

“Sin educación no hay sociedad e infancia”: los avances de la instrucción primaria en el departamento de Tarapacá. Sur del Perú (1850-1879).

Silva, Benjamín.

Cita:

Silva, Benjamín (2015). *“Sin educación no hay sociedad e infancia”: los avances de la instrucción primaria en el departamento de Tarapacá. Sur del Perú (1850-1879)*. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/53>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eZep/Rhw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“Sin educación no hay sociedad e infancia”: los avances de la instrucción primaria en el departamento de Tarapacá. Sur del Perú (1850-1879)¹

Benjamín Silva T.
(INTE-UNAP, Chile)

La educación en el espacio Sud Peruano entre 1850-1879, ha sido estudiada marginalmente por la historiografía peruana o chilena. El análisis de los programas de modernización que incluían el avance educativo en el Perú, se remontan al período extendido entre el comienzo de 1850 y el inicio de la Guerra del Pacífico (1879), utilizando las divisas entregadas tras el boom guanero de Ramón Castilla (1845-1860), para legitimar la presencia del Estado en los lugares públicos². El uso de símbolos y esculturas para ocupar el espacio, sobre todo en la ciudad de Lima, puede ser visto de igual forma como parte del modelo educativo, ya que tenían como fin la promoción de una comunidad en un país disgregado (Majluf, 1994). El problema radicó en que el uso de los espacios públicos por medio del ornato, como parte de la construcción de una narración de progreso y modernidad, solo impactó de forma marginal tanto en la ciudad de Lima como en el resto del país, ya que se imaginó la plaza pública como un área de sociabilidad para la burguesía y no para el pueblo³.

La cartografía de la ciudad sirvió directamente para reforzar la educación popular, específicamente a través de las procesiones cívicas que tuvieron como fin “educar al pueblo inculcándole una nueva estética y manteniendo vivo el ejemplo de los héroes nacionales” (Majluf, 1994: 35), levantando los monolitos como los templos del Estado civil.

Pero este escenario solo fue visible en Lima, el resto de la nación se mantuvo fuera de la propuesta de desarrollo y progreso, producto de la enorme masa de población indígena, que inmersa en sus costumbres atrasadas y presos de una economía de

¹ Esta ponencia forma parte del Proyecto Fondecyt N° 1140159, “La historia de Tarapacá y Arica durante el siglo XIX: sociedad regional, poblaciones indígenas y el proyecto nacional- republicano peruano (1821-1879)”.

² Para Muñoz “surgió una elite modernizadora y se crearon las condiciones para que el Perú se integrara a la dinámica de la modernidad europea” (Muñoz, 2001: 35).

³ “El discurso de ornato le sirve al Estado para apropiarse del espacio urbano, para ordenado y controlado. Existía una creencia desmedida en la efectividad de las obras de ornato para definir el progreso de la ciudad. Se pensaba que había una relación muy estrecha entre estas obras, la higiene urbana, y la criminalidad.” (Majluf, 1994: 20)

subsistencia representaron una rémora para el avance del país (Contreras, 1996)⁴. La preocupación sobre el proceso de alfabetización de estos sujetos solo se hizo evidente con los proyectos civilistas posteriores a la guerra del Pacífico, cuando el ideal de avance continuo trasladó su atención al mejoramiento de la raza. El partido de la autogenia fue el gran promotor del adelanto cultural del indígena por medio de la escuela, como lo señaló Pedro Cisneros⁵ en 1901, “laudable es, en este sentido, preocuparnos de las escuelas, que si no son la civilización misma, imprimen desde la niñez las ideas elementales que la preparan” (Contreras, 1996: 7).

Dentro de este escenario, el presente estudio tiene como objetivo central analizar las condiciones de la instrucción primaria en una de las zonas que se levantó, con el boom guanero y luego salitrero, como el corazón de la economía peruana pero la frontera del desarrollo estatal.

El entender la mirada sobre el desarrollo de la infancia del Departamento de Tarapacá, también tendrá el sesgo de la visión de la etnia y del avance moral propuesto sobre ella, marginada por las políticas públicas del Estado peruano que buscó antes de invertir en la construcción de edificios escolares, asentar un proceso de “peruanización”, comprendido como el avance de la civilización sobre la barbarie.

La instrucción primaria en Perú (1850-1879)

Para el caso peruano las miradas son divergentes, sosteniendo la historiografía clásica compuesta por los estudios de Ansión (1986), Bernaldes (1974) y Degregori (1986) que la explicación sobre el crecimiento del sistema educativo peruano obedeció al esfuerzo de las comunidades locales que empujaron al Estado a fundar escuelas y universidades para promover la inclusión en el proyecto nacional. Según Degregori “la escuela, el comercio y en algunos bolsones el trabajo asalariado” son los principales instrumentos de la conquista del progreso desde las comunidades campesinas indígenas (Degregori, 1986: 6). La problemática para estos autores radica, en que si bien la escuela articuló la movilidad social

⁴ Según el censo de 1876 la población indígena representaba el 57% del total.

