

FRANCISCA RENGIFO S.*

FAMILIA Y ESCUELA. UNA HISTORIA SOCIAL DEL PROCESO DE
ESCOLARIZACIÓN NACIONAL. CHILE, 1860-1930**

RESUMEN

El presente artículo estudia la relación entre la familia y la escuela dentro del proceso de escolarización nacional, planteando la pregunta fundamental por el significado de esta para los hogares populares. Propone que de dicho sentido dependerá en gran parte la recepción que la escuela pública tuvo en la población y aborda a las familias como un actor clave para entender las implicancias sociales de la formalización del sistema educacional a partir de la Ley de Instrucción Primaria de 1860 y de la extensión de la escolarización, que en 1920 se hizo obligatoria. En su formulación, la política educacional acusó la incapacidad de los hogares populares para educar y sostener a sus niños, denunciándola como el principal obstáculo para la extensión de la escuela. Desde las familias, el problema era el inverso. Inicialmente, la escuela estaba en la periferia de la rutina familiar, definida esencialmente por la necesidad de que todos sus miembros cooperasen para la supervivencia del grupo. Posteriormente, el sistema público requerirá modificar la oferta escolar sobre la base de la asistencia social hacia los niños y sus hogares en salud y alimentación, inaugurando el Estado de bienestar en Chile.

Palabras clave: familia, escuela, asistencia social.

ABSTRACT

This article analyzes the connection between family and school within the national schooling process, exploring the significance that the schooling process had for lower income households. The article proposes that the significance depended to a large extent upon the reception that the public school had in the community. Families are studied as the key actors to the understanding of the social implications on the formation of an educational system starting from the Law for Primary Education that was enacted in 1860 and the extension of schooling by making primary education mandatory in 1920. Educational policies blamed the incapacity of poor homes to edu-

* Doctora en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora e investigadora asociada del Centro de Estudios de Historia Política, Universidad Adolfo Ibáñez. Correo electrónico: francisca.rengifo@uai.cl

** Los resultados presentados en este artículo son producto de la investigación postdoctoral FONDECYT N° 3100065, “¿Quién educa a los niños chilenos? De la familia a la escuela, 1850-1940”, 2009-2011.

cate and financially support their children naming them as the main obstacle to the expansion of education. From the point of view of the families the problem was the opposite. Initially, school played a secondary role in the family, essentially defined by the necessity that all of its members cooperate for the survival of the group. Later the public school system would need to modify the educational provision, focusing on the social assistance of students and their families by offering health care and food, inaugurating the welfare state in Chile.

Key words: family, school, social assistance.

Fecha de recepción: noviembre de 2011

Fecha de aceptación: mayo de 2012

INTRODUCCIÓN: LA FAMILIA, EL PROTAGONISTA OLVIDADO

Para el Estado, la necesidad de la escuela ha sido evidente, no así para las familias. La fundación y extensión del sistema de instrucción pública en Chile en la década de 1840, cuyos hitos fundacionales son la creación de la Universidad de Chile como superintendencia de educación y la Escuela Nacional de Preceptores en 1842, respondió a la necesidad del proyecto político liberal de dar un soporte efectivo a la naciente república. La escuela primaria cumplía la función civilizatoria de formar a los nuevos ciudadanos que sustentarían la soberanía popular, y el imperativo de alfabetizar a la población para integrarla a la nueva comunidad política se tradujo en construir un sistema educativo de alcance nacional. En 1860, la Ley de Instrucción Primaria organizó el sistema público de enseñanza y ordenó establecer una escuela gratuita para niños y otra para niñas cada dos mil habitantes, bajo la dirección y financiamiento del Estado. Existían otras que estaban en manos de los conventos, parroquias y algunas municipalidades, pero fueron muy escasas y en muchos casos posteriormente fueron convertidas en fiscales. En las décadas siguientes, el número de escuelas se incrementó fuertemente, así como también creció el número de niños matriculados, sin embargo, la gran mayoría de ellos no asistía regularmente a clases. Este desfase revela que la escuela no puede comprenderse históricamente al margen de los hogares y de sus niños, específicamente, de su situación socioeconómica.

Desde la perspectiva de las familias, el proceso de escolarización adquiere una nueva cara que ha quedado ensombrecida por la preeminencia de los estudios centrados en el desarrollo institucional del sistema de educación y, principalmente, en función de la oferta estatal a través de la extensión de su cobertura escolar¹. Las estadísticas oficiales muestran que a pesar de una presencia de más de medio siglo,

¹ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939; Fernando Campos, *Desarrollo educacional en Chile*, Santiago, Andrés Bello, 1970; Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Andrés Bello, 1970; Iván Núñez, *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, Santiago, PIIE, 1982; María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2000.

la escuela pública todavía no formaba parte de las estrategias de subsistencia de los hogares populares en las primeras décadas del siglo XX. Las autoridades educacionales interpretaron el reducido número de alumnos como consecuencia de la ignorancia y pobreza de las familias, subestimando los sacrificios y costos que representaba para ellas la escolarización de sus hijos, así como el valor que tenían sus beneficios². Comprender cómo fue ese proceso requiere de un cambio de foco que observa desde la población –desde los hogares que la conforman– y ya no solo “desde arriba”, desconociendo en gran medida a la sociedad que recibe la escuela³. Esta premisa fue el punto de partida de estudios empíricos sobre las relaciones entre sociedad y educación formal, cuyos resultados evidenciaron la necesidad de incorporar a un actor hasta entonces relegado⁴. La familia constituye una fuerza social imposible de desconocer, y estudiarla es historizar la participación de la población misma en el proceso de escolarización⁵. Dentro de esta línea interpretativa, las familias recuperan su protagonismo y reclaman el análisis de nuevas fuentes, distintas de las del debate ideológico que dan cuenta del diagnóstico oficial del hogar popular, pero no de la realidad social del mismo⁶. Los padrones censales –aquel documento único que individualizó a cada habitante dentro de su grupo doméstico– permiten reconstruir la estructura del hogar campesino y obrero, iluminando el sentido que la escuela pudo tener para las familias. La respuesta es una aproximación necesariamente indirecta a partir de las estrategias familiares, en términos de economía familiar y trabajo infantil⁷. Inicialmente, la escuela se ubicó en la periferia de la vida familiar, que transcurría dentro de un hogar que era esencialmente una unidad económica que sostenía a sus miembros, y las

² Colin Heywood, *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Cambridge, Polity Press, 2001, 166.

³ Francois Furet y Jacques Ozouf, *Reading and Writing. Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, presentan la mirada “desde abajo”, desde la percepción por parte de los individuos de la utilidad de la escuela, de su valor simbólico o funcional.

⁴ El análisis de los procesos de alfabetización y escolarización demostraron la diversidad de los desarrollos de la expansión de la cultura escrita, evidenciando la importancia de las condiciones demográficas, sociales y económicas para comprender su complejidad y diferencias. Lawrence Stone, “Literacy and Education in England, 1640-1900”, *Past and Present* 42, Oxford, 1978, 69-139; Jack Goody (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003; Harvey Graff, *The literacy Myth. Cultural integration and social structure in the nineteenth century*, New Brunswick and London, Transaction Publishers, 1991.

⁵ Mary Jo Maynes, *Schooling in Western Europe. A social history*, Albany, State University of New York Press, 1985. En Chile, una historia comprensiva de la escuela es la que propone el trabajo investigativo realizado por el Proyecto Anillo SOC-17 del Programa de Investigación Asociativa CONICYT, dirigido por Sol Serrano y Cristián Cox. La conceptualización del problema y las metodologías de dicha investigación están a la base de una historia social de la educación y enmarcan el presente artículo.

⁶ Una primera vinculación entre la familia y la escuela ha sido establecida a partir de la demanda por educación de las familias estudiada por Sol Serrano, “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”, Pilar Gonzalbo (ed.), *Educación y familia en Iberoamérica*, México D.F., El Colegio de México, 1999, 153-171. Sin embargo, Serrano analiza la percepción de los padres hacia la escuela en función de entender por qué reclamaban la erección de escuelas al Estado, pero no estudia las familias como tales.

⁷ Véanse los estudios pioneros de John Hurt, *Elementary Schooling and the Working Classes 1860-1918*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979; y Anne Digby y Peter Searby, *Children, School and Society in Nineteenth-Century England*, Londres, MacMillan Press Ltd., 1981.

ocupaciones que los niños realizaban eran parte esencial de ese concepto. El sistema escolar, al reclamar la presencia de los niños, interfería en la organización doméstica, a la vez que la novedad de la escuela desconocía a esa familia, porque ella no se asimilaba a la lógica escolar ni a los valores civilizadores que simbolizaba.

La relación entre ambas estuvo tensionada por la pobreza de un hogar que internamente era vulnerable por su tamaño y composición y externamente era muy sensible a las condiciones de la estructura productiva y laboral de su lugar de asentamiento. El tamaño del hogar determinaba la posibilidad de cuidar y alimentar a sus niños, y la escuela alteraba el precario equilibrio entre los que podían contribuir a su sostenimiento y los que no. La formalización de la escuela pública en la década de 1880 encontró una población que a ritmo acelerado cambiaba su patrón de asentamiento de rural a urbano, transformando sus estrategias de supervivencia en un nuevo contexto crecientemente urbanizado y de mayor democratización política, a través de la formación del movimiento obrero y otras organizaciones populares. La consecuencia social de ese proceso fue la cuestión social, que a comienzos del siglo XX se vio agudizada por el alza del costo de vida, subrayando la precariedad material del hogar popular que consumía casi todos sus recursos en alimentarse, vivía hacinado en habitaciones insalubres y los reducidos salarios de sus miembros perdían poder adquisitivo.

La escasa y esporádica asistencia escolar del período evidenciaba la incapacidad de los hogares de proveer educación a sus niños, y las autoridades diagnosticaron la desestructuración de la familia popular como el origen de las carencias en el cuidado y protección de los padres hacia sus hijos. Ese fue también el argumento aludido por la discusión parlamentaria de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, que giró desde el debate ideológico en torno a las libertades individuales hacia el sustrato social de la escuela como política pública. La obligatoriedad escolar era también un problema de equidad, porque no preveía la imposibilidad de la mayoría de los niños de asistir a la escuela. La causa de la abstención escolar fue la pobreza denunciada en los términos del higienismo de fines del siglo XIX y principios del XX. El diagnóstico oficial reflejó el horror que representaban las condiciones de vida de los hogares populares en el peligro del contagio de enfermedades que diezaban a la población y, al mismo tiempo, expresó la necesidad de impulsar una asistencia social a través de la acción estatal. La escuela buscó acercarse a las familias.

Fue desde la escuela que se discutió la responsabilidad social que le cabía al Estado al imponer una obligación a niños y familias que carecían de los medios para atender a su subsistencia. Gradualmente, como propone Eugen Weber para la población francesa del siglo XIX, la familia habría ido perdiendo su papel de protección en materia de seguridad, salud, alimentación, vestuario, educación y entrenamiento social. La escuela asumió sus funciones educacionales y las otras fueron provistas por un agente externo, el Estado asistencial⁸. El compromiso estatal respecto de las necesidades de la población era un problema político de definir el papel social del

⁸ Eugen Weber, *Peasants in to Frenchmen. The Modernization of rural France, 1870-1914*, Stanford, Stanford University Press, 2007.

Estado y permite comprender cuál fue el origen ideológico del Estado de bienestar en Chile⁹. La escuela lo predice, porque fue la primera red institucional que permitió acceder directamente a la población y canalizar a través de ella la asistencia estatal. A comienzos del siglo XX, solo había sido promulgada una incipiente legislación que anunciaba una política de vivienda popular y de previsión social, pero que no constituía un auxilio material para las personas. Será desde la escuela que se inaugurarán las primeras instituciones de bienestar a través del Servicio Médico y la Junta de Auxilio Escolar, encargadas de la salud y alimentación de los niños, como una respuesta desde el Estado a las necesidades de la familia obrera. La embrionaria organización asistencial, que hasta la década del veinte había sido canalizada por medio de las sociedades de protección a los escolares pobres, se formalizó en una institucionalidad propiamente estatal desde 1927, haciendo operativo el servicio de asistencia escolar. Desde fines de la década hubo una voluntad política que hizo de la asistencia una estrategia.

La escuela ha sido estudiada indirectamente como dispensadora de beneficios sociales, pero en esa perspectiva se ha desconocido la relación con la familia, reproduciendo en parte el estereotipo de que esta era un ente desorganizado e imposibilitado¹⁰. En el traspaso de funciones de la familia a la escuela, la universalización de la escolaridad en las décadas posteriores insinúa al bienestar que podría ofrecer la escuela, no solo en materia de entrenamiento social, sino también de salud y alimentación como un factor que la haría necesaria para las familias.

OBLIGATORIEDAD ESCOLAR: UNA LEY PARA LA EDUCACIÓN DE LOS POBRES

La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 fue un proyecto de comunidad, a la vez que un diagnóstico social. Todos los sectores políticos compartían la premisa de que la escuela era necesaria para alfabetizar y civilizar a los sectores populares, recogida por la norma constitucional de 1833 que consagraba a la educación como un deber del Estado. Sin embargo, la discusión de la obligatoriedad escolar iniciada con el proyecto legislativo presentado en el año 1900 apuntó al centro del conflicto doctrinario entre liberales y conservadores, que rechazaban el control de la educación por parte del Estado¹¹. En el nivel secundario, los conservadores habían perdido la batalla en 1879 con la Ley de Educación Superior, pero ahora era el turno

⁹ Susan Pedersen, *Family, Dependence, and the Origins of the Welfare State. Britain and France 1914-1945*, New York, Cambridge University Press, 1993, estudia el desarrollo del Estado de bienestar en Gran Bretaña y Francia durante la primera mitad del siglo XX, como una respuesta de las autoridades políticas y primeros reformadores sociales al diagnóstico de crisis de las relaciones familiares y de los papeles de género.

¹⁰ Desde la historia de las políticas públicas, véase María Angélica Illanes, "Ausente señorita". *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990 (Hacia una historia social de Chile en el siglo XX)*, Santiago, JUNAEB, 1991; y *En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia... Historia social de la Salud Pública, Chile 1880-1973*, Santiago, Colectivo de Atención Primaria, 1993.

¹¹ El primer proyecto de obligatoriedad escolar fue presentado en 1888, sin embargo su discusión parlamentaria no se inició hasta 1900, con el proyecto presentado por el diputado radical Pedro Bannen.

de la primaria. El largo y álgido debate sobre la obligatoriedad reveló las transformaciones ideológicas de los partidos políticos que se desplazaban hacia el papel social del Estado. Faltaba dinero para construir más escuelas, faltaban maestros para dotarlas, faltaban útiles y textos de estudio para que funcionaran, pero, sobre todo, faltaban sus alumnos. El Estado debía fomentar la creación de escuelas para proveer suficientemente de instrucción primaria a la población, y durante los veinte años que demoró la promulgación de la Ley así lo había hecho. Territorialmente la escuela se había extendido, sin embargo, más de la mitad de la población en edad escolar no accedía a ella y otro tanto no lo hacía regularmente¹². Respecto de sí mismo, el sistema educacional casi había triplicado su tamaño, creciendo de 1.248 escuelas primarias fiscales con 114.565 alumnos en 1895, a 3.148 con 335.047 niños en ellas el año 1920. La inasistencia escolar seguía siendo un mal endémico que prácticamente se había estancado entre un 62,7% en 1895 y un 60,8% en 1920¹³. Las autoridades políticas y educacionales coincidieron en que la causa era la pobreza de los hogares, material y moral, que impedía a los padres comprendieran las ventajas de la enseñanza para sus hijos.

Una constatación empírica de esa conclusión fue el censo escolar de 1910, levantado en la ciudad de Santiago, cuyos resultados demostraban que los niños que no asistían a las escuelas primarias eran los que habitaban en los barrios más pobres de la capital. Los comisarios de policía habían registrado el nombre, apellido y circunstancias personales de 39.510 niños entre cinco y quince años de edad, de los cuales treinta mil asistían a las escuelas. La lectura del informe hecha por el Intendente ante la Cámara de Diputados arrojó dos conclusiones centrales. En primer lugar, la inasistencia escolar era un problema de pobreza. Haciendo una comparación entre la asistencia a las escuelas ubicadas en las comunas donde residía la gente acomodada de la capital y la de las comunas pobres, en la primera –correspondiente al centro de Santiago– de un total de 420 niños matriculados, 413 asistían a la escuela. En contraste, en la octava comuna, los padres excusaron la inasistencia porque sus hijos estaban empleados o enfermos. En palabras del intendente, “materialmente no pueden, no tienen cómo mandarlos a la escuela”¹⁴. En segundo lugar, y quizás el aspecto más revelador, era un error pensar que los niños asistían a las escuelas durante cinco años, ya que el promedio de asistencia era de solo dos, tanto en las escuelas fiscales como particulares. “Generalmente –concluía el intendente–, cuando ya saben algo abandonan la escuela y buscan una ocupación que les permita ayudar a la mantención de sus familias”¹⁵. Por lo mismo, los que no asistían a la escuela no podían ser tenidos como analfabetos. De los 831 hombres y 751 mujeres no matriculados, el comisario de la octava comisaría informó que sabían leer y escribir 475 niños y 390 niñas, siendo

¹² Macarena Ponce de León, “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, *Historia* 43:2, Santiago, diciembre de 2011, 449-486, da cuenta de los ritmos cronológicos y geográficos de la extensión territorial de la escuela.

¹³ Cifras calculadas a partir del *Anuario Estadístico de la República* de los años 1890 a 1920.

¹⁴ Sesiones de las cámaras legislativas (en adelante *SCL*), discusión de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, Cámara de Diputados, 16 de junio de 1910.

¹⁵ *Idem*.

un barrio sumamente pobre. En consecuencia, a la pregunta de por qué los niños no asistían a la escuela, la respuesta fue “por enfermedad, porque tienen que ayudar a sus padres a ganarse la vida, porque no tienen zapatos, en una palabra, por la miseria lastimosa de la gente pobre; pero ninguno por falta de voluntad de los padres, puesto que, sin los inconvenientes apuntados, todo el mundo iría a la escuela”¹⁶.

