

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN



INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

“TERRATENIENTES Y EDUCACIÓN TÉCNICA PÚBLICA EN CHILE.
TENSIONES Y RESISTENCIAS ENTRE LA MODERNIZACIÓN
PRODUCTIVA Y EL DOMINIO OLIGÁRQUICO: EL CASO DE LA
ESCUELA PRÁCTICA DE AGRICULTURA DE SANTIAGO (1880-1895).”

TESIS

PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES Y LOS GRADOS ACADÉMICOS DE
LICENCIADO EN HISTORIA Y LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

TESISTA

Iván Guerrero

PROFESORA GUÍA

Dra. Graciela Rubio

PROFESOR INFORMANTE

Leopoldo Benavides

Valparaíso, 2020.

*A la memoria de mi abuela paterna,
Dominga del Carmen Pardo Menay (1928-2012).*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
I. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	9
1.1 El problema de investigación	14
Pregunta general.....	14
Preguntas específicas.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos	15
Hipótesis	15
1.2 Estado del Arte.....	16
II. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA	21
2.1 El campo educativo moderno.....	21
2.2 Perspectivas de Historia Cultural y Social.	24
2.3 Fuentes para el estudio 1880-1895 y Metodología	25
III. OLIGARQUÍA, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA	29
3.1 Aproximaciones a una definición de la oligarquía chilena durante el siglo XIX.....	29
3.2 El Estado Oligárquico.	31
3.3 Estado Oligárquico y Educación. Escuela, liberalismo y nación (1880-1895).....	34
3.4 Estado y Enseñanza Técnica: una iniciativa conductora.....	39
3.5 Modelos y teorías educativas para el dominio Oligárquico.....	41
IV. LA OLIGARQUIA CENTRALISTA EN EDUCACIÓN. LA RED DE ESCUELAS TÉCNICAS AGRICOLAS EN CHILE (1885-1895)	45
4.1 Antecedentes e iniciativas educativas de la Sociedad Nacional de Agricultura durante el siglo XIX	45
4.2 Consejo de Enseñanza Técnica. Un espacio público de influencia terrateniente (1887- 1895).....	49
4.3 Oligarquía, modernidad, ciencia y educación.....	59
4.3.1 Oligarquía y Ciencia.	59
4.3.2 Modelos Educativos de la oligarquía para la Escuela Agrícola.	64
4.4 Escuelas Prácticas de Agricultura en regiones	68
4.4.1 Orientaciones educativas de las escuelas regionales.....	70
4.5 La Escuela Práctica de Santiago. Consolidación del proyecto educativo de la Sociedad Nacional de Agricultura	76
V. LA ESCUELA PRÁCTICA DE AGRICULTURA DE SANTIAGO. UN CASO DE CONFLICTO ENTRE FORMACIÓN PARA EL PROGRESO ECONÓMICO Y MARCOS IDEOLÓGICOS OLIGÁRQUICOS	80
5.1 Orientaciones de la Escuela de Santiago. El conocimiento científico agronómico en la producción moderna. El curriculum para la enseñanza teórica y manual para reformar la cultura laboral.....	80
5.1.2. Un establecimiento hacendal modelo: tiempo, trabajo y tecnología en la cotidianeidad.....	86

5.1.3 Perfil del estudiante: un agente difusor de la agricultura moderna e instructor de campesinos para el refuerzo de la jerarquía hacendal.	91
5.2 Rebelión en la Escuela. La disconformidad ante el conocimiento enseñado y una disciplina autoritaria.....	93
5.2.2 La Rebelión. El retorno del orden hacendal en la vida de los estudiantes.....	100
CONCLUSIONES	110
BIBLIOGRAFÍA	114
ANEXOS.....	118

“¿Creerán estos caballeros poco importantes los fines de la sociedad? ¿O será que para ellos la ciencia agrícola está reducida a sembrar trigo con arados de cuña y a observar si la luna viene de agua?”.

Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura (1870)

“La enseñanza es en todos los ramos de los conocimientos humanos, la cuestión vital por excelencia. Si las nociones adquiridas por los trabajos de la ciencia, por la observación i por la interpretación de los hechos no son comunicados al mayor número de individuos posible, no son en una palabra vulgarizadas sin cesar por los que deben aplicarlas continuamente, no se tarda en ver perderse todas las cosas, porque las condiciones naturales i económicas se modifican i hacen insuficientes los antiguos procedimientos”

Primer Congreso Libre de Agricultura de la República de Chile (1875)

INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda la etapa inicial, en la cual el Estado comenzó a organizar una oferta de Enseñanza Técnica Agrícola con el objetivo de capacitar trabajadores especialistas, que contribuyesen a aumentar la producción agropecuaria de la hacienda del Valle Central. Durante el periodo comprendido entre los años 1880 y 1895, se analizan los marcos ideológicos oligárquicos mediante los cuales, el sector terrateniente agrupado en la Sociedad Nacional de Agricultura incidió en la política educativa de los gobiernos liberales, a partir del mandato de Domingo Santa María (1881-1886). Ello permitió consolidar parte del proyecto modernizador que formularon en su última fundación de 1869.

En este esquema, la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago (1885), señaló el comienzo de una enseñanza manual destinada a capacitar a ciertos sectores pobres rurales. A los cuales, se les proveyó de nociones científicas agronómicas básicas, en conformidad con la tendencia educativa segregadora de la época; restringiendo el acceso horizontal a los conocimientos teóricos completos valorados y reservados para la oligarquía. Con un modelo de Escuela enfocado en formar una moral subordinada, la inconformidad de saberes recibidos y el clima de disciplinamiento tensionaron tanto a los estudiante como a las autoridades del establecimiento.

Para abordar el problema, fueron seleccionadas como fuentes principales los volúmenes del Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura, entre los años 1880 y 1895. Dicha publicación, permitió acceder a la visión educativa y productivista del sector terrateniente agrupado en ella. Las Actas del Consejo de Enseñanza Técnica, que aborda los años 1887 y 1895, recogen las opiniones emitidas por los representantes de la oligarquía terrateniente como del Estado, configurando un espacio de cooperación público-privado encargado de la administración y diseño de las políticas educativas para los establecimientos técnicos. Además, se acude a las Memorias del Director de la Escuela, cuya importancia reside en la descripción de la vida cotidiana, determinada por las disposiciones reglamentarias y las características propias de una Escuela pensada como una unidad hacendal tradicional tecnologizada.

La importancia del presente estudio, consiste en evidenciar la conformación de una enseñanza que el bloque dominante del Estado estimó necesaria para la preservación y aumento de su capital, generándose espacios de cooperación público/privado. Adicionalmente, se considera relevante indagar en las políticas públicas enfocadas en capacitar una mano de obra calificada y disciplinada, durante un período en el cual la sociedad y la producción transitan al capitalismo con distintos ritmos. A lo largo de estas páginas, se asiste a la consolidación de una preocupación considerada pendiente para un sector de la oligarquía terrateniente más progresista, la cual delega en el Estado la responsabilidad de formar a sus futuros trabajadores y ciudadanos, característica propia de los Estados Nacionales.

En el capítulo I, se presenta una discusión introductoria respecto a la relación entre formación para el trabajo, modelos económicos y la función del Estado. Se formula además, la problemática, las preguntas de investigación y se exponen los estudios historiográficos en el Estado del Arte.

El capítulo II, se describen los referentes teóricos que guían las reflexiones a lo largo del estudio, en conjunto con la descripción de fuentes y metodología con la cual se analizaron. El capítulo III expone un análisis general de las características de grupo oligárquico, el Estado construido por éstos y la descripción de las principales teorías y modelos educativos del período.

El capítulo IV, se adentra en la descripción de la Sociedad Nacional de Agricultura y su relación con la Educación Técnica a lo largo del período, su proyecto modernizador y la incidencia en el organismo público denominado Consejo de Enseñanza Técnica (1887-1895). Además, establece los referentes educativos y científicas que organizaron las Escuelas Técnicas Agrícolas, junto con la significación social y productiva otorgada por los terratenientes al establecimiento de Santiago, como consolidación del proyecto de enseñanza especializada que promovía la Sociedad.

Por último, el capítulo V describe la cotidianeidad de la Escuela de Santiago, analizando la articulación curricular del programa de estudios, su relación con el trabajo, la tecnología y las tesis de vida laboral oligárquico hacendales. Finaliza con el conflicto entre los marcos culturales presentes y las aspiraciones de los estudiantes, lo cual generó un foco de conflicto solucionado mediante referentes propios de la responsabilidad educativa del Estado moderno, responsable de la educación de sus ciudadanos para el tránsito por las instituciones políticas y las condiciones propias que impone el capitalismo.

I. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO.

El año 2018 se publicaron las conclusiones de la última comisión formada a nivel de gobierno para examinar y diseñar una política pública, que trazara los objetivos que deben alcanzarse para el año 2030 en la Enseñanza Técnico-Profesional. El informe del organismo aludido, se denominó Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, en el cual se reconoció a nivel de Estado la notoria ausencia de las discusiones centrales de la política pública del país relacionadas con esta oferta; a pesar de congregarse gran parte de las matrículas en la Educación Media y Superior¹. La instancia ha significado un encuentro con los intereses de distintos sectores sociales, institucionales y empresariales; declarando intenciones de aporte al desarrollo de la Formación Técnico Profesional a través del diseño de programas y propuestas.² En este sentido la comisión señalaba que:

“(…) Es necesario profundizar las iniciativas actuales y complementarlas, de modo de desarrollar un sistema de Formación Técnico-Profesional que sea capaz de dar respuesta a las necesidades de construir trayectorias educativas y laborales de los ciudadanos y ciudadanas; de aumentar la productividad y diversificación de nuestra economía; y de abordar los desafíos de un mundo cada vez más tecnologizado. Es fundamental no sólo articular y coordinar distintos espacios formativos, sino también realizar modificaciones que mejoren la calidad de cada uno de ellos y su pertinencia con las necesidades de las personas y del país.”³

La iniciativa, lejos de ser novedosa, guarda relación con los preceptos que cimientan el campo educativo que caracterizan a la época moderna. A saber, el rol del Estado como responsable de la educación ciudadana y la preparación para el tránsito por las coordenadas laborales que impone el capitalismo⁴. Estos ejes se han desarrollado de manera particular en la oferta conocida como Enseñanza Media Científico-Humanista, que se enfoca en la futura continuidad de estudios de nivel superior, no estando presente de manera abierta el interés directo de los agentes provenientes del campo económico. Por el contrario, la orientación de la Enseñanza Media Técnico-Profesional hacia el trabajo, le otorga un sentido distinto en cuanto se determina por la demanda de determinadas competencias involucradas con las tecnologías productivas⁵, necesarias para el buen funcionamiento del mundo empresarial privado. En consecuencia, el objetivo de la oferta Técnica apunta a la correcta inserción de los estudiantes en un puesto de trabajo, cuya oferta dominan los agentes económicos.

¹ Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. Ministerio de Educación, 2018.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ T. Popkewitz. El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 90, 2000.

⁵ Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. *Óp. Cit.*

Debido a lo anterior, es correcto afirmar que si el país experimenta un cambio económico estructural, la Enseñanza Técnica también se reordena en consonancia con aquel. A este respecto, Sevilla (2014) argumenta que:

“(…) el enfoque técnico-funcionalista que mira a la educación técnica como una formación especializada en función de los requerimientos del aparato productivo es el que desde siempre domina las orientaciones políticas para esta educación.”⁶

Aclarando lo sostenido, la autora señala que el enfoque técnico-funcionalista proviene de la teoría del capital humano, conceptuando a la Educación Técnica desde una visión que pretende “(…) alcanzar la eficiencia y el orden social a través de prescripciones curriculares que preparen a los individuos específicamente para el papel que desempeñarán en los mercados laborales, en concordancia con sus capacidades y aptitudes”⁷. Consecuentemente, es posible identificar, matizar y comparar la trayectoria de la Educación Técnica pública en Chile, de acuerdo con distintos patrones económicos que han existido en el país. Los cuales, por lo demás conllevan sus propios ordenamientos sociales y culturales subyacentes, que escapando de lo estrictamente económico permiten abrir un abanico de análisis hacia aristas de impacto directo en la educación, como la conducción de las políticas públicas por el bloque dominante, la cultura imperante, los proyectos de país etc.⁸.

Por otro lado, mediante la educación, el Estado nacional desarrolla una de sus funciones principales, consistente en la conservación del sistema capitalista:

“(…) el Estado tiene como una de sus funciones principales el expandir y estructurar los sistemas educativos, mismos que estarán en la sociedad capitalista al servicio fundamentalmente de los intereses del capital. Por ello en la medida que éste experimenta nuevas necesidades, aquél pone en práctica políticas educativas tendientes a modificar, modernizar, ampliar y controlar los sistemas de educación a fin de adecuarlos a los requerimientos económicos e ideológicos del grupo de poder”⁹

Tal esquema es observable a través de la historia, especialmente en aquellos contextos donde la reorientación de la producción capitalista originó cambios profundos, cuyos alcances dieron paso a nuevos relatos de desarrollo nacional, ciudadanía y trabajo; en concordancia con el grupo de poder involucrado en el control del Estado.

⁶ M. Sevilla. La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. PP. 313, 314. *Calidad en la educación n°40*, julio 2014.

⁷ *Ibidem*. P. 299.

⁸ Para una panorámica de estos temas: L. Egaña. *La educación Primaria Popular. Una práctica de política estatal*. (Santiago, LOM, 2000). Serrano, et. al. *Historia de la Educación en Chile 1810-2010*, 3 Tomos. Desde el punto de vista de los actores sociales ver: A. de Ramón. *Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días. 1500-2010*. (Santiago, Catalonia, 2003).

⁹ M. Hernández. La educación y de la fuerza de trabajo y el Estado. *Problemas del desarrollo*. Vol. 11. N°41, 1980. 173-189, 180.

Sin ir tan lejos, durante el siglo XX es posible detenerse en dos grandes momentos en los cuales se manifiestan con claridad estas premisas. El primero de ellos se inició partir de la debacle financiera global de 1929, que evidenció el agotamiento y desprestigio del patrón oligárquico monoexportador, motor económico vigente hasta ese entonces. La nueva estrategia de desarrollo conocida como patrón mesocrático sustitutivo de importaciones¹⁰, marcó las bases para un entendimiento entre el Estado, el empresariado industrial, un amplio sector de las capas medias y trabajadores organizados, dando lugar a nuevos principios dinámicos¹¹. Los cuales, apuntaban a la reserva de los mercados internos para la producción nacional a través de medidas proteccionistas, consiguiendo que el Estado se convirtiera en inversor en las áreas que resultaban menos seguras y rentables a corto plazo, reduciendo así la incertidumbre de riesgo y pérdida que podía afectar al sector privado, si es que éste asumiera por sí solo la iniciativa. Además de ello, el Estado podía obtener mayor capacidad de recursos financieros dentro y fuera del país, permitiendo a los empresarios acceder a los subsidios necesarios para las inversiones en el sector.¹²

Tal escenario revitalizó la Educación Técnica estatal en su conjunto, debido a la necesidad de contar con personal nacional capacitado en conocimientos específicos para poner en marcha el proceso industrializador. Por esta razón, la modalidad alcanzó un lugar importante en el sistema público y en las atenciones democráticas de los sucesivos gobiernos. Desde las administraciones del Frente Popular iniciadas en 1938, la oferta de las Escuelas Técnicas de nivel medio fue valorándose en las clases pobres mediante la creación de una amplia oferta de especialidades; con el objetivo de "(...) canalizar el proceso de enseñanza hacia la producción, esperando como resultado atraer jóvenes hacia actividades industriales"¹³. La clase media obtuvo una oferta superior, constituida por la fundación de la Universidad Técnica del Estado y su alternativa privada, la Universidad Técnica Federico Santa María. Entonces, consolidó su presencia en la sociedad y fue creciendo a ritmos nunca antes vistos¹⁴. Y, pudo acceder a verdaderos centros creadores de conocimiento y tecnología aplicada en las modernas carreras de ingeniería de las Universidades creadas. Ya para mediados de siglo, la educación técnica fue adquiriendo de manera paulatina cierto atractivo en la medida que otorgaba grados superiores de estudio¹⁵.

¹⁰ L. Corvalán, *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile. Izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales. 1950-2000*. (Santiago, Editorial Sudamericana, 2001) P. 14.

¹¹ O. Muñoz. *Chile y su industrialización: pasado, crisis y opciones*. (Santiago, CIEPLAN, 1986) P. 220

¹² *Ibíd.* P. 208 y ss.

¹³ *Ibíd.* P.135.

¹⁴ Para una visión completa del proceso véase: Serrano, eds. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Especialmente el capítulo 4.

¹⁵ Serrano, eds. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (Santiago, Taurus, 2018) P. 139.

A partir del gobierno de Eduardo Frei (1958-1964), se afianzó el propósito de formar jóvenes tanto para la vida de trabajo como en su proyección ciudadana, teniendo como norte una educación integral para desempeñar los oficios y funciones técnicas que requería el desarrollo económico, social y cultural del país; preparando al estudiante para la continuación de estudios superiores¹⁶. Por esta razón, el sistema adquirió unidad y continuidad, constituyendo una vía de ascenso social que permitió concluir las trayectorias educativas en el nivel superior. A fines de los 60, Chile producía técnicos e ingenieros para su estrategia de desarrollo, mediante la alianza del capital industrial, el Estado y los grupos mencionados.

Un segundo momento de transformación económica, se inició con el quiebre democrático acontecido en 1973, el cual trajo aparejado un nuevo orden político y social, dejando atrás el patrón mesocrático sustitutivo de importaciones como paradigma de desarrollo. Desde 1975, la Junta de Gobierno de la Dictadura cívico-militar (1973-1990) impuso el modelo neoliberal, marcando el inicio de una política económica radical que "(...) se sostenía sobre una propuesta bastante simple: "desestatizar" el manejo de la economía y confiar su funcionamiento a los mecanismos espontáneos del mercado."¹⁷ La producción se autorregularía alcanzando un equilibrio entre oferta-demanda, no tolerando la injerencia del Estado en asuntos económicos como había ocurrido desde los gobiernos del Frente Popular en adelante. Durante estos años fue desmantelada la Industria Nacional¹⁸ trayendo consecuencias directas en la orientación y propósitos de la red pública de establecimientos técnicos. Hasta el día de hoy, la ley de oferta y demanda comanda qué conocimientos y tipo de técnicos necesita el mercado empresarial.

En este contexto, creemos que la historiografía contemporánea mantiene una deuda con los inicios de la Enseñanza Técnica pública, desde una perspectiva que evidencie su relación detallada con el sistema oligárquico mono exportador, el grupo terrateniente conductor; y el dominio ejercido sobre el Estado que le permitió a éstos incidir en la política educativa con el objeto de preservar su capital. Los estudios históricos más autorizados que analizan la educación en el período que abarca el siglo XIX¹⁹, vinculan a menudo Enseñanza Técnica con necesidad industrial, en parte debido a la paradigmática fundación de la Escuela de Artes y Oficios, ponderada como la iniciativa decimonónica más importante en este aspecto²⁰. Por otro lado, la sombra del fuerte impulso que recibió la enseñanza industrial durante

¹⁶ *Ibíd.* P. 144.

¹⁷ G. Salazar; J. Pinto. *Historia de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores.* (Santiago, LOM, 2014) P. 48.

¹⁸ Con mayúsculas para diferenciarla de la privada.

¹⁹ Ver: Estado del Arte.

²⁰ Ver: *La Escuela de Artes y Oficios en Chile 1847-1854. El surgimiento de un sujeto con una nueva clase de conocimientos.* Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014.

el siglo XX, conlleva como consecuencia una menor atención historiográfica de las especialidades impartidas durante el periodo finisecular y sus relaciones con procesos sociales y políticos. Este aspecto adquiere relevancia cuando sabemos que los incipientes establecimientos técnicos del siglo XIX, abarcaron Escuelas Prácticas de Agricultura, Escuelas Prácticas Mineras, Escuelas de Artes y Oficios y Escuelas Profesionales de Niñas.

Con los antecedentes expuestos, este trabajo se direcciona a indagar la oferta estatal de la enseñanza agrícola, impulsada por los gobiernos liberales que desde 1870, gobernaron en conjunto con propietarios latifundistas progresistas, organizados en la Sociedad Nacional de Agricultura (1869). Esta asociación representó sólidamente los intereses de grandes agricultores, participando en ella políticos de todas las tendencias, sin observarse las clásicas disputas que marcaron la dicotomía conservadora/liberal. Durante las tres fundaciones a lo largo del siglo XIX, "(...) concentró su actividad no sólo en promover el perfeccionamiento de los métodos de producción sino, más ampliamente en impulsar la modernización económica, científica, social y educacional de la agricultura y de la sociedad rural"²¹ Consecuentemente, el componente educativo se enfocó en definir y conducir un sistema compuesto por distintas instituciones de enseñanza sostenidas por el Estado y en función de las clases rurales.²²

El propósito descrito se comenzó a lograr desde 1880, en pleno escenario de beligerancia contra el Perú y Bolivia por los recursos minerales norteños. Bajo el gobierno de Domingo Santa María (1881-1886), mediante la Ley del 26 de diciembre de 1881²³, el Estado establecía como recompensa de guerra a los soldados muertos en servicio, una oferta educativa para que sus hijos huérfanos pudiesen cursar estudios en las Escuelas de Agricultura, Minería e Industriales que se fundarían bajo el mandato legal. Por ello, el margen temporal de nuestro trabajo inicia en esta década. Ya en 1885, se funda la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago, el primer establecimiento abierto en cumplimiento de la ley. Participando activamente en su organización, la Sociedad Nacional de Agricultura incidió administrativamente en su planificación y dirección; considerándola como el objeto de análisis del presente estudio, dado que esta experiencia constituyó un logro tangible del proyecto modernizador de aquellos.

Adicionalmente, seleccionamos el establecimiento pues consideramos que marca el hito fundacional de un sistema público de Escuelas Agrícolas, las cuales, por sus características, evidenciaron en su orientación intereses surgidos del

²¹ C. Robles. *Hacendados Progresistas y Modernización Agraria en Chile Central (1850-1880)*. (Osorno, Ediciones Universidad de Los Lagos, 2007) P. 37.

²² *Ibidem*.

²³ Consultado en: <https://www.leychile.cl/N?i=1127513&f=1881-12-26&p=>

encuentro formal entre agentes representantes del capital terrateniente y el Estado. En este sentido, se abarca el funcionamiento del Consejo de Enseñanza Técnica (1887), que en calidad de alta corporación al alero del Ministerio de Industria y Obras Públicas, se constituyó como el primer núcleo decisional a nivel de Estado para las Escuelas Técnicas, concitando entre sus miembros a las figuras directivas de la Sociedad Nacional de Agricultura, Nacional de Minería y de Fomento Fabril. Nuestro análisis concluye con el cese sus funciones en 1895, cerrando el primer ciclo de cooperación entre privados y el Estado, con el fin de direccionar la formación de la fuerza de trabajo para la modernización del modelo hacendal.

El presente análisis es un punto de partida, mediante el cual creemos pertinente adentrar la investigación en los terrenos de la Historia de la Educación; pues la Escuela constituye el espacio educativo donde es posible indagar las prácticas, conocimientos, normas disciplinares y morales que construyeron el perfil del estudiante proyectado como futuro miembro de la sociedad decimonónica y el rol productivo al cual se les destinó, en el esquema de la dominación imperante. En suma, abordar el estudio de la conformación de un relato de trabajador que la oligarquía terrateniente más interesada en la modernización productiva promovió activamente; el cual expresó los ordenamientos curriculares y propósitos formativos que configuraron una cotidianeidad particular del establecimiento, marcado por el disciplinamiento y el trabajo arduo de los campos.

1.1 El problema de investigación.

Pregunta general.

- ¿Cuáles fueron los propósitos educativos y marcos ideológicos que articularon la organización de la enseñanza técnica agrícola dirigida por la oligarquía terrateniente centralista en Chile durante el periodo 1880-1895?

Preguntas específicas.

- ¿Cuál fue la visión sobre el estudiante que se desarrolló en la educación técnica y agrícola en el período 1880-1895?
- ¿Cómo se desarrollaron los ordenamientos curriculares y propósitos formativos en la cotidianeidad de la Escuela Práctica de Agricultura en el periodo 1880-1895?

Objetivo general.

- Establecer los propósitos educativos y marcos ideológicos presentes en la organización de la enseñanza técnica agrícola dirigida por la oligarquía terrateniente centralista, en el periodo 1880-1895

Objetivos específicos.

- Describir el perfil del estudiante de la educación técnica agrícola, su rol y lugar en la sociedad chilena durante el periodo 1880-1895
- Describir el desarrollo de los ordenamientos curriculares y propósitos formativos en la cotidianeidad de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago en el periodo 1880-1895.

Hipótesis.

1. La organización de la Enseñanza Técnica Agrícola entre 1880 y 1895, dirigida por la oligarquía terrateniente progresista de la Sociedad Nacional de Agricultura, se organizó con propósitos productivistas con el fin de elevar el rendimiento de las haciendas tradicionales, mediante saberes actualizados y complementarios a la estructura hacendal. En la articulación de esta enseñanza, se evidencia un marco ideológico liberal y positivista, que confiaba en el conocimiento científico como fundamento esencial de la modernidad agrícola; con el propósito de elevar el rendimiento de las haciendas sin introducir modificaciones al sistema de dominación imperante, reforzando componentes culturales de la oligarquía.

2 La Escuela Práctica de Agricultura de Santiago, orientada mediante referentes agronómicos modernos y patrones culturales oligárquicos institucionalizados, aplicó un programa de estudios destinado formar un trabajador especialista; al cual se le confirió un perfil de agente difusor del conocimiento productivo fundado en la experiencia científica; con el objetivo de hacer circular nuevas prácticas de trabajo entre los obreros campesinos. Para ello, la figura tradicional del mayordomo se modificó, actualizándose mediante referentes pedagógicos contemporáneos que lo vincularon a la figura del maestro.

3. El ordenamiento curricular de la Escuela Práctica de Santiago, reglamentó la cotidianeidad de acuerdo a patrones organizativos semejantes a una unidad hacendal tradicional, reproduciendo el orden social jerárquico y la tesis cultural de una vida campesina fundada en la alta carga laboral y la sumisión incuestionable a la autoridad.

4. La provisión fragmentada del conocimiento teórico prometido y las desarticuladas aplicaciones disciplinares, generaron una rebelión estudiantil en los márgenes de un contexto cultural dominante de repulsión al trabajo manual. Esta alteración del orden interno, fue abordada por las autoridades de la Escuela Práctica de Santiago siguiendo un modelo de administración educacional estatal moderno, enfocado en la formación de una ciudadanía laboriosa y disciplinada; descartándose el uso dado por las clases acomodadas como establecimiento correccional para sus hijos. La situación reforzó el destino de la Escuela como espacio capacitador para el trabajo dirigido a sectores campesinos y pobres, en refuerzo de la estructura hacendal.

1.2 Estado del Arte.

Las investigaciones sobre el sistema de Educación Técnica del siglo XIX contrastan en número y profundidad en relación con las desarrolladas respecto al resto del sistema público en el periodo. Esta situación se evidencia en cuanto no ha constituido un objeto de estudio de carácter monográfico, sino que se ha analizado de manera parcial, en capítulos dentro de obras con carácter mayoritariamente compilatorios, o que abarcan largos periodos en la Historia de la Educación chilena, donde el lugar del sistema de Escuelas de Agricultura se adhiere al análisis de los establecimientos técnicos de manera general.