⁵ Pedro Cisneros fue presidente de la Corte Superior de Ancash.

también siguió siendo la herramienta de la elite para alienar a las fuerzas trabajadoras campesinas, al sostener el mito de la escuela como eje de la liberación.

“El mito es muy sencillo, y dice los que vivimos en el mundo de la noche, los indígenas que hablamos quechua o tenemos nuestras propias tradiciones, que nos vestimos en el mundo de la noche. Esta no es vida, porque al frente, en el mundo del día, en el mundo de la luz viven los vecinos, los mistis. Ellos tienen abiertos los ojos, nosotros los tenemos cerrados” (Rodrigo Montoya, Debate Agrario 1, pg. 79)

De esta forma la reivindicación educativa como ilusión de integración, se encontró directamente vinculada a los procesos de lucha campesina, desde el oncenio de Augusto Leguía y el impacto del indigenismo de la década de 1920, pese a que el poder de la escritura vinculado al dominio de lo “blanco” apareció desde el inicio del proceso de conquista. Las luchas campesinas en pos de la reivindicación educativa se leyeron de esta forma como el combate por apoderarse del instrumento de saber de Occidente (Ansión, 1989, 1995). Pero todo apuntó a centrar el avance del Estado en la cobertura educativa durante el siglo XX, invisibilizando de cierta forma la lucha por la incorporación al aula bajo la lógica de la escuela de carácter privado, que registraron las comunidades andinas durante el siglo XIX.

En esta línea de análisis se encuentra el trabajo de Carlos Contreras (1996), quien sostiene que el Estado nacional peruano desde fines del siglo XIX tuvo como estrategia preferente, en el propósito de lograr la integración nacional de la población, la ampliación del sistema escolar. Traza una periodificación que indica como punto de inicio el primer período de los gobiernos Civilistas (1899-1919)⁶ agotándose la legitimidad de su programa en la década de 1940, fecha en que se iniciaría el proyecto vigente hasta 1970. Ambos modelos tuvieron en común centrar los esfuerzos en el fomento de programas de alfabetización de la población indígena serrana conformando en la década del 40 “un ejército de maestros, que por primera vez en la historia del Perú sumaban más que los efectivos de las fuerzas armadas” (Contreras, 1996: 5). Las escuelas y los maestros, que durante fines del siglo XIX y comienzos del XX se encontraban presentes solo en los

⁶ Jorge Basadre denomina a este período como gobierno aristocrático.

pueblos principales de las zonas rurales, comenzaron a extender su acción a zonas consideradas como marginales.

Para autores como Fanny Muñoz los programas de modernización que incluían el avance educativo se remontan al período extendido entre el comienzo de 1850 y el inicio de la Guerra del Pacífico (1879), utilizando las divisas entregadas tras el boom guanero de Ramón Castilla (1845-1860), para legitimar la presencia del Estado en los lugares públicos⁷. El uso de símbolos y esculturas para ocupar el espacio, sobre todo en la ciudad de Lima, puede ser visto de igual forma como parte del modelo educativo ya que tenían como fin la promoción de una comunidad en un país disgregado (Majluf, 1994). El problema radicó en que el uso de los espacios públicos por medio del ornato, como parte de la construcción de una narración de progreso y modernidad, solo impactó de forma marginal tanto en la ciudad de Lima como en el resto del país, ya que se imaginó la plaza pública como un área de sociabilidad para la burguesía y no para el pueblo⁸.

La cartografía de la ciudad sirvió directamente para reforzar la educación popular, específicamente a través de las procesiones cívicas que tuvieron como fin “educar al pueblo inculcándole una nueva estética y manteniendo vivo el ejemplo de los héroes nacionales” (Majluf, 1994: 35), levantando los monolitos como los templos del Estado civil, sirviendo de marco para el acto de premiación de los escolares.

“Tierno y conmovedor espectáculo! el negrito hijo del pueblo, el indio y el blanco, todos, recientes soldados de la ilustración que se difunde, nobles adalides de la instrucción primaria, marchaban allí conduciendo las enseñas de las escuelas, aliado de sus preceptores. Era de llorar de placer aquel espectáculo. Ya no es una mentira la igualdad. El bien es para todos. La instrucción, sol del sistema democrático, alumbraba ya todos los hemisferios sociales.”⁹

⁷ Para Muñoz “surgió una elite modernizadora y se crearon las condiciones para que el Perú se integrara a la dinámica de la modernidad europea” (Muñoz, 2001: 35).

⁸ “El discurso de ornato le sirve al Estado para apropiarse del espacio urbano, para ordenado y controlado. Existía una creencia desmedida en la efectividad de las obras de ornato para definir el progreso de la ciudad. Se pensaba que había una relación muy estrecha entre estas obras, la higiene urbana, y la criminalidad.” (Majluf, 1994: 20)

⁹ “La procesión cívica y el monumento”, *La Patria*, Vol. 1-VIII, 1874. Archivo Riva Agüero, Lima.