Así como este censo permite conocer la realidad escolar urbana, un ejercicio de similar naturaleza emprendido por el Arzobispado de Santiago hace posible una aproximación al mundo rural. Ese mismo año, el gobierno eclesiástico ordenó a los párrocos del país responder un cuestionario relativo a la educación, justicia, alcoholismo y, en general, condiciones de vida de sus feligreses. La encuesta tuvo un matiz político, ya que la Iglesia era contraria a la instrucción obligatoria por temor a la exclusión de la enseñanza religiosa. Por ello, la circular solicitó a los párrocos indicar todo aquello que fuera necesario hacer a favor de los pobres que tuviera más urgencia que la obligación escolar. Prácticamente todos resaltaron que era una medida innecesaria, desde que “no hay ningún padre de familia que se niegue a mandar a sus hijos a la escuela sin causa justificada”, y acusaron de sectarismo a los directores de algunas escuelas públicas, al mismo tiempo que destacaron el avance de las escuelas particulares por sobre las fiscales¹⁷. En los departamentos más apartados de la capital, resumía un párroco, las escuelas públicas son “resumideros de todas las escorias del preceptorado oficial que sin fiscalización convierten con frecuencia la escuela pública en foco de escándalos”¹⁸. Estas *Relaciones de Estado de Parroquias* reúnen la información de varios curatos que, a excepción de la parroquia de San Isidro de Santiago y de Rancagua, correspondieron a zonas rurales. Contaron a los niños en edad escolar, enumeraron las escuelas y las distancias entre ellas, registrando la matrícula y la asistencia media, preguntaron por cuántos analfabetos había entre niños y adultos y sus conclusiones fueron unánimes. En primer lugar, las distancias en el campo dejaban a las pocas escuelas existentes fuera del alcance de muchísimos niños. Se habían fundado numerosas escuelas rurales, pero entre una población dispersa seguían siendo insuficientes. En segundo lugar, la pobreza de los hogares campesinos hacía materialmente imposible enviarlos a la escuela. En la parroquia de Catemu, alrededor de 1.600 niños habitaban entre los fundos y asientos mineros. En estos, existían solo dos escuelas fiscales y tres particulares, a las que asistían 150 alumnos de ambos sexos. Es decir, menos del 10% de la población en edad escolar. Y las razones que el cura enunciaba por las que los padres no enviaban a sus hijos a la escuela eran, además de la gran distancia que los separaba, no poder proporcionarles zapatos y ropa y requerirlos para los trabajos agrícolas. Esta síntesis en nada difería de las descripciones realizadas el siglo anterior por los visitantes de escuelas. Pudo haber otras causas de la inasistencia y deserción escolar, sin duda existieron profe-

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ El número de escuelas particulares en el período fue siempre menor al de las públicas: en 1920 había 419 y 3.152, respectivamente.

¹⁸ Archivo del Arzobispado de Santiago (en adelante AAS), Fondo Gobierno Eclesiástico (en adelante FGE), *Relaciones de Estado de las Parroquias* de 1910, vol. 12, legajo 127.

sores con escasa formación profesional o que maltrataban a sus alumnos, pero no fueron indicadas por la percepción general, que resumió el ausentismo escolar en la pobreza del hogar. Esa pobreza adquirió a principios del siglo XX un carácter racional, que la distinguió en adelante de la desidia e ignorancia atribuidas anteriormente a los sectores populares. El cura de Malloa, oyendo la experiencia de treinta años de la preceptora normalista del lugar, respondió que siempre que le había preguntado a los padres de familia por el motivo de no enviar a sus hijos a la escuela le habían contestado que “porque los tienen descalzos; otros porque no tienen qué darles para alimentarse mientras duran las clases; otros porque los necesitan en sus trabajos; pero jamás he oído a ningún padre de familia que no mande a la escuela a sus hijos únicamente porque no quiera hacerlo o porque no quiera que aprendan”¹⁹. Por el contrario, muchos de ellos hacían grandes sacrificios por la educación de sus hijos y era la falta de recursos la que impedía costear la pensión de los niños en las cercanías de la escuela. De manera que, como expresó el cura de Olmué, “si el gobierno aprueba la ley de Instrucción Primaria Obligatoria deberá al mismo tiempo aprobar otra ley, por medio de la cual subvencionar a los padres de familia para el vestuario de sus hijos y aprobar un ítem especial a las escuelas de los campos para que se le dé almuerzo a los niños que vienen de lejos”²⁰. Por primera vez, la pobreza fue definida como un problema nacional que comprometía al Estado.

Desde fines del siglo XIX la medicina, específicamente, el higienismo, permitió hacer un diagnóstico de esa pobreza sobre un sustento empírico esencialmente biológico. Sus ideas filtraron las políticas estatales del periodo e impregnaron la mirada educacional del Estado. Sus principios científicos implicaban una aproximación directa a la población, a través del mejoramiento de sus condiciones de vida en vivienda, salud, trabajo y educación, y su misión fue concretada en los médicos de ciudad y en los primeros servicios sanitarios dependientes del Ministerio del Interior²¹. Parte de ellos fue el inspector médico escolar, que desde 1898 fue establecido para las escuelas públicas de Santiago. El cargo recayó en Eloísa Díaz, la primera mujer médico chilena, quien a lo largo de treinta años en el servicio reclamó la necesidad de establecer el auxilio escolar. “Proporcionemos a los niños el alimento, el vestuario y el medicamento en caso de enfermedad y veremos cómo los padres obligan incuestionablemente a sus hijos a asistir a la escuela, y sería este un medio preliminar para hacer más tarde obligatoria la instrucción”²². Desde sus primeros informes emitidos

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Idem.*

²¹ La primera respuesta al problema fue concebida como policía sanitaria, organizada a partir de la legislación de 1886 y 1887 que administraba el país por medio del Consejo Central de Higiene (1889) y consejos provinciales reemplazados en 1892 por departamentales. Dentro del Consejo se estableció la Comisión de Instrucción Primaria, que debía fiscalizar la higiene de los locales escolares, de los alumnos y de los profesores. Ley de Policía Sanitaria promulgada con fecha 30 de diciembre de 1886 y Ordenanza General de Salubridad Pública de 10 de enero de 1887, Fondo Ministerio de Educación (en adelante FME), vol. 1033, año 1894, n° 36, Santiago, 5 de junio de 1894. Los principios higienistas se consagraron en el primer Código Sanitario chileno, promulgado en 1909. Véase Federico Puga Borne, *Elementos de Higiene*, Santiago, Imprenta Gutenberg, 1891, 449-451.

²² Eloísa Díaz, *Informe del Inspector Médico de las Escuelas de Santiago*, n° 3, Santiago, 21 de julio de 1899, 45.

en 1899, denunció que la miseria era “el más terrible de los enemigos del niño de nuestra escuela” y su origen estaba en las condiciones de vida de la clase proletaria²³. Sus habitaciones estrechas y mal ventiladas, la falta de aseo y carencia de higiene en sus hogares y la deficiente alimentación explicaban el estado miserable de la mayoría de los escolares. “Sepulcro de vivos”, llamó al hogar proletario que correspondía a cuartos pequeños con una sola puerta, situados a un nivel inferior del de la calle, en donde se agrupaban adultos con niños²⁴. El salario del jefe de familia no bastaba para subvenir a las necesidades básicas del hogar desplazadas por el vicio de la ebriedad²⁵. En consonancia con las autoridades educacionales, el problema del ausentismo escolar no era la falta de capacidad de las escuelas, que podían educar a más del doble de los alumnos que a ellas asistían, sino que revelaba una realidad más compleja. Los niños no iban a la escuela porque eran pobres.

Conocer esa pobreza significó no solo elaborar un diagnóstico de la familia popular sino también fundamentar el deber social del Estado, trezando los viejos conflictos doctrinarios sobre los límites del poder del Estado frente a las libertades individuales con los nuevos temas sociales. La fórmula de transacción imperó, estableciendo que la obligación escolar podía cumplirse en una escuela pública o privada, y mantuvo la enseñanza de la doctrina cristiana, pero esta era voluntaria para los alumnos cuyos padres lo pidiesen. Alcanzado el consenso –aunque radicales y demócratas perseveraron en su demanda por una escuela pública y laica–, el debate viró desde la agenda liberal por la libertad de enseñanza hacia el mayor o menor fortalecimiento del poder del Estado en la esfera social. Por primera vez se argumentó que sería una ley injusta respecto de las clases más pobres si no contemplaba la imposibilidad de enviar a los niños a la escuela por indigencia. La instrucción obligatoria sería una “fantasía”, expresaba el senador conservador Manuel Blanco, si no se creaban suficientes escuelas y se facilitaba a los hijos de familias pobres el acceso a ellas²⁶. El pueblo quería instruirse, sostuvieron asimismo varios parlamentarios en el Congreso. “El gran obstáculo que oponen los padres para enviar su niño o su niña al colegio, en ciudades y hasta en los campos, es la falta de calzado; es la pobreza, es una preocupación paternal de no querer que su hijo esté descalzo, al lado del calzado [...]”²⁷. No se cuestionaron las funciones de la familia de alimentar, vestir y proteger a sus miembros, pero la capacidad de los hogares populares por satisfacerlas sí. La pregunta del senador liberal Enrique MacIver, “¿Qué es, cómo es ese padre de familia cuyos derechos se desconocen obligándolo a educar a su hijo y a cuyos sentimientos naturales e iniciativa hemos de dejar confiado el cumplimiento del deber de educar a su hijo?”²⁸, planteó el fundamento del Estado para suplir una responsabilidad tradicionalmente propia de las familias. De fondo, preguntaba cuál era la base social de los derechos individuales. Hubo posturas transversales dentro de los partidos po-

²³ Eloísa Díaz, *Informe del Inspector Médico de las Escuelas de Santiago*, n° 1, Santiago, 20 de enero de 1899, 7.

²⁴ Eloísa Díaz, *Informe del Inspector Médico de las Escuelas de Santiago*, n° 5, Santiago, 1901.

²⁵ Díaz, *Informe...*, n° 1, *op. cit.*, 5.

²⁶ SCL, Cámara del Senado, 11 de junio de 1902.

²⁷ SCL, Cámara de Diputados, 8 de julio de 1918.

²⁸ SCL, Cámara del Senado, 13 de agosto de 1902.

líticos que defendieron el deber del Estado de asistir a los sectores desposeídos con alimentación escolar, mientras que otras fueron más lejos planteando que el Estado debería subsidiar el costo alternativo que significaba para los padres. El proyecto de ley de 1917, elaborado a partir del estudio hecho por quien representara por sus ideas y trayectoria profesional el valor de la educación pública en la sociedad chilena, Darío Salas, se hacía cargo además de la necesidad de los hogares del trabajo de sus niños²⁹. Su texto, tomado como base para la promulgación de la ley, proponía que las municipalidades y el Estado concurrieran al suministro de alimentos para los niños pobres y a suplir el auxilio que el niño pudiera prestar con su trabajo a sus padres³⁰. Sin embargo, la ley de 1920 no contempló ninguna de las alternativas propuestas de establecer en las escuelas urbanas y rurales cantinas y roperos escolares, vulgarizar la alpargata y atender la salud de los alumnos. Su promulgación tuvo un efecto simbólico más que empírico, porque el problema del ausentismo no se resolvió con la obligatoriedad. Todos los niños entre 6 y 12 años debían cursar la escuela –ya fuese pública o privada o incluso en sus casas– por cuatro años como mínimo y la indigencia no era excusa para no hacerlo. Solo quedaban eximidos los que no contaran con una escuela dentro de un radio de dos kilómetros o cuatro si se facilitaba transporte gratuito. En caso de incumplimiento, los padres podían ser amonestados verbalmente, multados desde 2 a 20 pesos o incluso encarcelados hasta por 10 días si reiteraban su infracción³¹. En la práctica, las penas no se aplicaron, en parte por la dificultad de fiscalización y en parte por la opinión general de que era inviable exigir a los padres que enviasen a sus niños a la escuela.

HOGARES CAMPESINOS Y HOGARES OBREROS: LA REALIDAD DE UN DIAGNÓSTICO

La descripción oficial correspondió a una mirada horrorizada de la pobreza, no solo material, sino también moral del hogar popular, que desde la realidad social de la familia campesina y de la obrera de las ciudades no pretende desmentirse, pero sí comprenderse, identificando cuáles fueron las estrategias de las familias frente a la escuela primaria y cómo el Estado modificó su oferta, incluyendo beneficios asistenciales, para extender socialmente la educación.

Los hogares populares no podían apreciar la escuela, concluyeron las autoridades públicas. Encabezados por hombres que destinaban su escaso tiempo libre al alcohol, alimentados con gran dificultad por madres solas y formados por niños que vagaban por las calles, difícilmente podían querer aprender a leer y escribir. Dichos

²⁹ Sol Serrano, “Estudio preliminar”, Darío Salas, *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Santiago, Cámara Chilena de la Construcción de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, 2011.

³⁰ Publicado en Darío Salas, *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Santiago, Imprenta y Litografía Universo, 1917, Apéndice.

³¹ *Ley de Educación Primaria Obligatoria, publicada en el Diario Oficial n° 12.755 de 26 de agosto de 1920*, Santiago, Imprenta Lagunas & Co, 1921.

fenómenos existieron y mostraron su faceta más cruda desde fines del siglo XIX³². Los hogares de los sectores populares eran materialmente precarios y sus familias no correspondían al modelo legítimamente constituido por medio del matrimonio³³. Sin embargo, la realidad del hogar no se reduce a los indicadores del período, sino que ellos revelan la plasticidad de las familias para elaborar sus estrategias de supervivencia en un contexto urbano, en vías de industrialización, con una estructura socioeconómica cada vez más compleja y de mayor expresión política.

La preocupación pública y las autoridades políticas señalaron en gran parte a la industria, específicamente al trabajo fabril, como el factor destructor de la familia. La fábrica separaba a los miembros del grupo doméstico, peor aún, impedía la constitución de la familia. Los índices de nupcialidad e ilegitimidad parecían avalar dicho diagnóstico y eran signos de la indolencia de los sectores populares. Efectivamente, el número de nacimientos ilegítimos se había duplicado. Entre 1850 y 1885 el promedio anual de nacimientos fuera del matrimonio no había sobrepasado el 17,4%, pero a partir de 1892 este porcentaje alcanzó a un tercio de los nacidos y llegó a su punto más alto el año 1917 con un 39,1%. Este agudo incremento no se explica por los obstáculos que inicialmente tuvo que resolver la implementación del Registro Civil desde 1885, al menos no en el mediano y largo plazo. En promedio, entre 1895 y 1932, el 35,7% de los niños nació fuera del matrimonio. Y las provincias en donde se ubicaban las grandes ciudades, como Santiago, Valparaíso y Concepción –que en 1910 concentraban el 39% de los establecimientos industriales y el 60,4% de los operarios–, junto con las del norte minero, presentaron índices más altos que incluso sobrepasaron el 40% de niños ilegítimos. En contraste, las provincias al sur de Santiago y hasta Ñuble, zona tradicionalmente agrícola, presentaron los porcentajes más bajos del país, entre un 25% y 31%. La baja tasa de nupcialidad, que entre 1895 y 1932 fue de 6,3 matrimonios por cada mil habitantes en promedio, revelaba la extensión de las relaciones consensuales. El trabajo codo a codo en la fábrica, se dijo, estimulaba ese tipo de uniones. Sin embargo, el número de matrimonios fue más elevado en las provincias de mayor concentración de población urbana y en la zona norte que en las del Valle Central. Es decir, el comportamiento de la tasa de nupcialidad no fue de la mano del porcentaje de niños ilegítimos, porque ambos fenómenos respondieron a situaciones distintas. Entre el punto más bajo de 4,6 matrimonios por mil habitantes en el año 1900 y el más alto de 11,1 en 1928, sus oscilaciones fueron sensibles a los períodos de mayor bienestar económico. Fueron los años entre 1924 y 1929 cuando la tasa de nupcialidad se elevó por sobre 7,2 y alcanzó su punto máximo coincidiendo con el impulso de las políticas asistenciales, para descender tras la crisis económica a 6,7, acercándose a la cifra promedio del período. La intención formal

³² Luis Alberto Romero, *¿Qué hacer con los pobres? Elites y sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1997.

³³ Los hijos ilegítimos no suponen una desestructuración familiar, sino que evidencian por un lado el valor social otorgado a la institución del matrimonio y por otro revelan otras formas de paternidad. Durante dichas décadas, la reforma al Código Civil estrechó el concepto de familia legítima. Véase Nara Milnich, *Children of fate: Childhood, Class, and the State in Chile, 1850-1930*, Durham, Duke University Press, 2009.

de constituir un hogar habría tenido que ver con la posibilidad de un empleo estable que asegurase la independencia económica del nuevo grupo doméstico, y el acceso a ciertos beneficios estatales estimulaba la capacidad de subsistencia.

La denunciada indolencia popular no fue de la mano de la ignorancia, como asoció el discurso social, sino que la llamada “apatía” estuvo relacionada con la estructura económico-laboral de las provincias. Las curvas de ilegitimidad no tuvieron el mismo comportamiento que las tasas de alfabetización. El Valle Central, donde menos de un cuarto de sus habitantes sabía leer y escribir, presentaba el menor índice de hijos ilegítimos. En cambio, el número de matrimonios inscritos por provincias según el grado de instrucción de los contrayentes en 1932 muestra que la mayoría de los que se casaban eran individuos alfabetos. Podría pensarse que el matrimonio era una institución valorada por una minoría letrada que se concentraba en las ciudades. En el campo, la estacionalidad de la oferta laboral, que concentraba numerosos brazos en los períodos de siembra y cosecha, se traducían en los meses siguientes en una masa masculina móvil en busca de trabajo en las obras públicas –ferrocarriles, caminos, puentes, canales y construcción–, en las faenas industriales y en los centros mineros. La movilidad de la población supuso como corolario una carencia de vínculos familiares estables y esta circunstancia fue señalada como el principal obstáculo al matrimonio y a la formación de la familia³⁴.

La industrialización ha sido establecida por la historiografía social y de familia como la línea divisoria entre el hogar llamado tradicional, que correspondía a un grupo doméstico amplio y extenso, y la familia moderna. Las transformaciones experimentadas por el desarrollo de la industrialización habrían producido como resultado un hogar nuclear, formado por el matrimonio y sus hijos, de tamaño reducido. Los estudios en esa dirección demostraron que efectivamente la industria significó un punto de quiebre que cambió radicalmente el contexto económico y social en la sociedad occidental. Sin embargo, esta línea divisoria ha sido seriamente cuestionada por estudios empíricos posteriores, que mostraron que la relación entre la familia y la industria fue un proceso de mayor complejidad y que el hogar nuclear también había predominado con anterioridad al clímax de la industrialización, como demostró Peter Laslett para el caso de Inglaterra³⁵. El hecho de que la sociedad preindustrial fuera agraria no implicaría que su forma de producción haya sido campesina y no se concluye que el sistema familiar existente fuera necesariamente una forma de hogar campesino, entendido como la unidad productiva que habría sido destruida por la

³⁴ Esta interpretación es recogida por Eduardo Cavieres y René Salinas, *Amor, sexo y matrimonio en Chile tradicional*, Santiago, Universidad Católica de Valparaíso, 1991; Gabriel Salazar, *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*, Santiago, Lom Ediciones, 2000.

³⁵ La historiografía anglosajona ha demostrado que la forma nuclear de la familia ya existía en Inglaterra antes de la industrialización. Véase Peter Laslett, *El mundo que hemos perdido, explorado de nuevo*, Madrid, Alianza, 1987; y, Richard Wall, Jean Robin y Peter Laslett, *Family forms in historic Europe*, New York, Cambridge University Press, 1983.

industrialización, provocando una transformación en la estructura familiar³⁶. A partir de los hallazgos de estas investigaciones, la familia se comprende mejor como un proceso que revela a un cuerpo extremadamente sobreviviente, que modifica su estructura y su carácter para responder a las nuevas circunstancias. En la sociedad industrial los hogares redujeron su tamaño, prevaleciendo la familia nuclear, pero convivieron con hogares más grandes. La diferencia estuvo en que la mayor parte de la gente habitó un hogar de menos de cuatro personas.