De acuerdo con ello, Amanda Labarca en su obra "Historia de la Enseñanza en Chile" (1939) caracteriza la Enseñanza Técnica durante el período 1880-1900 reconociendo que se encontraba en una etapa incipiente, constituyendo junto a la escuela primaria un eje paralelo a la educación secundaria y universitaria. Las primeras estaban destinadas a los pobres, y las segundas a las clases acomodadas²⁴. Esta segregación dejó en evidencia que el abandono de la Enseñanza Técnica se debía a patrones de raíz asistencialista en la provisión de la oferta, pues "(...) se estimaba hasta entonces que las escuelas de artes y oficios, de agricultura, técnicas femeninas, eran una especie de concesión de favor que las clases dirigentes otorgaban al pueblo, para que tuviese a donde enviar a sus hijos."²⁵

Sistematizando los datos del censo de 1895, la autora observa que la matrícula total de colegios no humanistas alcanzaba a 1.856 alumnos, en contraste con los 12.000 jóvenes que asistían al liceo.²⁶ Concluye sosteniendo "(...) que los alumnos de los colegios técnicos de toda especie eran escasísimos al lado de los liceos. Estos habían crecido normalmente; otros languidecían en una existencia misérrima."²⁷ En este esquema, Fernando Campos (1960) establece el inicio de las Escuelas Agrícolas, señala que el primer establecimiento fue auspiciado por la Sociedad Nacional de Agricultura, fundándola en la Quinta Normal en 1856²⁸. Para el autor, el establecimiento es antecedente del Instituto Agrícola, destinado a impartir educación superior para la oligarquía terrateniente, fundado por el Estado a petición de la Sociedad, en 1872²⁹. Sólo en 1885, "(...) el gobierno propendió a

²⁴ L. Labarca. *Historia de la Enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939). P.211, 212.

²⁵ Labarca, Óp. Cit. P. 214.

²⁶ Labarca, Óp. Cit. P. 218.

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ F. Campos, *Fernando. Desarrollo educacional 1810-1960*. (Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960) P. 44.

²⁹ *Ibíd.*

crear escuelas prácticas de agricultura, destinadas al comienzo a servir a los hijos de los soldados de la guerra del 79³⁰. En el mismo año, según el autor, se contrataron varios profesores y años más tarde estaban en funcionamiento las de Elqui, Santiago, San Fernando, Talca, Chillan y Concepción³¹, lo que evidencia una expansión bastante modesta. Concluye que esta red fue la misma para todo el sistema técnico sostenido por el Estado, pues “(...) su desarrollo, como el de todas las escuelas industriales, fue lento. En 1907 entre todas no alcanzaban a contar más de 200 alumnos.”³²

En esta misma línea, la obra conjunta dirigida por Sol Serrano “Historia de la Educación en Chile (1810-2010)” (2011) dedica un análisis más detenido y profundo de la educación técnica a fines del siglo XIX. Contextualizando los debates finiseculares, describe un amplio consenso social que “(...) desde la Iglesia, el Estado, los industriales, incluso los propios trabajadores organizados, coincidieron en señalar a la educación como una herramienta esencial en el progreso social y económico del país.”³³ Ligando el discurso al campo económico, señala que posterior a la Guerra del Pacífico “(...) la industrialización se convirtió en el modelo para lograr el adelanto nacional, propio de las sociedades así consideradas, modernas.³⁴” Como las industrias requerían -en teoría- trabajadores calificados, “(...) se formalizó entonces una oferta de educación primaria y técnica, configurada en base a dicha apreciación, cuyo objetivo era la formación de un trabajador modelo funcional al progreso de la industria chilena.”³⁵

Sin embargo, las pretensiones industrialistas de este sector económico no sintonizaron con el discurso político ni con la oferta educativa, significando en la práctica “(...) que la educación para el trabajo tuviese un carácter moralizador e inclinado a calificar técnicamente a los operarios de las industrias de bienes y consumo y del sector comercial.”³⁶. La educación técnica para la autora, encontró impulso en los discursos que abogaban por el desarrollo industrial, que francamente durante el período no alcanzaban mayor incidencia ni representación constante en las discusiones públicas. Según De Vos (1999), entre 1875 y 1900, recién comenzó a conformarse un paradigma industrialista de peso entre las clases dirigentes, que sin embargo, sólo a partir de la primera treintena del siglo XX cobraría real importancia.³⁷ Por ello, la autora vincula los primeros desarrollos importantes de

³⁰ *Ibíd.*

³¹ *Ibíd.*

³² *Ibíd.*

³³ S. Serrano. ed. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación Nacional (1880-1930)*. (Santiago, Taurus, 2013) P.409.

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ Serrano. *Óp. Cit.* P. 410.

³⁷ B. De Vos. *El surgimiento del Paradigma Industrializador en Chile (1875-1900)*. (Santiago, Dibam, 1999).

esta educación en el contexto de la guerra del Pacífico, pues creció una demanda de mecánicos para la artillería del Ejército y la Armada, lo que condujo a la reestructuración de la Escuela de Artes y Oficios, implicando una transición hacia la formación de técnicos³⁸. En esta coyuntura de urgencia por contingentes de especialistas, signa la creación de las Escuelas Prácticas de Agricultura y de Minería como un caso excepcional y curioso en el escenario bélico que atravesaba el país. En este sentido fueron impulsadas por el Ejecutivo señalando que:

“(…) apenas cinco meses de comenzada la guerra, el presidente Domingo Santa María decretó la fundación de las escuelas prácticas de minería en Atacama y Coquimbo y de agricultura en las provincias de Coquimbo, Valparaíso, Aconcagua, Santiago, Colchagua, Talca, Ñuble, Concepción y Biobío.”³⁹

La argumentación que favorecía la creación de esta oferta “(…) tuvo un carácter más bien político, que se resumió por medio de la consigna “El pago de la patria a los héroes”.⁴⁰ Las escuelas sólo entraron en funcionamiento una vez concluido el conflicto, en 1886. En cuanto al objetivo educativo de las Escuelas Prácticas de Agricultura era exclusivamente, “(…) formar operarios capaces de servir como auxiliares de los jefes de las explotaciones rurales⁴¹ que, en opinión de la autora, constituían una especie de “mandos medios”. En general, el desarrollo de la enseñanza técnica tenía por propósito “(…) que los trabajadores de la industria, del comercio, del campo o de la minería siguiesen ejerciendo la misma ocupación, pero portadores de mayores competencias en sus labores productivas.”⁴² Concluye señalando que el sector rural aun, reuniendo gran parte de la mano de obra del país, tuvo una pobre oferta de escuelas de capacitación agrícola.

González (2011), problematizando la relación entre clase media y Estado Docente, analiza los componentes del sistema de Educación Técnica y, al igual que Campos (1960), sitúa el origen de la enseñanza de la agricultura en las iniciativas de la SNA, a mediados del siglo XIX⁴³. Su estudio aporta datos novedosos sobre la trayectoria de la Escuela Práctica de Agricultura sostenida por la Sociedad, en tanto ésta no sería un antecedente del Instituto Agrícola, puesto que “(…) la composición social de la escuela de agricultura de la Quinta Normal parecía corresponder efectivamente a sectores populares, “peones” que se trataba de convertir en “cuadros medios” de las haciendas⁴⁴; compartiendo la perspectiva del trabajo de Serrano.

³⁸ Serrano. Óp. Cit. P. 435.

³⁹ *Ibíd.*

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ Serrano. Óp. Cit. P. 443.

⁴² Serrano. Óp. Cit. P. 443-444.

⁴³ M. González. *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920.* (Santiago, LOM, 2011) P.319.

⁴⁴ González. Óp. Cit. P.320.

Continúa, señalando la fundación en 1871 de una nueva Escuela Práctica por parte de la Sociedad. Sus cursos duraban 3 años, siendo posteriormente extendidos a cuatro⁴⁵. En 1876, observa que la SNA patrocinaba tanto el Instituto Agrícola como la Escuela Práctica, ambos establecimientos financiados por el Estado. Este aspecto es sostenido en el rechazo del presupuesto de la Escuela por el Congreso en 1877, que sólo aprobó fondos para el Instituto Agrícola, de carácter universitario⁴⁶

Como los trabajos anteriores, González sitúa la iniciativa estatal de creación de Escuelas de Agricultura en 1881, bajo la cartera ministerial de Guerra, destinándolas a los huérfanos de la Guerra del Pacífico. Advierte la presencia de la SNA, facultada por el gobierno para realizarlas⁴⁷, el cual inauguraría la primera de ellas en Santiago el año 1885. Controladas por el poder central, su dependencia sería trasladada al Ministerio de Industrias y Obras Públicas en 1887.

En cuanto a los propósitos formativos de la Escuela analiza aspectos importantes como los cambios reglamentarios en 1890, 1894 y 1902. En ellos se reafirmaba el objetivo de formar trabajadores y operarios capaces de desempeñarse en las operaciones prácticas de una explotación⁴⁸. Adicionalmente, se indica que el componente teórico se reduciría a conocimientos generales indispensables para ejercer las ocupaciones a la que se destinarían, enfatizando que “(...) el objetivo que se perseguiría sería formar operarios inteligentes”⁴⁹. El análisis de la autora concluye sosteniendo que “(...) el desarrollo de las Escuelas Prácticas de Agricultura es el de una progresiva popularización de su alumnado, aparejado a una progresiva disminución de la calidad de su enseñanza. Se pasa de una escuela pensada para hacendados a una para “labradores”.⁵⁰ Tampoco se les quería destinar a una especie de “mandos medios” como los mayordomos, mucho menos administradores, puesto que este escalafón en la jerarquía hacendal estuvo reservado “(...) desde la década de 1870, a los nuevos ingenieros agrónomos con un título de carácter universitario, y no a los alumnos de la enseñanza técnica”⁵¹, dejando pocas expectativas de ascenso social para sus alumnos y a las Escuelas.

Desde otro punto de vista, creemos pertinente que estos antecedentes se comprenden de mejor manera a través del aporte entregado por Robles (2007), el cual, desde el estudio de la ruralidad, evidencia un marco más específico que contextualiza las iniciativas ideológicas en la organización de la Escuela Práctica de

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ González. *Óp. Cit.* P.321.

⁴⁷ *Ibíd.*

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ *Ibíd.*

⁵⁰ González. *Óp. Cit.* P.322.

⁵¹ *Ibíd.*

Agricultura de Santiago y el sistema de Escuelas de Agricultura del que era parte. De acuerdo a ello, el autor se adentra en el análisis detenido de la Sociedad Nacional de Agricultura durante el período 1850-1880, señalando que el desarrollo de una educación enfocada en el trabajo de la tierra, fue una preocupación fundamental del proyecto modernizador de la oligarquía terrateniente. En dicho plan, contemplaban definir y conducir la creación por parte del Estado de un sistema público de educación agrícola, organizado en función de la estructura hacendal tradicional⁵².

⁵² Robles, Óp. Cit. P. 37.

I. MARCO TEORICO Y METODOLOGÍA.

Los objetivos del presente trabajo se direccionan a una indagación acerca de los propósitos educativos y marcos ideológicos que organizaron la modalidad de Enseñanza Técnica Agrícola en Chile durante las últimas décadas del siglo XIX. Para su análisis adecuado, ha sido necesario un ejercicio conceptual y teórico que permita delimitar la especificidad de lo propiamente educativo y los vectores que incidieron en el diseño e implementación de los ordenamientos curriculares y perfiles educativos, articulados en la Escuela Agricultura de Santiago (1880-1895) como espacio orientado a la formación de trabajadores especialistas. De acuerdo con ello, el estudio se posiciona en las parcelas de análisis de la Historia de la Educación a partir de la configuración del campo educativo moderno y de las perspectivas de la Historia Cultural.

2.1 El campo educativo moderno.

Thomas Popkewitz (2007), formula una caracterización del campo educativo moderno, enfatizando el reconocimiento del ciudadano como sujeto a construir y delegándole al Estado la formación de la ciudadanía sobre la cual cimenta su propia existencia.⁵³ De acuerdo a ello, las coordenadas de la Ilustración sobre el ejercicio del poder político democrático, marcaron nuevos consensos sobre el papel del individuo en la sociedad, que le otorgaron a la educación la responsabilidad constructiva de la nueva comunidad. En tal dirección, para el autor,

“(...) la educación contribuyó en la construcción de la nueva sociedad al formar al nuevo niño. Estas teorías de la formación del niño de finales del siglo XIX fueron tecnologías para transcribir las esperanzas de la Ilustración con respecto a la acción humana, la razón y la racionalidad de la ciencia a partir de principios de la vida diaria.”⁵⁴

De este modo, el Estado moderno y la Educación Moderna se desarrollaron paralelamente como “(...) sistemas de administración preocupados ambos por la formación de un ciudadano que pudiera actuar dentro de nuevas instituciones políticas y culturales como personas autorreguladas y autodisciplinadas”⁵⁵. Consecuentemente, se depositó en los niños una continua proyección de futuro, transmitida mediante tecnologías ordenadoras de lo cotidiano.

El Estado moderno como responsable del bienestar de la ciudadanía, conllevaba a que se crearan individuos capaces de manejar cambios y actuar libremente mediante el uso de la razón. De allí deriva, según el autor, que las

⁵³ T. Popkewitz. La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Revista de currículum y formación de Profesorado*, 11, 3, 2007.P. 2.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ T. Popkewitz. El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 90, 2000, pp. 5-33.

políticas educativas a partir del siglo XIX tuvieron como propósito no solo el control del desarrollo institucional, sino también la construcción de un sujeto particular, de un “yo” que fuese capaz de funcionar dentro de las nuevas relaciones políticas; implantadas por la democracia y el capitalismo⁵⁶. A partir de ello, el autor señala que en la educación se presentan tesis culturales sobre los modos de vida, donde las tesis culturales en el ámbito de la pedagogía representan valores y normas sobre la esperanza para el futuro de la nación, a partir de la educación del niño⁵⁷.

De esta manera, las tesis culturales, manifestadas en el currículum; problematizan el estudio de este aspecto descartando reducirlo a un análisis sobre lo que es seleccionado, organizado y/o evaluado en la escuela, ni tampoco a la suficiencia de los conocimientos que engloba. Su propuesta señala, en cambio, que

“(…) El currículum incorpora particulares sistemas de razón que generan tesis culturales sobre los modos de vida. El estudio de la historia del currículum debe hacer visible las coordenadas de ideas, historias, prácticas institucionales que generan principios sobre los que se conoce, lo hecho y lo esperado.”⁵⁸

Los parámetros que confluyen en la construcción de los modos de vida, a partir de tesis culturales transmitidas al niño, determinan un rango de incidencia de los modos del “deber ser”, dentro de un marco básico moderno que confía en la autorregulación conductual de los sujetos para su tránsito en la institucionalidad democrática y el sistema económico, a través del uso ordenado de la razón. Por lo anterior, consideramos la potencialidad de este enfoque como margen analítico del presente estudio, debido a que apunta hacia elementos clave de la modernidad occidental presentes, consistente en el protagonismo del Estado nacional y la Escuela como instituciones capaces de cambiar la realidad y a las personas en determinado sentido. Pues, operando a partir de lo propuesto por Popkewitz, se configuran como administradoras de la formación de los niños del futuro; mediante los sistemas de razón, las tesis culturales y modos de vida contenidos en el currículum.

Sin embargo, en América Latina, estas instituciones de la modernidad están sujetas a particularidades propias, derivadas de su desarrollo socio histórico común a partir de la emancipación de la corona de España y los contextos locales.

En lo que concierne a los rasgos del campo educativo moderno en Chile, se acude a la noción sociológica de *campo*, en el sentido desarrollado por Javier Corvalán (2012). Dicho concepto, originado en la obra del sociólogo Pierre Bourdieu, constituye la idea de arranque mediante el cual se analiza la complejización constante de lo que es entendido como lo educativo en el contexto

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ T. Popkewitz. *Óp. Cit.* P 11.

⁵⁸ T. Popkewitz. Estudios curriculares y la historia del presente *Revista de currículum y formación de Profesorado*. Vol. 14, N°1. P. 357.

chileno y latinoamericano, definiéndose como “(...) un escenario de disputas sociales de naturaleza histórico-simbólicas en el cual se despliegan capitales diversos, así como también disposiciones estructurales.”⁵⁹ A este respecto, el autor postula que

“(...) en el caso del *campo* educativo se genera, regenera y reproduce una determinada manera de referirse y analizar la problemática educativa así como de aquello que se va a considerar como educativo propiamente tal, y que tales distinciones no serán claramente comprensibles ni explicables desde su exterior, es decir, desde otros *campos*. En esta perspectiva, podemos pensar que si existe un *campo* educativo propiamente tal, en él se produce no sólo la discusión educativa sino también la validación de aquello que es legítimamente discutible y cuestionable en tanto educación.”⁶⁰

Lo anterior implica que, dentro del *campo educativo*, además de la producción de la legitimidad, se visibiliza la jerarquización de quienes participan en la disputa posicional. Por lo tanto, el campo educativo se define a la vez que da cuenta de la jerarquía de los que están en su interior, demostrando la distribución de posiciones en el espacio social.⁶¹ Entonces, la diferenciación del *campo educativo* de otros campos estriba en la jerarquización de los agentes, priorizando la disposición de capitales específicos dentro de los cuales destaca el de tipo cultural. La consecuencia teórico-investigativa de la propuesta del autor, considera que,

“(...) Para analizar el campo educativo es necesario entonces conceptualizar tanto el tipo de habitus dominante y válido en el mismo, como también las formas y tipos de capitales que sirven para actuar e imponer posiciones en él, aspectos que son comprensibles a partir de la aceptación de tal campo como espacio autónomo y diferenciado de otros campos.”⁶²

Con ello entendemos el concepto de “habitus” como “(...) lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer”⁶³, sumado al capital de tipo cultural, que en nuestro estudio correspondería a los administrados e institucionalizados por la oligarquía a través del dominio del Estado. Siguiendo los postulados del autor, éste se posicionó como agente dominante para estructurar la legitimidad de la educación agrícola, dominando el debate y subyugando a los agentes que construyeron y participaron en la dinámica de la Educación Técnica, a partir de la propia diferenciación de lenguaje y espacio dentro del campo educativo de la Enseñanza Pública. Argumentado lo descrito,

“En efecto, el campo educativo consolidado durante los siglos XIX y XX en la mayor parte de las sociedades de tradición o desarrollo occidental es un claro ejemplo de

⁵⁹ J. Corvalán. El campo educativo: ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente. *Estudios Pedagógicos XXVIII*, N°2. 2012. P. 288.

⁶⁰ J. Corvalán. Óp. Cit. P. 291.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*. P. 292

⁶³ M. Ávila. Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, 2005. P. 161.

diferenciación y complejización constante, lo que comprende dinámicas aceleradas de reordenamiento en su interior.”⁶⁴

Con lo expuesto, se considera que a partir de esta complejización del campo educativo, propia del occidentalismo y sus consecuencias en la delegación de la construcción del niño futuro en el Estado y la Escuela, el contenido de la Enseñanza Técnica Agrícola contuvo características propias, observándose la relevancia jerárquica del campo económico en cuanto su enfoque consistió en la formación de un individuo direccionado hacia el tránsito a una vida laboral dentro de una estructura económica de tipo agraria; a través de un curriculum que incorporaba sistemas de razonamiento, generando una tesis cultural sobre un modo de vida en un marco de dominación social oligárquica.

2.2 Perspectivas de Historia Cultural y Social.

El estudio aborda aspectos de la Nueva Historia Cultural. En este esquema, como señala, Peter Burke (2006), la preocupación de lo simbólico y su interpretación es el común denominador del trabajo de los historiadores que se reconocen como culturales⁶⁵, repercutiendo en la mirada que se da hacia otros aspectos y perspectivas del pasado, susceptibles de estudio y antes no abordados en profundidad. Esto se deriva de la complejidad definitoria del concepto de cultura, señalando que últimamente, la palabra ha pasado a referirse a “(...) un vasto repertorio de objetos (imágenes, herramientas, casas, etc.) y prácticas (conversación, lectura, juego)”⁶⁶. Originada en la preocupación antropológica por los estudios de la vida cotidiana y por las sociedades en las que existía poca división del trabajo, se alentó el empleo del término cultura en este sentido amplio, haciéndola suya los historiadores culturales⁶⁷.

De acuerdo a ello, Pablo Toro (2007) combina este enfoque con perspectivas de historia social, generando una propuesta que busca asomarse a procesos sociales y culturales en curso en Chile, específicamente en el espacio educativo liceano del siglo XIX. En la comprensión de su interioridad, analiza la producción de relaciones normativas disciplinarias y tensiones estudiantiles, desde la mirada adulta en la construcción del joven en la clave del “deber ser” en el Chile republicano decimonónico. La vinculación al campo de la historia social y cultural de la educación, desde su perspectiva, es una ventana abierta a un entendimiento fértil y provechoso de la sociedad y del tráfico de símbolos que la articula, lo que ha permitido el desplazamiento del campo de estudios de la historia de la educación hacia otras áreas, pues

⁶⁴ J. Corvalán. Óp. Cit. P. 292.

⁶⁵ P. Burke. *¿Qué es la Historia cultural?* (Barcelona, Paidós, 2006) P. 15.

⁶⁶ *Ibíd.* P. 45.

⁶⁷ *Ibíd.*

“(…) en la medida que la ha orientado hacia la discusión sobre los mecanismos de producción de reglas de comprensión e interpretación de la realidad, gestionadas desde situaciones de poder, y socializadas a través de la escolarización en una dialéctica que no es satisfactoriamente comprendida si no se tiende un puente entre discurso y práctica”⁶⁸.

Estas referencias constituyen dos dimensiones teórico-analíticas que guían la investigación. Las perspectivas de la Historia Cultural a partir de lo definido por Burke, es una herramienta para acceder a la comprensión de una “cultura oligárquica”, la cual precisamente contiene valoraciones simbólicas sobre determinados aspectos de la materialidad como objeto y sus usos; el trabajo y las prácticas laborales, costumbres etc. que se contextualizan en su dominio de la ruralidad. Lo señalado permite adentrarse en su visión cultural de lo educativo, específicamente del conocimiento correspondiente a cada grupo social, según la estructura jerárquico-hacendal y en la cotidianeidad del espacio educativo de la Escuela Práctica de Agricultura a analizar. En cuanto al enfoque de Toro, desde las tensiones de lo disciplinar en los liceos, se rescata el análisis de su comprensión contextual y analítica útil para el periodo 1880-1895, siendo una referencia para el entendimiento de la construcción de normativas y la aplicación de sanciones excluyentes de lo no deseado en contraste con lo que el joven formado en la Escuela de Agricultura debe ser.

De esta manera, se articula un marco delimitado por componentes teóricos que permiten focalizarse en aquellos aspectos propuestos en los objetivos de este estudio, a fin de lograr una visión coherente entre los propósitos educativos de curriculum y la cotidianeidad regida por las normas disciplinares, las prácticas educativas y los perfiles del estudiante; así como proyección de futuro de la modernidad cívico-económica pauteada por los marcos ideológicos que estructuraron su quehacer en la enseñanza.

1.3 Fuentes para el estudio 1880-1895 y Metodología.

El estudio realiza un análisis documental que articula diversas fuentes que refieren a los agentes de la oligarquía implicados en la educación técnica agrícola finisecular. La conformación de estas permite trazar el ciclo 1880- 1895 como un momento de articulación institucional, estatal y oligárquica. Se presentan a continuación los aportes de las fuentes analizadas.

⁶⁸ P. Toro. *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c. 1842-c. 1912.* (Santiago, Comisión Bicentenario, 2009) PP.256-258.

➤ ***Boletines de la Sociedad Nacional de Agricultura (1880-1895).***

El Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura fue la publicación oficial de esta corporación desde su establecimiento definitivo en 1869⁶⁹. De carácter privado, su objetivo principal fue ser portavoz de los intereses de los grandes terratenientes de la oligarquía. Sus Volúmenes contienen todo lo referente a la difusión del conocimiento agropecuario durante el período, expresando además la preocupación de los agricultores para el fomento de la modernización del campo, aspecto que consideraba a la educación como uno de sus componentes fundamentales.

Sus columnas editoriales y artículos de colaboradores particulares ilustran el interés de la Sociedad Nacional de Agricultura sobre la Educación Agrícola, aspecto que se desarrolló hasta 1896; no observándose nuevas publicaciones relacionados a la educación para enfocarse en los problemas propios de su sector. Sin embargo, las acciones más destacadas hasta ese año consistieron en instalar en el debate público las necesidades educativas para el sector productivo que les concernía. Más aún, la relevancia que adquiere el Boletín aumenta si consideramos que el segmento de la oligarquía del cual era portavoz, llegó a ser un asiduo cooperador del Estado con representación en corporaciones públicas como el Instituto Agrícola, presidiendo su Consejo⁷⁰ y el Consejo de Enseñanza Técnica, organismo estatal orientado a asesorar y vigilar la enseñanza técnica desde su fundación en 1887.

La regularidad de sus publicaciones permite hacer un seguimiento de la evolución de las premisas y modelos educativos que propugnaban, permitiendo conocer la visión de sociedad del segmento oligárquico terrateniente progresista, la postura institucional ante problemas como las condiciones de vida campesina, la migración y los marcos de disciplinamiento moral que debían ser infundidos entre los inquilinos, entre otros aspectos.

➤ ***Actas del Consejo de Enseñanza Técnica (1887-1895)***

El Consejo de Enseñanza Técnica fue creado por Decreto del 9 de septiembre de 1887, bajo la administración de José Manuel Balmaceda. En sus considerandos, es posible advertir que la decisión estatal estaba encaminada a crear un organismo asesor de carácter técnico, consultivo y resolutivo. En la misma línea, la entidad tenía como encargo trabajar estrechamente con el Ministerio de Obras Públicas, del cual dependía. Conformado por el ministro de Industrias y consejeros designados representantes de la Sociedad Nacional de Agricultura, Minería y la Sociedad de Fomento Fabril, establecía comunicación directa con el

⁶⁹ Izquierdo, Gonzalo. Óp. Cit. P. 10.

⁷⁰ Art. 1º.- *El Presidente de la Sociedad Nacional de Agricultura desempeñará las funciones de Presidente del Consejo Directivo del Instituto Agrícola (...).* Decreto de 17 de Julio de 1888.

gobierno. Adicionalmente, su creación consideró que esta corporación debía reunir los conocimientos necesarios con el fin de fomentar el desarrollo tanto de la agricultura como de la industria en general⁷¹.

Las actas del Consejo reúnen información clave para entender la orientación y los propósitos que el gobierno de Balmaceda le diera en los inicios a la educación técnica pública. Arroja características del control oligárquico ejercido sobre el Estado centralista, a través de discusiones sobre el manejo de las escuelas, lugares de desarrollo de éstas, contrataciones de docentes, presupuestos etc.

El aspecto más relevante son las discusiones de las modificaciones a los reglamentos, que permiten comprender los intereses desplegados en cuanto a los propósitos formativos de las escuelas, el lugar que debían ocupar los egresados en la sociedad y la creación de un nuevo tipo de trabajador más preparado, sin olvidar el medianamente solapado interés económico y productivo que se perseguía. Además, evidencia el centralismo administrativo mediante la asignación de recursos que favorecieron al establecimiento de Santiago. Estas informaciones eran fundamentales en cuanto la corporación tenía atribuciones de consulta y carácter de espacio decisonal.

➤ ***Memorias del Director de las Escuelas Prácticas de Agricultura (1887-1895)***

Las Memorias de Escuela constituyen informes que los Directores de cada establecimiento enviaban anualmente, exponiendo lo realizado durante el año lectivo. Iban siempre dirigidas a la autoridad superior. De la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago se recopilaron desde los años 1887 a 1895. Ellas dan cuenta sobre los detalles de la vida diaria al interior del establecimiento, sin embargo, se han sustraído desde fondos documentales diversos. A saber, el Boletín de la S.N.A., las Memorias del Ministerio de Industria y el Consejo de Enseñanza Técnica. Ello es indicativo de la importancia que tanto el Estado como la opinión pública interesada le daba a la difusión de los resultados que se constataban en este sistema.

La pertinencia de estas fuentes queda patente en el hecho de que se consideran necesarias para acceder a la formación académica llevada a cabo en el establecimiento. Al ser emitidas por los directores, se observa el propósito de éstos para dar cumplimiento satisfactorio a lo estipulado en las disposiciones reglamentarias. Describen por lo demás, el desarrollo anual de las asignaturas enseñadas y los trabajos realizados por estudiantes en su formación práctica, aplicando los conocimientos teóricos adquiridos, profesores, infraestructura y

⁷¹ Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura. Vol. XVIII, 1887. P. 792.

egresados. Se observa, además, las dificultades propias de la enseñanza de los trabajos del campo.

