que se tiene sobre la real importancia y valor de nuestra educación pública nacional? Tal vez todas las anteriores; todo influye, todo incide y todos debemos poner la cara para afrontar las consecuencias frente a la falta de responsabilidad que se tiene como país al no situar de forma prioritaria, la calidad de la instrucción primaria y pública.

Volviendo al autor recientemente mencionado, se lo ha querido citar por dos razones: primero, '*Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*' es una demostración literaria concreta de la urgencia con que se deben implementar cambios en nuestra educación: es un escrito que busca trascender, que desea generar impacto, y lo está logrando, al ser la base de los fundamentos que inspiran

el movimiento 'Educación 2020'¹²². Esto nos conduce hacia la segunda razón: tales ideas presentadas en el texto son completamente contingentes y activas, formando parte de la discusión y debate público/político desde ya hace algunos años, siendo comentado y analizado en diversos medios comunicacionales. La intención aquí es simplemente develar cómo el imaginario de la educación pública primaria se ve construida en gran parte por los bandos que conforman una sociedad, por su idiosincrasia, por sus creencias, costumbres e historia, como también por su ignorancia y falta de conciencia sobre aquellos pilares esenciales en el desarrollo de una civilización moderna, como lo es en este caso, la educación primaria y pública nacional de calidad. Aún cuando las soluciones pueden estar claras, nadie se atreve a iniciar una reforma realista, factible y desde lo profundo, desde la raíz, puesto que hay intereses sociales y políticos de por medio. Si no se derrumban estas barreras absurdas, no se podrá avanzar hacia una sociedad menos mediocre y violenta.

*“No hay país del mundo exitoso en educación si la profesión docente no es de las mejores formadas, remuneradas, evaluadas, incentivadas, y con gran reconocimiento social.”*¹²³ ¿Qué tan real es esto para el caso chileno? Sabemos con certeza que hacia principios del siglo XX el profesor era pobremente remunerado, calificado y apreciado... cien años más tarde... nos atrevemos a decir que estamos en una situación bastante parecida. Hoy en día los salarios de los profesores son mucho peores que los de otras profesiones, lo que indica cuál es en definitiva, el valor social que se le otorga a la más importante de las profesiones, según Waissbluth.

“Los cambios realizados hasta hoy se han seguido enfocando sobre

¹²² **Educación 2020** es una organización no gubernamental chilena que busca el mejoramiento de la educación primaria y secundaria de este país. Nacida como movimiento ciudadano, surgió en septiembre de 2008 como respuesta a una columna de opinión emitida por el académico Mario Waissbluth en la revista **Qué Pasa**. Busca generar una reforma al sistema educacional chileno hacia 2020 con el objetivo de lograr una educación de calidad con equidad. Para esto, la institución trabaja a través del impulso de propuestas que apuntan a la formación de profesores y directores de escuelas de alta calidad, mejorar las condiciones para aulas vulnerables, mayor participación de los apoderados, y un cambio en la institucionalidad y financiamiento de la educación pública. Para que estas propuestas influyan en las políticas públicas educativas, Educación 2020 estimula la movilización ciudadana, dialoga con las autoridades del Gobierno y el Parlamento, y presiona través de la prensa y las redes sociales.

¹²³ Ibidem, página 55.

todo en reformas 'blandas', que no han logrado corregir de manera significativa los problemas más graves de calidad, equidad y segregación de la educación. Las reformas sustanciales que urgen y que, por lo general, acarrear conflictos, no sólo con el gremio docente, sino también con intereses creados (...) atravesados por ideologías, y continúan siendo postergadas para el siguiente gobierno (...)"¹²⁴

En síntesis, lo que la idiosincrasia de una aldea era para Ortiz a principios del siglo XX- la cual incidía de una forma negativa en la aplicación de medidas por parte de los profesores inspirados en el progreso y el sueño de una mejor educación- se traduce en las ideologías de nuestra era moderna, que mueven a los distintos segmentos sociales y políticos, muchas veces hacia direcciones que nos alejan de las reales soluciones a los defectos de nuestra educación. Los que han reclamado mediante marchas y protestas para lograr cambios en el sistema, plantean algunas soluciones similares a las que sugería Ortiz a principios de siglo en relación a los maestros y las escuelas. Nos referimos a medidas como: mejorar las condiciones de las aulas vulnerables; tener padres bien informados que apoyen la misión del establecimiento escolar y a sus profesores; contar con recursos financieros para invertir en los recintos educacionales y para subvencionar a los que lo requieran; mejorar la carrera docente; aumentar la remuneración de los buenos profesores, entre otros. Se sabe, se dice, se denuncia, pero la indignación permanece.