En Chile, la relación entre la industria y la familia tampoco fue secuencial ni tuvo resultados uniformes. El desarrollo de la industrialización no convivió con la familia campesina tradicional. Esta ya había experimentado un proceso de transformación desde mediados del siglo XIX, como resultado de la presión poblacional y saturación de la tierra agrícola que impulsó una ola migratoria del campo hacia la ciudad en busca de nuevas fuentes de trabajo. La valorización de la tierra había provocado la incorporación de nuevas áreas al cultivo, con la consiguiente expulsión de sus moradores, y la fragmentación de la propiedad no pudo absorber al creciente incremento poblacional. Al mismo tiempo, en la ciudad, los hogares populares experimentaron un proceso de reducción de su tamaño, por lo que el tipo de familia nuclear tuvo mayor frecuencia³⁷. Dentro del mundo campesino los hogares también se redujeron, aunque en menor grado que sus pares urbanos. Los padrones manuscritos del censo de 1907 permiten aproximarse a dimensionar su tamaño y composición. Dentro del Valle Central, el departamento de Maipo de la provincia de O'Higgins registró 367 hogares, de los cuales un 56,4% contaba entre cuatro y ocho miembros, siendo el hogar con cinco personas la realidad más frecuente.

La evidencia del tránsito de población desde el campo a la ciudad ha soslayado la significación de los hogares rurales en el conjunto de las transformaciones de la urbanización e industrialización. Fueron dos mundos en contraste, pero estuvieron permanentemente conectados por el flujo de trabajadores y de productos. El crecimiento de los centros poblados y especialmente de la minería en el norte estimuló asimismo el desarrollo de la industria agrícola. El primer tercio del siglo XX fue un período de gran crecimiento para la agricultura; se duplicó el área cultivada y se incrementó la ganadería por la creciente demanda de carne. Paralelamente, las transformaciones en la agricultura habían significado un proceso de tecnificación, diferenciación ocupacional y especialización de las tareas agrícolas. Y estos mismos cambios fueron condición para el surgimiento de la industrialización.

El acelerado proceso de emigración del campo a la ciudad no impidió que todavía en 1930 la mitad de la población del país mantuviera un patrón de asentamiento rural. Este Chile rural fue técnicamente definido desde 1907 por la categoría censal que comprendía a toda la población asentada en centros de menos de mil habitantes. Bajo este concepto se incluyó específicamente a los asentamientos salitreros, ya

³⁶ Christopher Charles Harris, *Familia y sociedad industrial*, Barcelona, Ediciones Península, 1986, 132.

³⁷ Ann L. Johnson, *Internal migration in Chile to 1920: its relationship to the labor market, agricultural growth, and urbanization*, Los Angeles, University of California, 1978.

que por su naturaleza no podían asimilarse a la población urbana, pues carecían de municipio y de servicios urbanos. Sin embargo, aquello no fue el campo, ni por su aglomeración de personas ni por el tipo de trabajo que los asimilaba mejor a pueblos. El campo no fue un mundo homogéneo y fundamentalmente ha sido descrito por las provincias agrícolas del Valle Central y de Aconcagua al norte de Santiago. Esta zona ha sido la tierra agrícola por excelencia destinada al cultivo de viñas y cereales. Sus habitantes eran los hacendados, sus inquilinos, los pequeños propietarios y un sinnúmero de jornaleros que vivían dispersos por el campo³⁸. Las provincias del sur también conforman este mundo rural, donde prevalecen las montañas, la explotación maderera y la ganadería. Sus labradores habitaban en forma dispersa por el territorio y vivían un aislamiento mayor que sus pares de la zona central. En este mundo agrario, la mayoría de los hogares estaba compuesta por cinco miembros que no necesariamente compartían la actividad agrícola como economía de subsistencia. El hogar campesino consumía lo que producía, pero también vendía sus productos en los pequeños mercados locales de los cada vez más numerosos pueblos cercanos, intercambiándolos por otros bienes y algunos pocos servicios.

A excepción de un grupo de pequeños propietarios, parceleros o arrendatarios de tierras y de algunos hogares de inquilinos correspondientes a las ocupaciones superiores de la agricultura, el trabajo de la tierra era insuficiente para sostener a la familia campesina. Por la naturaleza estacional de la producción agrícola y su demanda de una mano de obra intensiva en los periodos de siembra, cosecha y vendimia, los hogares campesinos seguían un ciclo anual de trabajo irregular, que dejaba durante algunos meses un grupo de trabajadores desempleados desplazándose por trabajos esporádicos. Oscilando entre el campo y la ciudad, estos peones no calificados obtenían un ingreso por jornal o semanal en la construcción de obras públicas, transporte y faenas mineras.

El sustento de los hogares dependía de la producción agrícola de las haciendas y en torno a ellas giraba la vida rural, ya sea porque la mayoría de los trabajadores y peones afuerinos laboraban en sus tierras o porque a través de ella los aparceros comercializaban su cosecha³⁹. Ellas daban trabajo a la gran mayoría de la población rural. Hacia 1935, el 75% de la fuerza de trabajo de la hacienda estaba compuesta por inquilinos y por los brazos adicionales que aportaban sus hogares, demostrando la extensión del sistema de inquilinaje. El resto eran los afuerinos, es decir, temporeros que aumentaban la mano de obra de la hacienda por periodos y que formaban el estrato social más bajo de la población rural. El estudio de Arnold Bauer sobre la sociedad rural contabilizó 59.000 hogares de inquilinos, a los que habría que sumar 18.000 de los empleados en las haciendas en 1930. Los jefes de estos hogares representaban un tercio de los trabajadores agrícolas y proveían a la hacienda con

³⁸ Arnold J. Bauer, *La sociedad rural chilena: desde la conquista española a nuestros días*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1994, 159-160.

³⁹ De acuerdo con Arnold Bauer, en el primer tercio del siglo XX las grandes haciendas correspondían al 67% de la tierra del Valle Central, aunque había un número creciente de fundos pequeños y medianos. El impacto de la expansión agrícola y el cambio del modelo de asentamiento redundaron en un asombroso aumento de predios mínimos en manos de ex inquilinos o parientes de ellos. *Ibid.*, 153.

65.000 obreros más –otro tercio– entre sus hijos y parientes. Casi un décimo eran los empleados y el grupo restante lo constituían los afuerinos⁴⁰. De manera que la gran mayoría de los hogares rurales subsistieron en el contexto de la hacienda, en donde la escuela llegó en la medida en que el hacendado otorgó las facilidades para ello. Como reflejan los editoriales del *Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura*, las municipalidades del Valle Central –de acuerdo con sus atribuciones establecidas en la Ley de 1891– estuvieron ocupadas y destinaron su presupuesto a la habilitación de caminos y a la seguridad local, dotando una policía rural. Los escasos recursos municipales no alcanzaron para extender la escuela en el campo. La ley de 1920 obligaba a los hacendados a sostener una si su propiedad estaba avaluada en más de 500.000 pesos y poseía una extensión no menor a dos mil hectáreas con una población escolar mayor de veinte alumnos. Y algunos lo hicieron, aunque también hubo quejas por parte del visitador de escuelas de su incumplimiento o mal funcionamiento, ya fuese porque los propietarios no residían en sus fundos o por deficiencias en el servicio. Quienes efectivamente quedaron aislados de la escuela rural fueron los habitantes del campo profundo⁴¹.

La existencia de esta escuela interfería en los hogares de inquilinos, que requerían de sus hijos para sumar brazos en los períodos de trabajo intensivo o bien para ocuparlos en el cultivo de su ración de tierra y en el cuidado del ganado menor y mayor. En caso de enfermedad, otros miembros del hogar podían reemplazar al inquilino en el cuidado de su chacra y en los trabajos de la hacienda. Estos brazos extra también recibían un salario equivalente a lo que obtenía un afuerino. Si bien el inquilino era capaz de sostener su hogar, la dependencia intrafamiliar fue un obstáculo frente a la asistencia a la escuela. Atendiendo a los datos de contabilidad de una hacienda en Ñuble, cada inquilino recibía talaje para cuatro animales vacunos y caballares en potreros del fundo, equivalente a 5 pesos mensuales; podía alimentar gratuitamente los bueyes que tuviera, lo que se estimaba tenía un costo de 240 pesos; y recibía una ración de media cuadra de tierra para siembra de chacras, cuya entrada mínima anual correspondía a diez sacos de porotos –300 pesos–, aunque la producción que obtenía el inquilino podía ser mayor. Junto a su vivienda recibía una cuadra de terreno de goce, cuyo usufructo se evaluaba en otros 300 pesos. No tenía que gastar en calefacción, ya que recibía gratis la leña que necesitaba para su consumo. Asimismo, la hacienda proveía de una ración para su alimentación durante 240 días del año y el salario contante y sonante ascendía a 96 pesos⁴². Todo sumaba 1.404 pesos, en promedio 0,5 pesos diarios, cantidad prácticamente equivalente a lo que obtenía un obrero en Santiago si trabajaba 300 días del año. Sin embargo, el trabajador

⁴⁰ *Ibid.*, 195.

⁴¹ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”, Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coord.), *Campeños y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*, México D.F., El Colegio Mexiquense A.C., 2011.

⁴² Correspondiente a una libra de harina o de galleta, 500 gramos de porotos guisados con chicharrones y 500 gramos de cazuela de papas y que sumaban 360 pesos.

urbano tenía que deducir el arriendo de habitación, que en la capital era bastante⁴³. Si bien es cierto que los salarios en general estuvieron en forma creciente por debajo del costo de vida desde 1900 en adelante, los hogares de inquilinos no se vieron igualmente afectados que sus homónimos urbanos por el alza de los alimentos. En mayor o menor medida, hubo un sustento mínimo asegurado por las condiciones dadas en la hacienda.

Los hogares de los peones afuerinos se ubicaron en los márgenes de las haciendas y en los alrededores de los lugarejos, caseríos y aldeas que se multiplicaron en todas partes durante el primer tercio del siglo XX. Paulatinamente, la masa de trashumantes subempleada se había ido asentando en los llamados lugares de campo, donde predominaba como vivienda campesina el sistema antiguo de un solo cuarto, ruca de paja con una puerta destinada a todos los usos domésticos, en que la vida de la familia se desarrollaba conjuntamente con la crianza de los animales⁴⁴. Los nuevos pobladores rurales cultivaban algunas verduras, criaban un par de chanchos o gallinas y completaban sus ingresos con salarios ganados en las haciendas⁴⁵. Dentro de este proceso de aglomeración semiurbana, los hogares campesinos pudieron llegar a la escuela en la medida en que esta podía instalarse en el lugar y subsistir con la reducida población de niños que allí había. Los habitantes de La Capilla, un poblado ubicado en el departamento de Combarbalá, pedían la creación de una escuela mixta rural,

“porque somos padres pobres y la distancia que nuestros hijos tienen que recorrer para ir a la escuela más cercana –Centinela– es mucho más de tres kilómetros; por lo tanto, el calzado se hace muy costoso para comprarlo. El calor excesivo en verano y el frío en invierno son serios obstáculos que nos impiden mandar a nuestros hijos a dicha escuela”⁴⁶.

Eran 48 hogares y sus hijos en edad escolar sumaban más de cien niños. Al mismo tiempo, la nueva escuela podría abarcar el caserío inmediato llamado Pueblo Hundido, con treinta vecinos. El inspector de Instrucción Primaria había confirmado el pésimo estado de los caminos, que por escabrosos cerros y cruces de ríos conectaban a dicha población con la escuela más cercana. Espontáneamente o empujados por la autoridad educacional, las familias manifestaron su intención de enviar a sus hijos a la escuela.

Pero el valor de la educación para el Estado estuvo tensionado por las necesidades de los hogares. Los niños en edad escolar también trabajaban como peones temporeros y mientras estaban ocupados obtenían una ración de alimento, al igual que los otros jornaleros, que la información disponible para la provincia de Aconcagua describe como carne, frejoles, pan y un tercio de litro de vino al día, equivalente a

⁴³ *Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura* (en adelante *BSNA*) LIII:4, Santiago, abril de 1922, 194-195.

⁴⁴ Informe de la parroquia de Navidad, *Estado de las Parroquias*, FGE, AAS, vol. 12, legajo 127.

⁴⁵ Bauer, *op. cit.*, 156-157.

⁴⁶ FME, vol. 3205, La Capilla, diciembre 28 de 1913.

0,30 pesos por peón⁴⁷, además de un salario que, aunque reducido, ascendió de un promedio de 1,20 pesos diarios en 1906-1910 a 2,50 pesos en 1921-1925 para los jornaleros en la agricultura del Valle Central⁴⁸.

En los lugares de campo, por el tamaño tan reducido del poblado que carecía de una oferta laboral, los hogares dependían exclusivamente de la tierra para subsistir o de una fuente externa de trabajo. En años de sequía se desplazaban hacia otros lugares en busca de sustento. Los habitantes de la región costera del departamento de Illapel debieron emigrar hacia el interior por la escasez de agua en el año 1912. En Cuncumén, en los alrededores del fundo, se instalaron unas ochenta familias, que junto a los lugareños reclamaban una escuela para sus hijos. La población escolar ascendía a 155 niños mayores de cinco años de edad y sus padres eran prácticamente todos agricultores, además de herrero, mecánico, amansador, carpintero, un capataz, algunos arrieros y vaqueros. Las madres eran lavanderas, cocineras y costureras. El censo levantado por el visitador individualizó a cada uno y expresó su conformidad respecto a la creación de la escuela, aunque al menos la mitad de los niños volverían con sus padres a sus hogares primitivos cuando cesara la sequía⁴⁹. De esta forma, las escuelas de campo podían llegar a quedar casi vacías.

Desplazarse hacia otras regiones fue una salida para enfrentar la escasez de los hogares rurales. Todos sus miembros o solo algunos emigraban. La cantidad de trabajadores empleados por la agricultura creció levemente en el periodo, a pesar de que las estadísticas censales del país revelaban la disponibilidad de una mano de obra abundante. No obstante, los hacendados se quejaban de la falta de brazos. Lo cierto es que la corriente migratoria hacia las ciudades fue grande y constante y tuvo como contracara el vacío de otros focos de aglomeración de población, como los lugares de campo y las haciendas, en donde parte de sus inquilinos emigraban a otros puntos. A la población rural no llegó la electricidad, ni el agua potable y escasamente la asistencia médica.

LOS HOGARES PROLETARIOS, LA INDUSTRIA Y LA ESCUELA URBANA

El cambio de un patrón de asentamiento rural a urbano estimuló un proceso de incipiente industrialización, promovido por la creciente inversión en obras públicas requerida en especial por la infraestructura y el transporte. Posteriormente, el desarrollo de la industria manufacturera, estimulado por el auge exportador salitrero, atrajo un flujo permanente de población que se concentró en la capital, en el puerto de Valparaíso y, en menor medida, en la ciudad de Concepción, integrando una nueva clase trabajadora urbana: el proletariado. La mano de obra llegó a la ciudad empujando un proceso de urbanización acelerada, que tuvo una respuesta desfasada al exceso de población, no solo en las habitaciones, sino que también en la oferta de escuelas.

⁴⁷ *BSNA*, vol.13, Santiago, 28 de marzo de 1901, 261.

⁴⁸ Bauer, *op. cit.*, 182, cuadro n° 31.

⁴⁹ FME, vol. 3205, Illapel, 12 de enero de 1912.

La historiografía social ha demostrado suficientemente el cambio operado en las condiciones de vida urbana en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX⁵⁰.

El proceso de modernización económica marcado por la adopción de los medios de producción industriales definió un nuevo concepto de trabajador. Jornaleros, carpinteros, herreros, zapateros, sastres, mecánicos y otros cientos de categorías ocupacionales engrosaron esta nueva clase trabajadora, que, si bien tuvo distinciones de gremio, tuvo como denominador común ser urbana, asalariada y cada vez más consciente de una pertenencia a la clase proletaria en su demanda de derechos laborales y sociales. Ellos fueron los obreros que en gran número realizaban una labor manual que no requería de educación ni especialización a cambio de un salario o jornal. Durante las tres primeras décadas del siglo XX, las industrias de mayor escala abarcaban a la mayor parte de la fuerza laboral, específicamente en los rubros de alimentos, bebidas, tabacaleras, vestido y calzado⁵¹. Este obrero será objeto de la primera legislación laboral en el país y el estudio de su condición social fue la primera tarea de la Oficina del Trabajo, creada dentro del Departamento de Industria y Obras Públicas en 1907. Tanto por razones de administración pública como por el interés social que revestía, la Oficina inició la formación de una estadística obrera nacional como la base necesaria para dimensionar los problemas relacionados con el trabajo industrial y para plantear sus posibles soluciones. Su objeto de análisis fueron los trabajadores urbanos de la industria. La información mostró que la mayoría de los establecimientos industriales manufactureros estaba en Santiago y Valparaíso y que concentraba la mayor parte de los obreros. Concepción estaba en tercer lugar y era fundamental la industria carbonífera, seguida por la ciudad de Valdivia⁵². Los trabajadores en las obras públicas distribuidos en la construcción, agua potable y alcantarillado, ferrocarriles, puentes y caminos sobrepasaban en número a los operarios de las industrias⁵³. La estadística averiguó los salarios y duración de la jornada laboral, accidentes del trabajo y la presencia de niños menores en las industrias, al mismo tiempo que puso especial énfasis en conocer sus condiciones de vida, por medio del precio de las habitaciones obreras y de los artículos de primera necesidad.

Los datos recogidos definen un contexto económico dentro del cual los obreros elaboraron sus estrategias de subsistencia. Pero los trabajadores no estaban solos y sus condiciones de vida arrastraban consigo a un grupo familiar. Por ello la Oficina realizó paralelamente un estudio de la familia obrera. De carácter monográfico, porque metodológicamente se estimó que era la mejor aproximación para conocer la realidad de las familias, tuvo un amplio alcance, ya que abarcó grupos de muestras de

⁵⁰ Luis Alberto Romero, *¿Qué hacer con los pobres? Elites y sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895*, Santiago, Ariadna Eds., 2007.

⁵¹ Peter DeShazo demuestra que la gran mayoría de los trabajadores manufactureros acudían a las industrias y no a talleres artesanales (el 75% de total de la fuerza laboral manufacturera era acaparada por solo el 15% de los establecimientos manufactureros). Las industrias de alimentos, bebidas, tabacaleras, vestuario y calzado representaban el 70% de la producción industrial en el período y contrataban aproximadamente al 50% de la fuerza laboral industrial. Peter DeShazo, *Trabajadores urbanos y sindicatos en Chile: 1902-1927*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Aranas, 2007, 44-45.

⁵² *Idem*.

⁵³ En 1912 las obras públicas reunían a 5.551 obreros a jornal y 10.760 jornaleros a trato.

todas las ciudades con centros fabriles, de las obras públicas y de los centros mineros del país entre 1911 y 1925. Su información ilumina la complejidad de la relación entre industrialización y familia y cómo esta última pudo incorporar a la escuela en su rutina.