Desde un punto de vista metodológico, este trabajo encuentra su anclaje teórico en los postulados del historiador italiano Carlo Ginzburg (2010), compartiendo su visión de que “(...) lo verdadero es un punto de llegada, no un punto de partida. Los historiadores (...) hacen por oficio algo propio de la vida de todos: desenredar el entramado de lo verdadero, lo falso y lo ficticio que es la urdimbre de nuestro andar en el mundo.”⁷² La implicancia del enfoque, conlleva como consecuencia que las hipótesis propuestas en el inicio del trabajo analítico se van transformando, a medida que avanza el tratamiento de las fuentes y su contraste con la bibliografía disponible. Por lo tanto, las tesis presentadas son el punto de llegada de la investigación, y se sustentan en el desarrollo temático de los capítulos que conforman el trabajo.

⁷² C. Ginzburg. *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. (Buenos Aires, Fondo de Cultura, 2010). P.18.

III. OLIGARQUÍA, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.

3.1 Aproximaciones a una definición de la oligarquía chilena durante el siglo XIX.

El concepto oligarquía está presente de manera constante en el campo historiográfico, especialmente en los estudios del siglo XIX y principios del XX. Una de las definiciones utilizada ampliamente, la precisa en término de predominio económico sobre el cual se forma una clase “(...) cuyos orígenes son coloniales, que basa su poder en el control de los factores productivos y que utiliza directamente el poder político para aumentar su dominación sobre las restantes capas sociales”⁷³. Esta explicación es complementaria a otra propuesta que la define como “(...) una forma histórica de ejercicio de la dominación política de clase, caracterizada por la concentración del poder en una minoría y la exclusión de la mayoría de la sociedad de los mecanismos de decisión política”⁷⁴. Ansaldi y Giordano agregan que, al no tratarse de una clase social propiamente tal, sino una forma de dominación, “(...) la oligarquía pudo ser ejercida por clases, pero más frecuentemente lo fue por fracciones de clase y grupos sociales diversos, por ejemplo, terratenientes no capitalistas, terratenientes capitalistas, burgueses”⁷⁵. Estos grupos propietarios poseedores de riqueza, sin embargo, no siempre estuvieron en armonía o conformes con el segmento que lograba conducir el Estado, generándose conflictos entre las fracciones de poder.

Armando de Ramón sintetiza los aspectos articuladores del dominio oligárquico, relevantes para el ejercicio de la dominación, destacando entre sus características:

“(...) base social angosta; reclutamiento cerrado de los que se nombraban para desempeñar las funciones de gobierno; exclusión de los disidentes o de la oposición; mecanismos de lealtades familiares o grupales; autoritarismo, paternalismo, verticalismo; autopercepción positiva de la condición de naturalmente elegidos para ejercer el poder; limitación efectiva del derecho de sufragio, de elegir y ser elegido; predominio de la violencia simbólica que se ejerce constantemente y que se prefiere a la coerción o violencia física.”⁷⁶

A nuestro juicio, tales definiciones parecen ser las más precisas para el estudio de la oligarquía. Entenderla como una *forma histórica de ejercicio de la dominación política de clase*, permite utilizar el término como denominador de un margen temporal o periodo histórico durante el siglo XIX; en el cual se mantuvieron con fuerza las características que le fueron propias.

⁷³ M. Carmagnani. *Estado y sociedad en América Latina*. (Barcelona, Crítica, 1984). P. 21.

⁷⁴ W. Ansaldi et. al. *América Latina la construcción del Orden*. Tomo 1 P. 465-466.

⁷⁵ W. Ansaldi. Óp. Cit. P. 466.

⁷⁶ De Ramón. Óp. Cit. P. 67.

En Chile, desde 1830⁷⁷ esta forma de dominación fue ejercida dentro de los márgenes de una estructura social agraria, de herencia colonial, “(...) implantada sobre un territorio reducido y fácilmente controlable desde un punto central”⁷⁸, el cual “(...) se constituye en espacio articulador de un bloque histórico de alcance nacional”⁷⁹, posibilitando –entre otros factores- el temprano predominio del segmento oligárquico terrateniente del productivo Valle Central, por sobre las oligarquías regionales mineras del norte y agrarias del sur.

Esta estructura vertebró una cultura hacendal de cuño aristocratizante, donde la propiedad fue un potente elemento que las diferenció del resto de los habitantes del país, caracterizados por su pobreza. En este marco, por lo tanto, “(...) ser dueño de una hacienda (...) era [para entonces], el emblema más claro de pertenencia a la elite nacional”⁸⁰, siendo común que las burguesías acaudaladas adquiriesen algún *fundo*; con pretensión de alcanzar tal distinción asimilándose a los conspicuos terratenientes de antigua raigambre colonial.

Para la oligarquía terrateniente esta cultura le era propia, como se observa. Además, al no considerar degradantes las actividades mineras y comerciales, adquirieron o se asociaron a la explotación de algún yacimiento con bastante frecuencia, extendiendo sus intereses a otras áreas productivas diversificando así, su base material. Por lo tanto, en la práctica “(...) los mineros se convertían en terratenientes, los terratenientes invertían en las minas. La tradición de la tenencia de la tierra, en particular, confirió un alto grado de coherencia a este grupo social dominante”⁸¹.

Adicionalmente a los negocios, se sumaron mecanismos sociales de alianzas matrimoniales vinculando con parentescos, a terratenientes, burguesías mineras y comerciales. Tales vínculos “(...) jugaron un papel importante en el proceso de absorción de aquellos segmentos empresariales que, inicialmente ajenos segmento terrateniente (...) al prosperar y enriquecerse podían dar origen a una burguesía independiente capaz de disputar el poder”⁸². El resultado apuntó hacia una relativa unión de las fracciones y grupos, homogenizando la dominación oligárquica, atenuando internamente sus luchas pasando entonces a negociar sus diferencias, no solo en el Congreso -que dominaban-, sino también en los *clubs*, replicando la práctica social de las clases altas inglesas que admiraban.

⁷⁷ Carmagnani, Ansaldi y Giordano, Collier.

⁷⁸ M. Cavarozzi. El orden oligárquico en Chile, 1880-1940. *Desarrollo Económico*, Vol. 18. 231, 263. P. 232

⁷⁹ Ansaldi, Waldo. Frívola y casquivana. Mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina.

⁸⁰ S. Collier. *Historia de Chile. 1808-1994*. (Madrid, Cambridge, 1998) P. 80.

⁸¹ S. Collier. Op. Cit. P. 89.

⁸² L. Corvalán. Óp. Cit. P. 177.

3.2 El Estado Oligárquico.

A partir de 1830, la oligarquía terrateniente del Valle Central se impuso ante las provincias mediante una corta guerra civil librada entre 1829 y 1830. Irrumpió en la escena política como la fracción conservadora, “(...) partidaria de un régimen de autoridad que garantizara el orden y la tranquilidad”⁸³ y como defensora acérrima de la Iglesia Católica.

Mediante la institucionalidad contenida en la Carta Fundamental de 1833, el Estado que iniciaba su desarrollo se había constituido como una extensión natural de la misma clase terrateniente; en ese sentido se podría hasta hablar de una clase “prolongada” directamente en el Estado”.⁸⁴ En la misma línea, Francisco de Oliveira, señala que el Estado se constituyó “(...) como (un) Estado “capturado” (...), esto es, solo atento a satisfacer las demandas de la clase propietaria dominante”⁸⁵, añadiendo que “(...) el Estado oligárquico debe ser considerado “una forma particular del Estado capitalista” que combinaba elementos patrimoniales con la “racionalidad” del capitalismo”⁸⁶. De tal manera, en sus primeras obras públicas “(...) se encargó de tender vías ferroviarias y construir caminos y puertos”⁸⁷, indispensables para el transporte de productos cuyo destino eran las costas de las potencias que los demandaban. Tales adelantos en infraestructura eran símbolo de la modernidad y el progreso que perseguían, constituyendo la parte material del discurso legitimador que la oligarquía enunciaba.

Sin embargo, “(...) el Estado de 1830 fue sacudido por alzamientos productivistas, asonadas comunales y encarnizamientos civiles”⁸⁸, en los cuales tomaron parte la resurgida tendencia liberal junto a grupos burgueses mineros del norte y terratenientes del sur, en la década de 1850. Estos eran contrarios al orden férreo impuesto por la oligarquía terrateniente desde el Valle Central, a la vez que constituían grupos de poder capaces de disputar la hegemonía que los latifundistas ejercían sobre el Estado, aunque para fines de la década las vías armadas para este propósito fracasaron.

Debido a los mecanismos de negocios y matrimonios que operaron entre fracciones “(...) la estrecha simbiosis entre la nueva burguesía y los hacendados tradicionales generó “(...) un arreglo político elitario que permitió la rotación de mandatarios liberales (1861-1891)”⁸⁹; dando lugar a la institucionalización de los conflictos mediante la búsqueda de resoluciones en el Congreso. Todas las

⁸³ L. Corvalán. *El que no lo vea que renuncie al porvenir. Historia Contemporánea de América*. (Santiago, Ceibo, 2016) P.

⁸⁴ M. Cavarozzi. *Op. Cit.* P.234.

⁸⁵ Citado en Ansaldi y Giordano. *Op. Cit.* P. 468.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ S. Collier. *Op. Cit.*

⁸⁸ G. Salazar. *Op. Cit.* P. 37.

⁸⁹ W. Ansaldi. *Op. Cit.* P. 478.

fracciones alcanzaron representación política que disputó sus intereses dentro del poder Legislativo. En base a esto último, Carmagnani señala que:

“(…) Los tres grupos oligárquicos que se pueden distinguir en Chile se autodenominan, respectivamente, nacionales, conservadores y liberales. Cada uno tiene su propia base de apoyo regional, diferente a la de los otros dos; además, les separan sus planteamientos sobre las relaciones de la Iglesia y el Estado, y sobre el poder y la función que debería tener el gobierno central. Lo que no despierta objeciones por parte de ningún grupo es el principio de la república unitaria, consenso que garantiza una completa tranquilidad en la creación del estado oligárquico.”⁹⁰

Para 1880, la dominación política de clase sobre el Estado fue compartida por tales fracciones, conviviendo en relativa estabilidad mediante la satisfacción de las disputas, a través de los consensos que se generaban al interior del Congreso y mediante la lucha política de los partidos. Sin embargo, las rivalidades se atenuaron aún más en el contexto de conflicto armado externo que constituyó la Guerra del Pacífico, en el cual Chile obtuvo ventaja al controlar tempranamente los territorios productores de salitre, que se disputaban con Perú y Bolivia.

Las zonas norteñas en las cuales se explotaba el recurso fueron anexadas como territorio chileno, aunque la gran parte de los grandes capitales que operaban pasaron a ser mayoritariamente extranjeros concluida la guerra. El Estado se expandió territorialmente, no solo con la guerra en el norte, sino que también por el sur anexando tierras indígenas mapuche. No obstante, se reservó el cobro de los derechos de exportación salitreros, recaudando vastas sumas de ingresos que fueron administradas por la fracción terrateniente liberal, del cual José Manuel Balmaceda es el último representante. Como parte de su política de gobierno, propuso “(…) la necesidad de poner fin al cuasi monopolio inglés sobre el salitre y de avanzar hacia su propiedad por capitalistas chilenos, dejando, en todo caso, una parte a manos del Estado”⁹¹. Tal plan generó nuevas disputas entre las fracciones que apoyaban al gobierno y aquellas proclives al dominio inglés, que se expresaron a nivel institucional mediante la obstrucción parlamentaria de las iniciativas del Ejecutivo y la inestabilidad de los gabinetes a través de las interpelaciones ministeriales. El conflicto llegaría a su punto más crítico en 1891, cuando el Congreso en su mayoría contrario a Balmaceda, decidió no cursar la aprobación legislativa del presupuesto fiscal que debía regir para el año de 1892. En tal situación, el presidente decretó el uso del mismo presupuesto de 1891, tomando atribuciones que no le eran propias a su cargo, sino que correspondían a la labor parlamentaria, siendo declarado dictador y fuera de la ley.

La corta guerra civil de 1891 enfrentó a las fracciones terratenientes y burguesas que compartían el ejercicio de la dominación sobre la sociedad y el

⁹⁰ M. Carmagnani. Op. Cit. P. 96.

⁹¹ L. Corvalán, Op. Cit. P. 191.

Estado. Tal situación, en parte, deriva de los bajos ingresos particulares de los grupos oligárquicos, pues agotados los ciclos exportadores del trigo y las sacudidas por la crisis económicas del mercado mundial en la década de 1870, sumados a la desnacionalización de los recursos productivos minerales, el manejo de la banca y el comercio se ponderó al Estado como “(...) un factor que afectaba decisivamente el carácter, y no solo la suerte, de las actividades económicas que proveían el soporte objetivo de aquellos agentes sociales.”⁹².

En opinión de Salazar y Pinto, esta crisis fue un estallido “(...) horizontal entre fracciones oligárquicas que luchaban por *homogeneizar* el control del Estado. Pues, para ellas, el Estado era su último “mercado.”⁹³ De esta manera, la oligarquía mediante el uso del Parlamento pudo controlar a su discreción las rentas y caudales que derivaban de las exportaciones del Salitre, único producto verdaderamente rentable que aseguraba cierta estabilidad frente a las demás explotaciones, o sea, frente a la agricultura y la minería tradicionales.

En el periodo posterior a 1891, conocido como Parlamentarismo, el control económico escaparía de la oligarquía definitivamente, a excepción de la tierra. Las inversiones inglesas y extranjeras se acrecentarían aún más, profundizando la relación de dependencia de la economía nacional respecto de las potencias industriales europeas, en un contexto internacional marcado por una nueva fase de desarrollo imperialista del capitalismo. Sin embargo, este grupo hegemónico seguiría ejerciendo la dominación incuestionada sobre el Estado. Por lo tanto, a partir de 1891 la solución parlamentaria de la crisis produjo:

“(...) el fortalecimiento del Estado en la etapa siguiente (hasta la crisis de 1930), pero profundizando la pauta de privatización de las funciones públicas, a tal punto que el Parlamento se convirtió en un espacio de negociación de los intereses económicos de las clases propietarias.”⁹⁴

El modelo de dominación oligárquica y su motor de desarrollo mono exportador comenzaría a ser cuestionado fuertemente a partir de 1900, cuando las capas obreras y medias emergentes entraron a jugar un rol político fundamental, a saber, la presión por cambios sociales y demandas para el mejoramiento de condiciones laborales básicas. A ellos, se suma un discurso pendiente: el desarrollo industrial del país.

⁹² M. Cavarozzi. Óp. Cit. P. 244.

⁹³ G. Salazar. Óp. Cit. P. 38.

⁹⁴ W. Ansaldi. Óp. cit. P. 481.

3.3 Estado Oligárquico y Educación. Escuela, liberalismo y nación (1880-1895).

A fines del siglo XIX, la educación fue adquiriendo un rol central en los discursos políticos, que apreciaron a la escuela como la mejor forma educativa pues simbolizaba el ideal de modernidad y progreso, constituyéndose en un consenso transversal compartido por la oligarquía y los sectores pobres. Los significativos cambios económicos derivados de la expansión industrial europea, desde 1880 influyeron en el inicio de transformaciones estructurales que modificaron a las sociedades Latinoamericanas respecto al periodo anterior. La industrialización y la urbanización incipientes supusieron en la oligarquía la comprensión de que el modo de producción industrial y servicios urbanos en expansión requerían de trabajadores instruidos y con mínimos de preparación. Ante tales condiciones, los sectores pobres comenzaron a estimar nuevos conocimientos, aptitudes y herramientas para sobrevivir, siendo cada vez más necesarios para poder adaptarse exitosamente a estos cambios⁹⁵, valorando positivamente la recepción de instrucción que proveía la escuela.

Paralelamente, en el decurso finisecular se desarrolló una adecuación de los elementos educativos del pensamiento moderno, en los discursos liberales, positivistas y en el aula tradicional⁹⁶. Adicionalmente, la expansión de la cobertura fue adquiriendo importancia fundamental como cimiento legitimante de los Estados. Desde este punto de vista, Egaña (2000) sostiene que el sistema de educación elemental destinado a los pobres constituyó una red mínima en el contexto de apoyo a la construcción de Estados políticamente consolidados⁹⁷, extendiendo la escuela como proyecto de alcance nacional que "(...) integraría a la generalidad de los ciudadanos en torno a valores y referentes culturales comunes erigiéndose a su vez en titular de la soberanía política"⁹⁸. A este entender, el fin de la educación liberal sería la formación del ciudadano como sujeto portador de derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía en los organismos electivos, estableciéndose un doble juego de derechos-deberes, donde ambas partes exigen-cumplen⁹⁹.

Sin embargo, es sabido que durante el transcurso del siglo XIX las prioridades del esfuerzo educativo estatal estuvieron jerarquizadas, formando en primera instancia a las elites y después a los sectores pobres. La existencia de un grupo altamente letrado era precondition para la extensión de la educación a los

⁹⁵ A. Donoso. "La nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930". *Rhela*. Vol. 14. Año 2009. P. 245.

⁹⁶ P. Pineau, et al. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (Buenos Aires, Paidós, 2001).

⁹⁷ L. Egaña. Óp. Cit.

⁹⁸ G. Ossenbach. *Las relaciones entre el Estado y la educación en América latina durante los siglos XIX y XX. Docencia N°40. 23, 21 2010*. P. 24.

⁹⁹ *Ibíd.*

menos aventajados; que aún debían moralizarse y reformar sus costumbres bárbaras mediante el paso por la escuela, encargada de *civilizar*. No obstante, ésta no alcanzaría ni masividad ni extensión, pues el interés de la oligarquía estaba en el desarrollo de su propia formación. Ésta se financiaba con los escasos recursos existentes en las cajas del erario, dejando a la educación primaria en franca desventaja a pesar de las buenas intenciones de algunos gobernantes. En tal sentido, el sistema educativo fue segregador y discriminatorio desde su origen¹⁰⁰ y la exclusión actuaría como condición necesaria para el ejercicio de la hegemonía política sobre el resto de la sociedad¹⁰¹.

Desde la década de 1880, el Estado oligárquico comenzó a beneficiarse de la bonanza fiscal originada en la superación favorable de la Guerra del Pacífico (1879-1883). El rápido control ejercido sobre las zonas productoras y puertos exportadores de Perú y Bolivia, una auspiciosa abundancia presupuestaria posibilitaría alcanzar el propósito "(...) de expandir y unificar el territorio por medio de la administración, las comunicaciones y la educación"¹⁰². La riqueza fiscal y el ambiente de patriotismo derivados de la contienda, favorecieron desde temprano el desarrollo de los elementos burocrático-simbólicos sobre los cuales se afianzó la consolidación del Estado Nacional y sus facultades docentes.

Desde los gobiernos liberales encabezados por Santa María y Balmaceda (1881-1891), el consenso enfocado en mejorar la educación provino principalmente de las cúpulas políticas y de los intelectuales de la oligarquía. Esta preocupación, motivó la búsqueda de referentes extranjeros con la intención de reformar el sistema de enseñanza, otorgando cierta prioridad a la instrucción primaria que se reconoció en franco abandono. La bonanza del Estado permitió subsanar en parte esta situación. En relación con tal interés, los agentes públicos contratados para estudiar sistemas educativos europeos exitosos fueron atraídos por el modelo prusiano, cuya particularidad se basaba en una idea de educación que sirvió para organizar al Estado nacional alemán, de acuerdo con el ideario de la clase política¹⁰³. Este modelo buscó generar una unidad que los igualara más allá de la ciudadanía y fuese superior a las diferencias entre clases sociales. Por consiguiente, se manifestó como un "(...) sentimiento de adscripción colectiva mediante la comprobación de la existencia de ciertas características físicas, culturales e históricas similares que otorgan al grupo cierta identidad"¹⁰⁴, además de ser un componente diferenciador respecto a otros pueblos; generando una comunidad homogénea exclusiva, desechando todo elemento divisorio y ajeno.

¹⁰⁰ I. Núñez. "Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* Vol. 14, N°13, 2015.P.7

¹⁰¹ L. Egaña. Óp. Cit. P. 22

¹⁰² S. Serrano. Óp. Cit. 28.

¹⁰³ A. García. Óp. Cit. P. 203.

¹⁰⁴ P. Pineau. Óp. Cit. P.11.

En tal esquema de ideas, la escuela al ser sostenida por el Estado “(...) se organizaba para servir a los objetivos modernizadores de alfabetización básica, pero a su vez excluyente de los sectores más bajos de la sociedad.”¹⁰⁵ En congruencia, permitía mantener la segregación social mediante el sistema educativo.

Inclinados por este modelo, José Abelardo Núñez y Valentín Letelier presentaron los resultados de sus estudios, sobre los cuales se apoyaron las reformas encaminadas a la reorganización de las Escuelas Normales, para formación de maestros primarios en 1885; y la creación del Instituto Pedagógico para los docentes secundarios en 1888. Ambos pensadores enfatizaron la necesidad de optimizar la formación del profesorado, profesionalizarlo e institucionalizarlo, siguiendo la influencia de los postulados alemanes de la ciencia pedagógica. La posición social del profesor se configuró como un agente intermedio, portador del discurso oficial del Estado que debía ser transmitido a la población mediante el aprendizaje en las escuelas. Dichas reformas trajeron aparejada la llegada de pedagogos normalistas alemanes, portadores de las teorías y modelos en los cuales se fundamentaba la enseñanza desde las perspectivas señaladas, funcionales a la mantención de la dominación.¹⁰⁶

Resultante de estas irrupciones ideológicas y económicas, las facultades estatales en educación entre 1880 y 1895 se materializaron mediante la expansión centralizada de la red de escuelas, junto con la reforma a la educación primaria y secundaria concebida bajo el modelo foráneo que se adoptaba.

Como consecuencia, los fondos destinados a instrucción pública “(...) aumentaron sostenidamente, consolidando a la educación como el ramo de mayor trascendencia dentro de las funciones sociales del Estado”¹⁰⁷. La característica más visible del periodo fue la extensión de la escuela primaria en el territorio nacional, cuyo desarrollo “(...) implicó una lenta pero progresiva expansión del sistema primario desde los centros poblados hacia un tipo de ruralidad para la cual la escuela pública no existía”¹⁰⁸. Sin embargo, extensión y acceso fueron procesos vinculados pero no mecánicos, donde “(...) el patrón de asentamiento rural de la sociedad chilena estuvo en la base de los bajos índices de escolarización y asistencia del siglo.”¹⁰⁹.

Con el impulso a la expansión, la centralización administrativa se evidenció en 1889 cuando el ministerio de Justicia “(...) organizó la gestión de la enseñanza primaria a través de la Oficina de Inspección General de Instrucción Primaria, que

¹⁰⁵ *Ibíd.*

¹⁰⁶ Se entiende que los postulados pedagógicos alemanes son redefinidos por las visiones oligárquicas y ajustados a sus propósitos políticos.

¹⁰⁷ S. Serrano, *Op. Cit.* P. 66

¹⁰⁸ M. Ponce de León. *Op. Cit.* P. 473.

¹⁰⁹ M. Ponce de León. *Op. Cit.* P. 449.

actuaba como superintendencia sobre las escuelas normales, superiores y elementales”¹¹⁰. Como se observa, el control de tal sección abarcaba todos los eslabones del sistema, contando con Visitadores cuya labor de inspección supervisaba la correcta aplicación de los planes curriculares, locales, etc.

Desde la década del 1890, fue notorio el aumento de locales habilitados para la enseñanza, así también el número de alumnos matriculados. Sin embargo, Ponce señala que más escuelas no aseguraba que se instruyeran más niños. El fenómeno de la inasistencia escolar elevaba las cifras al 90% entre la población en edad de asistir a la primaria, donde “(...) los censos de 1885 y 1895, dejaron en evidencia que la escuela era una práctica inexistente para la gran mayoría de los chilenos”¹¹¹, debido a factores como el trabajo infantil en las faenas productivas vinculadas al latifundio. Estas comunidades fueron menos favorecidas, a diferencia de los centros urbanos que concentraban más locales en una zona más acotada que la inmensidad del campo chileno.

En el caso de la enseñanza secundaria, el liceo fiscal masculino se configuró a lo largo del siglo XIX como una institución centralizada, uniforme, urbana, elitista y conducente a la educación superior”¹¹², dirigiendo su oferta a los segmentos pudientes bajo la égida estatal, representada por el Consejo de la Universidad de Chile. A este respecto, conviene señalar que evidenciaba una pequeña diversificación social, pues a fines de siglo sectores ajenos a la oligarquía tradicional comenzaron a ingresar a sus aulas, constituyendo cierto ascenso social. Sin embargo, “(...) no se trataba de grupos marginales o populares, sino de personas que poseían determinadas condiciones materiales, culturales y también contactos sociales que les permitían mantenerse por años en el sistema escolar.”¹¹³

Otro de los cambios consistió en las discusiones educativas de la intelectualidad vinculada a la política. Esta, se inclinaba cada vez más al abordaje de la problemática de la enseñanza desde perspectivas científicas y pedagógicas, haciendo de la educación un tema recurrente en los debates públicos y en las columnas de la prensa periódica. En sintonía con tales tendencias y como parte de su constante interés respecto a estos temas, el gobierno de Balmaceda dispuso la celebración de un Congreso Pedagógico en 1889. Su objetivo apuntaba a discutir y dirimir qué reformas debían ser introducidas dentro del sistema educativo estatal¹¹⁴, arrojando importantes cuestionamientos principalmente dirigidos a las falencias en la enseñanza de la lecto-escritura.

Estas consideraciones caracterizan a nuestro juicio, las principales modificaciones del Estado y la educación durante el período 1880-1895, teniendo

¹¹⁰ S. Serrano. Óp. Cit. P.70.

¹¹¹ Ponce de León. Óp. Cit. P. 451.

¹¹² S. Serrano Óp. Cit. P. 344.

¹¹³ M. González. Óp. Cit. P. 313.

¹¹⁴ S. Serrano. P.169.

como trasfondo la funcionalidad del sistema educativo para el modelo de dominación, bajo la idea homogeneizadora de la nacionalidad y su identificación por parte de los dominados con la estructura estatal. En ella, el maestro y la escuela constituyeron el dispositivo de imposición de la ideología del Estado dirigido por la oligarquía. Para lo cual, las cúpulas políticas del periodo optaron por ajustar elementos del modelo pedagógico alemán, considerado eficiente en la consecución de estos propósitos. Sin embargo, el esquema conforma un marco general que resulta incompleto para un análisis más detallado de la iniciativa estatal en educación durante el periodo. Llegando a este punto, es indispensable revisar algunas premisas de Valentín Letelier, quien durante la década de 1890 esgrimió con más fuerza la defensa del Estado docente.

Sus planteamientos se enfocaban en un marco político amplio con relación a la incipiente cuestión social que ya se anticipaba en la década de 1890. Según Ruiz (2012), Letelier criticó el librecambismo liberal debido a que tal doctrina se constituyó en reguladora de la sociedad en torno a la ley de oferta/demanda. Para Letelier, este acento en lo meramente económico había distanciado al liberalismo político de sus finalidades sociales, olvidando a los sectores pobres cuya situación de miseria lo llevaron a expresar “(...) que en el seno de nuestras sociedades igualitarias se estén renovando las luchas de clases, fatales para el funcionamiento de la verdadera democracia.”¹¹⁵

Este contexto es el que da sentido a su proyecto educacional y su producción de cohesión social, bajo la dirección de una nueva clase dirigente, producto de la universidad y la cultura y no del nacimiento de la riqueza¹¹⁶. Partiendo desde concepciones republicanas como el autogobierno y la libertad como no-dominación, su objetivo también “(...) implica claramente una intervención estatal que desde los bancos de la escuela logre contribuir a la formación de los ciudadanos en Chile, lo que no se logra sino en base a una escuela común”¹¹⁷, que apunte a la construcción de una comunidad de “iguales”. La pretensión de homogeneidad de la enseñanza sería la base para el logro de la cohesión social. Por lo tanto, Letelier consideró que la educación privada y su anárquica oferta de visiones de mundo no podrían engendrar tal finalidad, sino que debía lograrse mediante la educación pública del Estado¹¹⁸

Respecto a esto último, García (2013) considera que para Letelier el Estado tenía la misión de transmitir un determinado tipo de cultura. Para ello, la unificación del sistema nacional de educación “(...) serviría no solo para transmitir contenidos teóricos sino también para fomentar una mentalidad colectiva homogénea en pro de

¹¹⁵ Ruiz, La República, el Estado y el Mercado en Educación. *Revista de Filosofía*. Volumen 68, 11-28. 2014 P. 19.

¹¹⁶ *Ibidem*. P.20.