Pero este escenario solo fue visible en Lima, el resto de la nación se mantuvo fuera de la propuesta de desarrollo y progreso, producto de la enorme masa de población indígena, que inmersa en sus costumbres atrasadas y presos de una economía de subsistencia representaron una rémora para el avance del país (Contreras, 1996)¹⁰. La preocupación sobre el proceso de alfabetización de estos sujetos solo se hizo evidente con los proyectos civilistas posteriores a la guerra del Pacífico, cuando el ideal de avance continuo trasladó su atención al mejoramiento de la raza. El partido de la autogenia fue el gran promotor del adelanto cultural del indígena por medio de la escuela, como lo señaló Pedro Cisneros¹¹ en 1901, “laudable es, en este sentido, preocuparnos de las escuelas, que si no son la civilización misma, imprimen desde la niñez las ideas elementales que la preparan”¹².

En cuanto a la realidad antes de 1879, será Ramón Castilla en el año de 1847 el primer presidente en informar al congreso de la nación sobre el estado de la instrucción pública, indicando que esta no había recibido toda la atención del Estado producto de la deficiencia de los recursos económicos. En pos de remediar esta situación, promulgó el año de 1850 la primera ley de Instrucción Pública, con el propósito de construir un sistema educativo que respondiera “al progreso de las luces, a nuestro estado moral y social y a la índole de nuestras instituciones”¹³. Aunque desde 1837 operaba el Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Asuntos Eclesiásticos, trasladando en 1845 la sección de Instrucción Pública al Ministerio de Gobierno y en 1856 al Ministerio de Justicia, el gobierno central tuvo dificultades para sostener el sistema educativo, alentando a la iglesia, los gobiernos locales y empresarios particulares a que abrieran sus propias escuelas (Espinoza, 2011). Bajo esta lógica fue común que los padres reunidos solventaran la educación de sus hijos, tanto en zonas rurales como urbanas, no garantizando la regularidad ni la calidad de la enseñanza, contratando las más de las veces a maestros de poca fortuna y sin preparación (De Gregori, 1986; Espinoza, 2011).

La incorporación del ramo en las partidas del presupuesto nacional, si bien fue un adelanto a la situación anterior, no fue de carácter estable no logrando satisfacer las

¹⁰ Según el censo de 1876 la población indígena representaba el 57% del total.

¹¹ Pedro Cisneros fue presidente de la Corte Superior de Ancash.

¹² (Contreras, 1996: 7)

¹³ Primera Ley de Instrucción Pública, Anexo 1, art. II, 1850.

expectativas de las elites regionales, que acusaron sucesivamente al gobierno central de entregar limosnas.

El reforzamiento de la agencia estatal educativa se afianzó con la promulgación en 1869 de la ley de creación del Consejo Superior de Instrucción Pública, imponiendo al siguiente año el funcionamiento de escuelas primarias gratuitas en todas las capitales de distrito y la ley de municipalidades publicada por el gobierno de Manuel Pardo en 1873, que entregó a la autoridad local el manejo y sostenimiento de las escuelas, concediendo el gobierno central un subsidio dedicado específicamente a este punto, dividiendo la educación en primaria, secundaria y superior.

De los datos entregados por el censo de 1876 se puede establecer que del total de habitantes peruanos mayores de 6 años un 81% era analfabeto, siendo la ciudad de Lima la que menor concentración tenía con un 53%, y los casos más extremos serían Puno con un 96% y Apurímac con un 97%. Dentro de este cuadro, el departamento de Tacna tenía un total de 66% de analfabetos.

En cuanto a la formación y promoción docente peruana, según Deustua y Renique (1984) la expansión de la intelectualidad peruana se dio recién entre las décadas de 1900-1930, período en que se observó un auge en la evolución socio-cultural del país a nivel no solo de la capital, sino también de las regiones. Este proceso estuvo acompañado por un aumento en la tasa de alfabetización, producto del crecimiento del número de alumnos en las escuelas, los maestros y los estudiantes universitarios¹⁴.

En cuanto al incremento del número de docentes, se puede indicar que la cantidad de alumnos egresados de las Normales entre 1906 y 1930 subió en el orden del 1.200%, como se observa en el cuadro 1, sin contar con aquellos maestros que no pasaron por la Normal.

¹⁴ Según datos estadísticos derivados del Ministerio de Hacienda y Comercio, la población universitaria peruana paso de 1.000 en 1902 a aproximadamente 3.000 en 1930 (Deustua y Renique, 1984: 7).

Cuadro 1

Egresados de las Escuelas Normales Peruanas (1906-1930)

Año	Matriculados	Egresados	Año	Matriculados	Egresados
1906	142	8	1918	250	56
1907	165	9	1919	262	59
1908	215	26	1920	289	43
1909	231	39	1921	284	71
1910	209	29	1922	376	75
1911	241	53	1923	372	89
1912	252	48	1924	478	64
1913	256	37	1925	484	113
1914	256	73	1926	628	118
1915	259	59	1927	615	122
1916	277	48	1928	600	-
1917	243	62	1929	1.633	96
			1930	1.610	-

Fuente: (Deustua y Renique, 1984: 9)

Antes de continuar, debemos señalar que el primer decreto para formar escuelas normales en Perú data del año de 1822, fecha en que José Bernardo de Tagle y Portocarrero, facultado por San Martín como Supremo Delegado expidió tres normas a nivel educativo: 1. ordena el establecimiento de escuelas de primeras letras en Lima (23 de febrero de 1822), 2. crea el Museo Nacional (2 de abril de 1822) y 3. funda la primera Escuela Normal (6 de julio de 1822)¹⁵ (Mac Lean, 1944; Valcárcel, 1975). Si bien las normas fueron acertadas, en pos de la creación de nuevos referentes identitarios nacionales, la falta de recursos económicos y la carencia estructural de profesores e infraestructura, impidieron el cumplimiento de los mandatos.