El estudio de las familias proletarias constituye una radiografía social de la situación económica y las condiciones materiales del hogar popular urbano. Conceptualmente, la familia obrera estuvo comprendida como la unidad doméstica que residía cerca de los establecimientos industriales y cuyo sustento principal provenía del trabajo fabril de uno o más de sus miembros. A esta categoría correspondieron las familias de los obreros fabriles, mineros y de las obras públicas. Entre ellas, predominó el hogar integrado por tres a cinco personas y que en prácticamente todos los casos estuvo compuesto por el matrimonio y sus hijos. Los hogares de gran tamaño así como los muy pequeños fueron excepcionales. Tanto los hogares de solo dos integrantes como aquellos con más de diez representaron un 5,6% cada uno, mientras que los que tenían entre tres y cinco correspondieron al 58,1%. El tercio restante fue para los hogares que tenían entre seis y nueve personas. Si bien predominó el hogar obrero pequeño, este convivió con un gran número de hogares de mayor tamaño. En síntesis, en la ciudad los hogares obreros mantuvieron un tamaño más bien reducido, de 5,3 miembros en promedio. Hubo diferencias que no fueron regionales ni tuvieron relación con el tamaño de las ciudades. En el puerto de Valparaíso, más de dos tercios de los hogares estaban formados por menos de cinco personas. Coquimbo, en el norte, y Chillán, en el sur, presentaron una fisonomía de hogares similar, con dos tercios de unidades domésticas entre tres y cinco miembros. En Concepción también prevaleció el hogar de menos de cinco personas, aunque en menor proporción. Copiapó, al igual que Iquique, fue distinto, con un tamaño relativamente mayor y menos de la mitad de los hogares tuvieron entre tres y cinco miembros, mientras que la otra mitad contenía seis a siete. Un caso similar se dio en los hogares de la pampa salitrera, donde la mitad de ellos era de menos de cinco personas y la otra mitad fue de mayor tamaño, coincidiendo con la percepción del inspector del Trabajo, que destacaba que el trabajador salitrero era el que tenía generalmente una familia numerosa de más de seis miembros. En Valdivia todos los hogares fueron de tamaño reducido.

La habitación obrera fue una representación material del hogar popular. En palabras del diputado liberal y miembro del Consejo Superior de Instrucción Pública Manuel Salas:

“¿De qué sirve en tales condiciones lo que el Estado gasta en la instrucción popular, si ella ningún fruto puede dar, desde que a su enseñanza se opone el ejemplo corruptor? ¿A qué vienen los conocimientos de higiene que se trata de vulgarizar si se obliga a las personas a vivir aglomeradas, sin distinción de sexos ni edades, en habitaciones estrechas, infectas y oscuras?”⁵⁴.

⁵⁴ Manuel Salas L., *Las habitaciones para obreros, Trabajos y antecedentes presentados al Supremo Gobierno de Chile por la Comisión Consultiva del norte recopilados por encargo del Ministerio del Interior*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1908.

Solo para que germinasen las huelgas y el anarquismo, afirmaba el diputado. La conclusión era que la rehabilitación del hogar obrero permitía su educación y hacía posible el orden social. Acercarse a la fuente de trabajo hacinaba a los obreros, sus mujeres y niños en conventillos, cités y ranchos de la periferia urbana, descritos profusamente por la historiografía social demostrando su directa incidencia en la salubridad pública y en las tasas de mortalidad del país⁵⁵. El primer esfuerzo nacional por dimensionar el problema fue el censo de 1907, que realizó un catastro de la vivienda, con el fin de establecer la proporción entre el número de familias y las casas destinadas a habitación y suministrar datos que sobre las necesidades de servicios de higiene en los diversos centros poblados del país. Al menos el 40% de la población de Santiago vivía en conventillos, definidos como viviendas que contenían diez habitaciones o más⁵⁶. En la capital, un cuarto de la población –aproximadamente 75.000 personas– habitaba en conventillos, y la gran mayoría en condiciones aún más precarias en los ranchos de las poblaciones suburbanas. Dentro de esa clase de habitaciones, descritas como antros de pestilencia epidémica, vivían 2,5 personas en promedio por pieza, número que se elevó a casi cuatro en 1924. En las ciudades de Santiago, Valparaíso, Concepción y Talcahuano su número ascendía a tres, mientras que en las del norte –Iquique y Copiapó– este disminuía a un solo habitante. En muchas habitaciones podían encontrarse hasta diez personas y, aunque el tamaño del grupo familiar fuese pequeño, una pieza de conventillo no era espacio suficiente. Algunas pocas familias podían acceder al arrendamiento de dos piezas, lo que permitía separar el dormitorio del comedor y cocina. Sin excepción, estas viviendas carecían de servicios sanitarios⁵⁷. Los precios de estas habitaciones variaban según si tenían salida a la calle o hacia el interior. Las primeras costaban el doble que las segundas y fluctuaban entre los diez y treinta pesos mensuales, dependiendo de la ciudad. Los cánones de arriendo dependieron del valor del suelo, que en las grandes ciudades era muy superior al de las provincias del Valle Central, siguiendo una tendencia al alza⁵⁸.

⁵⁵ Armando de Ramón y Patricio Gross, “Algunos testimonios de las condiciones de vida de Santiago de Chile: 1888-1918”, *EURE* 31, Santiago, 1984, 67-74; Armando de Ramón, “La población informal. Poblamiento de la periferia de Santiago de Chile, 1920-1970”, *EURE* 50, Santiago, 1990, 5-17; Alejandra Brito, “Del rancho al conventillo. Transformaciones de la identidad popular femenina, Santiago de Chile, 1850-1920”, Lorena Godoy, Elizabeth Hutchinson, Karin Roseblatt y M. Soledad Zárate, *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*, Santiago, Ediciones SUR/Cedem, 1995.

⁵⁶ *Censo de la Población de la República de 1907*, 423.

⁵⁷ El problema de la vivienda popular fue objeto de regulación desde 1906. La Ley de Habitaciones Obreras creó el Consejo Superior a cargo de su inspección y contenía disposiciones adecuadas para establecer su saneamiento y promover nuevas edificaciones de acuerdo a los cánones higiénicos. Solo en 1911, el Consejo declaró inhabitable y ordenó demoler al 10% de los 1.564 conventillos existentes en Santiago. Sus 3.750 habitantes debieron mudarse a otras viviendas no necesariamente mejores. *Boletín de la Oficina del Trabajo* (en adelante *BOT*) 2, Santiago, segundo trimestre de 1911, 85. El inspector del Trabajo de Valparaíso informó sobre el estado de las habitaciones de los obreros porteños: en 259 conventillos que se levantaban en los cerros, habitaban 15.178 personas. *Ibid.*

⁵⁸ En Santiago, Valparaíso y Concepción una pieza al exterior costaba no menos de 20 pesos y en Iquique alcanzaba hasta 30. En contraste, igual habitación en Curicó, Talca, San Fernando y San Felipe rondaba los 10 y no superaba los 12 pesos.

Aunque aumentaron durante el período, fueron pocas las familias obreras que accedieron a una habitación mejor provista, de manos de sociedades de beneficencia, la caridad de particulares o por cuenta de las propias industrias⁵⁹. Estas excepciones de viviendas enladrilladas con techos de tabla formadas por tres piezas, cocina y un pequeño patio de piso de cemento contaron también con servicios sanitarios ubicados en un gran patio común, agua potable y generalmente una escuela. Estas poblaciones modelo demoraron mucho en replicarse en el país y todavía en 1912 ningún consejo departamental de habitaciones obreras había hecho uso de sus atribuciones legales de ordenar la demolición o reparación de conventillos o casa de inquilinato que no cumplieran con las condiciones mínimas establecidas⁶⁰.

A pesar del hacinamiento y precariedad de las habitaciones, la vida urbana era preferible a la del campo. En 1913, la Sociedad de Fomento Fabril elevó un memorando al gobierno sobre la situación obrera y las medidas que podrían adoptarse para aliviarla. Efectivamente, los jornales que ganaban los obreros eran insuficientes para atender a sus necesidades, provocando constantes exigencias de aumentos de salario por medio de movimientos políticos. Sin embargo, sostenían los industriales, para la construcción y reparación de canales de regadío y otras faenas agrícolas era imposible conseguir trabajadores, a pesar de los mayores salarios que ofrecían. “No se puede obligar a los obreros de las ciudades a emigrar a los campos donde no pueden proporcionarse las comodidades a que están habituados”⁶¹. Habría que suponer que estas comodidades estaban representadas por el aseguramiento de una fuente de empleo y por los servicios urbanos, entre ellos la educación. En los barrios obreros se ubicaban las escuelas nocturnas, que si bien no eran suficientes en relación a la población, recibían a los hombres mayores de 15 años e incluso menores que después del trabajo acudían a ellas⁶². La asistencia a estas escuelas significaba un esfuerzo adicional para estos individuos, al igual que para sus niños. El visitador de Santiago acertaba al expresar que

“no hay que desentenderse de que el obrero hace un verdadero sacrificio al concurrir a los cursos nocturnos, para lo cual tiene que abandonar el hogar después de las faenas del día, a despecho del descanso, con frío y lluvia en las noches de invierno, y que por lo tanto solo un amor intenso por la instrucción, que no es fácil suponerle, puede encaminar sus pasos a la escuela sin otro aliciente que el de aprender”⁶³.

⁵⁹ Un ejemplo fue el cité de Juana Ross de Edwards, ubicado en el cerro Cordillera de Valparaíso, que albergaba a más de 300 personas en un edificio de cal y ladrillo subdividido en 64 casitas de tres piezas y cocina cada una. Todas las habitaciones blanqueadas y pisos y techos enladrillados. Dotado de luz eléctrica, agua potable, alcantarillado y baños y escusados para ambos sexos. Patios pavimentados y escalas y pasadizos de fierro. Sus precios eran más elevados, fluctuando entre 22 y 28 pesos mensuales. Informe del Inspector Manuel Rodríguez Pérez sobre las condiciones del trabajo y la vida obrera en Valparaíso, *ibid.*

⁶⁰ BOT 4, primer semestre de 1912, 72.

⁶¹ *Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril* (en adelante BSFF) 11, Año XXXVI, Santiago, noviembre 1919, 734.

⁶² Ley de 1902 decretaba la fundación de escuelas nocturnas en toda la República.

⁶³ *Boletín de Instrucción Primaria* (en adelante BIP), “Informe del visitador de escuelas nocturnas”, Santiago, 30 de septiembre de 1905.

Esto explicaba que las escuelas particulares sostenidas por sociedades de proletarios tuvieran mayor asistencia, ya que en estas recibían por la noche un alimento.

La construcción de obras públicas era un espacio de hombres solos. Las condiciones de vida determinadas por la temporalidad de la faena en campamentos provisionales impedían a sus trabajadores instalarse con sus familias y tampoco había en estos alternativas de empleo para las mujeres y niños. Por su parte, los campamentos obreros en las faenas salitreras y mineras del norte del país no eran mejores. Después de la Guerra del Pacífico habían crecido rápidamente, a pesar de lo cual aún escaseaban los peones. En la industria salitrera de Tarapacá el número de operarios había ascendido de 2.500 en el año 1880 a 24.000 en 1903. Cada explotación minera poseía un campamento dividido en manzanas, que en la pampa del Tamarugal eran “verdaderos muladares en donde no es posible la existencia humana”. Los galpones eran construidos generalmente con cinc para techos y paredes o con pedazos de costra de terreno y tablones. Las divisiones internas de la habitación eran de lonas colgadas para separar el dormitorio del comedor y cocina. Carecían de alcantarillado y servicios de aseo. Al interior de las manzanas estaban los establos para los animales de carga. Esta situación, en la que vivían familias de siete a más personas, fue denunciada por el inspector del Trabajo como “un abuso de parte de los dueños de estas faenas que no miran en nada la vida de sus operarios”⁶⁴. Algunas oficinas eran excepciones, como La Granja, Alianza, Agua Santa, Abra y Primitiva, que daban a sus empleados casas de edificación sólida con servicios sanitarios y escuela. Sin embargo, los operarios no corrían la misma suerte.

En las salitreras el costo de vida era relativamente menor. El salario que se liquidaba al mes, según los días de trabajo y la cantidad de obra ejecutada, era anticipado a los trabajadores por medio de suples de 2 a 3 pesos para los hombres casados y de 1 a 2 pesos para los solteros. De esta forma, se facilitaba la adquisición de alimentos en las pulperías, cuyos precios eran menores que los de los almacenes de los pueblos vecinos. Al menos un 40% del salario era invertido por los peones mineros en las pulperías⁶⁵. En ese mundo minero, la acción fiscal por educación primaria fue apoyada por algunos industriales que procuraban aumentar el número de matriculados y estimular la asistencia escolar. En las oficinas salitreras, muchas compañías sostenían escuelas que paulatinamente fueron siendo administradas y financiadas por el Estado. Pero en la pampa, la necesidad que tenían las familias del trabajo de sus hijos hacía que muchas de ellas, principalmente las de los pueblos, se vieran casi desiertas.

LA ESCUELA OBLIGATORIA: ¿UNA REFORMA INSENSIBLE A LA ECONOMÍA FAMILIAR?

El trabajo y el aprendizaje de los niños fueron dos opuestos de la escuela, pero no de sus hogares⁶⁶. La supervivencia del hogar estuvo determinada por un ingreso

⁶⁴ BOT 3, segundo semestre de 1911, 88 y 173.

⁶⁵ BOT 4, primer semestre de 1912, 231-232.

⁶⁶ El impacto de la educación pública en las familias es el objeto de estudio de Anna Davin, *Growing up por. Home, School and Street in London 1870-1914*, London, Rivers Oram Press, 1996.

familiar que no fue suficiente para cubrir los gastos que implicaba. Dentro del hogar, todos los que podían contribuían con su trabajo, no como una unidad colectiva que ocupaba a todos en la misma actividad productiva, sino que el trabajo se desarrollaba individualmente en la industria, en la construcción, en ferrocarriles o en los servicios urbanos. En el mundo obrero –minero o industrial– el sustento del hogar dependió fuertemente de los ingresos del cabeza de familia. Los hogares estuvieron compuestos generalmente por el matrimonio o ambos padres y sus hijos. Excepcionalmente se registró a una madre sola como cabeza de hogar y los hogares numerosos correspondieron a un crecido número de hijos y no a la presencia de otros parientes o allegados.

El salario del jefe de hogar era bastante variable entre y dentro de las industrias. El concepto mismo de salario correspondía a una estimación calculada según la producción de cada obrero, y solo esfuerzos sindicales posteriores a 1920 lograron que en muchas industrias se estableciese un salario fijo pagado semanalmente⁶⁷. Su monto estuvo en relación con la calificación del empleo, el sexo y edad del operario⁶⁸. Si un trabajador ganaba 3,17 pesos en 1905, una mujer recibía 1,50 y un niño 0,78 pesos. Esta desigualdad se mantuvo a lo largo de las primeras tres décadas del siglo XX. En 1921, el hombre ganaba 8,26 pesos, la mujer 4,47 y el niño 3,01; y en el año 1926, recibían 10,8 pesos, 4,95 y 2,9 respectivamente⁶⁹. A pesar del reducido monto que presentan las estadísticas, el análisis de los presupuestos domésticos registrados por la Oficina del Trabajo muestra que las entradas pecuniarias aportadas por los niños al presupuesto familiar fueron significativas, incluso superiores a las de las mujeres. Si bien es cierto que en el total de operarios industriales ellas sobrepasaron en número a los niños, el desigual impacto en los ingresos domésticos podría explicarse suponiendo que la mayoría de las obreras no eran madres. Las mujeres de los hogares obreros estudiados estuvieron ocupadas en los quehaceres domésticos y los ingresos adicionales que podían obtener provenían del lavado y la costura.

Todas las entradas familiares eran consumidas en alimentarse, vestirse, contar con un techo y combustible para cocinar y protegerse del frío. Excepcionalmente un reducido excedente permitía efectuar pequeños ahorros por parte de las familias que dentro de la clase trabajadora correspondían a un nivel superior de empleos mejor remunerados. El mayor gasto del presupuesto familiar era en alimentación, que consumía el 56,1% de los ingresos. El vestido correspondía a un 15,8% y la habitación a un 11,2%. La vulnerable situación económica de los hogares obreros hacía que las variaciones en los precios de los alimentos afectaran fuertemente el presupuesto familiar. Entre 1900 y 1930, los precios experimentaron un alza sostenida y no en la misma proporción que los salarios de los obreros, provocando una pérdida de su valor adquisitivo. A partir de 1895 y hasta 1910 los precios resintieron un rápido ajuste

⁶⁷ DeShazo, *op. cit.*, 63.

⁶⁸ En la categoría superior se ubicaban los que poseían conocimientos técnicos, que eran los “maestros”, y que podían ganar más de 13 pesos diarios. Luego se encontraban los artesanos, ebanistas, herreros, albañiles, carpinteros, panaderos y sastres, que obtenían entre 9 a 13 pesos y, finalmente, los obreros sin ninguna calificación, que recibían entre 5 y 9 pesos. En el escalón más bajo de remuneraciones se encontraban la mayoría de las mujeres y todos los niños, que recibían menos de 5 pesos. DeShazo, *op. cit.*, 65.

⁶⁹ *Idem*.

en sus montos, que alarmó a las autoridades y agudizó los conflictos entre estas y la clase obrera⁷⁰. Entre 1902 y 1909 el costo de la comida casi se duplicó y la tendencia al alza se mantuvo todo el período⁷¹. Como una forma de responder a las demandas sociales, la Oficina del Trabajo inició el primer estudio nacional para calcular el costo de vida sobre los precios de treinta artículos de primera necesidad, en su mayoría alimentos y combustible, en las distintas ciudades del país⁷². La dieta de la población consistía en arroz, azúcar, café, carne, harina, maíz, pan, papas, frejoles y trigo, que se distribuían entre el desayuno, el almuerzo –consistente en dos platos, uno de los cuales indefectiblemente eran porotos– y la comida. Esta canasta familiar experimentó un alza de un 139% entre 1912 y 1925. La harina, y en consecuencia el pan, y la carne fueron los alimentos de mayor alza en sus precios (163,6% y 145,5%, respectivamente). Si en 1912 un peso de moneda corriente permitía comprar un poco más de dos kilos de pan, desde 1920 solo alcanzaba para menos de un kilo. El sueldo de los obreros se incrementó en menor medida. En promedio, los salarios de los operarios dentro de la industria tuvieron un alza de un 102% entre 1912 y 1925⁷³. La gravedad del problema económico para las familias obreras estuvo definida por el hambre, si se considera que en 1920, en la ciudad de Santiago, el gasto en alimentación no era menos del 66% del total de las entradas familiares y en algunos casos llegaba a consumir hasta el 80%.

Efectivamente, durante el primer tercio del siglo XX la población padeció un empeoramiento de sus condiciones materiales. El crecimiento económico durante estas décadas dependió esencialmente de la industria salitrera, de manera que el precio del mineral marcó ciclos expansivos así como de depresión después de la Primera Guerra Mundial. Los ciclos de crisis (1914, 1919, 1921, 1930) se tradujeron en desempleo generalizado e inflación, golpeando las condiciones de vida de la población⁷⁴. Entre los años de 1914 y 1915, los precios subieron más de un 33% y, nuevamente, entre 1923 y 1925 hubo un aumento en el costo de vida de un 23%. Fue un período de pobreza en que la gran mayoría de los hogares urbanos y rurales subsistía del producto de un trabajo irregular o temporal, con ingresos que no dejaban un margen. El norte minero acogió a numerosos inmigrantes, atraídos por los mejores salarios que ofrecía la pujante actividad minera, mejor pagados que en el campo, pero fuertemente afectados por las crisis económicas. En 1915 miles de desempleados de la industria minera fueron trasladados a la zona agrícola del centro y sur del país, mecanismo

⁷⁰ Bauer, *op. cit.*, 101.