¹²⁴ Ibidem, página 107.

CONCLUSIÓN

El presente estudio consistió en explorar la fuente literaria como una fuente histórica, identificando representaciones narrativas en tres novelas costumbristas seleccionadas, que aportan en la construcción del imaginario colectivo sobre la educación primaria y pública del país. Para ello, fue primero esencial definir el concepto de 'imaginario' y cómo se relaciona éste con el uso de las novelas como una fuente no tradicional de la historia. El imaginario se trabajó entendido como un conjunto de representaciones mentales por medio de las cuales los hombres reconstruyen un mundo interior, individual y social, que les permite explicarse el mundo real y material en que viven. El imaginario debe ser visto como una proyección mental que no reproduce lo real, sino que lo construye socialmente, teniendo la capacidad de movilizar acciones y discursos que pueden lograr legitimidad dentro de una sociedad.

Al tomar las novelas '*Pueblo Chico*' (1904), '*Cartas de la Aldea*' (1910) y '*El Maestro*' (1914) de Manuel Jesús Ortiz, como fuentes para el estudio del imaginario sobre educación, pudimos dar cuenta de que en ellas existió un narrador cuya intención era hacerse escuchar y causar impacto, puesto que representaba las voces sociales e ideológicas de su época en torno a la educación rural. Esto se puede evidenciar al comparar las denuncias presentes en la prensa escrita, con las denuncias de Ortiz. A través de los grupos sociales retratados en las imágenes literarias, se pudo generar una identidad sobre el mundo rural y sus habitantes; sobre el mundo político-administrativo de la aldea local y cómo se manejaban los asuntos que afectaban la educación del pueblo; sobre el trabajo y la vida del maestro de escuela y las dificultades que debía enfrentar al momento de desempeñarse como profesor. En definitiva, el escritor de las novelas puede ser visto como un analista social, puesto que toma posesión de los elementos anteriormente descritos para generar una mirada colectiva sobre la educación rural del sur de Chile hacia comienzos del siglo XX.

Ahora bien, la utilización de la novela como fuente para la Historia debió considerar sus fortalezas y debilidades, esto es, sus valores y limitaciones. Las novelas

servieron para obtener datos descriptivos, axiológicos, vivenciales y referenciales en la construcción del imaginario sobre educación primaria. Esta información fue comparada con otros textos y bibliografía para validar su credibilidad y exactitud. Sin embargo, las descripciones literarias poseen un rasgo propio, esto es, posicionar situaciones reales dentro de una narrativa cargada de sentimientos y expresiones personales que tienden a exagerar, valorar y tergiversar a propósito. Esto, ya que el novelista busca provocar a su lector; desea generar impacto y persuadir sobre lo que relata, y más aún, transmitir un discurso social que promueve a su manera. En ocasiones, este discurso social es más evidente y claro, pero en otras, se esconde entre los personajes y los sucesos del día a día. Tal como señalamos al comienzo, toda novela es selectiva, puesto que el autor escoge con libertad sobre lo que desea escribir y el punto de vista con que lo presenta hacia los lectores. El deber del historiador, por tanto, es saber seleccionar aquellas partes de las novelas que ofrecen datos históricos relevantes para el tema de estudio elegido, logrando dejar de lado aquellas secciones que puedan interferir en una adecuada comprensión del periodo histórico examinado y los referentes reales que sirven para la construcción del imaginario sobre educación. Podemos concluir que la literatura posee como valor adicional, la posibilidad de ofrecer una nueva forma de acercarse a los hechos, y a la vez, entregar visiones socio-culturales que en las fuentes tradicionales de la Historia no se encuentran.

De esta manera, estimo que el principal aporte de las novelas elegidas para nuestro tema de estudio radica en su enfoque de crítica social, sobre el cual el autor arma representaciones a nivel local que aportan en la construcción de un imaginario de la educación primaria y rural en Chile. Su énfasis está puesto principalmente en las vivas descripciones de relaciones cotidianas en la aldea, mediante los personajes políticos y administrativos, quienes juegan un papel esencial para comprender cómo era vista, y se desarrollaba, la instrucción primaria en la zona sur de Chile.