¹¹⁷ *Ibidem*

¹¹⁸ *Ibidem*

la formación del sentido patriótico y el sentimiento de pertenencia a la nación.”¹¹⁹ Dicho propósito basado en el positivismo, comprendía a la escuela como la institución evolutivamente superior de transmisión de la única cultura válida, que “(...) debía difundir la cultura considerada más evolucionada de todas las posibles, por lo tanto podía por derecho desterrar y subordinar cualquier otra presente”¹²⁰. De tal manera, ésta siendo parte del Estado dominado por la oligarquía extendía su visión cultural a las clases más pobres. Retomando las apreciaciones de García, compartimos el juicio en el cual señala la sintonía y uso que encontraron las ideas de Letelier por parte de los políticos consensuados en el poder:

“Si el Estado tenía el poder director y los directores del Estado era la elite consensuada y ésta se preocupaba de acotar la movilidad social desde abajo mediante la educación, la política educativa de Letelier se presentaba como un magnifico instrumento para servir a la elite.”¹²¹

Adicionalmente, desde 1891 el Estado constituido en *el último mercado de la oligarquía*, progresivamente fue fortaleciéndose, marco en el cual las ideas de Letelier fueron adaptadas al contexto de dominación oligárquica, alejándolas de su propósito liberal de cohesión política igualitaria. En este sentido, se adicionaba otro factor a la vigorosidad del sistema educativo en un marco de exclusión política y de un Estado fuerte y autoritario.

3.4 Estado y Enseñanza Técnica: una iniciativa conductora.

En el marco de las transformaciones estatales y del campo educativo, comenzó a organizarse una nueva modalidad constituida por establecimientos de enseñanza ligados a sectores productivos y a las asociaciones gremiales reconocidas por la institucionalidad, orientándose a preparar trabajadores para las diversas áreas de la economía. Si bien, el Estado mantenía una oferta acotada representada por la Escuela de Artes y Oficios (1849), la oligarquía terrateniente la consideró insuficiente, en cuanto se orientaba a un sector poco desarrollado que no era representativo de la principal industria del país: la agricultura.

Las políticas del gobierno de José Manuel Balmaceda (1886-1891), impulsaron el periodo organizacional del sistema público de Enseñanza Técnica, pues su administración le otorgó la mayor importancia a su desarrollo. Bajo este mandato, se dotó a las nacientes escuelas de una institucionalidad propia acorde a sus particularidades. Su gestión, consideró que la enseñanza agrícola e industrial debía centralizarse y depender del Ministerio de Industrias, que a su vez albergaría

¹¹⁹ A. García. *Educación a la alemana. Elite y educación en Chile en la segunda mitad del siglo XIX.* (Leipzig, Leipziger Universitätsverlag GmbH, 2013). P.80.

¹²⁰ P. Pineau. Óp. Cit. P. 12.

¹²¹ A. García. Óp. Cit. P. 77-78.

al Consejo de Enseñanza Técnica (1887-1895) con atribuciones asesoras y administrativas.

Dichas acciones, que organizaron a las escuelas públicas orientadas en función de los sectores económicos tradicionales, controlados por la oligarquía, evidenciaron una expansión del Estado docente en una modalidad enfocada en proveer una oferta educativa que estimulara y contribuyera al aumento de la productividad, iniciativa compartida y apoyada por gremios como la Sociedad Nacional de Agricultura y la Sociedad Nacional de Minería, que ya venían ensayando cursos especializados desde la primera mitad del siglo XIX, junto con la Escuela de Artes y Oficios que constituía la única oferta estatal hasta el momento.

En este marco, la oferta técnica centralizada nació como componente del Estado por la ley del 21 de junio de 1887 bajo la tutela del Ministerio de Industria y Obras Públicas, creado mediante la misma normativa. Su primer artículo señalaba que su función sería “(...) la protección y desarrollo de las industrias, agrícola, minera i fabril i de las sociedades relativas a ellas; la dirección de los establecimientos públicos pertenecientes al Estado, que se refieran a los mismos ramos”¹²². En tal orientación, al igual que el sistema primario, secundario y superior; la provisión y organización dependían del gobierno. Además, el Estado asumía un carácter ejecutor y regulatorio de los proyectos formulados por los sectores económicos dominados por la oligarquía liberal y las entidades corporativas que los representaban, las cuales alcanzaron incidencia y reconocimiento oficial en sus demandas; aspecto especialmente notorio en cuanto a la red de escuelas agrícolas, impulsadas por la Sociedad Nacional de Agricultura desde 1869.

El Estado ejerció el control y el financiamiento de las escuelas que se comenzaban a impulsar mediante la gestión del Ministerio de Industria y Obras Públicas, al cual la ley encargaba “(...) la supervijilancia de los establecimientos particulares; la organización i sostenimiento de las escuelas de artes y oficios, agricultura, minería i demás escuelas de aplicación no atribuidas a otros departamentos”¹²³. Pese a este impulso, las escuelas fundadas durante el periodo alcanzaron cifras paupérrimas en cuanto a alumnos y el abandono posterior a la administración balmacedista. Despuntando el siglo XX, su panorama era negativo, marcado por la poca oferta y organización deficiente, con una cobertura que alcanzaba a los 1.856 alumnos matriculados, versus 12.000 liceanos¹²⁴. A pesar de los intentos liberales por impulsarla, en la práctica, la educación técnica se trataba de una estructura inorgánica, desvinculada completamente de la enseñanza secundaria, en tanto no poseía ninguna relación con la Universidad. Tampoco

¹²² Ley S/N del 21 de junio de 1887.

¹²³ Ley S/N del 21 de julio de 1887.

¹²⁴ A. Labarca. Óp. Cit. P. 218.

ofrecía expectativas positivas como vía de ascenso social, sino que más bien perseguía una capacitación de la mano de obra útil al desarrollo productivo bajo los patrones disciplinares vigentes, pero no se trataba de promover socialmente a los sectores más desventajados.

El desarrollo de un sistema técnico de enseñanza secundaria se tornaría como consenso político y social con la difusión del paradigma industrializador; programa de desarrollo económico nacional que sería eje de un amplio consenso político sólo a partir de 1930, siendo estos últimos 20 años del siglo XIX el periodo de su irrupción en la discusión política contingente.

3.5 Modelos y teorías educativas para el dominio Oligárquico.

Las reformas realizadas durante el periodo 1880-1895 fueron inspiradas por el modelo pedagógico alemán, contemplando la contratación de maestros de aquel país que contribuyeron especialmente en la reorganización de las Escuelas Normales (1885) y la creación del Instituto Pedagógico (1888). Con su llegada, los profesores germanos introdujeron nuevos métodos y teorías heredadas del filósofo Johan Friedrich Herbart, cuya influencia repercutió dominando el discurso pedagógico oficial de los Estados tanto en Europa como en América.

Entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX, la obra del pensador alemán propuso edificar a la pedagogía como un sistema científico desde dos ciencias filosóficas. Por un lado, la ética contenía una dimensión teleológica en tanto determinaba el fin de la educación. En segundo término, descansó en la psicología entendida como dimensión procesual que regulaba los medios que permiten alcanzar tal fin¹²⁵. En este sentido, diferenció dos aspectos contenidos en la pedagogía, en cuanto ciencia entendida como conjunto organizado de proposiciones que constituyen una totalidad de pensamientos; y como arte, definido como suma de destrezas que se unen para tal fin¹²⁶.

La finalidad esencial de la educación para Herbart es la moralidad. A este respecto, "(...) la educación debía ser un conjunto de ideas morales establecidas en reglas de comportamiento"¹²⁷. Esta orientación llevaría al niño a actuar autónomamente en base a tales ideas y reglas. Para Herbart, la moralidad daba sentido al trabajo, a las tareas y a las metas de la educación; justificando su lugar dentro del pensamiento pedagógico. Ésta adquiriría mayor peso conceptual en

¹²⁵ A. Ortiz. Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 19, 165-195. 2017. P.176.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ Briceño. *Influencia del modelo educacional alemán en la formación del chileno educado. Estudio y análisis de los cien cantos escolares y poesías para los niños de las escuelas públicas de Chile*. (Santiago, Universidad de Chile, 2016) P. 36.

cuanto podía ser concebida como fin del hombre y de la educación,¹²⁸ contribuyendo a la mejora del género humano. Los fines futuros que propone para el alumno se expresan en fines posibles, pudiendo emprenderlos y perseguirlos con la extensión que les plazca, como, por ejemplo, una determinada profesión u oficio.¹²⁹

En este esquema, la instrucción "(...)" es la que brinda por medio del proceso aperceptivo el círculo de ideas que determina la conducta, la voluntad, el carácter, la moral y la formación del hombre en general"¹³⁰, sería el medio a través del cual podían alcanzarse los fines de la educación. Esta dimensión formativa apuntaba también a perfeccionar la actividad espiritual y completar otros círculos como la experiencia y el trato social¹³¹. Según Briceño, Herbart basaba el concepto de instrucción en la acumulación de experiencias vividas por el niño, las que representaban su concepto del mundo¹³². De tal forma, la instrucción se dirigía a las representaciones con el propósito de aumentarlas y organizarlas entre sí.

Adicionalmente, Herbart asignaba dos fines a la instrucción, siendo el mediato o "fin último" la virtud. El inmediato o próximo, es la "multiplicidad del interés".¹³³ Siguiendo a Drago y Espejo, éste se refiere a lo cognitivo (que engloba lo empírico, lo científico y lo estético) y la participación con los otros (la relación con las personas, lo social y lo religioso)¹³⁴. Por lo tanto, la instrucción debía también ser múltiple y uniforme porque corregiría las desigualdades espirituales o de intereses. En Herbart, la uniformidad en la instrucción se entendía entonces como el dar a todos por igual los mismos intereses y por lo tanto las mismas posibilidades, y que cada uno desarrolle aquellos que más se acerquen a su naturaleza,¹³⁵ es decir, a su interés particular.

En consecuencia, la figura del maestro adquiriría relevancia en su función de:

"(...) motivar a sus alumnos en múltiples materias que contribuirán al desarrollo de la moral, pero esta multiplicidad de materias no debe tender a la dispersión, por lo cual deben ordenarse con rigurosidad, delimitando claramente los espacios de juego y estudio. Y por, sobre todo, para el estudio debe haber disciplina, con la luz del buen trato social, el uso de la palabra y la simpatía."¹³⁶

El maestro ocuparía un lugar imprescindible, pues es el modelo en el que el alumno vería reflejado al hombre ideal y el responsable de llevar a éxito la labor de

¹²⁸ Runge. Óp. Cit. P.62.

¹²⁹ M. Machado. *Herbart y la memoria activa del saber pedagógico*. (Antioquía, Universidad de Antioquía, 2005). P. 89-90.

¹³⁰ Machado, Óp. Cit. P. 92

¹³¹ Vilanou, Conrad y otros. De la Pedagogía de Herbart a la Pedagogía Culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). *Ars Brevis*, 2018 P. 227

¹³² Briceño. Óp. Cit. P. 38.

¹³³ Machado. Óp. Cit. P. 93.

¹³⁴ C. Drago. Trazas de Herbart en Chile: revisión de algunas fuentes primarias. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*. Núm. 2. 2014. 8-19 P. 11.

¹³⁵ Machado. Óp. Cit. P.110.

¹³⁶ Briceño. Óp. Cit. P.38.

la instrucción¹³⁷. Como parte de esta tarea, el profesor debía relacionar la instrucción con el concepto de gobierno, separándolo de la educación como tal, puesto que apuntaba a una externalidad consistente en mantener el orden. Así, Herbart señala procedimientos prácticos para su consecución, estableciendo el uso de la amenaza y la vigilancia; indicando, además, como medios auxiliares la autoridad y el amor. La suma de estos pasos constituía el modo de dominar a los niños, conduciéndolos a la obediencia. Sumado a ello, el concepto de disciplina adquiere la función de “(...) prevenir pasiones, satisfacer las necesidades, evitar las ocasiones en que se manifiesten apetitos violentos, proveer ocupaciones, acostumbrar al orden”¹³⁸.

Una de las razones del éxito de la teoría pedagógica de Herbart estribó en la aplicación de sus principios en la reforma educativa prusiana. En este sentido, Vilanou (et al) explica que su modelo pedagógico tuvo un enfoque encaminado a formar ciudadanos que aceptasen las premisas políticas que Prusia dispuso para el proceso de unificación en el marco del Imperio Alemán, proclamado en 1871. En tales términos, la unidad alemana se situaba en el futuro, debiendo lograrse mediante la voluntad y un trabajo arduo, características que en este Estado formaban parte de su ética laboral. Éstas, contribuyeron a que sus gobiernos se percibieran como los más eficientes de Europa. La distinción que Herbart hacía entre el gobierno comprendido como elemento externo limitado al mantenimiento del orden y la instrucción, que apuntaba a la formación del carácter moral para una actuación autónoma del niño, favoreció la difusión de su método pues “(...) conciliaba la tradicional tendencia al orden con la aspiración a la autonomía moral defendida con tanto vigor por los kantianos y poskantianos.”¹³⁹

En suma, el influjo de esta pedagogía se entendió como una plasmación en el niño, del poder intelectual, científico, económico y militar prusiano, influyendo en todos los países latinos. Su posible conciliación con el catolicismo fue desarrollada en países como España e Italia¹⁴⁰. Particularmente en Chile, la admiración hacia la organización de la enseñanza alemana obedeció a que la dimensión disciplinar y de orden resultó ser atrayente para la burocracia intelectual local por la aplicación de métodos disciplinarios en la escuela, que servían como preparación para el comportamiento en sociedad. En tal sentido la formación del maestro como modelo para los educandos y su manejo del orden a través del gobierno y la disciplina resultaron esenciales.

Para Abelardo Núñez, el control de los maestros y los niños a través del sistema de enseñanza permitía al gobierno introducir valores morales, con fines

¹³⁷ Machado. Óp. Cit. P. 151.

¹³⁸ Machado. Óp. Cit. P.127.

¹³⁹ Vilanou, C. et. al. De la Pedagogía de Herbart a la Pedagogía Culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). *Ars Brevis*, 222-258. 2018. P.228

¹⁴⁰ Vilanou. Óp. Cit. P. 230.

patrióticos. En el caso de Valentín Letelier, “(...) la admiración por la filosofía pedagógica herbartiana en la que se enfatiza la necesidad de la formación del profesor como pedagogo para llegar a una clase efectiva.”¹⁴¹ Por lo tanto, en base a estos postulados metodológicos el Estado organizó científicamente su primera acción reformista, comenzando por mejorar la formación de maestros en las Escuelas Normales en 1885 y el Instituto Pedagógico en 1889.

Otro aspecto concreto de esta influencia pedagógica se observa en la implantación del método concéntrico en las escuelas primarias chilenas desde 1888¹⁴². Este consistía en agrupar conocimientos alrededor de una idea o ideas que constituyeran centros de interés¹⁴³, por lo tanto, en los ramos que pertenecían a un mismo orden de conocimiento los alumnos y alumnas aprendían mediante el estudio gradual cada una de las distintas asignaturas. En tal modelo, las asignaturas se estudiaban en creciente dificultad en un plan ordenado, secuencial y lógico, de manera que cada año se repetían los contenidos y materias en un nivel mayor de exigencia¹⁴⁴. Así, el aprendizaje se iba complejizando hasta completar los años de la educación primaria y desde 1893, cuando se extiende el método a la secundaria, los seis años que esta comprendía. Tal aspecto que quedó plasmado en los nuevos planes de estudio¹⁴⁵ desde 1888.

¹⁴¹ García. P. 90.

¹⁴² Egaña. Óp. Cit. P.163.

¹⁴³ Machado. Óp. Cit. P.115.

¹⁴⁴ Briceño. Óp. Cit. P.48.

¹⁴⁵ A. Mancilla. *Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX.* (Santiago, Universidad de Chile, 2005). P. 48.

IV. LA OLIGARQUIA CENTRALISTA EN EDUCACIÓN. LA RED DE ESCUELAS TÉCNICAS AGRICOLAS EN CHILE (1885-1895).

4.1 Antecedentes e iniciativas educativas de la Sociedad Nacional de Agricultura durante el siglo XIX.

La Sociedad Nacional de Agricultura ocupó lugar como una importante asociación gremial, que agrupó a los terratenientes progresistas de la oligarquía del Valle Central en torno a los intereses de su sector productivo. Dos instancias fundacionales fallidas en 1838 y 1856, no lograron despertar el interés generalizado de los terratenientes para organizarse en torno a un proyecto sectorial. Esta situación cambió en 1869, cuando un segmento de grandes latifundistas e intelectuales agrarios dio curso a una vasta adhesión de socios.

A lo largo de su trayectoria durante el siglo XIX, manifestó especial preocupación por la innovación tecnológica, la producción de ganado y la modernización de la gestión de la producción al interior de las haciendas¹⁴⁶. Como una poderosa institución defensora de los intereses de la oligarquía terrateniente, formuló un discurso y un proyecto sectorial en el cual según Robles (2007), "(...) conjugaba una serie de iniciativas destinadas a modernizar la agricultura en tanto actividad económica, desarrollar las instituciones agrarias y transformar la sociedad rural popular en función de su concepción social jerárquica."¹⁴⁷ Esta actitud revelan lo que Izquierdo (1968) ha caracterizado como un cambio de mentalidad en el núcleo terrateniente de la Sociedad, pues se confirma "(...) la adhesión a un proceso de racionalización y modernización de la actividad agrícola. De allí la insistencia en el empleo de nuevas técnicas de trabajo y administración. De allí también la valoración especial del estudio de las técnicas agronómicas."¹⁴⁸ En este sentido, la tendencia modernizadora a la que adscribían los miembros de la sociedad incluía la búsqueda de un cambio de actitud mental, la tendencia a concebir el trabajo como actitud lucrativa y la aceptación de un capitalismo extraño a la idiosincrasia del chileno.¹⁴⁹

El desarrollo de la educación agrícola fue una preocupación fundamental del proyecto modernizador terrateniente, proponiéndose como objetivo definir y conducir la creación de un sistema público de educación agrícola, organizado en función de la estructura hacendal tradicional y sostenido por el Estado¹⁵⁰.

La organización educativa propuesta consideró tres componentes. A saber, la enseñanza superior con carácter universitario cuyo destino eran los hijos de los mismos latifundistas, una enseñanza de nivel medio conducente a la formación de

¹⁴⁶ O. Avendaño. Elitismo y poder gremial en la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA). CS N°20, septiembre-diciembre, 2016. P. 47.

¹⁴⁷ C. Robles. Óp. Cit. p. 37.

¹⁴⁸ G. Izquierdo. *Un estudio de las ideologías chilenas. La Sociedad Nacional de Agricultura en el siglo XIX.* (Santiago, CESO, 1968) P. 86.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ C. Robles. Óp. Cit. P. 37.

trabajadores especialistas y, una enseñanza primaria para los campesinos. Este orden educativo se proyectó como una extensión horizontal del sistema jerárquico hacendal, con la oligarquía terrateniente reservando para sí el nivel universitario, restringiéndolo a los componentes pobres. Tal plan concentró todo el empeño de la Sociedad, a fin de lograr su consecución desde la primera fundación, aunque comenzó a promoverse sistemáticamente desde la última reorganización de 1869.

Sin embargo, la preocupación educativa, fue herencia del movimiento ilustrado dieciochesco¹⁵¹. La oligarquía tomó como modelo organizacional a las Sociedades de Amigos del País, instituciones de la España Imperial del siglo XVIII influidas por la creencia en la posibilidad humana de alcanzar el progreso a través de las ciencias y de la razón, emprendiendo la tarea de modificar la sociedad y la idiosincrasia de sus miembros¹⁵². El fin último del propósito transformador propuesto por estas Sociedades pretendía lograr la felicidad humana y la riqueza pública, en concordancia con las teorías fisiócratas francesas que concebían a la tierra como fuente inagotable de recursos¹⁵³.

Este esquema ilustrado al que adscribió la S.N.A., consideró a la instrucción como el vehículo mediante el cual se lograrían las transformaciones perseguidas, diferenciando dos tipos de educación en un modelo segregador en función a la estructura estamental del “antiguo orden”, constituido por la enseñanza de las “ciencias útiles” para la elite y la “educación técnica”, para la masa¹⁵⁴. De tal manera, las primeras preocupaciones educativas por desarrollar la enseñanza de la agricultura se expresaron en cursos dirigidos a los hijos de los terratenientes desde 1850, iniciativa que no prosperó debido al desdén que estos sintieron por el trabajo de los campos¹⁵⁵. Sin embargo, el propósito de impulsar una oferta educativa segregada persistió. En las conclusiones de su Congreso Libre de Agricultores celebrado en 1875 señalaban que:

“El hacer recibir una instrucción agrícola formal i completa a los jóvenes que están llamados a cultivar el suelo de Chile, debe ser una de las principales preocupaciones del Gobierno i hacer que de ella se aprovechen sus hijos debe ser también la idea de las familias poseedoras del suelo”¹⁵⁶

Este objetivo se materializó con la creación del Instituto Agrícola en 1876, gratuito, vinculado la Universidad de Chile y enfocado en la formación de ingenieros agrónomos, que ejercerían como los jefes superiores de una explotación agrícola.¹⁵⁷

¹⁵¹ E. Hobsbaum. *La Era de la Revolución. 1789-1848*, (Buenos Aires, Crítica, 2007) P. 15 y ss.

¹⁵² Izquierdo. Óp. Cit. P. 15.

¹⁵³ Z. Sadvia. La Sociedad Nacional de Agricultura en el siglo xix chileno: su rol social y su aporte al desarrollo científico-tecnológico. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. V, n° 100. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-100.htm>

¹⁵⁴ G. Izquierdo. OP. Cit. P. 16.

¹⁵⁵ M. González. OP. Cit. PP. 319-320.

¹⁵⁶ Primer Congreso Libre de Agricultores. 1875. P.399.

¹⁵⁷ El desarrollo detallado de este componente no es tema de este estudio.

Las campañas de la S.N.A. por desarrollar la educación técnica se expresaron desde 1839, por medio de su antigua publicación “El Agricultor”, en la cual se sugirió la creación de “Escuelas Prácticas” inspiradas en un esquema francés bajo la protección que debía otorgarles el gobierno.¹⁵⁸ Constante en sus objetivos, el Congreso de 1875 enunciaba la necesidad de formar cuadros subalternos a los ingenieros jefes de las explotaciones, comprendiendo una enseñanza secundaria o media, que debía contar con un establecimiento especial denominado granja-escuela, señalando que “(...) son las únicas que nos parecen a propósito para formar buenos agentes secundarios de las grandes explotaciones, tanto como hábiles cultivadores de las pequeñas”¹⁵⁹ Con este objetivo, la Sociedad abrió Escuelas dirigidas a los campesinos desde 1858, funcionando de manera intermitente, siendo la más estable fundada en 1871 en la Quinta Normal de Agricultura¹⁶⁰. El financiamiento provenía de las subvenciones otorgadas por el Estado a la Sociedad, las cuales cesaron en 1876 para la Escuela Práctica, al ser rechazado su presupuesto en el Congreso¹⁶¹.

Esta situación daría un vuelco favorable a los objetivos de la S.N.A., decretándose en 1881 la creación de una red de Escuelas de Agricultura a escala nacional, sostenidas por el Estado. En el contexto de la Guerra del Pacífico, la Ley del 26 de diciembre en dicho año establecía las recompensas a los soldados caídos en servicio durante el conflicto¹⁶². En su artículo 27, señalaba que

“El estado fundara y sostendrá una escuela practica de agricultura en cada una de las provincias de Coquimbo, Valparaíso; Aconcagua, Santiago, Colchagua, Talca, Ñuble, Concepción i Bio-Bio (...)”¹⁶³

La retribución patriótica mediante la provisión educativa tenía como misión formar a los huérfanos de la guerra a lo largo del país; pudiendo ampliarse a discreción del poder Ejecutivo la nómina de lugares en los cuales se fundarían si el presidente así lo estimaba necesario¹⁶⁴. El mandato se concretó con la apertura de la primera Escuela Práctica en Santiago, en 1885. Su organización integral le fue encomendada a la S.N.A. por encargo del gobierno de Santa María, como lo expresaba su Director, Rafael Larraín Moxó el día de su inauguración:

“El Directorio apreciará como una compensación al celo i al empeño que ha puesto para desempeñar la comisión que el Gobierno le confió, si después de visitar el establecimiento, le prestáis vuestra alta aprobación, si decidís que en los planos que

¹⁵⁸ Izquierdo. Óp. Cit. P. 71.

¹⁵⁹ Primer Congreso Libre. P. 404

¹⁶⁰ Predio estatal orientado a la experimentación cuya administración fue confiada a la SNA cuando fue adquirida por el gobierno de Bulnes en 1841.

¹⁶¹ González. Óp. Cit. P.321

¹⁶² Ley del 26 de diciembre de 1881.

¹⁶³ *Ibidem*. ART. 27

¹⁶⁴ *Ibidem*.

se han levantado, en el edificio que se ha construido, i en los reglamentos que se han acordado, el Directorio ha cumplido con los deseos de S.E.”¹⁶⁵

Avanzada la vida de la Escuela y de las que comenzaron a fundarse en regiones, la oligarquía terrateniente de la Sociedad ejerció en ellas, una influencia notable desde los organismos públicos, mediante cuotas de representación otorgadas por el gobierno desde las cuales mantuvo un papel preponderante durante los últimos 20 años del siglo XIX.

El tercer componente que comprendió el proyecto educativo agrícola se enfocó en la instrucción primaria de los campesinos. Ello fue una tarea de primer nivel y se le otorgó una importante atención, al igual que al nivel superior y medio. Desde su Congreso de 1875, la oligarquía declaraba que:

“(…) Entre los asuntos más importantes sometidos a la deliberación del Congreso Agrícola aparece en primera línea la enseñanza agrícola en las escuelas primarias, que no obstante de ser la más útil a los niños del campo es hasta ahora completamente desconocida”¹⁶⁶.

Se criticaba la enseñanza que las escuelas rurales impartían, considerando poco adecuados los contenidos que se transmitían a los niños campesinos, pues no tenían conexión con los deberes a los cuales por nacimiento se les destinaba en la estructura hacendal, expresando que

“(…) se enseñan ramos en las escuelas del campo que luego se olvidan no teniendo el discípulo oportunidad de ejercitar i aplicarlos, mientras que de aquel ramo que diariamente pueden i deben poner en práctica ni se les enseña siquiera los primeros rudimentos.”¹⁶⁷

Para corregir esta deficiencia, los congresales consideraron que debía introducirse una reforma en la Escuela Normal de Preceptores, a fin de que los futuros maestros adquirieran conocimientos especializados en agricultura, profesionalizando la enseñanza del ramo en las escuelas rurales. Para ello, los estudiantes normalistas asistirían a cursos que serían impartidos en la Escuela Práctica que mantenía la Sociedad en la Quinta Normal¹⁶⁸. Los objetivos finales de la formación docente propuesta apuntaban a impulsar entre la población campesina “(…) la enseñanza profesional de la agricultura i el espíritu de progreso entre la misma clase de la población que ahora es más opuesta a cada adelanto i mas apegada a las rutinas añejas.”¹⁶⁹

¹⁶⁵ Boletín, Vol. XVI.1885. P. 458.

¹⁶⁶ Primer Congreso Libre de Agricultores. P.409.

¹⁶⁷ *Ibíd.*

¹⁶⁸ *Ibíd.*

¹⁶⁹ Primer Congreso Libre. Págs. 409-410.

El propósito de reformar la educación normalista mediante la introducción de un ramo agrícola especializado impartido por la Sociedad se hizo efectivo mediante el decreto supremo del 19 de abril de 1877, en el cual el ministro de instrucción pública Miguel Luis Amunátegui sancionó la autorización para que los estudiantes de la Escuela Normal asistieran al curso establecido en el local de la Escuela Práctica, que el año anterior había dejado de recibir estudiantes.

La manera en que se concretaba el proyecto educativo de la S.N.A. siguió las directrices emanadas del Congreso citado, evidenciando que la estrategia terrateniente para el logro de sus planes consistía en la presión directa de los socios ante los gobiernos.