⁷¹ DeShazo, *op. cit.*, 111.

⁷² Aceite, ají, arroz, azúcar, café, carbón, charqui, fideos, fósforos, garbanzos, grasa, harina, jabón, leche, lentejas, leña, maíz, manteca, pan, papas, parafina, porotos, queso, sal, tabaco, trigo, velas, vino, yerba y carne. *BOT* 5, segundo semestre de 1912.

⁷³ *BOT* 6, 1926.

⁷⁴ Juan Braun, Matías Braun, Ignacio Briones y José Díaz, *Economía Chilena 1810-1995. Estadísticas Históricas*, Santiago, IE/UC, Documento de Trabajo N° 187, enero de 2000; Luis Ortega, *Chile en la ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión, 1850-1880*, Santiago, Lom Ediciones, DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana, 2005; Carmen Cariola y Osvaldo Sunkel, *Un siglo de historia económica de Chile, 1830-1930*, Santiago, Editorial Universitaria, 1991; Brian Loveman, *Chile. The Legacy of Hispanic Capitalism*, New York, Oxford University Press, 1979.

que se repitió en el período 1919-1921 y en 1930. Para aquellos que vivían al día, la falta de empleo significaba pasar a depender de otro miembro del hogar o de la caridad.

La relación entre el hogar y la escuela debe comprenderse desde el ciclo de vida. Dentro de la situación descrita de generalizada pobreza, hubo miseria y esta estuvo estrechamente asociada al número de hijos pequeños. Las familias más numerosas presentaron un mayor desequilibrio entre sus gastos y sus entradas y esta situación de vulnerabilidad se acentuaba fuertemente cuando los niños eran menores de quince años. El estudio monográfico de familias obreras revela que los hogares formados por el matrimonio con uno o dos hijos lograban financiar sus gastos con el salario del jefe del hogar sin tener que incurrir en deudas o al trabajo de los niños. Sin embargo, cuando la prole crecía a tres hijos y más, los gastos domésticos sobrepasaban las entradas y en las familias más numerosas este desequilibrio era mayor. La tensión dentro del hogar estuvo determinada por la ecuación entre niños y adultos. Dentro de una sociedad cuya pirámide poblacional era esencialmente joven –más de un tercio era menor de quince años entre las décadas de 1890 y 1930–, los adultos no podían soportar por sí solos el sostenimiento de niños y ancianos. La escuela alteraba el desarrollo familiar porque interfería en la relación etaria de un hogar que no podía prescindir de sus hijos para subsistir. Cuando el número de niños por hogar era relativamente menor, esos niños asistían con mayor probabilidad a la escuela, y en los casos en que los hermanos mayores ya contribuían con el sustento familiar, los menores podían ir. En esta situación de precariedad económica, la dependencia familiar hizo al hogar necesario del auxilio estatal.

ASISTENCIA ESCOLAR Y TRABAJO INFANTIL

Las autoridades educacionales no cesaron en denunciar el trabajo de los niños por un reducido ingreso adicional como un obstáculo clave para la asistencia a las escuelas. Detrás del fenómeno del trabajo infantil, visitadores e inspectores escolares hablaron de un hogar desorganizado, disoluto, analfabeto y sin hábitos de orden y disciplina. La oposición entre escuela y hogar no solo fue moral, en el sentido anterior, sino que también material. En la mayoría de los hogares populares, los niños seguían siendo un par de brazos que contribuían a la subsistencia del grupo en las tareas domésticas, en las faenas agrícolas o por medio de alguna ocupación en los pueblos y ciudades. En muchos de estos hogares, el aprendizaje de las habilidades necesarias para la subsistencia se adquiría ayudando a los adultos desde pequeños, en un contexto laboral en el cual las capacidades enseñadas por la escuela primaria –leer, escribir, contar– todavía no eran demandadas por el trabajo⁷⁵.

⁷⁵ David Vincent, *Bread, knowledge and freedom. A study of nineteenth-century working class autobiography*, Methuen, London, New York, Cambridge University Press, 1982, aborda el problema irresoluble de las familias de la clase trabajadora de criar a sus niños a la vez que contar con ellos económicamente, a partir del estudio de 142 autobiografías obreras de Gran Bretaña entre 1790 y 1850. Los niños eran requeridos en el trabajo al mismo tiempo que trabajando aprendían a hacerlo.

La matrícula escolar por edades refleja que la escuela no era central para el aprendizaje de muchos niños. En marzo de 1918, los alumnos de primer año de instrucción representaban el 50% del total de la matrícula, mientras que los matriculados en cuarto año eran escasamente el 6,11%⁷⁶. Esta desigual relación venía repitiéndose por años. De acuerdo con los datos de la tabla siguiente, entre los 10 y 14 años de edad se producía la mayor deserción escolar.

TABLA N° 1.
Matrícula en las escuelas públicas por grados

	1 ^{er} grado		2° grado		3 ^{er} grado	
	1 ^{er} año	2° año	3 ^{er} año	4° año	5° año	6° año
1911	154.395	65.714	35.344	13.445	4.701	2.012
1913	178.479	75.584	40.396	15.329	4.364	2.463
1914	176.538	77.606	42.215	15.631	5.262	2.579
1915	166.874	74.808	41.944	16.226	5.431	2.830
1931	214.986	105.254	71.492	36.353	14.849	9.007

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Anuarios Estadísticos* 1911, 1913, 1914, 1915 y 1931.

Este patrón de matrícula descendente a medida que sube la edad de los niños se dio en forma uniforme a lo largo del país. Así lo demuestran los datos de matrícula escolar distribuidos por provincias al menos para los años de 1900 y 1909, presentados a continuación. A nivel nacional, en promedio el 61% de los alumnos tenía menos de 10 años de edad.

⁷⁶ SCL, 928.

TABLA N° 2.

Porcentaje de los niños matriculados en las escuelas públicas por edades, 1900-1909

	1900				1909			
	5-7 años	8-10 años	11-13 años	14 años y más	5-7 años	8-10 años	11-13 años	14 años y más
Tacna	31,1	38,8	25,0	5,1	26,6	35,9	30,0	7,5
Tarapacá	20,7	35,6	27,4	16,4	28,9	38,7	27,1	5,2
Antofagasta	22,0	42,7	30,3	4,9	26,3	42,2	27,6	4,0
Atacama	28,8	34,7	27,6	8,9	30,5	37,0	26,5	6,0
Coquimbo	24,6	37,5	27,7	10,1	28,3	38,4	26,3	6,9
Aconcagua	23,5	40,6	29,6	6,4	29,1	38,3	27,7	4,9
Valparaíso	24,0	40,0	29,6	6,4	26,5	37,6	29,4	6,5
Santiago	29,7	34,5	29,4	6,4	28,3	35,2	29,8	6,7
O'Higgins	27,7	38,1	28,0	6,1	30,4	36,6	27,7	5,3
Colchagua	21,5	37,0	31,3	10,2	25,0	38,0	31,4	5,5
Curicó	22,5	41,8	28,2	7,5	22,2	40,9	31,6	5,3
Talca	16,7	35,8	32,4	15,0	21,2	39,4	31,5	7,9
Linares	21,9	36,5	33,4	8,2	22,7	38,4	32,6	6,3
Maule	20,2	34,9	30,6	14,3	21,4	36,2	29,8	12,6
Ñuble	19,5	34,3	31,1	15,1	21,3	39,8	31,2	7,7
Concepción	22,4	36,6	29,9	11,1	22,7	37,8	31,1	8,4
Arauco	23,5	40,3	27,1	9,0	23,4	40,6	29,6	6,5
Biobío	21,1	34,3	30,7	13,9	21,2	34,4	33,0	11,4
Malleco	23,6	35,8	27,4	13,2	20,1	34,3	38,3	7,4
Cautín	19,8	30,8	39,5	9,9	20,3	36,4	35,2	8,1
Valdivia	18,0	40,0	36,0	6,0	16,9	38,5	37,8	6,8
Llanquihue	18,4	39,5	34,4	7,7	20,8	36,6	35,3	7,2
Chiloé	20,1	39,2	34,0	6,7	23,9	38,5	31,9	5,7
T. Magallanes	30,0	45,1	21,8	3,1	19,2	40,5	33,6	6,6
República	23,5	37,1	30,2	9,2	25,0	37,4	30,7	6,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Anuarios Estadísticos* de 1900 y 1909.

Exceptuando las provincias de los extremos norte y sur del país –Tacna y el Territorio de Magallanes–, los niños entre 10 y 14 años representaron un tercio de los matriculados en las escuelas. En las provincias de mayor población urbana el porcentaje de matrícula fue solo levemente mayor que en las rurales y, dentro del Valle Central, prácticamente iguales. Ello permite suponer que el trabajo infantil fue un fenómeno homogéneo tanto en el campo como en la ciudad o bien, al menos, que la escuela fue vista desde las familias como un lugar preferentemente para sus niños más pequeños. Un análisis por sexo de los alumnos solo es posible a partir de los datos de matrícula de 1909. A partir de los 14 años de edad, la matrícula femenina sobrepasó claramente

a la masculina (64%) y en forma más aguda en las provincias de Santiago y Valparaíso, donde alcanzó un 77% y 79%, respectivamente. Este hecho contradice en parte, o al menos matiza, que las niñas pudieran ser más requeridas en el trabajo doméstico y en los servicios⁷⁷. Estos resultados revelan que los hombres mayores de 10 años que vivían en las ciudades eran el grupo más vulnerable a la demanda por mano de obra.

Hubo una intención de enviar a los niños a la escuela, aunque posteriormente la realidad de los hogares impidiera la asistencia. Visitadores e inspectores la percibieron y sostuvieron la necesidad de reformar la jornada escolar para conciliar las necesidades de las familias con la enseñanza primaria. La escasa asistencia tenía sus causas en las distancias que había que recorrer del hogar a la escuela, caminata que se recrudecía para los niños durante el invierno “faltos de abrigo y escasos de alimento y con los pies casi descalzos o encharcados” y, principalmente, se debía a “la aflictiva situación de nuestro pueblo que obliga al padre a hacer trabajar al hijo desde muy temprano para subvenir a las necesidades del hogar”. Según el horario escolar vigente desde fines del siglo XIX, los alumnos debían destinar prácticamente todas las horas del día a la escuela,

“sin que les quede el menor tiempo para ayudar en los quehaceres domésticos, y lo corriente es que, por el desempeño de cualquiera de ellos, se les pase la hora, no asistan al colegio en la mañana, no vayan en la tarde, y si atendemos al carácter desidioso de las madres, podremos asegurar que las inasistencias serán de semanas y meses”⁷⁸.

La solución era disminuir las horas de clase en las escuelas primarias y establecer la unidad de la jornada escolar. El plan de establecer la asistencia única permitía que los niños fuesen a la escuela media jornada continua y ocuparse en otras labores el resto del día. Este sistema se ensayó principalmente en las escuelas rurales, atendiendo a las mayores distancias que impedían ir y volver a los niños de su casa a la escuela, dejándolos prácticamente sin alimento durante el día. Asimismo, en las épocas de siembra y cosecha no asistían. En 1901, el visitador de Caupolicán inspeccionó las 57 escuelas del departamento en que se había establecido la asistencia única desde las ocho de la mañana hasta el mediodía en los meses de invierno y de 12 a 4 de la tarde en verano para averiguar la edad de los niños matriculados. El resultado demostraba el éxito del sistema. La proporción de los hombres mayores de 10 años en la escuela era mayoritaria. Y entre las mujeres, las de 11 a 13 años de edad doblaban a las menores⁷⁹. Esta situación se replicaba en la provincia de Ñuble, donde la jornada única había permitido que la asistencia fuese cada día más normal, a juicio del visitador⁸⁰. Sin embargo, la reforma no se extendió a todas las escuelas y la memoria ministerial de 1920 todavía insistía en ello, de modo “que el niño pudiera permane-

⁷⁷ Meg Gomersall, *Working-Class Girls in Nineteenth-Century England. Life, Work and Schooling*, London, MacMillan Press Ltd., 1997.

⁷⁸ Díaz, *Informe...*, n° 5, *op. cit.*, 63.

⁷⁹ FME, vol. 1498, Memoria del Visitador de Caupolicán, Agustín Cabrera, 1901. En total, 2.606 niños y 2.224 niñas.

⁸⁰ FME, vol. 1498, Memoria de la provincia de Ñuble, 1901.

cer en su casa la mitad del día y solo tuviera que asistir a la escuela en la otra mitad, ya sea en la mañana o en la tarde”, como ya se había puesto en práctica en varias escuelas particulares⁸¹.

Para la familia, la escuela entendida como el lugar en que debían estar y ser formados los niños tuvo un impacto, porque estos en los hogares estaban ocupados. En las faenas agrícolas, en las tareas domésticas o como aprendices en los talleres, lo cierto es que los niños se ocupaban en diversas actividades y sus ingresos eran relevantes dentro del presupuesto doméstico. Como concluye Peter Laslett, la industrialización no trajo el trabajo de los niños, pues ya estaba allí⁸². Este había sido un fenómeno omnipresente dentro de la sociedad preindustrial y la ruptura que marcó la industrialización fue cultural, redefiniendo el concepto de infancia en su sentido moderno como la edad en que los individuos eran formados, desarrollaban sus capacidades y no trabajaban⁸³. Pero lo común era la situación contraria. El inspector de la Oficina del Trabajo especificó que las cifras anotadas en “la columna de niños representan los salarios de obreros generalmente menores de 13 años que jamás han asistido a la escuela”⁸⁴. Hacia fines del siglo XIX, la incipiente aunque cada vez mayor actividad industrial urbana y la producción minera fueron un nuevo escenario para los niños. No porque trabajar fuera un hecho novedoso, sino porque reunía a un mayor número de niños bajo unas condiciones particulares de salario, horario y disciplina. A partir de entonces, comenzó a hablarse de trabajo infantil y la preocupación pública puso atención en los niños como un nuevo grupo de trabajadores dentro de la estructura laboral. La legislación laboral reconoció al trabajo infantil no para prohibirlo—los niños eran una fuerza laboral minoritaria pero significativa—, sino que para controlar las condiciones bajo las cuales debían trabajar. La primera ley dictada en 1907 fue el descanso dominical como derecho irrenunciable de un día a la semana para las mujeres y los niños y cada quince días para los hombres⁸⁵. En el primer tercio del siglo XX, el trabajo de los niños se configuró como un problema social, porque dejaba de ser doméstico y paulatinamente se transformaba en una anomalía.

La historiografía social se ha preocupado de estudiar las condiciones de trabajo de los niños obreros durante el proceso de industrialización, tendiendo de esta forma a pasar por alto el gran número de niños que trabajaban en áreas como el servicio doméstico, pequeños talleres artesanales y, principalmente, en las faenas agrícolas⁸⁶. La disponibilidad y calidad de los datos relativos al trabajo infantil es fragmentaria

⁸¹ *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública* presentada al Congreso Nacional en 1920, Santiago, Imprenta Universitaria, 1920.

⁸² Laslett, *El mundo que hemos perdido...*, *op. cit.*, 21.

⁸³ Sobre el debate en torno al concepto de infancia la bibliografía es extensa. Véase Phillip Ariès, *Centuries of Childhood*, Harmondsworth, Penguin Books, 1960; Colin Heywood, *A History of Childhood*, New Hampshire, Polity Press, 2008; Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Harlow, Pearson/Longman, 2005.

⁸⁴ *BOT* 4, primer semestre de 1912.

⁸⁵ Ley n° 1.990 de 26 de abril de 1907.

⁸⁶ Peter Kirby, *Child Labour in Britain. 1750-1870*, Nueva York, Palgrave Macmillan, *Social History in Perspective*, 2003; Pamela Horn, *Children's work and welfare, 1780-1890*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

y variable, no obstante, los informes de la Sociedad de Fomento Fabril, las cifras contenidas en los *Anuarios Estadísticos de la República* y los registros recogidos por la Oficina del Trabajo permiten elaborar un cuadro de la distribución de la mano de obra infantil y dimensionar sus proporciones. En la primera estadística industrial del país elaborada por la SOFOFA, los niños trabajadores en talleres y fábricas grandes o pequeñas no sobrepasaron un décimo del total de operarios a lo largo del primer tercio del siglo XX y experimentaron un descenso sostenido. Así, entre 1895 y 1920, el número promedio de niños operarios osciló en torno al 8% del total de obreros. Al contrario de lo que se ha supuesto, el punto más alto de 9,8% correspondió al año 1895, evidenciando que el uso de mano de obra infantil más intensivo correspondió a una etapa inicial del proceso de industrialización. Es probable que la posterior creciente mecanización de la producción desplazara a los niños desde las industrias a gran escala hacia los establecimientos con una cadena de elaboración más manual. Entre 1920 y 1924, el promedio nacional descendió lentamente hasta llegar al 5,1% y en el año 1928 fue solo 0,4% considerando solo a los menores de 14 años.

TABLA N° 2.
Porcentaje de niños del total de operarios por rubro industrial, 1909-1928

	1909	1910	1915	1924	1928
Alcoholes, bebidas y sus preparaciones	14,1	13,6	11,2	7,3	0,6
alfarería, cerámica y vidriería	30,3	32,9	32,8	37,7	0,4
alimentos y sus preparaciones	9,9	8,6	8,9	7,1	0,2
alumbrado, calor y combustible	2,6	3,1	0,9	0,4	---
astilleros y reparaciones de buque	13,0	11,7	3,7	1,0	0,0
confecciones y vestuarios	1,3	1,8	1,9	1,2	0,6
maderas y sus manufacturas	13,2	8,9	8,9	10,2	1,1
materiales de construcción	5,6	6,2	3,1	4,2	0,2
materias textiles	9,7	7,9	10,4	2,1	0,0
menajes	---	---	---	---	0,7
metales y sus manufacturas	10,5	11,6	9,3	6,2	0,3
muebles	7,7	5,7	7,0	4,2	---
papeles, impresiones y sus manufacturas	17,3	13,7	11,6	10,5	0,5
cueros, pieles y sus manufacturas	3,6	3,1	3,8	4,7	1,1
productos químicos y farmacéuticos	15,8	10,1	13,9	5,6	0,0
tabaco y sus manufacturas	8,5	8,0	6,7	12,8	0,1
vehículos y materiales de transporte	6,0	6,6	3,1	2,9	0,1
industrias diversas	13,5	14,6	6,7	7,7	0,1
Total	8,5	7,8	7,5	5,1	0,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de *Anuarios Estadísticos* 1909, 1910 y 1928, y Boletín de la SOFOFA 1915 y 1924.