Podemos también señalar que una de las limitaciones de las novelas trabajadas fue que no abordan el aspecto político o económico de la sociedad rural aldeana con la misma fuerza con que desarrollan lo social y lo propiamente educacional. Podría haber sido de gran ayuda tener un escenario más completo sobre el mundo rural

teniendo en cuenta datos específicos y reveladores sobre la situación política del pueblo, y su desarrollo económico si es que lo hubo, develando cómo el auge de comienzos del siglo XX afectó de forma negativa o positiva a las zonas rurales del centro-sur de Chile.¹²⁵ No obstante, el autor señala expresamente que no hará alusión a lo político en sus obras ya que:

“Enemigo de meterme en asuntos políticos he sido siempre (...) porque sé que eso no está bien en un maestro de escuela. Lo único que consiguen mis colegas que no piensan como yo, es que algún candidato poderoso los coloque en puestos creados expresamente para recompensarlos, y que venga después un gobierno de regeneración y los eche a la calle.” (Cartas de la Aldea, p. 106)

Por otro lado, su propósito como escritor costumbrista ha sido ofrecer un telón de fondo, un escenario social compuesto por las costumbres y la realidad educacional de localidades rurales. Este afán se hace presente a través de las representaciones que conforma el imaginario sobre la educación, un imaginario que se caracterizó por develar una educación primaria rural progresista, laica y liberal en su *exterior*, inserto dentro del escenario de la modernidad de comienzos de siglo, pero con un contenido que se aferra aún a ciertos elementos de la formación tradicional, esto es, al sesgo moral católico y conservador propio de la sociedad colonial, y al mismo tiempo, a una forma más práctica de educar, valorando lo propio por encima de lo exógeno.

En las novelas se retrata la educación como una herramienta que *pretende* generar igualdad social, pero que en la praxis, no se consigue debido a la cotidianidad de la ‘aldea’ y a los integrantes locales que no comprenden y promueven este ideal. Se retrata al maestro de escuela como limitado, ya que su desempeño profesional no se desarrolla como debe. Se ofrecen dos retratos posibles: un maestro de escuela poco

¹²⁵ La historiografía nos señala que hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, Chile sufre un fuerte auge económico que se produjo gracias al ciclo del salitre. Este auge se vivió en las oficinas salitreras del norte del país, como también en las ciudades. La migración campo- ciudad fue un factor importante que finalmente entorpeció el desarrollo social en su forma más sana, ya que la sobrepoblación en las ciudades generó problemas sociales y culturales que opacaron finalmente cualquier progreso material obtenido. Esta realidad histórica es trabajada por numerosos historiadores tales como Gonzalo Vial, Guillermo Bravo, Simon Collier, entre otros.

respetado y valorado en su labor docente por el resto del pueblo, debido a que carece de formación pedagógica y/o elementos indispensables para el desarrollo de sus funciones: o un maestro de escuela capacitado, pero que no recibe el apoyo financiero o moral necesario para llevar a cabo su trabajo de la manera más adecuada. Asimismo, las condiciones de vida del profesor forman parte de este imaginario al revelar un estilo de vida simple y humilde, que en ocasiones cae en la pobreza, recibiendo bajas remuneraciones y un mínimo de aliento por parte del Estado y sus representantes en el pueblo. Esta realidad es desalentadora y preocupante, ya que pone en evidencia aquella parte más dramática del imaginario sobre la educación primaria y pública de principios de siglo: la falta de recursos y buenos profesionales en el campo de la educación rural, y más aún, la carencia de atención y regulación que el Estado tiene frente a esta situación.

En definitiva, el relato costumbrista que encontramos en las novelas de Ortiz contiene elementos sociales y culturales que conforman el imaginario sobre educación rural a principios del siglo XX en el centro-sur de Chile. Los datos rescatados en cada una de las obras revelan rasgos y descripciones que se repiten, lo que nos da a entender que la visión sobre educación que posee el autor se mantiene con el pasar de los años. Hay una consistencia entre las distintas denuncias que él lleva a cabo a través de sus historias. Esto nos ha permitido identificar y analizar cómo era el imaginario sobre la educación primaria, pública y rural del sur de Chile durante el Centenario.

Las imágenes literarias se identifican con el debate nacional sobre educación chilena existente desde mediados del siglo XIX. Genera una empatía con los ideales de destacados académicos sobre educación, tales como Valentín Letelier, José Abelardo Núñez, Darío Salas y Claudio Matte, pero a la vez, se equipara con el discurso crítico nacionalista de pensadores que denunciaron la 'cuestión social', tales como Alejandro Venegas, Emilio Rodríguez Mendoza, Francisco Encina y Nicolás Palacios, entre otros. Cada uno, desde su propio discurso, luchó por definir una realidad educacional que velara por el bien de todos los chilenos, y no sólo de algunos más aptos para lograr el progreso nacional. Paralelamente, las obras elegidas de Gabriela Mistral y Mariano Latorre sirvieron para comparar con las

novelas del escritor costumbrista, siendo un valioso complemento a la hora de recrear el semblante colectivo sobre educación. Las obras validaron los testimonios entregados por Ortiz, demostrando la realidad del maestro y de los alumnos desde otros enfoques, pero con un énfasis en las debilidades del profesor.