“(...) es preciso que los agricultores se penetren de la absoluta necesidad a influir sobre la Administración animada de los mejores deseos, para que se modifiquen cuanto antes las disposiciones relativas a la enseñanza primaria i secundaria, introduciendo poco a poco un curso agrícola i practico a la vez.”¹⁷⁰

El Estado, como extensión de este segmento, asumió de manera gradual las iniciativas educativas propuestas por el grupo terrateniente, siendo el componente técnico o medio el de mayor envergadura, pues se proyectaba una expansión hacia las cabeceras provinciales del país. Partiendo con la apertura del establecimiento práctico de Santiago en 1885, la Sociedad comenzó a consolidar su proyecto para la formación de los cuadros medios especializados, en miras a la modernización productiva del agro manteniendo la estructura premoderna vigente.

4.2 Consejo de Enseñanza Técnica. Un espacio público de influencia terrateniente (1887-1895).

En el contexto económico marcado por la abundancia de recursos y la centralización del poder político, el panorama permitió que se fortaleciera y aumentara la burocracia administrativa. El gobierno de Balmaceda consideró la creación del Consejo de Enseñanza Técnica en 1887, con el objetivo de que “(...) informe al gobierno en todo lo relativo a la mejor organizacion de los establecimientos i escuelas de aplicación, tanto agrícola como industrial, i ejerza sobre ellos la necesaria supervijilancia.”¹⁷¹ Se constituía de esta manera un organismo asesor del poder Ejecutivo en el seno del Ministerio de Industria, el cual centralizaba bajo su dirección a las Escuelas Prácticas de Agricultura, Minería e Industriales. Del mismo modo, quedaron a su cargo el Instituto Agrícola y la Escuela de Artes y Oficios. Entre sus labores ordinarias, comprendía la revisión de presupuestos, reformas reglamentarias, contratación de docentes y ensayos productivos experimentales; aspectos evidenciados en las sesiones que celebró entre 1887 y 1895, año en el cual deja de existir por decreto del 14 de marzo.

¹⁷⁰ *Ibíd.*

¹⁷¹ *Boletín*. Vol. XVIII 1887. P. 792.

En su composición, la Presidencia correspondió al ministro de Industria y Obras Públicas, un representante de la sociedad Nacional de Agricultura, de Fomento Fabril y de Minería; el Director del Instituto Agrícola y de la Escuela de Artes y Oficios, adicionándose por último, cuatro individuos designados por el Presidente de la República.¹⁷² De esta manera, el Consejo de Enseñanza Técnica estuvo conformado por las organizaciones gremiales reconocidas por el Estado.

En conformidad con el mandato presidencial, en su sesión de instalación celebrada el 10 de octubre de 1887, el Ministro de Industria Pedro Montt hizo presente que:

“(...) el Gobierno habría creado el Consejo de Enseñanza Agrícola e Industrial alhagado con la firme esperanza de poder contar con su valiosa i útil cooperación, ya para organizar i dirigir convenientemente la enseñanza agrícola, ya poder resolver con acierto los difíciles problemas industriales.”¹⁷³

Lo anterior sugiere la confianza que se depositó en la educación para contribuir a la resolución de las dificultades productivas, cuestión que a fines de siglo fue ganando lugar tanto en los círculos políticos como en las asociaciones gremiales, especialmente en la Sociedad Nacional de Agricultura, que ya venía abogando sobre la importancia de la educación especializada desde la primera mitad del siglo XIX. El Consejo se constituyó como espacio de cooperación articulando al Estado y al sector privado, a fin de administrar de manera más acertada las Escuelas Prácticas, destinadas a elevar los resultados de las actividades económicas e impulsar el desarrollo de la Enseñanza Técnica nacional, la nueva modalidad de la Enseñanza Pública.

A este entender, las labores del Consejo dan cuenta de otra faceta del Estado Docente finisecular, cuyo propósito se direccionó a impactar directamente sobre la producción, difundiendo mediante la instrucción de trabajadores especialistas las prácticas laborales modernas. En armonía con las bases económicas de los segmentos oligárquicos, representados, el organismo también reflejó la capacidad de estos grupos para ejercer la dominación sobre el Estado. Tal aspecto se evidencia en la jerarquía productiva de base tradicional que operó al interior del Consejo, observada en la injerencia de la corporación encabezada por los terratenientes, agrupados en la Sociedad Nacional de Agricultura. Al informar sobre los miembros que representaron a dicho gremio en la primera formación del Consejo, los redactores del Boletín aseguraban la situación favorable a sus intereses:

¹⁷² Boletín Vol. XVIII.P.749.

¹⁷³ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 2 1887. P. 3.

“(…) La Sociedad Nacional de Agricultura estará, pues, representada en ese Consejo por tres de sus miembros: el Presidente, el Director del Instituto Agrícola, señor René F. Le-Feuvre, i el señor don Julio Besnard, todos los cuales serán garantía de acierto en las decisiones que el Consejo tome por sus insinuaciones o por sus informes.”¹⁷⁴

Como se desprende, la presencia de la SNA se extendió más allá de las cuotas de representación que estipulaba el decreto de instalación del Consejo; pues también los terratenientes ejercían el control del Consejo Directivo del Instituto Agrícola cuya presidencia correspondió al presidente de la Sociedad Nacional de Agricultura, hasta 1892. No obstante, a partir de ese año continuó formando parte de dicho organismo. Tal presencia desembocó en una correlación de influencias favorable a la Sociedad y por tanto, a los propósitos de sus iniciativas educativas. La seguía en lugar de importancia la Sociedad Nacional de Minería, que aglutinó a los productores chilenos y en tercer lugar, la Sociedad de Fomento Fabril, corporación organizada por encargo del gobierno a la S.N.A. a fin de convocar los intereses industriales¹⁷⁵.

El esquema descrito se expresó en el actuar de los consejeros, que evidenciaron intereses productivos favorables al segmento oligárquico terrateniente centralista, aspecto palpable en el sometimiento a discusión de proyectos e indicaciones vinculados a la agricultura y en menor medida, a la minería. Congruente con ello, al poco andar, el Consejo deliberó sobre la creación de una Escuela Profesional para Niñas, donde se desechó el proyecto en primera instancia debido a que la política gubernamental se enfocó hacia la consolidación de las Escuelas Prácticas de agricultura y minería:

“(…) pues estas son las dos grandes fuentes de riqueza que tiene el país; i la creación de escuelas para la enseñanza practica de su cultivo i explotacion, es una necesidad de las mas imperiosas, al paso que la creación de otras escuelas para nuevas industrias será necesaria, si se quiere, pero no esencial como aquellas.”¹⁷⁶

El sometimiento a discusión de especialidades e introducción de cultivos lucrativos o beneficiosos a los terratenientes, fueron introducidos por los consejeros independiente de la afiliación gremial. En este sentido, en sesión del 17 de octubre de 1887, el consejero Domingo Matte, representante de la Sociedad de Fomento, hizo patente “(…) la conveniencia de contratar en Europa un vinicultor que, al mismo tiempo que someta a su cargo la elaboración y conservación de los vinos de esta Escuela”¹⁷⁷, refiriéndose al establecimiento de Santiago. Los criterios expuestos para dar curso a la idea descansaban en consideración a que “(…)dada la grande estesión e importancia que ha tomado este ramo de la agricultura, se hace ya

¹⁷⁴ Boletín, Vol. XVIII. P. 750.

¹⁷⁵ Véase: De Vos, Bárbara. Óp. Cit. P.53 y Ss.

¹⁷⁶ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 2, 1887 P.31.

¹⁷⁷ Consejo de Enseñanza Técnica, 1887. Vol. 2. P. 6.

indispensable hacer venir de Europa una persona que reúna toda la competencia necesaria.”¹⁷⁸

La moción fue apoyada por todos los miembros asistentes a la sesión. En la misma, el Ministro de Industria manifestó que el Consejo Directivo del Instituto Agrícola tenía en estudio este asunto, siendo sometido a su consideración por el Directorio de la Sociedad Nacional de Agricultura. Mediante el informe que se remitió por parte del Consejo del Instituto al Consejo de Enseñanza Técnica sobre el tema, los consejeros del Instituto argumentaban de manera favorable la contratación en Francia de un *Maestre de Chais* con el objeto de “(...) que venga a enseñar en la Escuela Practica de Agricultura el gobierno i manipulacion de los vinos, poniéndolo, al mismo tiempo a disposición de los agricultores”¹⁷⁹. Además, se aprobaba la iniciativa originada en el gremio terrateniente “(...) por venir ella a llenar una necesidad que ya se hacía sentir en la buena elaboración de los vinos chilenos.”¹⁸⁰

Continuando en la fundamentación, informaban sobre el estado del rubro en el país, señalando que, “(...) En efecto, la viticultura en Chile ha progresado de manera sorprendente, no sucediendo lo mismo con la vinificación, que está todavía algo atrasada en gran parte de las comarcas vitícolas.”¹⁸¹ Con estos antecedentes, el Consejo del Instituto recomendó la conveniencia de la moción pues “(...) la contratación de un especialista que forme operarios nacionales competentes para esta clase de trabajos, vendría a beneficiar notablemente la vinicultura del país.”¹⁸²

Los consejeros presentes interesados, consultaron a su par, el profesor francés René Le Feuvre, sobre el sueldo que debía pagarse al *Maestre de Chais*, manifestando que “(...) los sueldos que se pagan son algo subidos, pero en realidad ésta es solo una dificultad aparente, si se toma en cuenta los beneficios que dentro de poco reportará a la industria vinícola del país la implantación de esta clase de enseñanza.”¹⁸³ A lo dicho, se adicionó como elemento venturoso que el viñedo de la Escuela estaba preparado para este negocio, restando hacer algunos acondicionamientos menores respecto a la infraestructura de las bodegas. Ponderado como proyecto viable, el Consejo de Enseñanza Técnica elevó la solicitud al Ministerio con un presupuesto de dos mil pesos, quedando al pendiente el encargo a la legación chilena en Francia el contrato del *Maestre*.

Un procedimiento análogo se realizó para establecer en las Escuelas Agrícolas un nuevo cultivo a ensayar, por iniciativa de la Sociedad de Fomento Fabril. La discusión formó parte de la sesión del 2 de abril de 1889, en la cual se pidió a Consejo –mediante nota- que “(...) tome algunas medidas para difundir en

¹⁷⁸ *Ibídem*.

¹⁷⁹ Consejo de Enseñanza Técnica, 1887. Vol. 2. P. 18.

¹⁸⁰ *Ibídem*.

¹⁸¹ *Ibídem*.

¹⁸² *Ibídem*.

¹⁸³ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 2. PP. 18 -19.

Chile el cultivo del oblón y su preparación”¹⁸⁴ solicitando al Supremo Gobierno “(...) que se haga venir de Europa, especialmente de Baviera, una persona competente tanto en la manera de cultivar el oblon como de prepararlo para su uso, a fin de que se hagan ensayos definitivos en las diversas escuelas de agricultura del país”¹⁸⁵. La comisión de Enseñanza Agrícola del Consejo, que se ocupaba de los temas relativos a los cultivos y compuesta naturalmente por los representantes de la S.N.A., señaló que se acordara encargarse este asunto a la Sociedad Nacional de Agricultura “(...) el estudio de esta cuestión, por ser ella la que está encargada de todos los negocios que se relacionan con la administración de nuevos cultivos”¹⁸⁶. El consejero Matte, reconociendo que tal idea de la Sociedad de Fomento era de su autoría, argumentó de manera contraria a esta indicación pues a su juicio, era el Consejo la instancia decisional en la cual debía aprobarse o rechazarse el tema de los ensayos experimentales, debido a que se realizaban por las Escuelas que estaban bajo la Supervijilancia de la corporación.

A pesar de esta discusión de atribuciones, el consejero Uldaricio Prado hizo presente que antes de proceder “(...) debe resolverse previamente si los terrenos Chile tienen la composición química necesaria para el cultivo del oblón”¹⁸⁷. A renglón seguido, recomendaba que “(...) El análisis químico de las tierras podría hacerse en el laboratorio de química agrícola de la Estación Agronómica del Instituto.”¹⁸⁸ Finalmente, previo estudio de los antecedentes presentados por la Sociedad Nacional de Agricultura, en la sesión del 4 de junio de 1889 se manifestó el apoyo a la iniciativa de la Sociedad de Fomento. Los presupuestos fueron aprobados en 1892¹⁸⁹, y el establecimiento que se consideró más apropiado para el ensayo del cultivo correspondió al de Chillán, pues las aptitudes ambientales sugerían buenos resultados para la aclimatación.

Esta metodología constituyó un aspecto fundamental en la deliberación para crear y agregar especialidades, pues los planteles debían corresponderse en pertinencia con el entorno geográfico de la zona en la cual se instalaban, para que los resultados gozaran de éxito. En consecuencia, el conocimiento científico comenzó a jugar un rol de primer nivel para dirigir con la mayor objetividad y acierto posible las decisiones del Consejo. A la vez, mediante los informes especializados que se llevaban a cabo en estos casos, el Estado reconocía y se apropiaba del paisaje geográfico de su territorio con fines productivos, recientemente aumentado tanto en el norte¹⁹⁰ como en el sur. Por lo tanto, antes de proceder a elevar las

¹⁸⁴ Consejo, Vol. 2. 1889 P. 318.

¹⁸⁵ *Ibíd.*

¹⁸⁶ Consejo Vol. 2 P.319.

¹⁸⁷ Consejo Vol. 2 P. 320.

¹⁸⁸ *Ibíd.*

¹⁸⁹ Consejo. Vol. 2 1889 P. 362.

¹⁹⁰ Para la zona norte se propuso la creación de una Estación Mineralógica en Iquique, a fin de estudiar científicamente la composición química del territorio enfocado en la búsqueda de yacimientos minerales con potencial productivo. Consejo de Enseñanza Técnica, Vol. 2, 1887.

iniciativas al gobierno para su aprobación, el Consejo reflexionaba sobre las ventajas comparativas existentes, siendo un criterio operante a la hora de decidir sobre la conveniencia de ejecutar los proyectos que se discutían.

Adicionalmente, los factores culturales de las zonas agrícolas también constituyeron un criterio decisonal. En consecuencia, la sesión del 31 de diciembre de 1889 discutió la solicitud de algunos agricultores prominentes de Cauquenes, capital de la Provincia del Maule. Apoyados por el Intendente, la autoridad elevaba al Consejo la petición de abrir una Escuela Práctica de viticultura y vinificación, “(...) pidiendo al Consejo interponga su influencia a fin de que se acuerde dotar á esa capital de dicho plantel de instrucción.”¹⁹¹ Según Gilbert (2014), los viñateros de esa provincia aspiraban a solucionar los obstáculos para la elaboración de vinos de calidad, de modo que fueran capaces de competir en el mercado interno con los caldos del Maipo, además de resaltar esta actividad basada en la manipulación de la cepa “país” y “Moscatel de Alejandría”¹⁹², en contraste con las cepas *francesas* que dominaban el Valle de Santiago.

El ministro apoyaba la moción, pero a su juicio consideró “(...) que antes de acordar su creación debe meditarse bien sobre la conveniencia y oportunidad de llevarla a la práctica desde luego.”¹⁹³ Del mismo sentir, el consejero Benjamín Dávila Larraín sugería el ensayo de la manipulación de vinos generosos con caldos de Cauquenes, comprando cierta cantidad de arrobas mientras se estudiaba la pertinencia del establecimiento. Para tal propósito, sugería que “(...) podría trasladarse á ese pueblo el bodeguero de la Escuela de Santiago a fin de que las elija de buena calidad.”¹⁹⁴

De la misma manera, el Consejo sometió a discusión la indicación introducida en sesión del 2 de septiembre de 1890 por la Sociedad Nacional de Agricultura, “(...) en la que hace presente la necesidad de efectuar ensayos de aclimatación del ciprés de Guaitecas que tan buen éxito ha obtenido en las plantaciones de viña, ensayos que se han comenzado ya en la Quinta Normal”¹⁹⁵. Las zonas geográficas más favorables para las plantaciones de bosques se encontraban al Sur del país y en virtud de este conocimiento, se señalaba que (...) a juicio del Directorio de la Sociedad podrían practicarse además en las escuelas prácticas de Chillán i Concepción.”¹⁹⁶ El Consejo por lo tanto, acordó oficiar al Intendente de Chiloé –de donde la especie es endémica- con el fin de que reuniera semillas para remitirlas al Consejo, o bien, hacerlas llegar a los directores de las Escuelas de Chillán y

¹⁹¹ Consejo, Vol. 5. P. 71.

¹⁹² J. Gilbert. *Chile país del vino: Historia de la industria vitivinícola, 1492-2014*. (Santiago, Editorial Universitaria, 2014). P. 89.

¹⁹³ *Ibídem*.

¹⁹⁴ *Ibídem*.

¹⁹⁵ Consejo. Vol. 5 1890. P. 155.

¹⁹⁶ *Ibídem*.

Concepción; “(...) para que puedan efectuarse los ensayos de aclimatación del ciprés”¹⁹⁷, en zonas más cercanas al Valle Central.

Cabe señalar que la aprobación de especialidades y experimentaciones culturales generalmente incluyó inversiones en infraestructura, que el Consejo no siempre estuvo dispuesto a aprobar para las escuelas de regiones, pero sí para el establecimiento práctico de Santiago. Reproduciendo con ello las desigualdades territoriales derivadas de la centralización de la educación presentes también en el sistema educativo nacional. Ejemplo de ello fue la petición que realizó la Junta de Vigilancia de la Escuela Práctica de Talca, la cual solicitaba el envío de un especialista en bodega para que dirigiera una nueva sección de viticultura. En sesión del 16 de abril de 1890, el Consejo manifestó que la enseñanza dada en estos establecimientos –a excepción del de Santiago- era elemental y esencialmente práctica. A ello se añadía que los conocimientos elementales los debía impartir el profesor de agricultura y la enseñanza práctica, el jefe de cultivos¹⁹⁸

Evidenciando otro criterio operante, que residió en el carácter centralista de las decisiones, las indicaciones sometidas por los consejeros encontraron apoyo inmediato cuando se trataba de realizar ensayos o establecer instalaciones en la Escuela de la capital. En esta dirección, además de la contratación del bodeguero (Maestre de Chais) para la elaboración de vinos, se adicionó la creación de un colmenar modelo en 1890 “(...) que serviría de enseñanza á los alumnos de ese establecimiento y á la vez, á los agricultores que tuvieran interés”¹⁹⁹, para lo cual se tuvo en consideración “(...) los beneficios que reportaría á la enseñanza agrícola y a la agricultura en general”²⁰⁰. Cabe adicionar que, en principio, el establecimiento de Santiago y el de Concepción fueron concebidos como secundarios, pero en relación a los resultados deficientes de este último, solamente logró consolidarse la Escuela de Santiago. Sin embargo, la preeminencia del plantel de la Capital residió en base a su función como componente del Instituto Agrícola y a las necesidades de los agricultores progresistas de la S.N.A., ligados a la Escuela desde su fundación.

El criterio centralista fue remarcado en diversas sesiones por los mismos consejeros, como en ocasión del nombramiento del Visitador de las Escuelas Prácticas en 1887, José Pedro Alessandri. A este respecto, se le indicó al funcionario que “(...) Por ahora las escuelas creadas son primarias, con escepcion de las de Santiago i Concepción que pueden llamarse secundarias.”²⁰¹ En 1889, la Junta de Vigilancia de la Escuela de Elqui solicitó al Consejo la aprobación de una clase de partida doble. La negativa a la aprobación de esta petición estuvo

¹⁹⁷ *Ibíd.*

¹⁹⁸ Consejo. Vol. 5 1890. P. 99.

¹⁹⁹ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 5, 1890. P.138.

²⁰⁰ *Ibíd.*

²⁰¹ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 2, 1887. P. 24.

fundamentada en que “(...) La escuela de Elqui como todas las demás, a excepción de la de Santiago, son escuelas primarias”²⁰². Al discutir una reforma a los reglamentos de las Escuelas Prácticas de Agricultura del país, introducida por el ministro de industria José Miguel Valdés Carrera en 1889, el consejero Luis Dávila Larraín indicaba que debía tenerse presente “(...) la condición excepcional de la escuela de Santiago, que es un establecimiento de enseñanza superior con relación á las escuelas de provincia”²⁰³.

Otro aspecto del criterio descrito estribó en la centralización del conocimiento científico. Ilustrativo de ello fue la negativa del Consejo para aprobar una petición de la Escuela Práctica de Talca, “(...) para que se conceda á esa escuela un laboratorio para ensayo de tierras, agua, vino, sustancias alimenticias, forrajes etc y un motor a vapor que la Comisión cree inútil en un establecimiento de esa clase.”²⁰⁴ En el caso de la Escuela Práctica de Concepción, fue dotada de laboratorio para fines de análisis químicos, su funcionamiento se desarrolló de manera bastante irregular por falta de alumnos y en un terreno inadecuado para su correcto desempeño.

El organismo entró en pausa debido a los acontecimientos de conflicto político intraoligarquía, marcados por los enfrentamientos civiles de 1891, cuyo contexto convulsionó la marcha normal de los establecimientos. El Ministerio de Industria, bajo la nueva administración de la Junta de Gobierno, nombró con acuerdo del Consejo un nuevo visitador de las Escuelas Prácticas, debiendo consignar en sus informes la manera en cómo se efectúan los trabajos, administración y servicio; anexos que dependen de cada escuela, y su estado. Las escuelas que convenga suprimir y por último, el estado de sus construcciones²⁰⁵. En congruencia con las ideas y propósitos que manifestó el ministerio, el Consejo de Enseñanza Técnica acordó proponer al Gobierno la supresión de las Escuelas de Agricultura de Talca, San Fernando y Elqui,

“(...) por estimar fundadamente que la exigua concurrencia de los alumnos por una parte y las condiciones desfavorables de las fincas en que funcionaban por otra, sin contar algunos defectos subalternos, eran inconvenientes insuperables, por ahora, para que esas Escuelas produjeran resultado en armonía con las expectativas que se abrigaron al fundarlas y con los desembolsos que originaban al Estado.”²⁰⁶

El tema fue sometido a discusión por el ministro en la sesión del 9 de abril de 1891, compartiendo los consejeros los malos resultados que evidenciaba la Escuela de Talca, sumando el conocimiento de que ya no asistían huérfanos de guerra al

²⁰² Consejo de Enseñanza Técnica. Vol.5, 1887. P.38

²⁰³ Consejo de Enseñanza Técnica Vol. 5. 1889 P. 72.

²⁰⁴ Consejo de Enseñanza Técnica Vol. 2 1889. P. 303.

²⁰⁵ Memoria que el ministro de estado en el departamento de Industria y Obras Publicas presenta al Congreso Nacional en 1891. Santiago de Chile. Imprenta Cervantes, 1891. P. 29.

²⁰⁶ Memoria que el ministro de estado en el departamento de Industria y Obras Publicas presenta al Congreso Nacional en 1892. Valparaíso. Imprenta de “La Patria”. 1892. P. 6.

establecimiento, razón que había motivado la apertura de los planteles considerando por lo tanto que el Estado ya había cumplido con ese compromiso nacional. Sin embargo, el Ministro adicionaba que no sólo debía observarse la matrícula que poseían las escuelas, sino que también

“(…) las condiciones de desarrollo y progreso que ofrezcan estos establecimientos. En ese sentido, dice, el terreno de las escuelas de Talca y Concepción deja mucho que desear, en cuanto es inadecuado para las explotaciones agrícolas; de manera que su subsistencia no llenan las referidas condiciones.”²⁰⁷

Como se desprende, la nueva administración del Estado al acordar proceder al cierre de los establecimientos, impuso un criterio de eficiencia a las Escuelas de agricultura como condición justificativa del gasto público que significaba mantenerlas, no habiendo constancia de los mismos procedimientos evaluativos para el resto de las Escuelas de minería o industriales, aspecto que el consejero Domingo Matte exponía expresando que “(…) la medida dolorosa de la supresión que se ha adaptado menester se hace no tomarla respecto de las demás, mediante un estudio atento de su organización”.²⁰⁸ En el fondo, la política de cierres no solo se direccionaba a una corrección necesaria en cuanto se procedieron a instalar en terrenos que no cumplían las exigencias mínimas para proceder a instalar una granja-escuela productiva, al no seleccionar la tierras mediante procedimientos científico-modernos adecuados para el estudio de la aptitud de los campos de cultivo. Sino que también primó un criterio de rentabilidad inmediatista y segregador territorial para administrar dichas escuelas.

Empero, la S.N.A. no manifestó reclamos o presiones al Estado por el cierre de los establecimientos, pues al representar los intereses de los terratenientes del Valle Central sus demandas por cuadros especializados se satisfacían con la Escuela Práctica de Santiago. Por consiguiente, el Boletín de la Sociedad tampoco emitió protestas por las medidas del Ministerio y el Consejo. Una de las razones que estimamos adicionar, es que el área de estas Escuelas no se encontraba de cierta forma bajo la “jurisdicción” de la S.N.A., por existir otra Sociedad Agrícola análoga que agrupó a los terratenientes del Sur, por tanto, a ésta le correspondió la presión para detener el cierre de la Escuela.

El consejero Domingo Matte, sin embargo, continuó llamando la atención sobre este respecto, haciendo presente que a su entender, el fracaso de los establecimientos se debió simplemente a la mala organización, “(…) y no, como se ha sostenido por algunos, á la desidia y á la falta de interés de la clase llamada a frecuentar estas escuelas.”²⁰⁹ Continuaba exponiendo que “(…) es ésta la oportunidad para que el Consejo se preocupe profundamente de esta cuestión,

²⁰⁷ Consejo. Vol. 5. 1892. P.238.

²⁰⁸ Consejo. Vol. 5. 1892. P. 248.

²⁰⁹ *Ibíd.*

trascendental para la riqueza y el porvenir del país.”²¹⁰ A pesar de que se había acordado el cierre de las Escuelas señaladas, los terratenientes de Concepción

“(…) habiéndose representado por las autoridades y por vecinos caracterizados (...) la conveniencia de no adoptar resolución definitiva con respecto á esta escuela, pues quizás podría continuar funcionando, con una organización distinta y bajo patrocinio de la Sociedad Agrícola del Sur, se ha acordado mantenerla subsistente hasta tanto se estudie un nuevo plan para su reconstitución.”²¹¹

A medida avanzaba la década de 1890, el Consejo continuó favoreciendo a la Escuela de Santiago por sobre las de regiones no viendo alterado su funcionamiento. Sin embargo, el fantasma de las disputas presupuestarias y económicas del sector público mermó constantemente la capacidad de inversión holgada del contexto anterior a 1891, aspecto que fue haciéndose cada vez más patente en la inyección de capital para las Escuelas de regiones; las cuales se mantuvieron bajas en comparación con la administración balmacedista, provocando que el sistema de Enseñanza Técnica no superara su etapa incipiente, marcada por la escasa matrícula y la condición desfavorable en la cual las posicionaba el centralismo político-administrativo.

La notoria ausencia de una política gubernamental en el período post balmacedista produjo que la administración de las Escuelas de regiones evidenciara constantes cambios. En tal sentido, las Juntas de Vigilancia fueron suprimidas en 1894, aduciendo la mala organización que éstas le habían dado a las Escuelas de su dependencia²¹². Al año siguiente, la política de recortes presupuestarios estimó que los funcionarios del Consejo de Enseñanza Técnica constituían un gasto innecesario para el Estado, pues “(...) quedó en definitiva eliminada la partida en referencia, que consultaba los sueldos del secretario, del oficial primero, bibliotecario i archivero i del portero del referido Consejo”, señalándose en consecuencia que

“(…) no siendo posible que sin el concurso de esos funcionarios pueda la Corporación de que se trata ejercer correctamente sus atribuciones i deberes, no sería lógico insistir en su mantenimiento” “(...) se declara que las funciones del Consejo de Enseñanza Técnica i de los empleados de su dependencia han terminado.”²¹³

Por último, cabe añadir que, en ausencia del Consejo, los criterios científicistas operantes que se desplegaron en este espacio decisonal también desaparecieron. La experiencia sin duda, aunó esfuerzos por un entendimiento dialogado entre Estado y agentes representantes de las esferas productivas

²¹⁰ *Ibídem.*

²¹¹ Memoria que el ministro de estado en el departamento de Industria y Obras Publicas presenta al Congreso Nacional en 1892. Valparaíso. Imprenta de “La Patria”. 1892 P.8.

²¹² Decreto del 1° de agosto de 1894.