Como se aprecia en la tabla, dentro del trabajo en las industrias los niños estuvieron significativamente presentes en la alfarería, cerámica y vidriería, en las que

eran más de un tercio de los operarios⁸⁷. La mayor incidencia de los niños en estas industrias, así como en alcoholes y bebidas, alimentos, maderas, tabaco y papeles e impresiones, tuvo que ver con la naturaleza manual del trabajo artesanal y que no requería de fuerza física. En las provincias más industrializadas, tanto por el número de establecimientos fabriles como por la cantidad de obreros en ellos, los niños representaron un porcentaje relativamente pequeño del total de operarios. En cambio, en las provincias escasamente industrializadas, tuvieron un peso porcentual mayor. Ello ilumina la estrecha relación entre la naturaleza del trabajo fabril de carácter aún artesanal y la posibilidad de reclutar a niños para realizarlo. Asimismo, la dureza de las condiciones de vida en las provincias del norte podría explicar en parte el hecho de que en las zonas mineras los porcentajes de los niños trabajadores fueron superiores al promedio nacional. En 1912, los inspectores del trabajo denunciaban que en las fábricas de Iquique —que no eran más que galpones de piso de tierra— se ocupaban muchos niños menores de 15 años “en trabajos superiores a sus fuerzas e invirtiendo allí un tiempo que podrían aprovechar en las escuelas”. En la pampa salitrera, denunciaron que la necesidad que tenían las familias del trabajo de sus hijos hacía que muchas escuelas, principalmente de los pueblos, estuvieran casi desiertas. “Numerosos niños de corta edad son ocupados en trabajos pesados y rutinarios, cuando aún no han aprendido a escribir ni leer”. Sin embargo, en las oficinas salitreras grandes y mejor establecidas, los hijos de sus obreros y los niños que trabajaban en ellas tuvieron generalmente acceso a la escuela. Respecto de la instrucción primaria, informaba el inspector, la acción fiscal ha sido “poderosamente apoyada por los industriales que procuran por todos los medios a su alcance aumentar el número de matriculados y estimular la asistencia”⁸⁸. Era una forma de conciliar la escuela con el trabajo. Efectivamente, en las provincias de Antofagasta y Atacama el porcentaje de niños matriculados hasta los 10 años de edad era superior al promedio nacional y mayor que en las de Santiago y Valparaíso. La naturaleza de la faena minera dificultaba que los niños pequeños pudiesen ser ocupados en ella. Sin embargo, en conjunto los niños de la zona norte fueron un grupo significativo, que mantuvo una presencia constante dentro de la mano de obra industrial.

Sin duda, una cantidad mayor de niños conformó una mano de obra probablemente poco registrada porque quedó al margen de las estadísticas. La estructura socioeconómica de las primeras décadas del siglo XX todavía ofrecía una amplia oferta que no se limitaba a la fábrica. Las observaciones recogidas por las autoridades públicas presentan a los niños que habitaban en las ciudades, ocupados como vendedores ambulantes de periódicos, de fósforos, de frutas y otros comestibles, mandaderos de recados, limpiabotas, costureras y lavanderas. La definición de trabajo infantil también excluyó al campo. El gran ausente de las estadísticas fue el niño campesino, por lo que es prácticamente imposible dimensionar su número de trabajadores. En

⁸⁷ El libro de Jorge Rojas, *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria, Chile, 1880-1950*, Santiago, DIBAM, 1996, revela las condiciones de trabajo en la industria de un sector muy significativo entre los trabajadores.

⁸⁸ BOT 4, primer semestre de 1912, 231.

aquellas provincias agrícolas en donde se desarrolló una industria de alimentos como las conservas de fruta —especialmente en Aconcagua—, los niños trabajadores quedaron registrados como operarios industriales. La atención estatal sobre el fenómeno se plasmó en que la primera misión de la Oficina del Trabajo fue levantar el censo de los niños menores de 12 años que trabajaban en las distintas actividades económicas por provincias. La información recogida en 1907 dio un total de 7.123 niños trabajadores en la industria, agricultura y faenas mineras, aunque excluyó las provincias de Santiago y Valparaíso. De estos, el 60,8% era ocupado en el trabajo agrícola⁸⁹. Ello se tradujo en que no hubo una población escolar suficiente para mantener abiertas muchas de las escuelas rurales. En la comuna Ranquil, provincia de Concepción, desde 1908 hasta 1918 la escuela no contaba con más de cuatro a quince niños en invierno y diez a 25 en primavera. Su mal funcionamiento se debía a que en invierno los niños que no vivían en el caserío donde se ubicaba el establecimiento caminaban largas distancias y tenían que cruzar el río que las frecuentes lluvias impedían atravesar. En primavera, los trabajos de las viñas ocupaban a los niños más grandes y, en general, a todos en las cavas y en las chacras⁹⁰. Las labores del campo eran más intensivas en mano de obra y ante la permanente necesidad de más brazos —según las reiteradas quejas de los hacendados por la escasez de obreros—, los niños eran llamados en mayor número y a más corta edad a trabajar en tareas que no requerían de fuerza física ni habilidades especializadas.

Finalmente, las estadísticas demuestran un aplazamiento de la edad en que un individuo era considerado niño. A comienzos del siglo XX, la edad legal para trabajar fue de 12 años. Esta definición de niñez no se ajustaba a la realidad de los hogares en donde sus miembros entre 8 y 10 años de edad ya trabajaban. La oposición entre la escuela y el hogar comenzaba en el segundo grado de enseñanza, a partir del tercer año de escuela. Por ello el debate legislativo de la obligatoriedad escolar discutió cuál debía ser el límite superior de edad en que los niños debían asistir a la escuela y en ningún caso trabajar. Hasta los 13 años la escuela fue obligatoria. En consecuencia, el límite superior de la niñez se elevó de los menores de 12 a los menores de 14 años durante las primeras décadas del siglo XX. La edad para trabajar se igualó a la edad escolar, reflejando una concepción de la infancia centrada en la dependencia amparada por la expansión de la escuela y una legislación laboral proteccionista. La ley de Instrucción Primaria de 1920 obligó a los niños a asistir a la escuela por un período de al menos cuatro años, iniciado a más tardar a los 8 años de edad y que podía practicarse desde los cinco. En el campo, cuando no fuera posible mantener escuelas permanentes y se fundaran temporales, los niños debían asistir durante cuatro temporadas a lo menos. Los que habiendo cumplido 13 años de edad no hubieran

⁸⁹ Fondo Dirección del Trabajo (en adelante FDT), vol. 1907.

⁹⁰ Informe del preceptor de la escuela elemental n° 25 de hombres de Coelemu al gobernador del Departamento. Fondo Gobernación de Concepción, vol. 265, Ranquil, 5 de agosto de 1918.

completado los dos primeros grados de educación debían seguir asistiendo a la escuela hasta aprobar las pruebas anuales o cumplir 15 años⁹¹.

La obligatoriedad escolar fue en parte una política pragmática, porque si bien denunció y prohibió el trabajo infantil, contempló el hecho de que los niños pudieran ocuparse por temporadas y que, una vez alcanzada cierta edad, tuvieran la posibilidad de trabajar. Más que ser una legislación en contra del trabajo infantil, contribuyó a regular sus condiciones. Las autoridades políticas y educacionales discutieron acomodar el período de vacaciones a las estaciones de mayor empleo de mano de obra en los campos, permitiéndose finalmente que los alumnos trabajaran durante los meses de vacaciones escolares. En el caso de los mayores de 14 años que no habían completado su instrucción primaria y que obtuviesen una ocupación permanente, estaban obligados a continuar el aprendizaje hasta cumplir los 16 años en una escuela suplementaria o complementaria. Incluso, los niños mayores de 13 años podrían ser autorizados a trabajar en casos específicos por la Junta Comunal. No obstante las excepciones y, así como lo había adelantado la discusión parlamentaria de la Ley, la obligatoriedad escolar amplificó el desencuentro entre las necesidades de la familia y la escuela, entre la realidad de pobreza de muchos de los hogares y el ideal social de una infancia dependiente y protegida. No se persiguió evitar que el niño trabajase, como tampoco pretendía hacerlo la legislación laboral, sino que lo hiciese una vez que hubiera aprendido a leer y escribir o que lo lograra en su lugar de trabajo. Así, la ley dispuso que toda empresa industrial, fabril, minera o salitrera que ocupase a más de 200 obreros y que tuviera una población escolar superior a veinte alumnos debían sostener una escuela elemental, al igual que obligaba a las grandes haciendas. En la práctica, la aplicación de estos artículos fue difícil de imponer y fiscalizar por parte de la Inspección General de Instrucción Primaria, debido a la carencia de información y datos precisos de las industrias y haciendas. La fiscalización más efectiva de esta ley fue resultado del desarrollo de una institucionalidad estatal del trabajo, que tuvo que esperar a las leyes sociales de 1924 y los organismos que posteriormente asumieron la vigilancia de su aplicación. Hasta entonces, las denuncias por infracción a los juzgados se habían mostrado insuficientes para poner fin a las prácticas de empleo de niños menores de 13 años o que no contaran con su certificado de escolaridad cumplida. Estas indicaciones de la autoridad revelaban que en la práctica las leyes laborales e inclusive de Instrucción Obligatoria no se aplicaban. Por esto, desde 1927, la Dirección General del Trabajo instruyó a sus inspectores para que tomaran medidas adicionales. En Valparaíso, la Inspección del Trabajo denunció que el servicio nocturno de góndolas ocupaba a menores de 16 e incluso de 14 años de edad como cobradores. También comprobó que en la venta de diarios, revistas y periódicos se ocupaban a muchos menores de cinco a doce años de ambos sexos. “Ayer pudo el infraescrito presenciar que un pequeño de seis años, máximo, se encontraba enfermo en la puerta del Correo principal de este puerto, sin tener ánimo siquiera para estar de pie”⁹². El administrador general de la Caja de Seguro Obrero hacía lle-

⁹¹ Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, *op. cit.*

⁹² FDT, vol. 152, Valparaíso, 30 de marzo de 1927.

gar al director general del Trabajo una denuncia que recaía sobre la fábrica de vidrios *La Alianza*, en la que trabajaban más de 40 niños de ambos sexos, varios de ellos de seis años de edad, durante el día y en la noche. El trabajo nocturno se iniciaba a las seis de la tarde y terminaba a las cuatro de la madrugada⁹³.

La acción fiscalizadora del visitador de escuelas era insuficiente. El trabajo infantil agrícola y doméstico no provocó igual interés y permaneció más tiempo sin ser afectado por las políticas sociales. Hacia fines del período subsistía el problema y la obligatoriedad escolar la cumplían —como expresó el inspector de escuelas de Loncomilla en 1931— “las personas que buenamente quieren hacerlo; como no se aplica a nadie ninguna sanción el mal ejemplo va minando el respeto a esta ley”⁹⁴. La causa, concluyó el inspector, era la pobreza. La vigilancia de la obligación escolar en la provincia de Ñuble había podido comprobar que la miseria era un factor central. “Los niños carecen de vestidos y de alimentos; los fondos destinados por las municipalidades a desayuno escolar son insuficientes para atender al numeroso alumnado indigente”⁹⁵. En estas condiciones de carestía, muchos alumnos no podían soportar formalmente las horas de estudio y, en consecuencia, como había sido necesario hacer en el departamento de Arauco, las autoridades respectivas se veían obligadas a darles las facilidades para ganarse la vida⁹⁶.

Lo anterior discute el supuesto de que la Ley de 1920 influyó en el descenso del trabajo infantil. En los hechos, la obligatoriedad escolar fue impracticable por parte de las autoridades, que percibieron la necesidad que imponía la pobreza por sobre la escuela a los hogares populares. Los medios que harán efectiva la universalización de la escuela serán otros. La experiencia demostró que no bastaba establecer la compulsión escolar. Detrás de la alta deserción de los alumnos matriculados y de la elevada inasistencia a las escuelas había una realidad de pobreza que no se desconocía, pero que todavía no se enfrentaba en forma directa y sistemática.

LA RESPUESTA DESDE LA ESCUELA: EL AUXILIO SOCIAL

La ampliación de la cobertura escolar era un problema de equidad que exigía hacerse cargo de la situación de pobreza que afectaba a la población. La Ley de Instrucción Obligatoria estableció que la indigencia no excusaba de la asistencia a la escuela, pero no comprometió directamente la asistencia social del Estado ni estaban dadas las condiciones para hacerlo⁹⁷. Hasta su promulgación había surgido una embrionaria organización de auxilio escolar, basada en el servicio médico establecido

⁹³ FDT, vol. 152, Santiago, 12 de marzo de 1927.

⁹⁴ FME, vol. 6910, Memoria trimestral de Loncomilla, julio-septiembre de 1931.

⁹⁵ FME, vol. 6910, Inspección provincial de educación de Ñuble, 1931.

⁹⁶ FME, vol. 6910, Informe de la gobernación de Arauco correspondiente al tercer trimestre de 1931 al Ministerio de Educación Pública.

⁹⁷ Colin Heywood, *Childhood in nineteenth-century France. Work, health and education among the classes populaires*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, estudia la intervención estatal desde la legislación social hacia los niños.

en 1911 y que contaba con la colaboración de las instituciones de beneficencia. La legislación social de 1924 impulsó la organización nacional de la asistencia escolar prometida y solo desde el año 1928 adquirió una administración específica en manos de las juntas de auxilio escolar creadas en cada comuna del país bajo el gobierno de Carlos Ibáñez.

La escuela fue un laboratorio de políticas sociales, porque constituyó la primera red nacional del Estado que entregaba una ayuda material directamente a las familias, al mismo tiempo que permitió ver a los niños como un conjunto específico y separado del resto de la población, identificando sus necesidades. Políticamente, la cuestión social venía reclamando por más de dos décadas una mayor intervención estatal en el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares, lo que en parte se había enfrentado con la Ley de Habitaciones Obreras de 1906 y las primeras leyes laborales de 1907. Institucionalmente, comenzaron a crearse los primeros organismos estatales de inspección y control. La situación de pobreza y de marginación en que vivían los sectores populares restaba sentido e interés a la educación de los hijos. Sin embargo, la escuela se va a volver atractiva, precisamente porque será una válvula de desahogo a esas condiciones de pobreza. Los servicios de auxilio escolar organizados durante el primer tercio del siglo XX serán una respuesta desde la escuela hacia las familias, materializada en torno a dos servicios básicos: salud y alimentación, en ese orden.

La escuela era la caja de resonancia de la precariedad del hogar. La insalubridad de la vivienda popular y la falta de higiene doméstica significaban un problema de salud pública, desde que cientos de alumnos se contagiaban y propagaban las enfermedades. De acuerdo con las cifras del Registro Civil de 1909, entre los 5 y 14 años de edad el porcentaje de mortalidad era de un 26%⁹⁸. Si un cuarto de los niños moría, todos padecían alguna enfermedad y la aglomeración de estos en la escuela era un foco evidente de infección que amenazaba a toda la población. En el año 1900, la epidemia de alfombrilla diezmoó la población infantil de Santiago y su foco inicial de contagio, de acuerdo con los médicos, había sido un *kindergarten*. Históricamente, las pestes se habían traducido en elevados índices de mortalidad general y, especialmente, infantil, producto del cólera, la viruela, la escarlatina, la alfombrilla, la fiebre tifoidea, la difteria y las enfermedades del sistema respiratorio como la influenza, la tuberculosis, la tos convulsiva, la bronquitis y la neumonía. A pesar de que la vacuna era obligatoria desde 1887, de que desde 1904 estaba organizada en todas las escuelas públicas de la capital bajo la inspección del Ministerio del Interior y de las campañas de vacunación a toda la población, la viruela fue la principal causa de muerte desde 1902 hasta 1907; menos mortífera en 1911, fue prácticamente erradicada hacia fines de la década del veinte⁹⁹.

⁹⁸ Dr. Manuel Camilo Vial (dir.), *Trabajos y actas del primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia celebrado en Santiago de Chile del 21 al 26 de septiembre de 1912*, Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1912, 332.

⁹⁹ En 1921, de acuerdo con el Código Sanitario, se promulgó el Reglamento sobre Vacunación y revacunación antivariólica para los establecimientos escolares, que dijo que ningún candidato a alumno o alumno de cualquier establecimiento de instrucción pública particular, primaria, secundaria o superior po-

Anualmente, la Inspección General de Instrucción Primaria recibía los informes de todos los departamentos del país relativos a la propagación de enfermedades, como una de las causas fundamentales del bajo porcentaje de asistencia que no superaba al 65% de los matriculados. El Reglamento para la Enseñanza y Régimen interno de las escuelas elementales de 1883 y, posteriormente, el Reglamento General de Instrucción Primaria de 1898 establecían que no podían ser matriculados los niños que se presentasen con erupciones que pudiesen ser contagiosas y debían ser alejados inmediatamente de la escuela los niños con fiebre o con una enfermedad contagiosa confirmada¹⁰⁰. Según la opinión médica, esta separación temporal podía extenderse a los hermanos del enfermo y a los otros niños que habitaran la misma casa. Los períodos de evicción variaban según la enfermedad y no fueron menores a 21 días, 40 o hasta que el alumno se presentase sano. El reglamento de 1898 era tajante. No podía ser recibido en la escuela ningún alumno infectado, sino después de transcurridos cuarenta días desde su completa curación y tampoco aquel en cuya casa hubiese habido personas enfermas. Era deber de los padres comunicarlo a los directores o preceptores respectivos y la violación de las disposiciones era castigada con la expulsión inmediata del alumno, previo acuerdo del visitador respectivo. Si esta reglamentación escolar vigente hubiera sido aplicada en toda su extensión, no habría habido prácticamente ningún niño matriculado en la escuela y pocos podrían haber concurrido a ella. Asimismo, la norma estipulaba que en caso de enfermedad contagiosa el director de la escuela debía comunicar a la autoridad local, indicándole el número de casos observados y la residencia de ellos, y decretar la clausura de la escuela si había un diez por ciento de enfermos entre los alumnos o si la epidemia era general dentro de la población¹⁰¹. Eso fue lo que ocurrió el año 1900 en la capital, producto de la viruela¹⁰². La misma peste hizo clausurar las escuelas de hombres y de mujeres de La Ligua durante los meses de abril y mayo de 1905, que además se había extendido a los departamentos vecinos¹⁰³. Ese mismo año, el visitador de la provincia de Valdivia había tomado igual medida en todas las escuelas urbanas y en ocho rurales. Todavía en el mes de agosto, varias permanecían fuera de funcionamiento¹⁰⁴. Estas medidas se reiteraron dentro del país en los años siguientes¹⁰⁵.

dría inscribirse o permanecer inscrito sin exhibir el certificado de vacunación o revacunación antivariólica correspondiente. *Boletín de Leyes y Decretos*, 1921.

¹⁰⁰ Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, *Reglamento para la enseñanza en las escuelas superiores*, Santiago, mayo 26 de 1883, y *Reglamento General de Instrucción Primaria* de 20 de octubre de 1898.

¹⁰¹ FME, vol. 1082, N° 57, Santiago, 4 de julio de 1894. Al Ministro de Instrucción Pública del Presidente del Consejo de Higiene, Joaquín Aguirre.

¹⁰² Eloísa Díaz, *Informe del Inspector Médico de las Escuelas de Santiago*, n° 6, Santiago, 21 de noviembre de 1900, 69.

¹⁰³ BIP, Informe del visitador sobre escuelas de La Ligua, Petorca, 10 de julio de 1905.