Cabe destacar que el decreto de creación de establecimientos de primeras letras estipulaba que en todos los conventos de regulares del territorio peruano se erigiera una escuela gratuita atendida por preceptores elegidos entre los religiosos más destacados moralmente y designados por los respectivos prelados (Valcárcel, 1975).

Con el enunciado “Sin educación no hay sociedad”¹⁶, se afirmó la noción de que la educación era el pilar sobre el que reposaban las instituciones de un pueblo, prosiguiendo

¹⁵ El decreto que estableció la Escuela Normal fue publicado en la *Gaceta del Gobierno de Lima Independiente* y consta de una introducción sobre los motivos de su constitución y diez artículos.

¹⁶ Instituto Riva Agüero, *Gaceta del Gobierno de Lima Independiente*, Tomo III, N° 4, p. 547, Lima.

con la afirmación de que

“Entre los votos del gobierno, ninguno ha sido más ardiente y eficaz desde que se instaló, que el de reformar la educación pública, única garantía invariable del destino a que somos llamados”¹⁷

Con respecto al método de enseñanza a utilizar por los maestros que salieran de esta proyectada institución, este sería el de enseñanza mutua o de José Lancaster, modelo que también tuvo su correlato en otras latitudes de América como Chile. En el articulado del decreto se fijó claramente que “se establecerá una Escuela Normal conforme al sistema de enseñanza mutua bajo la dirección de don Diego Thompson^{18,19} y se asigno para el funcionamiento del establecimiento el edificio del Colegio de Santo Tomás, pasando gran parte de los religiosos que lo habitaban al convento de Santo Domingo. La Escuela Normal fue inaugurada por José de San Martín el 19 de septiembre de 1822, aludiendo en su discurso frente a la autoridades más connotadas de la capital que

“Los gobiernos interesados en el progreso de las letras, no deben cuidar solamente de que se multipliquen las escuelas públicas, sino de establecer en ellas el método más fácil y sencillo de enseñanza generalizándose por su naturaleza”²⁰

Este magno proyecto, producto del complejo escenario político-económico-social aparejado al proceso de independencia, fue rápidamente eclipsado por la realidad cerrando su puertas un año después de su inauguración, abandonando Thompson el territorio peruano en 1824.

El 31 de enero de 1825, Simón Bolívar retoma el truncado proyecto ordenando la fundación de escuelas normales en las capitales departamentales bajo el mismo método de enseñanza, en dicha tarea lo acompañó su maestro Simón Rodríguez, quien viajó desde

¹⁷ Instituto Riva Agüero, *Gaceta del Gobierno de Lima Independiente*, Tomo III, N° 4, pp. 547-548, Lima.

¹⁸ Diego Thompson fue misionero protestante, discípulo y compatriota de Lancaster. Miembro de la Sociedad Bíblica Británica asentada en la ciudad de Lima.

¹⁹ Instituto Riva Agüero, Decreto de fundación de escuelas de primeras letras, *Gaceta del Gobierno de Lima Independiente*, Tomo II, N° 16, p. 342.

²⁰ (Robles, 2004: 6)

Colombia para ayudar a Bolívar a levantar el modelo educativo marchando junto a él hacia el Alto Perú como Director e Inspector General de Instrucción Pública y Beneficencia con la misión de organizar en las ciudades que recorrieran la educación de niños y niñas. De esta forma se fundó en la ciudad de Cuzco un colegio para niños de ambos sexos alojado en la iglesia jesuita, además de un hospicio para huérfanos y una casa para desvalidos. Igual obra levantó en Turubamba y Puno. Pero quizás el avance más destacado lo consiguió en Bolivia, donde el 1 de enero de 1826 fundó la Escuela Modelo de Chuquisaca, llegando a 200 los alumnos que asistían a ese establecimiento (Soasti, 2007).

En 1826, el entonces ministro José María Pando, con el fin de promover la educación primaria en el Perú, emitió circulares donde ordenaba la organización de dos escuelas normales lancasterianas en Lima²¹, este decreto fue ratificado en 1826 por Andrés de Santa Cruz como Presidente del Consejo de Gobierno, pero nuevamente la crisis interna impidió su total concreción. Pese a esto, crea el Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos y decreta un reglamento de escuelas primarias de 7 capítulos y 37 artículos abordando temáticas tales como el número de escuelas centrales, los requisitos para ser preceptor y las funciones del director general (Leiva y Guerra, 2001). Durante el período de la Confederación Perú-Boliviana (1836-1839) se registran 8 escuelas de primeras letras en Lima, inaugurándose en 1836 la Escuela Normal Femenina de Lima. Debido a la escasez de profesores se dispuso que los alumnos que hubieran cursado las cátedras de filosofía y derecho en el Colegio de San Carlos podían ejercer como educadores (Paz Soldán, 1947). En 1840 funcionaban en Lima dos escuelas normales de primeras letras, una de varones en el colegio de Santo Tomás y otra de mujeres en Santa Teresa²².