La 'cuestión social' en el espacio rural se manifestó en la educación a través de diversos conflictos: una pobre calidad educacional y docente; bajas remuneraciones; condiciones precarias en las cuales debía trabajar el maestro de escuela; falta de infraestructura moderna en las escuelas y una sociabilidad del mundo educacional aldeano falto de iniciativa y ambición profesional. Todos estos aspectos repercutían en el tipo de instrucción que se dictaba a los niños del pueblo, y fueron denunciados por las obras literarias seleccionadas para explorar el imaginario colectivo de la educación primaria y pública nacional de comienzos del siglo XX.

Por último, cabe subrayar que la realidad rural en sí no era fácil para poder llevar a cabo la misión educadora... una población pequeña y sencilla, dedicada a la tierra y a las labores simples del pueblo. Espacios y edificaciones también sencillas, y con recursos limitados. Ortiz nos deja más que claro cuál era la escenografía y la atmósfera que se respiraban en la aldea chilena, pero más profundo es la honesta y detallada descripción sobre las circunstancias del maestro rural. Se podría concluir entonces que el mensaje más importante que nos transmite Ortiz en sus obras, tiene relación con el valor y sacrificio que posee el trabajo del profesor. Sea cual sea la realidad en la cual se debe desenvolver, es fundamental ofrecer apoyo y comprensión ante la difícil tarea de educar a los niños de nuestro país.

Ortiz nos invita a enaltecer la figura del preceptor de escuela rural; nos invita a tomar conciencia de las limitantes que nuestra educación posee a partir de su misma sociedad; a entender que si el cambio no parte desde uno, y desde el hogar, nunca se logrará generar un cambio favorable para la correcta implementación de la instrucción primaria y pública. Si se toma el peso real de cuánto significa el trabajo de un profesor, cuántas horas al día debe destinar a su labor, cuánta fuerza emocional y espiritual involucra educar, se podrá elevar y dignificar, como realmente se merece, la docencia. Esa es la interpretación más significativa que hacemos a

partir de las obras del escritor costumbrista, a la vez que se plantea como una propuesta válida y relevante para nuestra Nación en una época en que la instrucción primaria, secundaria y superior están siendo discutidas y revisadas.

BIBLIOGRAFÍA

Novelas:

- Ortiz, Manuel Jesús. **Pueblo chico**. Imprenta Universitaria, 1904.
- Ortiz, Manuel Jesús. **Cartas de la Aldea y otras páginas**. Seudónimo M. J. Ortega. 1910. Editorial Zig Zag, 3ra edición 1945, y última edición de Cuadernos del Biobío, 2000.
- Ortiz, Manuel Jesús. **El maestro**. Imprenta Universitaria, Santiago, 1914.

Textos y Revistas:

- **Acontecer** de San Carlos, Chillán. Feb-Mar de 1995.
- **Lecturas** N°4, Santiago, marzo de 1946.
- Letelier, Valentín. **Filosofía de la educación**. Santiago, Imprenta Cervantes, 1892.
- Matte, Claudio. **La enseñanza manual en las escuelas primarias**. Santiago, Imprenta Cervantes, 1888.
- Núñez, José Abelardo. **Informe correspondiente al año escolar 1895: presentado al Ministerio de Instrucción Pública**. Santiago, Imprenta Nacional, 1896.
- Salas, Darío. **Sobre educación popular**. (Conferencia dada el 14 de octubre de 1913 en el Salón Central de la Universidad, a nombre del Comité provisorio del Congreso de Educación Popular.) Santiago, Imprenta Universitaria, 1913.
- **Revista La Educación** de Concepción, noviembre de 1904; febrero y mayo de 1905.
- **Revista La Enseñanza** de Concepción, septiembre de 1902; junio de 1903; julio y octubre de 1904.
- **La Revista Pedagógica**. Publicación mensual de la Asociación de Educación Nacional. Tomo V. Santiago de Chile. Años 1909 y 1910.

Prensa escrita:

- **El Diario** de Chillán, noviembre y diciembre de 1899; enero y febrero de 1900;

mayo de 1901.