¹⁰⁴ BIP, Informe visitador sobre las escuelas de Valdivia, 1 de agosto de 1905.

¹⁰⁵ Por ejemplo, en 1918, la alfombrilla, la tos convulsiva y la difteria causaban estragos en el país y, particularmente, entre la población escolar del departamento de Concepción. La población rural también estuvo afectada. La visitación de escuelas de Bulnes y Yungay informaba de la clausura por el plazo de un mes de la escuela de la hacienda de San Miguel a raíz del tifus para evitar el contagio. FME, vol. 4071, Yungay, 18 de octubre de 1920, adjunta certificado que envía la preceptora de la escuela de San Miguel n° 19 a la Visitación de Escuelas de Bulnes y Yungay, suscrito por el jefe de la brigada sanitaria.

El problema endémico de la inasistencia escolar era también un problema de salud pública. La policía sanitaria había organizado la acción de los servicios de higiene en las escuelas para enfrentar en forma sistemática las enfermedades, no solo por medio de la generalización de la vacuna, sino que paralelamente mediante una estrategia profiláctica de higiene y aseo. El reglamento de 1883 regulaba las condiciones de salubridad escolar, estableciendo que las escuelas urbanas y rurales debían ocupar edificios sanos, ventilados y apartados de los cuarteles, hospitales, mercados u otros establecimientos que pudieran ser perjudiciales a la salud y moralidad de los niños. La capacidad del local debía permitir la iluminación y ventilación necesaria —proporción de un niño por cada espacio cuadrado de ocho decímetros por lado— y el suelo debía estar recubierto con baldosas o asfalto, preferentemente tableado¹⁰⁶. El informe de la Comisión de Instrucción Primaria al Consejo de Higiene en 1894 resumía el problema sanitario a la ignorancia de los preceptores, que desconocían la conducta que debían observar respecto de la admisión de niños con signos de contagios, y a la condición de los locales, que siendo en su mayoría arrendados no reunían las condiciones de salubridad indispensables. Para enfrentar la situación, José Abelardo Núñez propuso un plan sanitario al ministro de Instrucción Pública, sobre la base de establecer una inspección higiénica escolar organizada por medio del registro de médicos que voluntariamente se comprometieran a visitar las escuelas públicas. En 1895, se había logrado establecer para las urbanas del departamento de Santiago, bajo la dirección de un médico inspector rentado¹⁰⁷. Las visitas sanitarias permitieron reunir los datos para dimensionar y organizar diez años más tarde un servicio médico escolar que se extendiese a lo largo de todo el país.

La salubridad de los edificios educacionales fue parcial, dependiendo de la edificación de nuevos locales bajo los parámetros de sanidad y de la reparación de los arrendados. A comienzos de siglo se exigió la instalación de servicios sanitarios, alcantarillado y agua potable en las escuelas, pero ni siquiera estaba hecho en las de la capital y en provincia demoraría décadas¹⁰⁸. Las dificultades comenzaban desde la dotación de agua potable. Las escuelas debían estar provistas de agua pura —de fuente, filtrada o cocida—, la que por lo general era contenida en tinajas donde los niños bebían introduciendo un jarro, comúnmente, el mismo para todos. El sistema colonial de las acequias permitía que el agua inmundada atravesara los establecimientos educacionales provocando a veces derrames o utilizándose para regar los patios, corredores e incluso las salas de estudio. La fiebre tifoidea se propagaba por esta vía de manera alarmante. El Consejo de Higiene alertaba sobre el hecho de que estos líquidos estuvieran sirviendo

¹⁰⁶ *Reglamento para la enseñanza i régimen interno de las escuelas elementales*, Santiago, mayo 26 de 1883, *Boletín de Leyes y Decretos*, 1883.

¹⁰⁷ FME, vol. 1082, N° 1508 y N° 2700, f. 18, Santiago, 8 de mayo de 1895.

¹⁰⁸ *Trabajo leído en la Sección de Higiene del Congreso Médico Latino-Americano por la señorita Dra. Eloisa R Díaz, médico-inspector de las Escuelas Públicas de Santiago*, Santiago, Imprenta Nacional, 1901.

“para refrescar y aplacar el polvo de los patios y salas de los colegios, cuando ellos mismos una vez secos se convierten en un verdadero veneno; en gérmenes que el más pequeño viento esparce en el aire y lo lleva a la boca de los alumnos pudiendo con toda verosimilitud producir las más crueles enfermedades”¹⁰⁹.

El uso de los escusados debía sustituir a los malsanos cajones, pero el servicio de alcantarillado inaugurado en 1910 apenas alcanzaba a una parte de la capital y una década más tarde todavía no se extendía a las provincias¹¹⁰.

La memoria ministerial correspondiente a los años 1912-1915 informaba que casi la totalidad de los establecimientos de instrucción primaria no reunían las condiciones de higiene necesarias¹¹¹. Y en 1928, el intendente de Aconcagua denunciaba que en la escuela n° 2 de La Ligua los servicios higiénicos se desaguaban por una acequia a tajo abierto que se surtía de agua del canal de la comunidad y cuando este se secaba ocurría el estancamiento de las inmundicias, con gran perjuicio para el establecimiento y las casas contiguas del lado poniente¹¹². Si todavía en 1929 un tercio de los edificios escolares –1.219 inspeccionados a lo largo del país– era en su mayoría absolutamente inadecuado, la escuela era una realidad que estaba lejos de ser un ejemplo sanitario para los niños de las clases populares. Por el contrario, continuaba siendo una amenaza para la salud de los niños, a pesar de que por razones de higiene, la Inspección de Instrucción Primaria podía ordenar la clausura del establecimiento por quince días¹¹³.

Las visitas de inspección a las escuelas habían revelado la carencia absoluta de hábitos de limpieza. A pesar de que también desde 1883 los alumnos debían presentarse aseados y peinados y que en la escuela debía exigírseles el lavado de las manos antes de entrar a clases, “es tan común en ellos la falta de limpieza de la piel, que no es raro ver a las maestras tener que enviar a sus casas a los niños para que los laven las madres, pues las más cuidadosas se limitan únicamente a medio lavarles las manos y la cara”, insistía el médico inspector¹¹⁴. La enseñanza de la higiene se había querido establecer en las escuelas fiscales desde 1872 para paliar la ignorancia en la materia de las clases populares, sin embargo, los preceptores también carecían de estos conocimientos. En 1890 el Programa de estudios de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago incluyó el curso de Higiene, que constaba de una hora semanal, y el reglamento de 1898 estableció su enseñanza en las escuelas superiores y elementales dentro de las Ciencias físicas o naturales¹¹⁵. En 1909, las escuelas normales de

¹⁰⁹ FME, vol. 1186, N° 44, f.107, Instrucción Primaria. Notas de Santiago a Curicó. Santiago, 17 de mayo de 1897.

¹¹⁰ FME, vol. 1082, N° 1717, Santiago, 9 de abril de 1895.

¹¹¹ *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública correspondiente a los años 1912-1915*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1916.

¹¹² FME, vol. 5504, Memoria del Intendente de Aconcagua de 31 de diciembre de 1928.

¹¹³ *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública correspondiente a los años 1912-1915*, op. cit., 130.

¹¹⁴ Díaz, *Informe...*, n° 6, op. cit., 70.

¹¹⁵ En 1884 se estableció la enseñanza de la medicina legal y de la higiene en la sección universitaria del Instituto Nacional (*Boletín de Leyes y Decretos*, Santiago, 18 de enero de 1884). El Congreso Nacional

mujeres tuvieron en el último año de estudios una clase destinada al Cuidado Higiénico y Alimentación de Niños hasta la edad de 5 años.

El cierre del establecimiento educacional todavía era la única medida posible en gran parte del país. En la práctica, las categóricas disposiciones del Reglamento de 1898 se vieron sobrepasadas porque la enfermedad actuaba en forma más rápida y solapada que la observación del preceptor. Ajeno a los conocimientos de la medicina, no podía apreciar los síntomas del contagio. En consecuencia, la tardía reacción obligaba a la clausura del local. El oportuno diagnóstico exigía la intervención de funcionarios *ad hoc* que actuaran bajo la inmediata dependencia de las autoridades sanitarias. Asimismo, junto con la clausura de la escuela debía enviarse a cada familia un ejemplar con instrucciones preventivas y curativas respecto de la enfermedad epidémica¹¹⁶. El problema era que en sus hogares, los niños tenían pocas posibilidades de sanar. El cuidado de la enfermedad quedaba en manos de los padres, a quienes las autoridades educacionales culpaban de haberla contraído. La memoria ministerial del año 1909 indicaba que esta era “consecuencia lógica de la ignorancia de parte de las madres y familias, de las nociones más elementales que se refieren al cuidado y crecimiento de los niños, de cuya salud y vida dependen las condiciones físicas y la densidad de nuestra población”¹¹⁷. La población tenía acceso a una limitada atención médica, distribuida en una red de hospitales ubicados solo en las ciudades cabeceras de departamento. La ley de Comuna Autónoma de 1891 había dado el control de la salud pública, así como de la educación, a los municipios, descentralizando estos servicios. Sin embargo, al poco andar fue evidente que las municipalidades no tenían los fondos necesarios para hacerlo y fue necesario recurrir al gobierno central para su financiamiento. Otro tanto hacían las instituciones de caridad. Hasta fines del siglo pasado los niños no tenían cabida en el sistema hospitalario, pues no había más de 60 camas disponibles para ellos en los hospitales de San Borja para mujeres y de San Vicente de Paul y de San Juan de Dios para hombres. El primer establecimiento para niños fue inaugurado en 1901, después de que la aguda epidemia de sarampión y tos convulsiva de 1899 –que cobró más de once mil víctimas– colapsara la red hospitalaria existente en la capital¹¹⁸.

La escuela fue el primer centro de atención médica de los niños. No podía esperarse que desde la familia hubiera una solución, no al menos en el corto plazo; ella tendría que venir desde la escuela. La política de “regeneración higiénica” permeó todas las disposiciones legales del período y desembocó en la necesidad de establecer un servicio médico escolar de alcance nacional. El plan de reforma fue planteado

Pedagógico de 1889 discutió la enseñanza de la higiene y la posibilidad de difundirla prácticamente por medio de la escuela.

¹¹⁶ La familia afectada recibía una instrucción sobre las precauciones que debían tomarse para evitar la propagación de la enfermedad y sobre la necesidad de no enviar al alumno a la escuela sino después de haberlo bañado y lavado algunas veces con jabón y de que sus ropas hubieran sido desinfectadas o mantenidas algunos minutos en agua hirviendo.

¹¹⁷ *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública de 1909*, 17.

¹¹⁸ *Trabajos y actas del primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia celebrado en Santiago de Chile del 21 al 26 de septiembre de 1912*, 149. El hospital Arriarán contaba con 350 camas.

por la médico inspectora Eloísa Díaz al gobierno en 1901, sobre la base del sistema establecido en Estados Unidos¹¹⁹. En primer lugar, había que ampliar la dotación de personal, que se veía sobrepasado por la urgencia de la insalubre situación escolar. Un médico inspector por cada dos mil alumnos era la mitad de la proporción establecida en aquel país, pero al menos se estimaba suficiente para formar un cuerpo médico escolar en el departamento de Santiago¹²⁰. Diez años más tarde, por decreto 3 de abril de 1911 se creó el Cuerpo Médico Escolar e Inspección Médica dependiente del Ministerio de Instrucción Pública¹²¹. De acuerdo con los datos del Consejo de Higiene, la población de las escuelas fiscales de Santiago en el año 1900 era de más de diez mil alumnos. Ello implicaría crear diez plazas de médicos escolares al menos para la capital, pero el servicio solo podía financiar la mitad con una asignación anual de 1.200 pesos¹²². El Cuerpo quedó formado por la jefa del servicio –Eloísa Díaz–, cuatro médicos auxiliares encargados de vigilar las escuelas de la ciudad de Santiago y un médico inspector para las escuelas de Valparaíso. Sus funciones abarcaban todos los aspectos de la enseñanza, tenía a su cargo la vigilancia de la higiene en los establecimientos de instrucción primaria y normal y el cuidado de la salud de profesores y alumnos, además de la supervisión de los servicios escolares de alimentación para los niños pobres¹²³. Las instituciones asociadas al auxilio escolar en atención de salud fueron los policlínicos, dispensarios, clínica dental y colonias escolares.

El servicio médico escolar se consagró y, en consecuencia, se organizó con una finalidad preventiva de mantener sanos al alumno y al profesor por medio de la enseñanza de hábitos higiénicos, del control sanitario del ambiente y de la adopción de otras medidas de carácter profiláctico. De acuerdo con el jefe del servicio, la experiencia adquirida hasta entonces demostraba que un sistema moderno no consistía en multiplicar botiquines y centros de distribución de medicamentos a lo largo del territorio, sino en tomar medidas de educación sanitaria. En consecuencia, el servicio médico realizaba un examen de los escolares primarios, profilaxis de las enfermedades transmisibles entre los alumnos, obtención de facilidades para el tratamiento de los escolares enfermos e indigentes, examen físico del profesorado primario y concesión de certificados de licencia para los enfermos, inspección de los edificios escolares y divulgación higiénica entre profesores y alumnos. Sin embargo, para hacerlo solo contaba con cinco inspectores. Razón por la cual el decreto de 1913 estableció que en los lugares en que no había un médico escolar residente, el intendente o el

¹¹⁹ Eloísa Díaz, *Reorganización del servicio médico escolar. Trabajo leído en la sección de higiene del Congreso Médico Latino-Americano*, Santiago, Imprenta Nacional, 1901, 13.

¹²⁰ La institución de los médicos escolares había nacido en Estados Unidos, cuyo primer ensayo fue en la ciudad de Boston en 1890 y se había propagado prácticamente en todas las ciudades de ese país para 1900.

¹²¹ Eloísa Díaz formó parte de la Liga Nacional de Higiene Social, la Sociedad Científica de Chile, el Consejo Nacional de la Mujer, la Sociedad Médica, el Consejo de Nutrición Primaria y la Cruz Roja.

¹²² FME, vol. 1406, año 1900, N° 214, Santiago, 31 de octubre de 1900. Al Ministro de Justicia e Instrucción Pública del Presidente del Consejo Superior de Higiene Pública.

¹²³ *Disposiciones que deben conocer los maestros sobre el Servicio Médico Escolar aprobado por el Supremo Gobierno*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Victoria, 1911.

gobernador debían clausurar la escuela, dando cuenta a la Inspección de Instrucción Primaria¹²⁴. El objetivo era reducir a un mínimo la clausura de las escuelas, a fin de no interrumpir la continuidad de la labor educacional. Sin embargo, en 1929, una epidemia de escarlatina obligó a excluir de las escuelas de la capital a los alumnos infectados por el examen bacteriológico, pero en el resto del país la exclusión se extendió por un período arbitrario de 30 días establecido en los reglamentos.

La atención escolar se vio restringida a examinar y derivar el tratamiento de las enfermedades. La voluntad inicial de que el médico examinara al menos una vez al año a todos los niños de las escuelas públicas fue impracticable. Los tratamientos y la obtención de remedios fueron delegados en dispensarios y policlínicos, que aumentaron su número por la iniciativa privada. Algunas escuelas pudieron contar con su propio dispensario sostenido por una institución de beneficencia. Bajo la subvención e inspección del gobierno, los policlínicos permitieron dar una atención diaria y gratuita a los escolares y a la población en general. En 1924, el Policlínico de los Centros Obreros de Santiago, ubicado en la calle Agustinas de la capital, había podido realizar 1.186 consultas, colocar 2.455 inyecciones y entregar 2.020 recetas de su propia botica. Paralelamente, en el local se daban conferencias los días sábados y domingos, y se enseñaba a leer y escribir las personas analfabetas. En Concepción, por ejemplo, el dispensario escolar auspiciado por la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria desde 1925 atendía no solo a los escolares, sino también a los demás niños del barrio. En 1926 había recibido 13.340 personas¹²⁵.

Los servicios de vacunación, revacunación y dentales se establecieron gratuitamente de acuerdo con el reglamento de 1911 y debían realizarse junto con la atención médica. En las principales ciudades del país, el servicio dental era atendido por profesionales que examinaban en la clínica de la Visitación de Escuelas, mientras que en los otros centros de población funcionaba un servicio ambulante. La escasa disponibilidad de elementos y de personal impedía llegar con la atención a las escuelas rurales e incluso a los poblados más alejados de la capital provincial. Generalmente, la atención médica y dental llegaba hasta aquellos lugares una vez al año con la visitación de las escuelas. En Concepción, la dentista a cargo realizaba algunas excursiones profesionales hasta las escuelas apartadas. Como resultado, había podido revisar la dentadura de los alumnos de la escuela de Puchacay y de Hualqui, dando instrucciones de higiene dental¹²⁶. En la provincia de Talca el servicio dental estuvo en receso durante todo el año 1929. La visitación trabajaba para dejar establecido el servicio en forma permanente, pero ello requería una reorganización que al menos estableciera una clínica dental en cada cabecera de departamento¹²⁷. Con ese objetivo, en 1930, el director general de Sanidad estableció la Inspección de Odontología

¹²⁴ Decreto número 9.421 de 1913.

¹²⁵ FME, vol. 1801, Visitación de escuelas de la provincia de Concepción de 1926.

¹²⁶ *Idem*.

¹²⁷ FME, Providencias, vol. 5656, N° 218, Intendencia de Talca, 5 de marzo de 1930, remite al Ministro de Educación Pública, *Memoria de la Intendencia de Talca, año 1929*.

como órgano fiscalizador del ejercicio de la profesión de dentista en el país y responsable de las labores relacionadas con la atención dental de los escolares¹²⁸.

Hasta 1928, las prestaciones médicas a través de la escuela estaban en manos del Instituto de Salud Escolar dependiente del Ministerio de Educación, el cual fue suprimido, y el servicio médico escolar fue destinado en adelante a la Dirección General de Sanidad, futuro Ministerio de Salud. De esta forma, el servicio continuaba con un menor costo para el fisco a través del personal médico sanitario del país. Para ello, al año siguiente el Ministerio de Bienestar Social –creado para velar e inspeccionar el cumplimiento de las leyes sociales en 1927– estableció definitivamente la obligación de los médicos dependientes de la Dirección General de Sanidad de atender el servicio escolar primario de todo el país, organizados en una Oficina Central en Santiago y 18 provincias sanitarias, estando cada una de ellas a cargo del respectivo médico-jefe provincial¹²⁹. Esta nueva organización respondía a la voluntad del gobierno de concentrar la asistencia social en un solo ministerio, sin embargo, produjo un confuso mecanismo técnico-administrativo que permitía a muchos médicos sanitarios eludir el cumplimiento de sus obligaciones, por la diversidad y complejidad de las disposiciones existentes. Se hacía indispensable un decreto que coordinase la reglamentación entre el Ministerio de Bienestar Social y el Ministerio de Educación. En consecuencia, en enero de 1930 se creó el Consejo Nacional de Educación Sanitaria, compuesto por hasta doce miembros, elegidos por el Presidente de la República entre las instituciones médicas, de educación y beneficencia estatales y de la Cruz Roja y Sociedad Médica de Chile, y se dictó el Reglamento interno del Servicio Médico Escolar¹³⁰. El médico inspector de la Dirección General de Educación Primaria tendría a su cargo la vigilancia del servicio y debía cooperar en la organización de los servicios públicos y privados que atendieran la salud de los alumnos primarios. Esta reorganización tuvo como primer resultado la elaboración de estadísticas a nivel nacional que permiten dimensionar la magnitud de su trabajo. De acuerdo con la memoria del Servicio Médico Escolar del año 1929, su acción iniciada con un solo médico escolar en Santiago el año 1894 se había extendido por primera vez a 83 localidades del país, en cooperación con las juntas locales de Beneficencia, la Cruz Roja y otras instituciones filantrópicas¹³¹.