Sobre el ejercicio docente, bajo el gobierno de Agustín de Gamarra se dictó un nuevo decreto de reglas para la labor docente (10 de febrero de 1840), pero este no iba dirigido a las escuelas normales por el reducido número de maestros egresados de sus aulas. Hasta 1850 la educación aún no era una problemática sistematizada por el gobierno peruano, las normas dictadas en pos de su regulación fueron aisladas y sin responder a un proyecto o modelo nacional. Recién bajo el gobierno de Ramón Castilla se propuso construir un orden común para el sector a través del Reglamento de Instrucción Pública,

²¹ Se contemplaba la construcción de una escuela normal para varones y otra para mujeres (Robles, 2004).

²² Los cursos eran los mismos en ambas instituciones: religión, aritmética, ortografía y gramática castellana, en la escuela de mujeres se agregaba la cátedra de costura.

promulgado el 14 de junio de 1850, primer código educativo de la época republicana que reivindica el papel del Estado en la dirección y administración del sistema educativo, que hasta ese momento se encontraba disgregado entre el gobierno central, las municipalidades, organismos de beneficencia, universidades como la de San Marcos y colegios (Basadre, T. III, 1969: 252). Se diferenció la educación pública de la privada, se generó un régimen del profesorado y se resolvió el problema económico, quedando la educación organizado en tres niveles entendidos como: primario a cargo de las escuelas; secundario a cargo de los colegios menores y superior bajo los colegios mayores y Universidades.

En cuanto al reglamento de profesores se dispuso la creación en Lima de una Escuela Normal Central, junto a la apertura de escuelas normales departamentales, que comenzarían a funcionar cuando se pudiera proveer una dotación competente de profesores.

“En los departamentos habrá también escuelas normales a juicio de las juntas de instrucción y todas se establecerán cuando puedan proveerse a su competente dotación. En cuanto a los métodos en la enseñanza pública continuará empleándose lo que ya se conoce, esto es, el lancasteriano, al igual que en la enseñanza privada donde todo profesor puede adoptar el texto y método que mejor le parezca, previa aprobación de las Juntas de instrucción”²³

El decreto de Castilla se consagró bajo el mandato de Ruffino Echenique, quien convencido de la importancia de la educación para el progreso de los pueblos, autorizó en 1852 la contratación de profesores extranjeros que hicieran posible la apertura de la Normal Central y las departamentales. Bajo la misma lógica que observamos con Sarmiento para el caso argentino, el ministro del ramo Joaquín José de Osma contrató en 1853 en la ciudad de Madrid a Francisco Merino Ballesteros²⁴, para que asumiera el cargo de director de la Normal, solicitando además que antes de su arribo a Lima examinara los diversos modelos educativos europeos²⁵ y el norteamericano. Ballesteros arribó al puerto del Callao en 1854, entregando el 25 de abril del mismo año un Programa de Organización de la Escuela

²³ (Valcárcel, 1975:179)

²⁴ Ballesteros era Inspector General de Educación Primaria en España, y su contrato implicó un período de 6 años y la cláusula de viajar junto a dos de sus hermanos en calidad de profesores (Oviedo, 1862).

²⁵ Específicamente debía pasar por París, Berlín y Londres adquiriendo las colecciones de libros de escritura, de planos de dibujo lineal, de sólidos geométricos, mapas y de historia natural (Oviedo, 1962).

Normal Central que fue aprobado el 1 de Mayo. El programa se dividió en tres segmentos: las dependencias de la escuela, el currículo y el método de enseñanza.

Debemos destacar que es en el último punto donde se incorporaron los cambios mas novedosos para su época, al integrar los elementos básicos de los que será la Escuela Nueva en Europa, argumentando que la enseñanza elemental ya no puede basarse en la reproducción mecánica de los contenidos sin mayor comprensión, la propuesta pedagógica sugiere la enseñanza orgánica “cultivando y desarrollando un conjunto de facultades intelectuales del niño”²⁶.

Pero los problemas derivados del acondicionamiento de los edificios donde se ubicarían las normales, la compra de inmobiliario acorde y la misma reticencia del director a elaborar un reglamento interno y a depender de la Dirección General de Estudios, frustraron su apertura hasta el 8 de enero 1858, fecha impuesta por el Estado para su inauguración (Robles, 2004: 65-67).

Producto de la tensa relación sostenida entre el director de la Escuela Normal y el gobierno peruano, este último le solicita su renuncia antes de avanzar en el proyecto, tomando la dirección Miguel Storch (Leiva y Guerra, 2001).

Durante la dirección de este último se elabora el Reglamento Interno de la Escuela Normal Central que se divide en 1. útiles que entregarán los seminaristas, 2. premios y castigos, 3. distribución del tiempo, 4. personal de la escuela y 5. vacaciones (Leiva y Guerra, 2001).