- ***El Deber*** de Chillán, agosto, octubre, noviembre y diciembre de 1903.
- ***El Educador Penquista*** de Concepción, abril de 1900.
- ***El Mercurio*** de Santiago, marzo de 1914 y marzo de 1973.
- ***El Obrero*** de Yungay, abril de 1898 y marzo de 1899.
- ***La Democracia*** de Chillán, agosto y octubre de 1917.
- ***La Educación Nacional*** de Santiago, febrero, agosto y septiembre de 1905; enero y marzo de 1906.
- ***La Unión Conservadora*** de Chillán, febrero de 1900.
- ***La Voz del Pueblo*** de Chillán, junio de 1901.

Bibliografía secundaria:

- Bravo A., Guillermo. Revista ***Dimensión histórica de Chile. Imaginario y memoria histórica***. Nº 17-18. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile, 2002-2003.
- Bravo Acevedo, Guillermo. ***Las ciudades y la vida cotidiana. Una aproximación desde la historia y la literatura***. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales Nº 2, Santiago de Chile, 1998.
- Burdiel, Isabel y Serna, Justo. ***Literatura e historia cultural o por qué los historiadores deberíamos leer novelas***. Ediciones EPISTEME, S.L. Volumen 130, Valencia, España. 1990
- Burke, Peter. ***What is Cultural History?*** Malden: Polito Press, 2004.
- Egaña, María Loreto. ***La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal***, DIBAM, Santiago, 2000.
- Fernández, Maximino. ***La maestra rural en el imaginario de la literatura chilena***. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, 2009 (inédito).
- Gazmuri, Cristián. ***El Chile del centenario, los ensayistas de la crisis***. Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2001.
- Grez, Sergio. ***La Cuestión Social en Chile. Ideas y debates precursores (1804 a 1902)***. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Chile, 1995.
- Hernández Bianco, Ermenia. ***Don Manuel J. Ortiz, escritor costumbrista***.

Memoria para optar al título en la asignatura de castellano. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación, 1950.

- Labarca, Amanda. **Historia de la enseñanza en Chile**. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939.
- Larraín, Jorge. **La trayectoria Latinoamericana a la Modernidad**. Estudios Públicos, N° 66 (otoño de 1997).
- Malcuzyński, M.-Pierrette. **Sociocríticas prácticas textuales / Cultura de Fronteras**. Ámsterdam-Atlanta, GA, 1991.
- Pesavento, Sandra Jatahy. **Historia e Historia Cultural**. Brasil Auténtica, Colección Historia y Reflexiones, 2003.
- Serrano, Sol. **Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX**. Capítulo 4. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1994.
- Subercaseaux, Bernardo. **Historia de las Ideas y Cultura en Chile**. Tomo IV. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 2007.
- Venegas, Alejandro (Dr. Julio Valdés Canje). **Sinceridad. Chile íntimo en 1910**. Viña del Mar, Imprenta Universitaria, 1910.
- Vial, Gonzalo. **Historia de Chile, 1891–1973. La sociedad chilena en el cambio de siglo**. Tomo I. Editorial Zig-Zag, Santiago, Chile. 2001.
- Waissbluth, Mario. **Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación**. Segunda edición de agosto 2010, Imprenta C&C, Santiago de Chile. 2010.

Artículos y sitios de Internet:

- **Chile y Latinoamérica en el siglo XX: La educación primaria y secundaria a principios del siglo XX**. (Sin autor) Ver en: <http://es.wikibooks.org>. Consultado en abril de 2010.
- Estay, Celia González. **Ley de Instrucción Primaria en Chile: impulsores y características**. Ver en: www.institutoisluga.cl. Consultado en abril de 2010.
- Reyes, Marco Aurelio. **El Desarrollo de la escuela rural chilena**. Ver en *Horizontes Educativos*, dialnet.uniorioja.es (Pp. 39 a 43). Consultado en agosto de 2012.
- Rubilar Solís, Luis. **El imaginario del profesor rural en las novelas del maestro normalista Manuel J. Ortiz**. Artículos para el Bicentenario en *Memoria*

Chilena. Año de publicación no encontrado. Ver en: www.memoriachilena.cl/upload/mi973057360. Consultado en enero de 2012.

- Uzín Olleros, Angelina. ***El imaginario de la pedagogía***. Ver en: <http://psicoanalisis-s-p.com/textos/saber018.doc>. Consultado en abril de 2010.
- Imágenes de Manuel Jesús Ortiz en: www.ubiobio.cl/ebb/mjortiz/mjortiz.htm, y <http://www.ubiobio.cl/ebb/mjortiz/galeria.htm>. Consultado en Marzo de 2011, Junio y Noviembre de 2012.