²¹³ *Ibídem.*

nacionales, cuyo sector terrateniente se favoreció mediante la conducción de la política pública del campo educativo técnico. Entre 1894 y 1895, las medidas favorables a la consolidación de la Enseñanza Agrícola en regiones fueron inexistentes pues ya no tenían parte en las políticas educativas de los gobiernos sucesivos, aspecto que venía en evidencia desde 1891, en el contexto de crisis que desestabilizó al gobierno de Balmaceda. El favor y protección que se le otorgó desde el primer momento al plantel de Santiago contrastó notablemente con las Escuelas de regiones, como se ha venido señalando, por ser un componente anexo al plantel de enseñanza superior y como parte del complejo de la Quinta Normal.

4.3 Oligarquía, modernidad, ciencia y educación.

4.3.1 Oligarquía y Ciencia.

A partir de 1830, la Sociedad Nacional de Agricultura fomentó la aplicación práctica de nuevos saberes enfocados en una transformación productiva de las haciendas chilenas, a fin de poder insertarse de manera más competitiva en los mercados internacionales. Para ello fue esencial la continua mirada a Europa, donde circulaban las teorías y adelantos que influyeron en el desarrollo de la agronomía como disciplina científica, cuyo objeto fue generar un conocimiento confiable y verdadero de la realidad. En este sentido, desde principios del siglo XIX venía difundiéndose en Europa la concepción agrarista del alemán Albert Thäer, el cual postulaba una idea de “agricultura racional”, una agricultura entendida como “industria” y “(...) como actividad productiva fundada en la maximización de beneficios, es decir, como agricultura capitalista”.²¹⁴ Desde esta posición, para el autor:

“(...) la tecnología derivada de los avances de las ciencias agrarias constituía el instrumento por excelencia del crecimiento de la producción y de la rebaja de costes. La obra de Thaer tuvo la virtualidad de sentar las bases del “estilo de pensamiento” de la emergente comunidad científica de agrónomos, que pasó a entender tecnología viable como tecnología económicamente rentable e hizo del incremento de la productividad su eje, concibiendo de forma utilitarista su programa de investigación.”²¹⁵

A ello se suman las investigaciones revolucionarias del químico –también alemán- Justus von Liebig, cuya teoría mineral de 1840 concluía que “(...) la única fuente para la alimentación vegetal proveniente del suelo era la materia de origen inorgánico presente en el mismo y que la planta obtenía su carbono estructural

²¹⁴ Pan-Montojo, Juan. De la agronomía a la ingeniería agronómica: la reforma de la agricultura y la sociedad rural españolas, *Áreas. Revista Internacional De Ciencias Sociales*, (26), 75-93. 1855-1931. P.77.

²¹⁵ Pan-Montojo, Juan. Óp. Cit. P.76

únicamente del dióxido de carbono presente en la atmósfera”²¹⁶. Tal avance incidió en el uso de abonos orgánicos y posteriormente, en la masificación comercial de fertilizantes químico-industriales como suplementos reconstitutivos en la nutrición de los suelos explotados intensivamente. Estos nuevos saberes, resultantes de la llamada primera revolución agraria y de fenómenos interconectados de transformación cultural, la revolución científica y la Ilustración, “(...) trajeron consigo nuevas actitudes entre las elites occidentales ante las posibilidades de la razón para transformar el mundo, para hacerlo progresar”²¹⁷.

Estas corrientes influyeron en el desarrollo de instituciones agro-científicas y nuevas maneras de concebir la agricultura; repercutiendo en la visión modernizadora de la producción agropecuaria de los terratenientes chilenos. El contacto se realizó mediante la presencia de sabios extranjeros como Gay; junto con la formación educativa en las ideas agrícolas modernas de algunos representantes de las conspicuas fortunas terratenientes y miembros activos de la S.N.A. los cuales cursaron asignaturas en algunos Institutos europeos. Entre ellos, Rafael Larraín Moxó, que ejerció como presidente del Directorio de la S.N.A., siguió estudios de Ingeniería rural en diversos Institutos europeos²¹⁸; al igual que Benjamín Vicuña Mackenna, impulsor de su segunda formación y ex alumno del Real Colegio de Cirencester.

A partir de la década de 1870 se renovaron los contingentes de especialistas extranjeros, arribando al país ex alumnos de prestigiosas instituciones superiores agronómicas, especialmente francesas y alemanas. En el ejercicio de sus actividades científicas profesionales, desarrolladas mediante contrato estatal en la Quinta Normal de Agricultura; se contribuyó al robustecimiento epistémico del conocimiento agrario nacional mediante consolidación del positivismo y la extensión de su metodología científicista, que abarcaba la mayoría de las áreas del saber físico y humano²¹⁹. Desde luego, las labores innovadoras propiciadas por la S.N.A. gozaron siempre de amplia acogida y apoyo de los gobiernos, permitiendo desarrollar en la Quinta Normal un nodo de producción, reproducción y circulación del conocimiento principalmente botánico. Por consiguiente, en su interior se gestó una incipiente comunidad profesional, que comenzó a integrar paulatinamente al país a los circuitos científicos internacionales²²⁰.

²¹⁶ Cartaña i Piñen, Jordi. Las estaciones agronómicas y las granjas experimentales como factor de innovación en la agricultura española contemporánea (1875-1920). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. N°69 (16)

²¹⁷ Pan-Montojo, Juan. Óp. Cit. P.76.

²¹⁸ L. Correa. *Agricultura Chilena*. (Santiago, Nascimento, 1938). P. XXXI.

²¹⁹ Z. Saldivia. *La Ciencia en el Chile decimonónico*. (Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2005). P.21 y ss.

²²⁰ Para un estudio acabado de la función científica de la Quinta Normal véase: M. López. *La Quinta Normal de Agricultura: Un nodo chileno en la red global de conocimientos. El caso de estudio del jardín botánico*. (Santiago, Universidad de Chile, 2017).

Estos aspectos facilitaron la adopción del canon europeo de organización taxonómica de los objetos, como una manera válida de representar las cualidades naturales del paisaje y las especies vegetales exportables del país, a fin de sistematizarlo y exponerlo como una manera de atraer capitales extranjeros; promoviendo asimismo una idea nacional sobre “lo propio”²²¹. De tal manera que en su conjunto, este recinto concentró una contribución al desarrollo experimental de áreas vinculadas a las actividades del agro en el país, tales como la química, botánica, física agrícola, mecánica, ciencias naturales, zootecnia, agronomía, economía, ingeniería, viticultura, y por cierto, el fomento a la agroindustria en general.²²²

El resultado de este proceso se direccionó hacia la paulatina institucionalización de la disciplina agronómica, a partir de la fundación del Instituto Agrícola en la Quinta Normal. Su labor difusora de nuevos saberes apuntó a la creación de un contingente de personal agropecuario altamente capacitado para dirigir las tareas de renovación productiva, en los cuales confiaba la oligarquía para la resolución de las dificultades que inquietaban a su sector. En tal sentido, para los agricultores de la S.N.A. “(...) la difusión de conocimientos científicos debía, desde luego, transformar la práctica de la agricultura, en particular los métodos de cultivo”²²³, utilizando para ello todos los adelantos de los cuales se pudiera disponer. Tanto el quehacer de la Quinta Normal como del Instituto respondieron a la preocupación terrateniente por cimentar sobre bases sólidas y modernas la producción de las haciendas del Valle Central.

La Sociedad urgía al gobierno constantemente para que proveyera del fomento necesario a estos fines, con el objetivo de elevar tecnológicamente a la agricultura y nivelarla con los países que habían entrado a disputar el mercado triguero. Así, manifestaban en el Boletín que:

“(...) desde la apertura de los mercados del Atlántico en concurrencia con las naciones más adelantadas, urje apelar también a los recursos poderosos que allí han divulgado el progreso armonioso de la ciencia i practica agrícola, variando i abaratando cultivos.”²²⁴

Por esta razón, efectivamente “(...) las administraciones más progresistas de la República, organizaron la Quinta Normal para la aclimatación de plantas i animales i el Instituto Agrícola para la enseñanza profesional de todos los vastos ramos que comprende la agricultura moderna”²²⁵. Empero, los terratenientes de la Sociedad no manejaban todas las variables conocidas que actuaban sobre el

²²¹ J. Murillo. De lo natural y lo nacional. Representaciones de la naturaleza exportable en la Exposición Internacional de Chile de 1875. *Historia N°48*, vol. I enero-junio 2015.

²²² Z. Saldivia. Op. Cit.

²²³ J. Menadier. *La Agricultura y el Progreso de Chile*. (Santiago, Cámara chilena de la Construcción, 2012) P.5

²²⁴ Boletín. Vol. XI, 1880. P. 463.

²²⁵ *Ibidem*.

campo, de tal manera que a los establecimientos señalados se debía adicionar a la brevedad la fundación de una Estación Agronómica, pues:

“(…) ambos progresos [la Quinta y el Instituto], por profundos que sean, quedarían deficientes al no acompañarles de su complemento natural e ineludible de una estación agronómica destinada a reunir todas las experiencias obtenidas en el país mismo i a las conquistas hechas por otros en la física, química mecánica i zootecnia reemplazando las rutinas i preocupaciones por el método experimental i el espíritu de observación”²²⁶

A nuestro juicio, es de importancia señalar que el autor de este artículo, Julio Menadier, prusiano vecindado en Chile e ideólogo agrario, en cuya posición de jefe redactor del Boletín mantenía a los agricultores nacionales al corriente de los adelantos europeos, sirviendo de hábil traductor y nexos intelectual. De hecho, la creación de las Estaciones que promovía desde su columna, venían siendo desarrolladas por Justus von Liebig, su connacional²²⁷. Sin embargo, la definición de esta institución fue tomada del influyente agrónomo francés Louis Grandeau, sugiriendo la amplia difusión y validación internacional que alcanzaron; señalando al respecto que:

“Las estaciones agronómicas son establecimientos científicos que tienen por objeto estudiar experimentalmente, con todos los recursos que el progreso de las ciencias físicas i naturales proporciona, los problemas que se relacionan con la producción vegetal i animal; efectuar experimentos químicos i fisiológicos en los laboratorios i en el campo de ensayos para obtener conclusiones inmediatamente aplicables a la práctica, ya se trate del cultivo de la tierra, de la cría, o del engorde del ganado.”²²⁸

El plan formulado por René Le Feuvre para la ejecución de la Estación de la Quinta Normal, ilustraba sobre lo necesario y conveniente de establecerla pronto, a fin de complementar el conocimiento agronómico nacional pues, “(…) no hai una sola especulación en la agricultura moderna que requiera averiguaciones científicas i datos positivos, para ser emprendida i conducida de una manera racional i económica.”²²⁹ A renglón seguido, argumentaba que “(…) estos datos, indispensables a la situación actual de la agricultura chilena, necesitan estudios delicados i largos que la mayoría de los agricultores militantes no se encuentran en situación de hacer por falta de tiempo.”²³⁰

²²⁶ Boletín. Vol. XI P. 463-464.

²²⁷ “En los Congresos Agrícolas de Cleves (Alemania) de 1855 y de Praga de 1856, se formó una comisión mixta de agrónomos y agricultores, en la que participaba el propio Barón de Liebig, que se encargó de difundir la labor de estas instituciones y de unificar sus líneas de investigación. En 1868 existían en Europa 36 estaciones (...). En dos años casi se triplicó su número, pasando de las 36 existentes en 1868 a las 94 estaciones en funcionamiento en 1870. El éxito obtenido por las primeras estaciones alemanas ejerció una influencia muy positiva en los países de su entorno, que se tradujo en la creación de estaciones en Francia e Italia. A finales de los años 80, el número total de estaciones y laboratorios agronómicos ascendía a 230”. Pan-Montojo, Óp. Cit. s/n.

²²⁸ Boletín, Vol. XV, 1883. P. 72.

²²⁹ Boletín, Vol. XI P. 465.

²³⁰ *Ibidem*.

Junto a los nuevos establecimientos generadores y difusores del conocimiento moderno, los cambios motivados por la nueva “racionalidad agronómica” en la oligarquía, favorecieron el fortalecimiento de una cultura de la mecanización en tanto la máquina era el producto directo de la ciencia aplicada, siendo una de las características distintivas de la agricultura moderna.²³¹ Los ánimos por introducir tecnología por parte de la Sociedad fueron continuos desde la primera mitad del siglo XIX, aunque a partir de la década de 1870 se redoblaron los esfuerzos por contar con modelos de punta, que sirvieran a los propósitos de difusión e investigación para los establecimientos de la Quinta.

Impulsando esta renovación tecnológica, los terratenientes utilizaron los canales disponibles que ofertaba el Estado mediante las legaciones que mantenía en el extranjero; dirigiendo su mirada hacia las Instituciones educativas alemanas. Muchas de ellas contaban con Museos de maquinaria, que albergaban grandes colecciones donde el visitante podía observar con fines prácticos “(...) todas las mejoras que los instrumentos han sufrido de un siglo atrás; de cuyo estudio un mecánico puede sacar las ventajas incalculables para la mejora de los actuales”²³². Con ocasión de una visita al Museo Real Agrícola de Berlín en 1883, el informante de la legación, Guillermo Matta, señalaba que “(...) todo está allí clasificado i expuesto a la curiosidad i al estudio”²³³, enfatizando la actividad educativa del recinto. Continuaba su descripción enunciando que “(...) Con aprender el uso i manejo de estos instrumentos i máquinas, una persona completamente ignorante de la agricultura puede salir de allí iniciada hasta cierto punto en los trabajos de campo.”²³⁴

Ya en 1888, con la expansión de las actividades educativas al interior de la Quinta Normal, se dio paso a la institucionalización formal de la mecanización tecnológica como producto del saber científico aplicado, por tanto, susceptible de ser organizado y expuesto al público como material didáctico. Con enfoque similar a los establecimientos alemanes que se tomaron como modelo, el Director de la Escuela Práctica anunciaba la apertura de un galpón, el cual “(...) con su completo material se ha convertido en un museo permanente de maquinaria agrícola; i el público i los agricultores de todo el país, comprendiéndolo así, vienen a visitarle”.²³⁵ Definiendo el servicio informativo que prestaba, indicaba que

“(...) No solo es una exhibición donde pueden estudiar los menores detalles de su construcción, sino que se les puede ver trabajar en el campo mismo de la acción. Los datos que pueden recojer de las personas mismas que los manejan completan el juicio del agricultor.”²³⁶

²³¹ *Ibíd.*

²³² *Boletín*, Vol. I 1870. P. 386

²³³ *Boletín*, Vol. XVI. P.324

²³⁴ *Ibíd.*

²³⁵ *Boletín*, Vol. XIX, 1888. P. 422.

²³⁶ *Ibíd.*

Como es palpable, las labores y resultados de las investigaciones profesionales que se desarrollaban al interior de la Quinta Normal compartían un enfoque común imprescindible. A saber, la función divulgativa del conocimiento científico adaptado a la realidad hacendal. Los terratenientes, en este sentido apoyaban ampliamente las actividades e instituciones encargadas de su difusión, habiendo declarado que

“(…) Si las nociones adquiridas por los trabajos de la ciencia, por la observación i por la interpretación de los hechos no son comunicados al mayor número de individuos posible, no son en una palabra vulgarizadas sin cesar por los que deben aplicarlas continuamente, no se tarda en ver perderse todas las cosas, porque las condiciones naturales i económicas se modifican i hacen insuficientes los antiguos procedimientos.”²³⁷

Bajo esta concepción, los terratenientes reforzaron constantemente el empeño que debían otorgarle al desarrollo de una modalidad de educación agrícola técnica, en tanto pieza imprescindible para la renovación de la agricultura fundamentada en los adelantos científico-tecnológicos; como manera fiable de lograr las transformaciones productivas sólidas y competitivas que perseguían.

4.3.2 Modelos Educativos de la oligarquía para la Escuela Agrícola.

La influencia francesa y la importación de especialistas de aquel país fueron determinantes en cuanto constituyeron la referencia educacional considerada más adecuada para orientar la enseñanza de la agricultura. Las características del sistema nacional de educación agrícola francés fueron especialmente atractivas para los terratenientes, debido en parte al reconocimiento internacional de sus establecimientos. Los cuales, basados en una segmentación funcional a la estructura social rural, destinaban distinta provisión y alcances del conocimiento provisto, dependiendo del origen socioeconómico de los alumnos.

El establecimiento modelo en este sentido, correspondió a la Escuela de Grand-Jouan, fundada por el agricultor industrial francés Jules Rieffel en la década de 1830. Este abrió en su finca una primaria de agricultura para niños pobres, donde la enseñanza jugaba un papel importante en la capacitación de un personal entrenado que ejerciera de mando medio, “*entre l’ouvrier et le fabricant*”, como ocurría en las cadenas productivas industriales que había observado en Inglaterra²³⁸. Por este motivo, la finalidad de su escuela fue “(…) formar trabajadores capaces, verdaderos capataces con conocimientos elementales pero suficientes para llevar a cabo el trabajo de los campos”²³⁹. Su concepción educativa, por lo

²³⁷ Congreso Libre. Óp. Cit. P.413.

²³⁸ Bulet et al. 1848 *Le printemps de l’enseignement agricole*. (Dijon, Educagri éditions, 1998). P.46.

²³⁹ *Ibidem*.

tanto, consideraba que en la enseñanza de la agricultura la teoría y la práctica debían prestarse mutuo apoyo.²⁴⁰

Los propósitos educativos de Rieffel, obedecieron a una “filosofía” encaminada a la sujeción de la población pobre al mundo rural y a las labores agropecuarias. De acuerdo con ello, trató de asegurar que la formación profesional alejara a los jóvenes de los peligros de la ciudad, reafirmando los valores tradicionales vinculados al trabajo campesino, especialmente la “simpleza” de las condiciones de vida y la “necesidad apremiante del trabajo arduo”²⁴¹. En una época donde la migración masiva hacia las ciudades comenzaba a causar estragos, los campesinos desplazados generalmente engrosaban las filas del hacinado proletariado urbano. La mayoría de las veces, éstos se unían a los levantamientos populares como sucedió en las famosas jornadas revolucionarias de 1848. Es decir, la “cuestión social” europea continuamente se acrecentaba con los problemas propios de las sociedades industriales y de cierta forma, la oligarquía chilena también importó desde Francia el miedo a los levantamientos populares, remediados en parte con la masificación de la instrucción. Adicionalmente, por la emigración de peones e inquilinos hacia los centros urbanos, mineros y a faenas más lucrativas, se consideró como urgencia imperiosa retener a la población rural debido a la escasez de brazos peonales que ya hacían notar los columnistas del Boletín.

En 1870, la Sociedad Nacional de Agricultura había formado una comisión especial con el objeto de formar un proyecto para la enseñanza práctica, adecuado a la realidad del país. Entre sus miembros destacados, constaba la participación de Manuel José Balmaceda, respetado agricultor y padre del futuro presidente José Manuel. De acuerdo a ello, la comisión:

“(…) llamada a emitir su opinión acerca de cuál sistema de escuela debería adoptarse en la Quinta Normal, optó por aquel que con suministrar una enseñanza *teórico-práctica*, formara trabajadores diestros y experimentados en las labores y demás operaciones”²⁴²

Se estableció además, que el establecimiento debía conformarse por tres secciones: la primera contenía las labores propias de la arboricultura ensayándose la multiplicación de variedades frutales y ornamentales; la segunda orientaba sus faenas a la zootecnia y producción animal; concluyendo con la tercera sección, la cual se dividía en un componente que debía componerse de colecciones de herramientas, aparatos, utensilios y maquinaria agrícola, siendo la segunda división un campo de ensayos para los aparatos y explicaciones prácticas.²⁴³

²⁴⁰ *Ibíd.*

²⁴¹ *Ibíd.*

²⁴² Boletín. Vol. I 1870, P. 461 *Cursiva original.*

²⁴³ Boletín. Vol. I, 1870. P. 460.

Adicionalmente, los comisionados consideraron que la permanencia adecuada en la Escuela debía ser de tres años.

En este esquema, a propuesta la Sociedad en 1873 se contrató en Francia a René Le Feuvre, un distinguido agrónomo ex alumno de la Escuela Agrícola de Grand-Jouan y algún tiempo después, al zootécnico Julio Besnard, egresado de la misma institución²⁴⁴, los cuales contribuyeron al perfeccionamiento del programa de la Escuela Práctica que la S.N.A. mantenía en la Quinta Normal. A partir del Congreso de Agricultores de 1875, se precisó que era necesario capacitar a un trabajador especialista que auxiliara en sus faenas a los ingenieros agrónomos, que se formaban en el Instituto Agrícola desde 1876.

Desde 1880, la llegada de las teorías pedagógicas alemanas impactó directamente en la organización de los planes que regían la enseñanza agrícola en Chile, actualizándose hacia fines de la década. Las ideas de Herbart, articularon el programa de las Escuelas Prácticas en base a su principio de organización concéntrica de las materias. Éstas, comprendían nociones de aritmética, de geometría aplicada, gramática castellana, geografía, religión y agricultura²⁴⁵, aunque en 1888 se organizaban mediante un plan que no evidenciaba claramente tal estructura de aprendizaje progresivo. Sosteniendo lo anterior, al primer año correspondía el estudio de gramática, religión, nociones de aritmética y geografía; para en el segundo, continuar con el estudio de aritmética, gramática y agricultura. En el tercero se finalizaba con geometría, agricultura y zootecnia, repitiéndose estos últimos en el cuarto año²⁴⁶.

En 1890, el reglamento sufrió algunas modificaciones. El nuevo criterio de orden, evidentemente concéntrico, organizó las asignaturas troncales como gramática, religión, nociones de aritmética y geografía; estipulando para el segundo año la "(...) ampliación de la enseñanza anterior, i ademas nociones de agrimensura, agricultura i zootecnia."²⁴⁷ El tercer año y final, ampliaba las nociones de agricultura y zootecnia²⁴⁸.

El segundo principio herbartiano introducido, consistió en la elección de una especialidad según el interés particular de cada estudiante. Para Herbart, los fines futuros propuestos para el alumno se expresaban en fines posibles que podían emprender y perseguir, como por ejemplo un oficio o en este caso, una "especialidad". La instrucción agrícola, que comprendía una alta carga de trabajos en medio de campos de cultivo, junto con el estricto régimen de internado de la

²⁴⁴ L. Correa. Op. Cit. P. 153.

²⁴⁵ Boletín, Vol. XIX 1888. P.356.

²⁴⁶ *Ibíd.*

²⁴⁷ Boletín, Vol. XXI 1890. P. 389.

²⁴⁸ *Ibíd.*

Escuela que los preparaba para su vida futura; se configuraba un ambiente propicio para que los jóvenes desarrollaran sus habilidades en la sección por la cual se sintieran más atraídos. Este aspecto es importante en cuanto en Herbart, la naturaleza, las circunstancias o el ambiente inmediato facilitaban la determinación de lo que el hombre es²⁴⁹. Dichos principios se observan en el reglamento de la Escuela de Santiago, el cual señalaba que durante el tercer año tenía lugar la "(...) Especialización del aprendizaje, concretándose los alumnos, exclusivamente, según sus inclinaciones i aptitudes, a las industrias agrícolas especiales detalladas en el primer año."²⁵⁰ Al respecto, el artículo 7° del reglamento de 1888 sancionó de manera definitiva la libertad de elección pues:

"(...), distribuyéndose los alumnos según sus inclinaciones i aptitudes, en las diversas secciones detalladas (...). Los alumnos al entrar en este año, se concretan exclusivamente a su ramo i no salen de allí sino para hacerse cargo de su especialidad, una vez que terminen su estudios en la Escuela."²⁵¹

Al interior del Consejo también se desplegaron argumentos con los contenidos descritos. En las discusiones motivadas por el cierre de Escuelas, el consejero Matte argumentó que una de las razones de la baja convocatoria estaba motivada por "(...) el defecto gravísimo en que se incurre dedicando mucho tiempo á los alumnos á la conservación de caminos, de los parques y demás otros de mero ornato o pasatiempo, lo cual aburre i fastidia a los educandos porque van con otro objeto a la escuela."²⁵² En el fondo, el consejero atacaba la práctica común en las Escuelas, donde asignaban el mantenimiento de todas las áreas verdes y predios a los alumnos, actividades que mermaban el interés por mantenerse en ellas.

Continuando con su razonamiento, estimaba que "(...) cada alumno debe ir á la sección de la enseñanza agrícola que mas particularmente lo llaman sus gustos y sus aptitudes especiales, sin imponerle una labor de poca utilidad practica y que al fin concluye por contrariarlo y alejarlo de la escuela"²⁵³. Sin embargo, el consejero Luis Dávila Larraín opinaba en sentido contrario, pues, discutiendo sobre la particularidad de la Escuela de Santiago, aducía que lo propuesto por el consejero Matte contrariaba el objetivo formativo del establecimiento, enfocado en producir "(...) verdaderos mayordomos de campo, y para esto, menester es darle un carácter mas jeneral á la enseñanza"²⁵⁴, desprendiéndose que el aprendizaje debía centrarse en englobar todo el trabajo manual posible.

²⁴⁹ Machado. Óp. Cit. P.90.

²⁵⁰ Boletín, Vol. XIX 1888. P.357.

²⁵¹ Ministerio de Industria. Reglamento Jeneral de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago. 1888.

²⁵² Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 5 P. 249-250.

²⁵³ *Ibidem*.

²⁵⁴ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 5. P.263.

Las discrepancias entre los consejeros evidenciaban discusiones sobre los roles sociales de los subordinados, expresadas en términos de potenciales educativos. Una tendencia en la época, fue aducir la necesidad de la formación práctica para el trabajo a los sectores populares, diferenciando la formación de estos respecto de las elites orientadas hacia el conocimiento científico y /o humanista. Del mismo modo, los programas evidenciaron las tendencias educativas alemanas vigentes en el país, a la vez que la enseñanza especializada asumía modelos funcionales a la formación de un individuo capacitado en las labores modernas, en un ambiente escolar marcado por la fuerte estructura hacendal de obediencia que regía la vida al interior de las Escuelas.

4.4 Escuelas Prácticas de Agricultura en regiones.

Con la fundación de la primera Escuela en Santiago (1885), por parte del gobierno se reconoció que la instalación de las regionales demoraría, pues “(...) A pesar de la persistencia empleada por el gobierno i de lo constantes que han sido sus esfuerzos para obviar las dificultades que se han presentado, ellas solo han podido ser vencidas hasta ahora en Santiago”²⁵⁵. El motivo de este retraso obedeció a que la modalidad exigía la adquisición de un predio o fundo de tamaño adecuado, donde los alumnos pudieran ejercitarse en los trabajos prácticos propios de los campos. Sin embargo, se hizo imperioso proceder a instalar las Escuelas lo antes posible, debido a que las plantas docentes que se habían contratado en el extranjero ya se encontraban en el país esperando instrucciones.

En tal contexto, se dictó el Decreto del Ministerio de Hacienda del 15 de mayo de 1886, mediante el cual comenzó a subsanarse la situación. En sus considerandos, se manifestó que “(...) hallándose disponibles para prestar sus servicios los profesores de agricultura contratados en Europa, hai conveniencia en aprovechar esos servicios aunque sea de modo provisorio”²⁵⁶, y que la “instalación provisional de las Escuelas Prácticas de Agricultura puede efectuarse satisfactoriamente en edificios arrendados a tal efecto”; procediéndose a decretar la instalación de las Escuelas de Concepción, Chillán, Talca y San Fernando. Mientras se ejecutaba la búsqueda de predios para instalar los establecimientos y acondicionarlos, el gobierno resolvió que durante los plazos dados para este proceso, los docentes debían quedar a disposición de los terratenientes que solicitaran sus servicios.

Este aspecto, legalizado mediante el decreto aludido, rigió para la Escuela de Chillán en la cual se instaló el Sr. C. Blaser, “(...) quesero agregado a la Escuela

²⁵⁵ Boletín. Vol. XVI 1885. P. 458.

²⁵⁶ Boletín. Vol. XVII. 1886. P.389.

i a disposición de los agricultores que necesiten de los servicios prácticos”²⁵⁷. En la escuela de Talca, quedó a disposición de los terratenientes de la zona el sr. Le-Cocq, “jefe práctico de agricultura, horticultura i arboricultura del establecimiento”, dispuesto para prestar sus servicios como quesero. Por último, en la Escuela de San Fernando el sr. Fritz Blaser atendería a los agricultores que necesitasen de sus conocimientos.