Las críticas al alcance prometido por esta institución educativa llegaron pronto, bajo argumentos tales como que la finalidad de Escuela Normal Central no se cumplía ya que en vez de “dar instrucción a los hijos destacados de padres pobres [...] hasta ahora han enviado los prefectos de las diferentes provincias en su mayor parte a los hijos de personas acomodadas y relacionadas” (Leiva y Guerra, 2001: 125).

Debido a esta percepción generalizada por la prensa, en 1867 Simeón Tejada Secretario de Estado en el Ministerio de Justicia, Instrucción Pública, Culto y Beneficencia registra en su informe al Consejo Constituyente que la Escuela no formaba un número suficiente de preceptores y que en su mayoría los que egresaban de sus aulas tampoco eran

²⁶ (Oviedo, 1862 : 241)

aptos para ejercer en provincias, ya que al no tener regulado sus sueldos abandonaban prontamente sus puestos realizando actividades mas rentables.

La solución, según su criterio, era formar pequeñas Normales en cada capital de departamento y algunas provincias, a cargo de egresados de la Escuela Normal Central con el fin de aumentar la cobertura y promulgar una Ley General de Instrucción Primaria que regulará los sueldos generando mayor seguridad.

La reforma no prosperó y finalmente el 10 de Noviembre de 1869, bajo el gobierno de José Balta se clausuró la Escuela Normal Central, cierre definido por el historiador Jorge Basadre como el fracaso del esfuerzo de atraer estudiantes capaces de comprometerse a trabajar luego de concluidos sus estudios en provincias tan alejadas como Apurímac o Tarapacá (Basadre T. VI, 1969: 256).

La formación de profesores quedo de esta forma entregada a las provincias, acordando en 1873 la creación de 6 escuelas normales para hombres y mujeres, ubicadas en Cajamarca (2), Junín (2) y Cuzco (2) (Cornejo, 1953:75). Este es el primer paso para descentralizar el sistema educativo, que mediante un nuevo Reglamento de Instrucción entregó la función de regentar los establecimientos a las municipalidades y a los consejos distritales, departamentales y provinciales (Basadre T. VIII, 1969:117).

La instrucción primaria en Tarapacá

En cuanto al caso específico de la región de Tarapacá, en 1869 el prefecto de la Provincia Litoral de Tarapacá ordenó la apertura de todos los establecimientos de instrucción pública que se encontraban clausurados, decretando que se remitiera a la brevedad los útiles necesarios para su buen funcionamiento²⁷. Lo interesante de esta notificación es que los recursos materiales, entendidos como ejemplares de Gramática castellana y Aritmética, iban dirigidos a la instrucción de los niños pobres, no así a aquellos que asistían a escuelas privadas ubicadas en el puerto de Iquique y el pueblo de Tarapacá. De igual forma se decreto en el año de 1870 la aceleración de las obras de construcción de las escuelas ubicadas en los distritos de Tarapacá, Sibaya, Camiña y Chiapa²⁸.

²⁷ Instituto Riva Agüero, Diario Oficial, 1er Semestre de 1869, Tomo I, 12/03/1869, Lima, p. 383.

²⁸ Instituto Riva Agüero, Diario Oficial, 1er Semestre de 1870, Tomo I, 07/06/1870, p. 940.

Hacia el año de 1876 ya se había masificado en la región la importancia de la educación como eje transformador del pueblo. De esta forma no es de extrañar el tono en el que Leonidas Méndes Prefecto de la Provincia se dirigía al Teniente Coronel Comisario de Policía del puerto de Iquique haciendo alusión al ramo de la enseñanza y en especial a la apertura y alcance de la escuela militar instalada en Lima.

“La experiencia ha venido a demostrar la bondad de institución de la escuela de clases para el Ejército. En el corto tiempo que lleva funcionando crecido número de jóvenes que por su orfandad o escasos recursos de sus padres no recibían antes educación poseen hoy conocimientos preparatorios no solo para recorrer por su propio mérito la honrosa carrera de las armas en todos sus grados sino para abrazar otras profesiones que les proporcione los medios de llenar honradamente sus necesidades haciendo de ellos ciudadanos útiles a la patria”²⁹

Concluye su análisis recomendando a las autoridades que instruyan a los Consejos Distritales de la Provincia Litoral que visiten a cada una de las familias pobres instándolos a que “entreguen a las más próxima de las autoridades políticas a sus hijos o pupilos que no puedan educar a fin de que lo sean en la referida Escuela [...] cuidando naturalmente que sean de salud robusta i en la edad suficiente”³⁰ y autoriza a que se realicen los gastos de traslado de los jóvenes reclutados.

Como respuesta a su sugerencia en la Memoria del Honorable Consejo Provincial de Tarapacá del año de 1876 se registro que:

“Conocedor el Consejo de que sin la instrucción no hay progreso posible en los pueblos; que esta constituye el único verdadero bienestar de los miembros de una sociedad, y que las luces que difunden son la mejor herencia que puede legarse a la posteridad, esta resuelto a no omitir medio alguno para cimentar

²⁹ Archivo Histórico Nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 47, f. 129r.