El servicio médico perseguía fomentar la asistencia a las escuelas, a la vez que su acción también se veía afectada por la inasistencia. El formulario estadístico del servicio de la comuna de Santa Cruz en la Intendencia de Colchagua arrojaba que solo había sido posible examinar a 52 escolares tras reiterados viajes a las escuelas, porque debido a las fuertes lluvias la asistencia había sido escasísima¹³². A las escue-

¹²⁸ FME, Providencias, vol. 5664, N° 3263, Dirección General de Sanidad, Santiago, 17 de septiembre de 1930, al Ministerio de Educación.

¹²⁹ Cada provincia sanitaria se subdividía en circunscripciones, en cada una de las cuales debía haber al menos un médico sanitario a cargo del servicio. Decreto 539, fecha 18 de marzo de 1929.

¹³⁰ FME, vol. 5656, Providencias, decreto n° 51 del 7 de enero de 1930 y n° 12, 24 de febrero de 1930.

¹³¹ FME, vol. 5656, Memoria del Servicio Médico Escolar durante 1929.

¹³² Fondo Intendencia de Colchagua, vol. 555, Servicio Médico Escolar de Santa Cruz, 1929.

las rurales, el servicio no había podido llegar en forma permanente, sino que lo hizo generalmente acompañando la visita del gobernador. Sin embargo, durante el año 1929, las prestaciones realizadas representaban el esfuerzo máximo que podía hacerse dentro de sus limitados recursos. Se examinaron en todo el país a 97.205 escolares primarios, esto es, el 15,6% del total de matriculados en las escuelas públicas, y en 1930, a pesar de que la crisis económica alteró fuertemente la disponibilidad de atención en el país, al 17%. Esta primera experiencia revelaba que probablemente no sería posible alcanzar a un porcentaje mayor de la población escolar. No había locales adecuados ni material suficiente para hacerlo; tampoco existía personal auxiliar de enfermeras para las provincias, ni médicos que pudieran dedicar varias horas al trabajo escolar, ni presupuesto para el sostenimiento permanente del servicio. La conclusión general fue deficiente. En 1926, la ciudad de Concepción contaba solo con dos médicos para atender el servicio escolar y el puerto de Talcahuano, que tenía 19 escuelas con más de tres mil alumnos, carecía de este¹³³, sin embargo, en 1929, había sido una de las provincias en donde había sido posible examinar a un mayor número de niños alcanzando al 25% de los escolares. De la inspección realizada, el informe enviado al Ministerio de Instrucción Pública concluía que “en las actuales condiciones, la atención médico-preventiva de las escuelas está reducida a un mínimo que no llega a satisfacer las necesidades más apremiantes”¹³⁴. El presupuesto del servicio para 1930 fue de 18 centavos por alumno, aproximadamente. Este gasto, estimaba su director, alcanzaba para un número y clase de prestaciones médicas básico que no permitía realizar una labor acorde con la concepción moderna de la protección de la salud de los escolares. Para organizar un servicio médico escolar con personal especializado, dotado de locales y elementos propios de trabajo, se estimaba un costo aproximadamente igual a dos pesos anuales por alumno. Esta cifra no representaba ni el 2% del gasto per cápita en educación primaria.

Solo a partir de 1929 es propio hablar de un sistema de asistencia escolar, al menos en su concepto, pues en la práctica todavía estaba muy lejos de tener un alcance efectivamente nacional. Había una experiencia acumulada a la hora de definir la responsabilidad estatal y esta había sido establecida en forma subsidiaria. El auxilio escolar tenía un brazo estatal visible en el inspector médico y las otras actividades de ayuda social existentes eran organizadas principalmente por medio de la beneficencia privada. La centralización y desarrollo de una asistencia escolar fue concebida a través de la Junta de Auxilio Escolar, creada en 1928. Su decreto de fundación establecía que habría una junta en cada comuna del país, encargada de controlar y vigilar el cumplimiento de la obligación escolar dentro de su jurisdicción, de procurar la difusión de la educación popular y, preferentemente, de promover y organizar los servicios de asistencia escolar en las escuelas públicas¹³⁵. De esta forma, la admi-

¹³³ FME, vol. 1801, Visitación de escuelas de la provincia de Concepción de 1926.

¹³⁴ FME, vol. 5656, N° 10, Memoria del Servicio Médico Escolar de la Dirección General de Sanidad con las labores efectuadas durante 1929 en 83 localidades del país. Firma Dr. A. Demaría, Subdirector de Educación Sanitaria, Santiago, 12 de marzo de 1930.

¹³⁵ FME, vol. 5504, *Reglamento de las Juntas de Auxilio Escolar*, Decreto Supremo N° 5319 de 31 de octubre de 1928, que entró en vigencia a partir del 1 de marzo de 1929.

nistración de la asistencia se canalizaría a través de la municipalidad, para lo cual la Junta disponía de un porcentaje de las rentas municipales ordinarias y de otra cuota fiscal proporcional a la primera, complementadas con otros fondos que extraordinariamente destinara el municipio o el Estado, así como también de los legados, donaciones, erogaciones voluntarias y de la venta de artículos manufacturados en las escuelas. Sin embargo, en la práctica, fue un organismo débil, por la incapacidad de gestión de sus miembros y por la escasez de recursos. La Junta debía estar presidida por el alcalde de la comuna y formada por dos vecinos designados por el director general de Educación Primaria. Dichos cargos eran gratuitos. Dos años después de su decreto, todavía no había sido posible constituirlos en la mayoría de las comunas del país. En las grandes ciudades como Santiago y Valparaíso, la división de las comunas del territorio municipal no correspondía a una distribución homogénea de las escuelas. Dentro del radio urbano de la capital, la organización de las juntas de auxilio “ha traído una verdadera anarquía en el gobierno escolar”¹³⁶. Mientras algunas comunas tenían solo tres, seis y nueve escuelas, como sucedía en la primera, segunda y novena comuna de Santiago, otras contaban con 18, 19 y 23, como era el caso de las sexta, séptima y décima comunas. Por ello, las juntas comunales se redistribuyeron en relación con las siete zonas o distritos escolares en que se encontraba dividida la ciudad¹³⁷. El trabajo de las juntas tuvo un alcance parcial y breve. La asignación de los recursos fiscales dependía de la elaboración de un presupuesto anual de gastos que debía ser enviado al director provincial. Este organismo de control establecido en la capital de cada provincia era el encargado de fiscalizar la rendición de cuentas y vigilar el trabajo realizado. El gran obstáculo fue la carencia de fondos y la crisis económica del treinta frustró su desempeño. Quedó el diseño institucional, pero sin financiamiento ni personal capacitado para funcionar. Los escasos recursos municipales y estatales fueron dirigidos a paliar la grave situación de cesantía de los obreros y sus familias. Quienes carecían de un trabajo formal y no estaban sujetos al sistema de previsión social –en su mayoría peones a jornal, mujeres y niños trabajadores– quedaron marginados de la asistencia estatal.

EL PAN ESCOLAR: EDUCACIÓN PRIMARIA Y ALIMENTACIÓN BÁSICA

La salud era inconcebible si no iba de la mano de la alimentación. Al comenzar el siglo XX, el diagnóstico del servicio médico escolar denunciaba la desnutrición y raquitismo como las principales enfermedades que hacían peligrar a la población escolar. “La escasez y deficiencia del alimento nos lo demuestra ese estado de cloroanemia que se observa tan a menudo en ellos, y no es exagerado pensar que tal vez es un simple pan el almuerzo de estas pobres criaturas”. Y por lo tanto, “[...] si el bolsillo del pobre es tan escaso que no tiene lo necesario para el alimento ¿con qué compra-

¹³⁶ FME, vol. 5451, N° 2324, Santiago, 31 de agosto de 1929.

¹³⁷ FME, vol. 5451, Decretos, N° 4959, Santiago, 8 de noviembre de 1929.

rá una receta?”¹³⁸. Los informes del médico inspector concluían que en las escuelas de la capital y del puerto de Valparaíso prácticamente todos los niños carecían del alimento y vestuario necesario para nutrir y cubrir el cuerpo. En 1899, Eloísa Díaz alarmaba a las autoridades educacionales respecto de los barrios de Santiago, “en los que la pobreza es suma, y en prueba de esto varios preceptores me han contado que algunos niños que viven a muchas cuadras de la escuela, apenas salen a almorzar, vuelven antes de la media hora”¹³⁹. En las escuelas rurales la lejanía acrecentaba el problema y la carestía de alimentos en los hogares afectaba seriamente la asistencia escolar. El visitador de las escuelas de Linares informaba que la crudeza del invierno había significado la pérdida de casi la totalidad de la cosecha de legumbres y la escasez de los principales artículos de alimentación en el departamento había reducido la asistencia media y la matrícula¹⁴⁰.

Los primeros responsables de alimentar a los niños eran sus padres. Durante el debate legislativo de la obligatoriedad se había discutido incluso penalizar a los padres a quienes se probara que, por causa de ebriedad u otro vicio, enviaban a la escuela a sus hijos mal alimentados o en condiciones de no aprovechar la enseñanza¹⁴¹. Este inciso fue desechado por impracticable, “habría que someter a juicio a estos padres de familia [...]”, pero el problema de fondo era qué entender por un hijo mal alimentado¹⁴². La ley, argumentaba el diputado demócrata Malaquías Concha, tendría que decir “qué ración de pan, de azúcar o de arroz deben los padres dar a sus hijos”. Si no era posible responsabilizar a los padres, sería el Estado el que debería suplir la deficiencia de alimentación del niño. Pero, ¿a cuáles y cómo? La alimentación en las escuelas venía haciéndose por la acción privada, siguiendo la fórmula decimonónica de ayuda al pobre, al igual que las otras tareas de asistencia social que estaban en su mayor parte en manos de los organismos de beneficencia subvencionados o no por el Estado. Eloísa Díaz fue promotora del desayuno escolar, convocando la ayuda de la caridad en las escuelas.

“Tengo seguridad —expresó al ministro de Instrucción Pública— que las distinguidísimas damas de nuestra sociedad que hacen el ejercicio de la noble virtud de la caridad el único móvil de su vida, me ayudarán también en esta obra y podríamos tener una sociedad semejante a la Olla del Pobre, Sociedad de Dolores y tantas otras que, según vemos, dan resultados prácticos y provechosos ¿y qué niños merecen con mayor motivo la protección de la caridad que los que se dedican al estudio, a pesar de que a veces el hambre y el frío casi los imposibilitan para dedicarse a las tareas de escuela?”¹⁴³.

¹³⁸ Díaz, *Informe...*, n° 3, *op. cit.*, 40-41.

¹³⁹ *Idem.*

¹⁴⁰ *BIP*, Informe del visitador sobre las escuelas de Linares, Linares 20 de septiembre de 1905.

¹⁴¹ *SCL*, 1 de septiembre de 1917.

¹⁴² *Idem.*

¹⁴³ Díaz, *Informe...*, n° 3, *op. cit.*, 44-45.

La Sociedad Escuelas de Proletarios, fundada por el diputado radical Pedro Bannen, había abierto 18 escuelas para niños indigentes que no podían acceder a las escuelas fiscales por su extrema pobreza¹⁴⁴. En su plan de reforma del servicio médico escolar, Díaz proponía crear cantinas escolares en los establecimientos públicos a cargo de sociedades protectoras de niños pobres, y esta fue la figura que prevaleció posteriormente.

El presupuesto de la nación entre 1900 y 1930 detalla dentro de los gastos variables del Ministerio de Instrucción Pública el listado de sociedades subvencionadas con el fin de auxiliar al escolar pobre. No hubo un ítem específico de gastos en alimentación excepto en los tres años siguientes a la promulgación de la Ley de Instrucción Obligatoria, “para atender a la alimentación de los niños indigentes que asisten a las escuelas primarias”, y parte de la partida podía destinarse a subvencionar a instituciones particulares que mantuvieran este servicio¹⁴⁵. Definitivamente, la asistencia en ropa y alimentación se concentró en organismos privados. La Junta de Beneficencia Escolar, fundada en 1916 con el fin de facilitar la asistencia de los niños indigentes a las escuelas públicas, mantenía un servicio de auxilio escolar a través de colonias escolares, ropero y pan para los niños de las escuelas de Santiago, que ya en 1926 había extendido su acción hacia las provincias y en 1925 había logrado establecer en forma permanente una colonia en San José de Maipo, para alojar por largas temporadas a los niños débiles y enfermizos. Su directorio, encabezado y formado casi en su totalidad por doctores, coincidía en que “el hambre, la desnudez y la enfermedad impedían por consiguiente al niño, cumplir con la ley de Instrucción Primaria Obligatoria [...]”¹⁴⁶. Al año, la Junta distribuía entre las escuelas de la capital más de 500 abrigos y 460 pares de calzado en el invierno y sostenía sin interrupción cantinas escolares para dar desayuno y almuerzo a los escolares indigentes en numerosas escuelas de la capital. La Sociedad Protectora de Estudiantes Proletarios sostenía el pan escolar, repartiéndolo a los alumnos indigentes a través de sus filiales en distintas ciudades del país¹⁴⁷.

El Cuerpo Médico Escolar fue el organismo supervisor de las actividades de alimentación que se implementaran en las escuelas. Las raciones alimenticias debían responder a las nociones fundamentales de dietética del período, sin embargo, no existió un método de nutrición indicado por la Inspección Escolar. El pan era el elemento básico común y en donde hubo más recursos se entregó almuerzo. Las memorias anuales de la Junta de Beneficencia Escolar informan de la pauta de alimentación dictada por su directorio médico para sus colonias y cantinas escolares, que se distribuyó en dos platos abundantes y un postre en la hora de almuerzo y de la comida y

¹⁴⁴ SCL, Cámara de Diputados, 30 de julio de 1902.

¹⁴⁵ *Ley de Presupuestos de los gastos general de la administración pública para el año de 1922*, Santiago, Imprenta Nacional, 1922.

¹⁴⁶ Junta de Beneficencia Escolar, *Boletín* 5, Santiago, julio de 1929.

¹⁴⁷ En el año 1926, la Sociedad Protectora de Estudiantes Proletarios repartió 1.163 piezas de ropa entre 452 alumnos indigentes de las escuelas de Concepción y mantuvo en servicio dos cocinas en las escuelas situadas en los barrios apartados de la población. FME, vol. 1801, Visitación de escuelas de la provincia de Concepción de 1926.

café o cacao con leche en el desayuno. A partir de 1928, con la creación de la Junta de Auxilio Escolar, se expresa la voluntad estatal de dar preferencia a los servicios de alimentación dentro de la asistencia. Por decreto, la Junta debía asegurar y fiscalizar la alimentación en las escuelas públicas. Específicamente, los fondos municipales, fiscales o particulares destinados a alimentar escolares no podían ser invertidos en otra cosa. Y los otros recursos que ingresaran a la municipalidad para destinarse a servicios sanitarios, colonias escolares y transportes de alumnos en los lugares de población diseminada solo podrían invertirse una vez que las necesidades de alimentación estuviesen cubiertas. La distribución de la asistencia debía hacerse en relación con la asistencia media de cada escuela y con la necesidad de los escolares. Para ello, la Junta evaluaba a partir de los datos estadísticos que le entregasen los directores de las escuelas y de las fichas que de cada alumno debía hacer el profesor.

La escuela fue percibida como la primera plataforma para acceder al sector más desvalido de la población: los niños pobres. La aplicación de la ley implicó la necesidad de calificar la pobreza para seleccionar a los escolares auxiliados. El examen médico fue el antecedente para llenar una ficha escolar individual que permitía determinar qué niño estaba en condiciones de indigencia. Los directores de escuelas debían encomendar al profesorado la confección de estas fichas sanitarias y certificar si un escolar enfermo pertenecía a una familia indigente para obtener tratamiento gratuito, de acuerdo con la disposición de la Dirección General de Sanidad en 1929¹⁴⁸. La Junta Central de Beneficencia acordó que los alumnos indigentes fueran tratados en los servicios o policlínicos de las juntas locales de beneficencia, sociedades de la Cruz Roja y otras instituciones públicas y privadas que funcionaban en la mayoría de las ciudades del país. Para ello, el escolar enfermo recibía una tarjeta para recibir tratamiento profesional en un hospital o policlínico. A pesar de la colaboración de la Cruz Roja y de la iniciativa particular en diversas localidades del país, los recursos para realizar un tratamiento médico eran todavía muy limitados, por lo que la mayoría de los niños permanecía sin tratamiento alguno. La certificación requerida, unida a la obligación de los establecimientos de atender a los asegurados de acuerdo con la Ley de Contrato de Trabajo, no permitía tratar a todos los escolares enfermos.

La equidad fue un problema de gasto social. Hubo una voluntad estatal de asistir que se tradujo en una extensión efectiva del auxilio hacia los niños pobres. Sin embargo, el auxilio escolar generó su propio mecanismo de exclusión que recrudeció la situación de miseria de los que no podían llegar a la escuela. La selección era la única vía de distribución de los escasos recursos, pero difícilmente la calificación pudo responder a ese principio de miseria, porque debía favorecerse a las escuelas que presentaran un mayor promedio de asistencia y, dentro de ellas, preferir a los alumnos que iban regularmente a clases y tenían buena conducta. La expansión de la cobertura escolar no podía llegar hasta los sectores más desposeídos, debido a una confabulación de factores dentro de los cuales la pobreza adquirió un carácter preponderante. Los servicios de salud escolar habían logrado extenderse en gran parte, al menos el examen médico y el servicio dental, y su tratamiento era derivado y realizado gratui-

¹⁴⁸ FME, vol. 5656, *Memoria del Servicio Médico Escolar* de 1929.

tamente en los centros hospitalarios y asistenciales para los niños más pobres. Pero la alimentación escolar fue escasa. Las sociedades de particulares no dieron abasto y no hubo fondos estatales. La tímida incorporación de la alimentación escolar había hecho evidente que el trabajo de los niños no era el mayor obstáculo si la escuela contribuía a su subsistencia. Sin embargo, la organización nacional de un sistema de asistencia social a través de ella fue prácticamente paralizada por la crisis del treinta. El desafío del auxilio escolar quedó pendiente hasta la década de 1940, período en que la expansión de la cobertura educacional fue concebida cada vez con mayor fuerza, unida a la masificación del desayuno y almuerzo en las escuelas primarias. A mediados del siglo XX, la escuela todavía no era una realidad común compartida por todos los niños entre 5 y 14 años, transversal a todos los sectores sociales en los pueblos y ciudades. Los recursos para la educación pública y específicamente para la asistencia escolar nunca fueron a escala suficiente. Los excluidos eran los niños más pobres y los del campo.