El control de los nuevos establecimientos dependió de manera provisoria del Consejo Directivo del Instituto Agrícola, acorde con la tendencia jerárquica característica del orden oligárquico. En este sentido, el artículo cuarto del mismo decreto sancionó que un mes después de la instalación de los establecimientos, a más tardar, los profesores debían enviar al Consejo del Instituto “(...) el programa de enseñanza de los ramos que a cada uno corresponda”²⁵⁸. En seguida, la norma mandataba que, a los tres meses de funcionamiento, los directores de las Escuelas:

“(...) presentaran al consejo directivo del Instituto agrícola un proyecto sobre la organización definitiva que debe dársele a la escuela de su cargo, presentado un cuadro de los ramos de enseñanza, distribuido en el correspondiente número de años i agregando un programa que determine la estension que deba darse a cada ramo, con especificación de la parte teórica i de la parte práctica.”²⁵⁹

Las funciones de los directores también abarcaron la infraestructura de las Escuelas. En tal aspecto debían presentar en el menor plazo posible,

“un plano del edificio que deba construirse para la instalación definitiva de las escuelas con sus anexos de galpones, bodegas, huertos, etc., acompañado del respectivo presupuesto, el cual deberá comprender herramientas de labranza, útiles para quesería i vinicultura, vacas para la lechería etc.”²⁶⁰

Estas tareas fueron supervisadas por el Director de la Escuela Práctica de Santiago, encargado de informar al Consejo Directivo del Instituto Agrícola “la forma definitiva que deba dársele a su organización”²⁶¹. Al proveerse de tales informes, se sancionó que dicho Consejo “(...) presentará al Gobierno un reglamento orgánico para todas las escuelas, i uno especial para cada una de ellas”²⁶². Como el Presidente del Directorio de la S.N.A. ejercía a la vez de Presidente del Consejo del Instituto, junto a dos miembros más de su gremio, la oligarquía terrateniente pudo influir de manera directa en la orientación general de los establecimientos y las características de cada Escuela que se fundaba.

²⁵⁷ *Ibidem*.

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ *Ibidem*.

²⁶⁰ *Ibidem*.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² *Ibidem*.

Con tales consideraciones, los redactores del Boletín publicitaron los propósitos que se perseguían con el incipiente sistema educativo agrícola, expresando que “(...) El Director de cada escuela deberá tratar de que su establecimiento sea, en lo posible un modelo de explotación económica para la zona en que está colocado”²⁶³. Mediante la enseñanza, se confiaba en la difusión de las prácticas laborales modernas que acrecentaría la producción y la riqueza pública. Sin embargo, los redactores continuaron promoviendo el impulso que el poder Ejecutivo debía brindarle constantemente a la red de Escuelas:

“Es de esperar que el Supremo Gobierno no se detendrá en el camino iniciado, i que mui luego hemos de ver que a las escuelas agrícolas de Elqui, Santiago, San Fernando, Talca, Chillan i Concepcion, seguirá la creación de otras que lleven la útil enseñanza a otras rejiones del pais dignas tambien, i de una manera especial, de la atencion de los que pueden dispensarles este poderoso medio de fomento agrícola.”²⁶⁴

A renglón seguido, informaron que la extensión de la educación agrícola e industrial dio razón al Ejecutivo para contar con una corporación pública asesora, que atendiera especialmente las particularidades de los establecimientos técnicos orientados a la mejora de la producción. Por consiguiente, se le delegaba al Consejo de Enseñanza Técnica el desempeño de la Supervijilancia de los establecimientos técnicos dependientes del Ministerio de Industria²⁶⁵.

La S.N.A. confiaba en el impulso decisivo que el gobierno le otorgaba a las Escuelas técnicas, manifestando que “(...) En pocos años más se empezarán a recojer en el país los frutos de esta enseñanza práctica difundida en sus principales centros agrícolas”²⁶⁶.

En 1887, se procedió a dictar el Reglamento General que rigió a las Escuelas Prácticas de regiones, así como también los decretos de instalación para cada establecimiento, en base a los informes enviados al Consejo Directivo del Instituto Agrícola por parte de los Directores ya en funciones. Tales normativas fueron publicadas por el Boletín, mereciendo un anexo al suplemento del 20 de septiembre de 1887, que los reproducía íntegros.

4.4.1 Orientaciones educativas de las escuelas regionales.

El Reglamento General dictado para los establecimientos de regiones estableció que la finalidad de este sistema era “formar trabajadores idóneos en las operaciones prácticas de una explotación agrícola”²⁶⁷, señalando un marco de especialidades

²⁶³ Boletín, Vol. XVIII 1887. P. 749.

²⁶⁴ *Ibídem*.

²⁶⁵ Boletín Vol. XVIII 1887 P. 792.

²⁶⁶ *Ibídem*. P 749.

²⁶⁷ Boletín Vol. XVIII 1887 P. 783.

que instruyeron a los estudiantes como arboricultores, viticultores, vinicultores, hortelanos, jardineros, cultivadores de plantas industriales, ganaderos y operarios competentes en la manufactura de quesos y mantequilla.

En cuanto a la enseñanza, fue adoptado el modelo propuesto por la S.N.A. para la escuela de Santiago, consistiendo por tanto en la "(...) práctica razonada de los diversos trabajos que exige la industria agrícola [por lo que] en consecuencia debe ser manual i teorica".²⁶⁸ La duración de los estudios comprendía dos años en la mayoría de los establecimientos, siendo el de Concepción el único que contemplaba tres. Esto último, como expresión de la articulación de las oligarquías terratenientes dominantes del centro y del sur y sus efectos en los accesos a educación de las masas populares campesinas.

Al igual que en la capital, las secciones escolares estuvieron a cargo de un jefe práctico especialista encargado de dirigir los trabajos que debían ser "razonados", entendiéndose como la competencia de explicar por ellos mismos las labores que realizaban en su práctica. En este sentido, los alumnos se distribuían por grupos en las diversas secciones, a fin de completar una rotación en los trabajos propios de cada una de ellas.

El componente teórico consistió por una parte, en un plan de estudios enfocado en impartir a los alumnos (...) "nociones de agricultura i zootecnia, de aritmética i contabilidad, de geometría aplicada, de castellano, de relijion i de jeografía agrícola de Chile."²⁶⁹ En segundo término, esta formación se complementó con conferencias de agricultura y zootecnia, las cuales se realizaban por los jefes prácticos en el terreno mismo de las labores. Al concluir sus estudios, los alumnos recibían un diploma de competencia por parte de la Comisión de Vigilancia encargada de la supervisión de cada Escuela. También se estableció una disposición donde "(...) los que mas se hubieren distinguido (...) i hayan concluido el curso, tendrán derecho para ser colocados en la Escuela de Santiago i continuaran aquí sus estudios"²⁷⁰, durante un año más.

La Comisión, estuvo conformada por el Intendente o Gobernador que la presidía, el Presidente de la Sociedad Agrícola local si la hubiere; dos individuos designados por la Municipalidad con duración de dos años; dos agricultores nombrados por el Intendente o Gobernador, con la misma duración y por el Director de la Escuela, que ejercería como Secretario²⁷¹. Las atribuciones del organismo comprendieron el nombramiento o separación del personal de la Escuela a propuesta del Director, concesión de certificados de aprendizaje, indicación de

²⁶⁸ *Ibíd.* P. 784.

²⁶⁹ *Ibíd.*

²⁷⁰ *Ibíd.*

²⁷¹ *Ibíd.* 786.

reformas para la mejor marcha del Establecimiento; formar los programas referentes a los ramos de enseñanza y someterlos a consideración del Consejo de Enseñanza Técnica para su aprobación. Además, debía elevar al gobierno las memorias que anualmente emitía el Director en conjunto con el presupuesto anual. De esta manera, la Comisión se constituyó como el conducto regular entre el poder central y las regiones; a la vez que el Consejo se imponía como instancia superior inmediata, reservándose las decisiones curriculares, fiscalizadoras y presupuestarias.

Según estipulaba el Reglamento, en la admisión de los alumnos se daba preferencia a huérfanos de la guerra, siendo becados por el Gobierno para permanecer internos en el establecimiento, sumando a este beneficio a los alumnos que se hubieran distinguido en los certámenes de admisión. En cuanto a las disposiciones disciplinarias, se mandataba que "(...) los alumnos serán tratados mediante una disciplina racional que los habitúe a conducirse con dignidad. Así, la represión, el arresto i la espulsion serán los únicos castigos que se les impondrán."²⁷²

La particularidad de cada Escuela se definió mediante el decreto específico que las estableció. La oferta de ramos en los cuales se formaron los alumnos se diseñaba de acuerdo a criterios productivistas y en armonía con las diversas aptitudes del paisaje físico y cultural en donde se creaban. El 26 de agosto de 1887 Balmaceda firmó las normativas legales para dar inicio al sistema. En consecuencia, la de Talca comprendió las secciones de cultivos generales, viñas y bodegas e industrias animales, establos, lechería, porqueriza; aves de corral y colmenar. Se establecieron 10 becas para acoger a los huérfanos de la guerra. Para la Escuela de San Fernando se decretaron las mismas secciones, pero se otorgaron solamente 5 becas. La escuela de Elqui tuvo como objetivo formar hortelanos y arboricultores, enfatizando la función difusora de los procedimientos agrícolas modernos que promovía la SNA; por lo cual debía "(...) servir de modelo inteligente i económico en los ramos de arboricultura i jardinería i propagar las mejores variedades de árboles, arbustos, frutales i legumbres."²⁷³ Por su parte, el establecimiento de Chillán se dividía en cultivo general y cultivos especiales abarcando la producción de la betarraga, lino, oblón y tabaco; viñas y bodegas, finalizando con establos; lechería i quesería. Comprendió asimismo dos años de duración y 10 becas.

La Escuela de Concepción rigió con un plan de estudios más completo, a similitud de la enseñanza impartida en la de Santiago. El decreto de su instalación la dotaba de una enseñanza con tres años de duración. A pesar de que su plan teórico era el mismo que el de las demás Escuelas, su componente práctico era mucho más amplio, comprendiendo arboricultura i horticultura, viñedos y bodegas, industrias animales; establos, lechería, porqueriza, aves de corral, colmenas y

²⁷² *Ibíd.* P. 787.

²⁷³ *Ibíd.* P. 789.

piscicultura, concluyendo con cultivos generales²⁷⁴. Esta diferencia estriba en el ajuste, por un lado a las unidades productivas hacendales que poseían los terratenientes de la región; en segundo lugar, debido al carácter experimental enfocado a diversificar y ensayar nuevas actividades lucrativas.

El primer año, además del estudio de castellano, religión, nociones de aritmética, contabilidad y geografía, los alumnos rotaban en las labores de las secciones que comprendía el plan de estudios. En el segundo año se realizaban los mismos trabajos pero “(...) tratando de distribuir a los alumnos según sus inclinaciones i aptitudes en las diversas secciones”²⁷⁵, concluyendo con un tercer periodo donde se profundizaba la especialidad elegida por cada estudiante. Cabe destacar que este establecimiento fue dotado con componentes e instrumental científico esencial para la medición y estudio de las variables naturales incidentes en la agricultura y la ganadería. Por lo tanto, se creó “(...) una estación meteorológica i un laboratorio de química agrícola, que tendrá por objeto hacer anotar las principales observaciones de meteorología agrícola, i practicar los ensayos i análisis encomendados por las autoridades públicas o por la comisión de vigilancia.”²⁷⁶ De esta manera, al igual que en Santiago, se dotó de una Estación Agronómica generadora de conocimiento científico de uso público funcional a la producción.

El Gobierno continuó decretando la creación de Escuelas, no solo en el campo de la agricultura, sino que también en el sector minero e industrial. Esta iniciativa fue celebrada con especial interés por la oligarquía terrateniente progresista, como evidencia el Boletín. Cada establecimiento abierto era percibido como un logro para el incipiente sistema de enseñanza técnica: “(...) Felicitámonos vivamente por el laudable empeño i la especial atención que el Supremo Gobierno presta anualmente a la instrucción agrícola, industrial i minera del país.”²⁷⁷ A renglón seguido vaticinaban la confianza en los resultados del sistema: “(...) En poco tiempo mas tendremos extendida en nuestro territorio una vasta red de establecimientos de enseñanza práctica en esos tres ramos tan importantes de la riqueza pública.” A ello, se añadieron los cambios positivos que traería la extensión de las escuelas prácticas, estimulando la producción nacional:

(...) los resultados de ella podrán palpase ántes de mucho, en las mejoras que poco a poco irán introduciéndose en nuestras especulaciones agrícolas e industriales, en el establecimiento de nuevas industrias i de nuevos cultivos, en la fácil planteacion de las buenas prácticas de trabajo i en el aumento de la producción que acrecentará la riqueza pública.”²⁷⁸

²⁷⁴ *Ibíd.* P. 790.

²⁷⁵ *Ibíd.*

²⁷⁶ *Ibíd.*

²⁷⁷ Boletín. Vol. XIX 1887. P. 43.

²⁷⁸ *Ibíd.*

Enfatizando la preeminencia de las Escuelas de Agricultura, los redactores del boletín le otorgaron una importancia de primer nivel a la modalidad, reforzando la idea de que a través de ellas se estimularían los cambios necesarios en cuanto a los procedimientos laborales, y en algunos casos, a impulsar la actividad agropecuaria regional débil o derechamente inexistente:

“(…) Las escuelas de este jénero, que en algunas localidades están llamadas a reformar lo existente en materia de agricultura, van a representar un rol de distinto carácter, mas elevado si se quiere, en rejiones como las de Chiloé, puesto que deben ser establecimientos creadores de una agricultura racional, donde no existen todavía especulaciones agrícolas”²⁷⁹

El caso de la Escuela de Chiloé es el más ilustrativo en la conformación de las especialidades, las cuales debían corresponderse armónicamente con el paisaje geográfico; siendo factor determinante en la pertinencia de los programas y secciones que debían organizar la enseñanza. En tal marco, los redactores del Boletín de acuerdo con estos criterios señalaron que:

“(…) La esplotacion de los animales domésticos, que debe ser la base de una especulacion agrícola en el sur, con las numerosas industrias que de allí se derivan; los cultivos especiales de ese clima, como el del oblon, del lino, etc que ni siquiera se conocen todavía”²⁸⁰.

Profundizando la ventaja comparativa que otorgaba la geografía insular y costera del archipiélago, añadieron que “(…) parece creado, por sus innumerables canales, ensenadas i excelentes playas, para formar el criadero de peces i mariscos de todo el pais i de toda la costa sur del pacífico,- i tantas otras especulaciones llamadas a radicarse en aquella rejion hasta hoi olvidadada.”²⁸¹

Este aspecto sería enfatizado nuevamente en 1888 por el Boletín, en una columna que resumía la marcha de las Escuelas, señalando que “(…) En todas ellas se ha tratado al mismo tiempo que reciban sus alumnos los conocimientos jenerales de agricultura, los especiales que convengan a la rejion agrícola en que están situadas.”²⁸² Sin embargo, a los pocos años de andar, el Consejo de Enseñanza Técnica consideró discutir el cierre de la Escuela de Talca. El ministro de Industria Jorge Riesco opinaba que “(…) el corto número de alumnos que ordinariamente tiene este establecimiento, circunstancia que a su juicio es bastante para convencerse de que los sacrificios que esta escuela impone al Estado no compensan con los resultados obtenidos.”²⁸³ De la misma opinión, el consejero Benjamín Dávila Larraín expuso que,

²⁷⁹ *Ibíd.*

²⁸⁰ *Ibíd.* P. 44.

²⁸¹ *Ibíd.*

²⁸² Boletín. Vol. XIX 1888. P. 201.

²⁸³ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 5, 1891. P.231.

“Al establecerse, se creyó que habría muchos alumnos externos y naturalmente que su mantenimiento sería económico; desgraciadamente no fue así, por lo que cree que ha llegado el caso de suprimirla, sobretodo cuando ya no acuden los huérfanos, para los cuales se estableció y ha quedado cumplido por el Estado el compromiso nacional.”²⁸⁴

Estas discusiones continuaron en desarrollo por parte del Consejo, ítem al cual se adicionaron más establecimientos que no lograron convocar las matrículas esperadas, siendo por lo tanto casi inexistente la asistencia por parte de los campesinos de aquellos lugares. Ya en 1893, el Ministro de Industria daba cuenta en su memoria anual que durante el año 1892 el Consejo solicitó formalmente el cierre de las Escuelas de Vicuña, San Fernando y Talca. En tal sentido, al factor asistencia se le adicionaba la impertinencia de los predios en los cuales funcionaban, informando que:

“Esta medida extrema fue tomada principalmente en atención a la falta de condiciones naturales de desarrollo que se hacía notar en aquellos establecimientos, hasta tal punto que en la Escuela de Talca, por ejemplo, el terreno era absolutamente inadecuado para los cultivos i explotaciones de una finca rural.”²⁸⁵

De acuerdo Ponce de León, la baja asistencia constituía uno de los principales rasgos de la escuela chilena en los campos. Si bien, estos establecimientos prácticos concordaban en atraer a los hijos de los campesinos, evidentemente al igual que las escuelas primarias, el uso de la fuerza de trabajo infantil coartaba tempranamente las trayectorias educativas de los niños. Con esta realidad, era natural que, a fines de siglo, la red de Escuelas Prácticas continuara marcada por la baja convocatoria de alumnos que acudían a sus aulas. El destino de los establecimientos derivó en la misma incertidumbre con el cese de las funciones del Consejo de Enseñanza Técnica y el cambio de proyecto de la Sociedad Nacional de Agricultura, que pasó a ocuparse de lleno en otras tareas más idóneas a su carácter corporativo. Todo unido a la ausencia de una política de protección social estatal que asegurara el ingreso y tránsito de los estudiantes por los distintos niveles educativos. Por lo tanto, lejos de obtenerse el resultado que se esperaba, -al menos de parte de los terratenientes- quedaron sumidas en cierta desorganización y poco desarrollo. Sin duda, en el último decenio del siglo XIX, la experiencia de las Escuelas Prácticas y de la enseñanza técnica en general quedó en franco abandono, debiendo esperar hasta la treintena del siglo XX para resurgir en el marco de la industrialización del país, contexto en el cual su desarrollo, junto con una política estatal de auxilio en consolidación, constituyeron un interés primordial para poner en marcha el plan de sustitución de importaciones.

²⁸⁴ *Ibíd.*

²⁸⁵ Memoria que el ministro de Estado en el departamento de Industria y Obras Públicas presenta al Congreso Nacional. (Santiago, Imprenta Cervantes, 1893). P. 3

4.5 La Escuela Práctica de Santiago. Consolidación del proyecto educativo de la Sociedad Nacional de Agricultura.

Mediante el encargo hecho por el gobierno de Santa María a la S.N.A., se organizó la Escuela Práctica de Agricultura del Estado en 1885, con la experiencia educativa que poseía el gremio de los terratenientes. De esta manera, se traspasó el capital de conocimientos que venían acumulando desde sus primeras iniciativas en este campo. A este haber, se confeccionó en 1876 un Programa Prospecto para el establecimiento particular de los terratenientes, el cual señalaba que "(...) La enseñanza consiste ante todo en la práctica razonada de los diversos trabajos que exige la industria agrícola"²⁸⁶, por lo que debía ser "manual i teórica". Tal modelo se replicó en la inauguración de la Escuela en 1885, señalándose en la ocasión que: "(...) La enseñanza debe ser esencialmente práctica. La parte teorica esta reducida a los conocimientos jenerales indispensables para las ocupaciones que han de ejercer los alumnos"²⁸⁷, evidenciando la continuidad de las perspectivas del conocimiento ya señaladas y la consolidación programática del proyecto educativo terrateniente.

Bajo las orientaciones de la Sociedad, la Escuela fue concebida como un avanzado modelo de hacienda para formar a los agentes laborales destinados a elevar la capacidad productiva de la agricultura nacional. En su apertura, Vicente Dávila Larraín expresaba la reafirmación y confianza que tenían los terratenientes ante "(...) la gran significación que tiene la creacion de escuelas de aplicacion que entran a dirigir el trabajo por el estudio, i que ponen a su servicio las conquistas de las ciencias i la esperimentacion."²⁸⁸ Este carácter era esencial para el logro de la formación especialista que necesitaba la agricultura. El paradigma de Thäer se hizo sentir con fuerza, en cuanto la tecnología constituyó un componente ineludible en la formación de la experiencia educativa de los alumnos, pues incidía definitivamente en la producción agrocapitalista. Por ello, se señalaba que:

"(...) El trabajo para ser productivo debe ser hecho en el mejor momento, en el mejor lugar i con los instrumentos más apropiados. El que no está al corriente de los procedimientos modernos, empleará varios dias en hacer un trabajo que el que los conoce hará en uno. Gastará en sus siembras una cantidad de semillas que sabrá ahorrar el trabajador instruido."²⁸⁹

Los usos de procedimientos modernos aventajaban la manipulación del factor temporal en el gobierno de las haciendas, aspecto clave en las economías de personal necesario para concluir faenas y por tanto, en el pago de jornales. De tal manera que este conocimiento se consideró de la mayor importancia en la

²⁸⁶ Programa Prospecto de la Escuela de Agricultura de la Quinta Normal. (Santiago, Imprenta de la Librería del Mercurio, 1876). P.5.

²⁸⁷ Boletín. Vol. XVI 1885. P. 461.

²⁸⁸ Boletín. Vol. 1885. P.460.

²⁸⁹ Boletín. Vol. 1885. P. 461.

formación del establecimiento. El Boletín informaba detalladamente las adquisiciones realizadas para este objeto en 1887, listando a modo de inventario un vasto número de maquinaria importada de Europa²⁹⁰, con la cual los alumnos tuvieron la oportunidad de practicar su uso y estudiar su mecánica. La Escuela para la Sociedad, adquiriría por lo tanto un rol difusor de ciertos conocimientos agronómicos actualizados, en un espacio semejante a la hacienda tradicional pero trabajada mediante la práctica fundada en la racionalidad científicista y sus implicancias benéficas. En relación a estos planteamientos, se enunciaba que: "(...) Procurar estos conocimientos a nuestros operarios agrícolas, es una obra de progreso i de riqueza para el país, que encontró en la Sociedad de Agricultura la entusiasta acogida que merecía."²⁹¹

De acuerdo a los patrones culturales oligárquicos, a pesar de la promoción positiva de la práctica asociada al trabajo manual, ésta continuó destinada a los campesinos o sectores pobres; debido a la subvaloración operante desde la colonia y su equivalencia con modelos de castigo público.²⁹² En cambio, la ciencia se estimó de mayor categoría en cuanto se distanciaba del trabajo directo quedando, por tanto, reservada al sector acomodado. El conocimiento teórico avanzado fue provisto a los ingenieros y otros dedicados profesionalmente a los estudios del campo en el complejo de la Quinta Normal. En este sentido, la Escuela se configuró como un espacio de reproducción del orden social hacendal que perfeccionaba las labores tradicionales del propietario como ingeniero y las del mayordomo-especialista como trabajador capacitado; vinculando referentes de la modernidad productiva y elementos propios del agroindustrialismo europeo.

En argumento de lo anterior, el establecimiento se consideró como complemento práctico y de observación aplicada para la formación de los futuros ingenieros agrónomos, haciéndose efectivo un uso del conocimiento suministrado de acuerdo a la jerarquía de clases vigente. Las categorías culturales de la oligarquía consocia de la S.N.A.; y su autopercepción como la cúspide natural del cuerpo social, determinaron que la elaboración de su proyecto educativo se ordenara de manera descendente, sentenciando la posición subalterna de la Escuela respecto al Instituto Agrícola (1876). De modo que en esta lógica se declaraba que "(...) en atención a que el jefe de toda explotación agrícola necesita ser ayudado por agentes subalternos, es también indispensable formar estos agentes, dándoles ante todo los conocimientos prácticos cuya aplicación tendrán

²⁹⁰ Boletín, Vol XIX 1887.: "Un nuevo azadón de caballo (...) Un arado profundizador brabant doble, que profundiza de 60 a 70 centímetros, de la fábrica de A. Bajac de Liancourt. Una cavadora especial de tres pies para profundizar los surcos sin revolver el subsuelo con el suelo (...) Un arado brabant doble de dos cuerpos (...) Un arrancador de betarragas transformable en arrancador de papas (...) Una bomba fuelle para trasvasijar. Un filtro Mesot para vinos. Una máquina para lavar botellas, nuevo sistema." Etc. PP. 39-40.

²⁹¹ Boletín. Vol. XVI, 1885. P. 463.

²⁹² Véase: M. León. De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano (1750-1850). *Historia Crítica* No. 41, 160-183. 2010.

continuamente que hacer.”²⁹³. El establecimiento de Santiago satisfacía esta sentida necesidad, en un contexto en el cual “(...) Faltaban aun los operarios competentes que ayudaran a aquellos en sus tareas i los pusieran en condiciones de darles el desarrollo a que sus aptitudes los estimularan.”²⁹⁴ De manera que la Escuela era esencial para el correcto funcionamiento de la estructura de mando y de la fluidez con la cual debían ejecutarse las órdenes de los ingenieros, asistiéndolos en la realización de los trabajos del campo.

En la estructura de la hacienda tradicional, la figura inmediatamente inferior al propietario-ingeniero correspondía al mayordomo o capataz, el cual desempeñaba labores de mando medio, muchas veces como lugarteniente del patrón en su ausencia. En argumento, Salazar (1985) indica que desde inicios del siglo XIX se observa que el “estado mayor” de los grandes propietarios estuvo conformado por campesinos sin origen étnico especificado, denominados como “empleados” o “sirvientes”; los cuales tenían una evidente función de comando central: eran los mayordomos, capataces, vaqueros y cabreros. Su rol era evidentemente más destacado que el de los “inquilinos” y los denominados “peones sueltos”. A mediados del XIX, ya se configuraban en el grupo laboral de confianza en todas las grandes haciendas²⁹⁵.

Por consiguiente, era el destino ocupacional natural de los egresados de la Escuela. De la misma manera, los especialistas cumplían funciones semejantes, pero en un área específica de la explotación hacendal.

La vida de la Escuela fue asunto que demandó la atención constante de los terratenientes por medio de su Boletín. La cercanía de la Directiva de la Sociedad, con los círculos de gobierno y el impulso dado en conjunto, permitieron dotar al establecimiento de un nivel difícil de igualar en el ámbito regional, a la vez que demostraba el centralismo institucional del dominio de la oligarquía del Valle Central. Con la fundación de los establecimientos en las cabeceras provinciales, desde 1887 la Escuela de Santiago se consolidó como un plantel de nivel superior entre sus pares. De esta manera, el Boletín consideraba con una sugerente satisfacción que se cumplía con las expectativas de la S.N.A. de contar con una enseñanza agrícola especialista de primer nivel:

“La de Santiago suministra una enseñanza mas completa i general de todos los ramos que abraza la industria agricola, i cuenta para ello con los elementos mas perfeccionados que se emplean, lo que la coloca en una posición que no tiene nada que envidiar a los mejores establecimientos de su jenero”²⁹⁶

²⁹³ Primer Congreso Libre. Óp. Cit. P. 399-400.

²⁹⁴ *Ibíd.*

²⁹⁵ G. Salazar. *Labradores, perones y proletarios*. (Santiago, Sur, 1985) P.39

²⁹⁶ Vol. XIX 1888 P.201.

La consolidación de la Escuela mantuvo satisfechos a los terratenientes, que apreciaron con vivo entusiasmo los egresos y posicionamientos laborales que los alumnos lograban al interior de las haciendas. Desde 1889, los egresados rendían con bastante éxito sus exámenes finales y la mayoría de las veces gozaron de una inserción laboral inmediata, situación que prestigiaba la vida del establecimiento entre los terratenientes. El Boletín informaba con las siguientes palabras el egreso de la primera generación:

“(...) siéndonos grato consignar aquí que todos ellos rindieron brillantes exámenes, demostrando así que han aprovechado debidamente su tiempo y que la enseñanza que se da en la escuela corresponde a las expectativas que se tienen cifradas en ella”²⁹⁷.