³⁰ Archivo Histórico Nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 47, f. 129v.

sólidamente la instrucción primaria, dejando para mas tarde el fomento de la instrucción media”³¹

El objetivo del consejo se resumió en “poner la instrucción primaria al alcance de las clases populares” vinculando su apertura a la llegada de la razón y el inicio de la felicidad. En interesante destacar este énfasis en los conceptos de progreso, razón y felicidad, ya que los discursos nacionales republicanos a partir del legado de los movimientos románticos de 1848 tendrán como principio común el alcanzar la promesa instaurada desde el período de la independencia con la figura de Bolívar (incorporar lectura), de esta forma el pueblo instruido aspiraba y obtenía por si mismo el anhelado progreso material y moral, argumento que se centraba en que:

“Aquel a quien se ha dejado entrever un mundo de encantos, cuya existencia desconocía difícil sino imposible es, que no haga un esfuerzo espontáneo para penetrar a él y renuncie a esos encantos por aletargadora incuria. La instrucción primaria es, no cabe duda, la clave de la moderna civilización”³²

Este proceso de transformación ciudadana fue abordado por los Consejos Provincial y Departamental de la Provincia Litoral en dos etapas claramente definidas. Primero se propuso contratar un cuerpo de preceptores idóneos de intachable conducta a través de la apertura de una convocatoria a examen a las “personas que quisieran abrazar el preceptorado”³³. Recordemos que tras el fracaso de la Escuela Normal Central en 1869, el gobierno de José Balta había entregado en manos de las municipalidades y los consejos Provinciales y Distritales el ramo de la instrucción primaria, dejando plena libertad en la entrega de títulos de preceptores a aquellos que consideraran que cumplían con las cualidades requeridas, previo examen de un preceptor normalista. Debido a la escasez de estos últimos y a la lejanía de la Provincia Litoral de Tarapacá, se dejo al arbitrio del consejo provincial los nombramientos. De esta forma, en 1876 se habían expedido 5 títulos

³¹ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 24r. El destacado es nuestro.

³² Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 25r

³³ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 38r.

de preceptores de primer grado, uno de segundo y otro de tercero a sujetos destacados por sus conocimientos y alta moral; y 5 títulos de preceptoras, divididas en 4 de primer grado y una de segundo, a mujeres calificadas como probas y capaces.

El número total de preceptores puede parecer mínimo en relación a las dimensiones geográficas del territorio analizado y al número de habitantes calculados en 42.000, pero las características económicas de la misma, derivadas de la extracción del nitrato de sodio generaban un mercado laboral más interesante para aquellos que dominaran los elementos de instrucción mínimos, por lo que los sueldos asociados a la labor docente no resultaban atractivos para ocupar el cargo. Recordemos que esta realidad ya había sido advertida por Siméon Tejada en 1867 no solo para lugares tan apartados del centro cultural limeño como Tarapacá, sino que para todo el territorio nacional. Podemos sintetizar su diagnóstico en la siguiente cita:

“Por muy bien remunerado que sea el preceptorado entre nosotros y por mas que se entusiasme a los que a él se dedican, siempre veremos que la carrera mercantil, con sus prácticos ejemplos de ascensos rápidos y con su halagadora perspectiva, nos arrebatará a las personas que reúnen las condiciones precisas para ponerse al frente de los planteles de instrucción.

Es necesario que no nos engañemos. En la época de positivismo que atravesamos, no se ve con frecuencia la sublime abnegación de Pestalozzi.”³⁴

La crisis económica de la industria salitrera era la única explicación para la incorporación a la noble labor de los 5 preceptores varones. Sobre la inclusión de las 5 preceptoras, los documentos solo registran que en muchos pueblos de la Provincia abundaban los establecimientos regentados por féminas que ejercía sin mayores conocimientos científicos o pedagógicos, realizando una separación entre los colegios provinciales de mayor exigencia, los municipales y los particulares. De tal forma, el estado de la instrucción primaria en la zona se reducía solo a aquellos derivados del erario del consejo provincial, todos los demás quedaban invisibilizados por las memorias oficiales, pero no por las actas e informes enviados por agentes eclesiásticos y los mismos privados

³⁴ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 39r

para su publicación en la prensa regional, demostrando su aporte al avance de la civilización.

En cuanto al número de establecimientos, el Inspector de Instrucción Primaria Departamental señalaba la existencia en la ciudad de Iquique (capital provincial) de seis escuelas municipales, con preceptores “idóneos y en locales que, aunque no construidos ad hoc, pues son arrendados, prestan por lo pronto las comodidades suficientes”³⁵.

En tanto sobre los distritos del interior, el diagnóstico es más sombrío.

“Los Distritos del interior desamparados por las pasadas administraciones municipales, debían ocupar también seriamente su atención.

Las desconsoladoras noticias del estado de la instrucción que de ellos llegaban al Consejo, como justa queja del olvido en que se les tiene relegado desde tiempo inmemorial, conmovieron tanto más profundamente los sentimientos filantrópicos de este Consejo”³⁶

En pos de fomentar la instrucción, se designó al Doctor Valerio Reyes como Visitador Especial que recorriera los principales pueblos de los distritos, y estudiara el modo de hacer efectiva la contribución del ramo al progreso generalizado aspirado en la provincia. La memoria que presentó el delegado luego de concluido su periplo calificó el avance del ramo como desastroso. En ella señaló que las municipalidades del interior no solo carecían de los fondos para el sustento de los planteles, sino que también de iniciativa, sosteniendo que la educación en “esos pueblos está en receso”³⁷ y que solo se advertían las ruinas de los edificios como silente legado de las fuertes sumas entregadas por el Gobierno e invertidas infructuosamente en ellos.

La única excepción a la norma se observó en el puerto de Pisagua, donde el Consejo Municipal sostenía dos escuelas (una para cada sexo) que funcionaban regularmente.

Entre los nuevos proyectos propuestos por el encargado del ramo se encontraba la creación de un colegio de instrucción media en Iquique, pero este adelanto en particular

³⁵ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 41r.

³⁶ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 42r

³⁷ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 43r

había dividido la opinión de los integrantes del consejo argumentando su presidente Antonio de la Fuente que no era el tiempo de fundar nuevos planteles cuando no se tenía ni “remotamente sistemada la instrucción primaria”³⁸ embargando esta construcción todos los fondos dirigidos a la obra educativa sin obtener los resultados esperados.

“Me parece pues que el proyecto que he hecho referencia debiera modificarse en el sentido que determina el artº 108 del Reglamento de Instrucción Pública vigente, que dice: “En las capitales de Departamento donde no pueda establecerse ni aún el primer grado de instrucción media, se abrirá, cuando sea posible, en las escuelas primarias de tercer grado las clases siguientes: francés, inglés, historia, nociones de retórica y poética”.

Bien sistemada la escuela de varones de tercer grado y abriendo en ella las clases que prescribe el artículo que dejo citado, las exigencias públicas quedarían satisfechas en materia de instrucción, a lo menos por dos años, cuidando si de dar a las clases de Química y Teneduría de Libros mayor amplitud que la que el grado tercero de instrucción abarca, y abriendo además una clase especial de Economía Política.”³⁹

La petición de profundizar en estas materias se originaba en la comprensión que se tenía del potencial de la Provincia como foco comercial en función de la extracción del salitre, fomentando la propuesta de una instrucción primaria práctica que acompañará el impulso de las campañas de higiene. Este último punto, si bien no se encuentra incorporado en los planes curriculares escolares, se presenta como un punto sensible de promover para los consejos, al destacar el bien que la higiene traería a la vida material y moral de una sociedad regional “industrial” donde la mayoría del pueblo realizaba trabajos musculares aumentando con su uso la producción.

³⁸ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 43r

³⁹ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 44r.

“Un gran economista ha dicho: “Las sociedades en que el trabajo muscular es el mas enérgico pueden aumentarlo en mucho por medio de perfeccionamiento de las costumbres morales e higiénicas de la población”⁴⁰

De esta forma el llamado a inculcar desde la primera infancia era el preceptor, de forma que se introduzca en la “clase obrera los hábitos higiénicos que tienden al desarrollo y conservación material del individuo y al perfeccionamiento de sus facultades intelectuales”⁴¹.

Una vez publicada la memoria en los diarios regionales en abril de 1877 comenzaron a llegar al consejo los informes de las escuelas parroquiales del interior que daban cuenta que si existía educación primaria en esas latitudes, aunque esta no fuera con cargo al Estado ni a los consejos municipales. Ejemplo de esta situación lo fue el informe enviado por el vicario de Camiña Mariano Peñaloza quien comunicó que desde el año de 1868, fecha en que se hizo cargo de la parroquia, se encontraba como preceptora de la escuela parroquial de niñas de Camiña doña Carolina Zeballos, devengando su sueldo a costa de la junta parroquial del distrito y de las familias de la localidad, destacando “su desempeño, esmero y contracción en el cumplimiento de su cargo”⁴², imagen del todo contraria a los informes que levantó el Visitador.

“Descuidada la ilustración de las masas en los funestos tiempos de un pretérito nunca bien lamentado, no era posible hallar en nuestros Departamentos inteligencias suficientes para desempeñar el honroso como delicado cargo del profesorado, sin quebrantar la Ley de Instrucción que es hoy el complemento recíproco de la orgánica. Nuestros pueblos a larga distancias diseminados en las desiertas llanuras, salares, como los agrícolas extendidos hasta las regiones nevadas, carecen casi en los absoluto de personas morales instruidos para dedicarlos a la enseñanza”⁴³

⁴⁰ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 55r.

⁴¹ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, fj. 55r.

⁴² Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. 79, Camiña, Septiembre 30 de 1878, sin/fj.

⁴³ Archivo Histórico nacional, Prefectura de Tarapacá, Vol. , fj. 2.

Si bien estos datos aún no permiten generar una imagen más precisa del avance de la educación en el territorio estudiado, si permiten generar un primer acercamiento a la situación que se vivirá tras la Guerra del Pacífico (1879-1881), y que de alguna forma enfrentara situaciones similares tras el arribo de la agencia escolar y el levantamiento de las primeras escuelas chilenas.