Al mismo tenor, el año siguiente se expresaba la misma satisfacción con el rendimiento alcanzado por los estudiantes y la importante labor a la que estaban llamados a desempeñar en el desarrollo de la agricultura: “(...) Los exámenes de la Escuela (...) fueron satisfactorios, demostrando que la enseñanza que en ella se da corresponde debidamente a las expectativas que se tiene en los resultados que producirá para el progreso agrícola del país.”²⁹⁸

En cuanto al destino posterior de los estudiantes, la mayoría de ellos fueron empleados inmediatamente en las haciendas incluso antes de su egreso efectivo: “(...) en el próximo mes de febrero concluirán sus estudios 16 alumnos de la Escuela, los que ya han sido solicitados por varios agricultores, obteniendo todos ellos excelentes ocupaciones.”²⁹⁹

²⁹⁷ Boletín, Vol. XIX 1889. P.360.

²⁹⁸ Boletín, Vol. XXI 1890. P. 462.

²⁹⁹ Boletín, Vol. XXVIII, 1893.

V. LA ESCUELA PRÁCTICA DE AGRICULTURA DE SANTIAGO. UN CASO DE CONFLICTO ENTRE FORMACIÓN PARA EL PROGRESO ECONÓMICO Y MARCOS IDEOLÓGICOS OLIGÁRQUICOS.

5.1 Orientaciones de la Escuela de Santiago. El conocimiento científico agronómico en la producción moderna. El curriculum para la enseñanza teórica y manual para reformar la cultura laboral

La Escuela de Práctica de Santiago marcó un hito en la difusión extra oligárquica del conocimiento agronómico. El saber científico y el trabajo manual constituyeron componentes complementarios, entendiéndose como una fórmula eficiente para modernizar la cultura laboral del trabajador campesino y aumentar productivamente el rendimiento del sector agropecuario. Ello, mediante individuos formados para tal fin en un espacio educativo adecuado, confeccionado de acuerdo a patrones socio-laborales propios de la cultura terrateniente y la modernidad tecnológica. Tal enseñanza, bajo estos parámetros, conducía a un mando medio especialista funcional a la producción agropecuaria de las haciendas. Tales aspectos orientaron las disposiciones curriculares que guiaron la vida de la Escuela durante el periodo de estudio.

De acuerdo a lo señalado, el enfoque se ordenó conceptualmente en las disposiciones del Reglamento General, señalándose que “(...) La enseñanza consiste, esencialmente, en la práctica de las diversas labores que exige la industria agrícola, en consecuencia debe ser manual i razonada”³⁰⁰. El enfoque manual o práctico que encabezaba dicho ordenamiento, tuvo como propósito enseñar a los alumnos la nueva manera en que se debía trabajar, considerándose una actividad más importante que el aprendizaje del contenido razonado, reducido a nociones básicas. En este sentido, el saber teórico quedaba subyugado como complemento a lo manual, disponiéndose que “(...) Completaran la práctica manual nociones sobre agricultura y zootecnia”³⁰¹, impartidas mediante clases lectivas e instrucción en el terreno mismo.

En este esquema, la selección del contenido se enfocó al buen manejo productivo de una unidad hacendal tradicional, que en palabras de un consejero terrateniente “(...) jeneralmente comprende un poco de todo”³⁰². Tal característica orientó la conformación de un determinado número de especialidades, en base a la diversidad productiva que presentaba el latifundio. De manera que de la Escuela egresarían trabajadores “(...) tales como administradores, mayordomos i mas

³⁰⁰ Reglamento Jeneral de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago. Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 12, 1894. P. 70.

³⁰¹ *Ibíd.*

³⁰² Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 5 1892 P. 263.

especialmente viticultores, vinicultores, arboricultores, ganaderos, mantequilleros, queseros, etc.”³⁰³

Cada una de las áreas mencionadas poseía un campo de cultivos o una edificación adecuada a su naturaleza, a la cual acudían los estudiantes para su ejercitación, tomando contacto diario con las distintas labores agropecuarias específicas y seleccionando una o dos según su interés particular para formarse como especialistas de acuerdo con el modelo pedagógico herbartiano. Por este motivo, se sancionó la obligatoriedad del sistema de rotación, estipulándose que “(...) Los alumnos ejecutarán sucesivamente vajo la dirección de los diferentes jefes, todos los trabajos que exigen las distintas secciones del establecimiento.”³⁰⁴ Cada una de ellas estaba a cargo de los jefes de cultivos³⁰⁵, que ejercían la labor instructiva de los estudiantes, siendo los principales transmisores del procedimiento manual o laboral según la sección a su cargo. En consecuencia, su papel consistió en “(...) Dirigir inmediatamente los trabajos y labores prácticas que les fueron encomendadas”³⁰⁶. Adicionalmente, debían llevar “(...) un registro de los alumnos, en el cual anotarán su conducta, aprovechamiento, asistencia y las observaciones que crea necesarias”³⁰⁷.

Acorde a lo señalado, esta enseñanza manual se articuló con la teoría agronómica mediante el programa de estudios, siguiendo un ordenamiento lógico y progresivo de los contenidos. Estos se agruparon por divisiones temáticas, abarcando un componente de la agricultura o zootecnia donde cada noción desarrollada se correlacionaba con una competencia práctica, indicativa del aprendizaje de cada estudiante. Así, lo teórico comenzaba por la enseñanza de los preceptos agronómicos básicos.

El programa del curso de agricultura³⁰⁸ estaba encabezado por el estudio de factores físicos como el clima, independiente de la acción del hombre, pero cuantificable y hasta cierto punto predecible. Mediante el uso de instrumental tecnológico y saberes climatológicos básicos, se otorgó fundamentos a una competencia laboral considerada moderna, consistente en realizar observaciones meteorológicas en cuanto éstas incidían en la agricultura. El segundo componente

³⁰³ Reglamento Jeneral de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago. Ministerio de Industria, 1888.

³⁰⁴ Reglamento Jeneral de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago. Ministerio de Industria, 1888.

³⁰⁵ *Ibídem*.

³⁰⁶ Reglamento Jeneral de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago. Consejo de Enseñanza Técnica, Vol. 12, 1894. P. 75.

³⁰⁷ *Ibídem*.

³⁰⁸ Este ordenamiento, se basa en el Plan de Estudios que la Sociedad formuló para su establecimiento en 1876, siendo el único al que hemos tenido acceso, pues material pedagógico de la Escuela Práctica del Estado no sobrevivió a los desórdenes acaecidos en 1894. A partir de dicho documento se ha diseñado el Cuadro n°1, que ilustra la articulación de los saberes y las competencias seleccionadas para la capacitación de los alumnos.

abarcó la observación analítica del suelo, del subsuelo y las posibles mejoras a partir de la característica particular de cada tipo de tierras; a fin de determinar la composición, aptitud productiva y pertinencia en el uso de enmiendas o fertilizantes. Continuaba en tercer lugar la preparación de los terrenos, capacitándose en el uso y manejo de la mecánica en los distintos tipos de maquinaria moderna utilizados en las labores de labranza. Ya en la cuarta parte se procedía a estudiar las variedades de cultivo convenientes al clima y suelo de Chile.

A pesar de que la Escuela buscaba formar a los hijos de los campesinos, las disposiciones reglamentarias conformaron una barrera restrictiva que no facilitaba el acceso a matrícula. De acuerdo con ello, las exigencias básicas comprendieron tener por lo menos dieciséis años cumplidos. Se establecieron filtros de salud en cuanto el aspirante debía poseer una constitución física adecuada a los trabajos arduos a los que se someterían en el establecimiento, además de acreditar vacunación previa y buena conducta moral. Sin embargo, la complejidad del conocimiento que se debía acreditar dificultaba la postulación, sobre todo por las características de la escolarización campesina durante el período. Los exámenes de admisión consistían en el saber leer y escribir, sumado al buen manejo de las cuatro operaciones básicas de la aritmética³⁰⁹.

De acuerdo con el trabajo de Ponce de León (2010), a pesar de que hacia fines del siglo XIX la primaria se adentraba a la ruralidad, el patrón de asentamiento fue la piedra de tope que impidió elevar los índices de escolarización. Adicionalmente, la temprana incorporación de los niños como fuerza de trabajo en las haciendas, mermó el aprendizaje y el manejo de conocimientos básicos en este segmento de la sociedad. Con estas consideraciones, la oferta sería ocupada principalmente por alumnos provenientes de la zona urbana de Santiago, así como también por hijos de mayordomos de hacienda, ambos grupos con un nivel de educación suficiente para rendir satisfactoriamente los exámenes de ingreso.

³⁰⁹ Boletín. Vol. XXI. 1890. P. 394.

Cuadro 1: “Curso de Agricultura de la Escuela Practica de la S.N.A. (1876)”

DIVISIÓN	COMPONENTE	CONTENIDO TEÓRICO	COMPETENCIAS PRÁCTICAS
Primera Parte	El clima	Nociones elementales sobre la atmósfera, (barómetros), el calor, heladas, (Termómetros), la luz la electricidad, los vientos las lluvias etc.; climatología agrícola de Chile.	-Observaciones meteorológicas relativas a la agricultura.
Segunda Parte	El suelo	-Elementos que componen el suelo o tierra vegetal. -Calidades y clasificación de las tierras vegetales según su composición -Calidades y clasificación de las tierras vegetales según su situación: tierras de cerros, de lomas, etc.	-Examen i manipulación de los elementos que componen la tierra arable: arcilla, calizo, humus.
	El subsuelo	-Permeable-impermeable. Su naturaleza i su influencia sobre las calidades agrícolas del suelo.	-Examen i manipulación de las principales tierras arables de Chile; de las enmiendas i abonos, etc.
	Mejoramiento del suelo	-Enmiendas. Abonos especiales que convienen a Chile. Riegos	
Tercera Parte	Instrumentos i máquinas agrícolas	-Instrumentos aratorios o de cultivo. Manuales (palas, rastrillos, azadas, etc.) Movidos por animales (arados, rastras, azada de caballería etc.) -Instrumentos que sirven para las cosechas. Manuales y movidos por animales. -Instrumentos i aparatos diversos para la viña, vinificación, arboricultura, horticultura etc. Para las principales industrias agrícolas de Chile.	Examen Práctico de los principales instrumentos agrícolas. (armarlos i desarmarlos)

	Trabajo del suelo o labranza.	-Labores profundas, medias i superficiales; labores de invierno i de verano; barbechos, desmontes. Etc.	
Cuarta Parte	Botánica agrícola	-Nociones elementales de las plantas agrícolas, sus raíces, tallos, hojas, órganos de reproducción, flores, frutos, semillas. -Especies y variedades. –Hibridación. – Multiplicación natural. –Elección de semillas. – Conservación y renovación de semillas. – Multiplicación artificial: por división, estacas, mugrones, injertos, etc.	-Examen i manipulación de las principales plantas agrícolas, propias al clima de Chile, de las plantas dañinas; de los granos i semilla; etc..
Quinta Parte	Cereales	-Especies i variedades cultivadas en Chile; clima i suelo que les convienen; preparación del suelo, siembras, cuidados; enfermedades, cosecha, producto, valor i uso.	-Preparación de los granos i semillas: sulfatamiento, etc
(Cultivo propiamente dicho)	Plantas y raíces diversas	-Especies i variedades cultivadas en Chile; clima i suelo que les convienen; preparación del suelo, siembras, cuidados; enfermedades, cosecha, producto, valor i uso.	-Estudio Práctico de las principales enfermedades que afectan a las plantas agrícolas de Chile: el oídium, el polvillo negro i el colorado, el pulgón laníjero, etc.
	Forrajes	-Especies y variedades, clima i suelo que les convienen; preparación del suelo, siembras, cuidados; enfermedades, cosecha, producto, valor i uso.	-Práctica de los remedios mas eficaces.
	Plantas industriales	Especies i variedades, clima i suelo que les convienen; preparación del suelo, siembras,	

		cuidados; enfermedades, cosecha, producto, valor i uso.	
Sesta Parte	Arboricultura	-Multiplicación i cultivo de los principales árboles y arbustos de bosque, convenientes en Chile.	-Práctica del injerto, murgón, estacas, etc.
		-Multiplicación i cultivo de los principales arboles i arbustos frutales, convenientes bajo el clima de chile	
		-Viticultura i vinificación	
Séptima Parte	Horticultura	Multiplicación i cultivo de las principales legumbres propias al clima de chile	
Octava Parte	Contabilidad Agrícola	<i>Sin descripción de contenido.</i>	-Apreciación practica de las cosechas. -Práctica de la contabilidad.

5.1.2. Un establecimiento hacendal modelo: tiempo, trabajo y tecnología en la cotidianeidad.

Para dar curso a la articulación programática teórico-práctica, se configuró un espacio educativo particular, el cual reproducía una unidad hacendal tradicional mejorada de alta eficiencia. Dotada de todo lo disponible para un desempeño con altos estándares para la época, organizada de manera coherente, empleando trabajadores altamente capacitados y disponiendo de tecnología de punta; se consideró como el modelo que debía seguir todo terrateniente progresista.

El Reglamento Interno normó el buen orden interior y la buena marcha del establecimiento³¹⁰. Entre los aspectos característicos contenidos, la administración del tiempo fue uno de los principales ejes que permitieron la conducción de la enseñanza hacia la formación del trabajador especialista, estandarizando la vida de los estudiantes; de acuerdo a patrones laborales hacendales que el Estado oligárquico pretendía reforzar, señalándose que “(...) es absolutamente indispensable que en ellas las labores se hagan más ó menos como se efectúan en la práctica del trabajo diario del campo”³¹¹. De este modo, el régimen de internado modelaba la vida del estudiante asimilándola a la vida del trabajador campesino en la Escuela, como muestra el cuadro N°2:

Cuadro N°2: “Distribución del tiempo” ³¹²

Distribución del tiempo	
Desde las 5 hasta las 5 ½ AM	Levantarse y aseo.
5 ½ a 7 AM	Estudio.
7 a 7 ½ AM	Desayuno.
7 ½ a 11 ½	Trabajo Manual.
11 ½ AM a 1 PM	Almuerzo y recreo.
1 PM a 3 PM	Estudio y clases.
3 PM a 6 ½ PM	Trabajo Manual.
6 ½ PM a 8 ¾	Estudio y clases.
Desde las 9 PM	Dormir.

³¹⁰ Reglamento Interno de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago. Ministerio de Industria, 1887.

³¹¹ Ministerio de Industria y Obras Públicas. Vol. 631, 1894. S/F

³¹² *Ibíd.*

De acuerdo con ello, el aprendizaje manual concentró la mayor cantidad de horas en comparación al tiempo de estudio; correlacionándose proporcionalmente en conformidad con el programa y el enfoque teórico-práctico. Por consiguiente, el trabajo tenía una duración diaria de 7 ½ horas y la enseñanza teórica 3 ½, señalándose además que “(...) En las épocas de trabajos agrícolas urgentes, se suprimirá el estudio o clases de mediodía”³¹³.

La estructura del tiempo regía invierno y verano, todos los días de la semana. La monotonía se lograba romper de acuerdo con condiciones especiales que regulaban la salida del establecimiento, principalmente los domingos y festivos. Las disposiciones fueron reglamentadas para fomentar la aplicación y buena conducta, señalándose al respecto que

“(...) Los alumnos que hubieren obtenidos buenas notas durante la semana i que no tengan que desempeñar ningún servicio en el establecimiento, tendrán salida a la calle todos los domingos i demás días festivos, después de misa i previo el cumplimiento de todas medidas de aseo que se les ordene.”³¹⁴

La principal tarea de la Escuela, dedicada al aprendizaje particular de las especialidades, se desarrollaba bajo la supervisión de los jefes de cultivo, los cuales “(...) Como encargados inmediatos de la enseñanza práctica, los jefes deberán explicar a los alumnos el razonamiento de su práctica, auxiliándoles con sus conocimientos i enseñándoles todo lo que pueda serles útil”³¹⁵, en el terreno mismo de los trabajos. Para alcanzar el máximo desarrollo de la Escuela en este aspecto, los campos de experimentación fueron expandidos de acuerdo al impulso presupuestario de los últimos gobiernos liberales. De aquí se derivó que:

“(...) Con la adquisición del Supremo Gobierno de una parte de la chachra Vigouroux ha aumentado la estension de los terrenos de la Granja de la Escuela, lo cual aumenta el campo de las esperiencias agrícolas i permite un mayor desarrollo en el cultivo de los cereales, forrajes, plantas escardadas i plantas industriales, que en el presente año se han encontrado algo limitados por la producción forrajera”³¹⁶

Como se aprecia, las compras de nuevos predios se transformaron en instancias educativas altamente enriquecedoras, conducidas por el equipo de especialistas en conjunto con los alumnos, aplicando los conocimientos de

³¹³ *Ibíd.*

³¹⁴ *Ibíd.*

³¹⁵ *Ibíd.*

³¹⁶ *Boletín*. Vol. XIX 1888. P.421.

agrimensura y división de terrenos, antes de proceder a la instalación de los cultivos. Se dio cuenta de ello señalándose que

“(…) Ya se ha emprendido el trabajo de emparejamiento i división de los suelos últimamente adquiridos, como tambien se ha terminado el arreglo definitivo de los de las chacras de La Merced i Lo Portales: emparejamiento, división, cierros, caminos, plantaciones, etc.”³¹⁷

Relacionado con lo anterior, el ensayo botánico constituyó un conocimiento práctico altamente desarrollado. En paralelo a la Estación Agronómica, la Escuela completó investigaciones extensivas de aclimatación, selección y reproducción de especies vegetales adecuadas a distintos usos y suelos. Entre estos ensayos destacaron variedades trigueras, cultivándolas a fin de que agricultores tuviesen a disposición semillas de mejor rendimiento, introduciéndolas en la producción de las haciendas³¹⁸. También se destacaron los ensayos de topinambour, un tubérculo destinado a la alimentación del ganado y la destilación de alcohol, y que “(…) está llamado a propagarse por el pais por los abundantes tuberculos que produce”³¹⁹

En la sección de jardinería, el manejo de las plantas ornamentales permitió que los alumnos continuaran ampliando el aprendizaje botánico y la particularidad de las labores propias del cuidado paisajístico:

“(…) se hizo la reproducción por patilla de malvas, claveles, begonias (…), se cambió tierra i se pusieron en maceteros mas grandes, segun su vigor, a las plantas siguientes: palmas, dracenas, jazmines (…). Ademas se ejecutaron los trabajos jenerales de conservatorio, aereacion, segun las necesidades, riego; imitación del rocío por la mañana i en la tarde, etc.”³²⁰

En cuanto al uso de la maquinaria, su aprovechamiento fue clave en la mayoría de los trabajos tanto en lo relativo a la producción vegetal y animal. Las constantes compras de instrumentos corroboraban la confianza en las ventajas utilitarias que traía consigo la inversión en tecnología. En la memoria del Director correspondiente a 1888, se signaba que la adquisición de ese año contribuía positivamente al establecimiento, “(…) en relacion con las exigencias cada vez mayores de la enseñanza practica que se da en esta Escuela (…).”³²¹

³¹⁷ Ibídem

³¹⁸ Boletín.

³¹⁹ Boletín. Vol. XIX, 1887. P.8.

³²⁰ Boletín. Vol. XIX 1888 P. 906.

³²¹ Boletín. Vol. XIX 1888. P. 421.

Mediante los trabajos que se ensayaron con las máquinas, se estudió su rendimiento permitiendo realizar cálculos referentes a la duración de las faenas y número de alumnos necesarios para labores como las cosechas. Ilustrativo de lo anterior, se daba cuenta en 1887 que "(...) se ha empleado un arrancador especial"³²² con el cual "(...) El trabajo de una hectárea se hacía con una yunta de bueyes sin conductor i ocho recolectadores en un día; el producto obtenido fué de 270 hectólitros por hectárea."³²³ La época de siembras fue otra oportunidad para estos propósitos, describiéndose los detalles operacionales con el siguiente detalle:

"(...) labranza con los Bravant dobles i triples. La siembra se hizo el 22, poniendo una mezcla de alfalfa (50 kilogramos) i avena (5 kilogramos) por cuadra, semilla que se desparramó con la maquina norte-americana <<Prairie Cyti>> que funciona perfectamente bien. La misma maquina cubre la semilla. El rodillo liso terminó la operación comprimiendo un poco el suelo. La máquina sembró dos cuadras al día."³²⁴

Las secciones de viticultura y vinificación, junto con la lechería, constituyeron las industrias que exigieron un mayor nivel de articulación teórico-práctica y uso de tecnología más adelantada. En este sentido, las viñas eran cultivadas exclusivamente por los alumnos:

"(...) Amarra de la viña con totora, empalizándola, para que el aire, la luz i el sol penetren en el interior. Un niño amarra fácilmente cuatro hileras de parras de cien metros de largo al día. Despues de la amarra se ha practicado el primer riego por la línea misma de las plantas. Tambien se practicaba en la misma época el primer azuframiento, con fuelles que manejaban los niños de la Escuela i marchando de a dos, uno de cada lado de la parra, para proyectar chorro de azufre que envuelven a la planta en una nube bien densa. Cuatro niños pueden azufrar una hectárea al día."³²⁵

También se introdujeron cepas especiales que no estaban generalizadas en el país, empleando métodos franceses en el procedimiento cultural de tipo experimental:

"(...) con el cuartel de las variedades Pinot i Romana, podándose ámbas en cordon horizontal i pequeños pitones. Después se continuó con la variedad Merlot, la que se podó dejando un cargador i un reemplazo, o sea, el sistema Guyot."³²⁶

Para realizar de manera eficiente las tareas posteriores a la cosecha, se adquirieron exclusivas máquinas vendimiadoras y de bodegas provenientes de

³²² Boletín. Vol. XVIII 1887. N°18.

³²³ Ibídem.

³²⁴ Boletín Vol. XIX, 1887. P.146.

³²⁵ Boletín. Vol. XIX 1887. P.146.

³²⁶ Boletín. Vol. XX 1889. P.517.

Burdeos³²⁷, con las cuales los alumnos tenían la posibilidad de ensayar la fabricación y gobernanza de los vinos.

La sección de zootecnia se estructuraba de acuerdo a la buena crianza de los animales, donde "(...) los alumnos se familiarizan en su manejo, cuidan del aseo, ejercicio, alimentación i demas medidas hijiénicas para los que viven en estabulacion, que constituyen en su conjunto el secreto de una buena produccion animal"³²⁸. Para llevar al mayor grado de modernidad a la sección, se consideró establecer "(...) un criadero de animales finos que sirvieran para la enseñanza zootécnica de este establecimiento"³²⁹, importándose reproductores europeos y aumentando el número del ganado de la Escuela. En este sentido, los alumnos pudieron desplegar conocimientos técnico-biológicos direccionados a la multiplicación de las razas bovinas, actuando a la vez como trabajadores de un moderno criadero con el cual "(...) se tiene la idea de ir surtiendo, a medida que la producción de la Escuela de Santiago lo permita, a las diversas Escuelas del pais."³³⁰.

La producción de quesos y mantequillas movilizó a los estudiantes por un amplio arco de conocimientos ordenados, que comenzaban en el componente zootécnico del cual se obtenía parte de la materia prima. De manera que la sección correlativa se conformó por la lechería, donde los estudiantes ensayaban el proceso de elaboración de los productos lácteos. Para este objeto, la Escuela contaba con edificaciones especiales, en las cuales se instalaron los instrumentos más adelantados:

"(...) La buena disposicion de los edificios de esta importante industria, complemento casi obligado de nuestra produccion animal, su perfecta instalacion consultando los adelantos mas modernos, su escojida maquinaria, su completa coleccion de útiles, etc., forman una de las secciones mas interesantes de la enseñanza práctica de los alumnos de la Escuela"³³¹.

Además, se autorizó al Instituto Agronómico "(...) para que adquiriera, hasta por la suma de tres mil quinientos pesos el material necesario para dotar a la lechería de dicha escuela de un ferrocarril portátil, sistema Decauville, se

³²⁷ Boletín. Vol. XIX 1887. P40.

³²⁸ Boletín. Vol. XIX 1888. P. 421.

³²⁹ Boletín. Vol. XX 1889. P.561.

³³⁰ *Ibidem*.

³³¹ *Ibidem*. P. 422.

seiscientos metros de largo.”³³² Esta compra significó que el máximo artefacto del progreso decimonónico se ponía al servicio de la agricultura nacional, en su pretensión de modernizarse.

Estas características permitieron que el establecimiento funcionase debidamente como un avanzado campo de trabajo y experimentación agropecuaria, en el cual los estudiantes asimilaron aptitudes científicas básicas como la observación, el manejo de variables estadísticas y la elección de las técnicas más adecuadas según el tipo de cultivo o explotación, aplicando directamente lo aprendido bajo la guía de sus superiores. En pocos años el establecimiento logró consolidarse a tal nivel de desarrollo, que al Gobierno de Chile se le adjudicó Medalla de Oro en la Exposición Universal de París de 1889; concedida en 1892 en base a la deliberación del jurado examinador de Organización, métodos y material de enseñanza agrícola³³³.

5.1.3 Perfil del estudiante: un agente difusor de la agricultura moderna e instructor de campesinos para el refuerzo de la jerarquía hacendal.

El objetivo programático de la Escuela se enfocaba en “(...) formar operarios inteligentes, capaces de dirigir y ejecutar todas las operaciones de una explotación agrícola”³³⁴, impartiendo una enseñanza bajo referentes productivistas actualizados de la modernidad agropecuaria. El Director de la Escuela en su memoria anual de 1888, evidenciaba este aspecto mediante los conocimientos especializados que la institución impartía:

“(...) Siendo la índole de esta Escuela, el formar operarios capaces de hacer i de enseñar a hacer hábiles auxiliares de los jefes de explotaciones rurales, su primordial importancia no nace de sus conocimientos jenerales sino de su especial competencia en alguno de los ramos de la agricultura”³³⁵

El saber especializado de los egresados estaba destinado a circular entre los trabajadores rurales, masificando el uso de las prácticas modernas como la poda, preparación de semillas, utilización de maquinaria adecuada etc. De acuerdo a ello, en 1888 se anunciaba que “(...) saldrán los primeros alumnos destinados a propagar en los distintos centros agrícolas de la República los conocimientos que con su trabajo i constancia hayan adquirido en la escuela.”³³⁶ Acorde a esta dirección, al

³³² Boletín Vol. XXI 1890. P. 94.

³³³ Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Industria y Obras Públicas presenta al Congreso Nacional en 1892. (Valparaíso, Imprenta de “La Patria”, 1892). P. 37.

³³⁴ Boletín. Vol. XVI.1885. P.461.

³³⁵ Boletín. Vol. XIX 1888. P421.

³³⁶ Boletín Vol. XX. 1889. P 259.

perfil del estudiante se le confirió un carácter de agente difusor de la agricultura moderna en las unidades hacendales, cuyo rango de efectividad se concretaba a partir de las funciones de mayordomo especialista a la cual se les destinó, pues “(...) conocedor (...) de los detalles de las faenas cuya dirección se le encomienda, es el maestro nato o instructor de los obreros que tiene a sus órdenes.”³³⁷

Sacando partido a esta característica, el mando medio tradicional que representaba el mayordomo fue actualizado como un referente para los campesinos, pues emulaba el rol pedagógico de los jefes de cultivos; siendo posible ejecutarlo con propiedad fuera de la Escuela mediante la articulación del conocimiento moderno y la cuota de poder delegada por el orden jerárquico hacendal sobre inquilinos y peones. De esta manera, la formación de la Escuela “(...) no solo implica instruir mayordomos o capataces especialistas, sino también instruir indirectamente a los obreros rurales”³³⁸.

El modelo de enseñanza indirecta tuvo como fin actualizar la práctica laboral en los campesinos adultos, mediante las instrucciones para trabajo dirigido por los especialistas. Por ello se hacía acento en que la enseñanza debía ser, además de manual, “razonada”. Se descartaba otro modo de proceder, pues “(...) ninguna escuela podrá jamás reemplazar a la faena misma, dirigida por un capataz competente.”³³⁹ De acuerdo a ello, durante el tercer y cuarto año se dispuso que los alumnos ejercieran como monitores de los cursos inferiores, en aquella sección escogida para cursar su especialidad. La memoria del Director de 1889, señaló que tal ordenanza implicaría en el estudiante “(...) la doble ventaja de acostumbrarse a mandar i harán con mas provecho i mas gusto la parte del trabajo que se les encomiende”³⁴⁰. En consecuencia, se esperaba que el egresado formara su carácter y desarrollara una personalidad que facilitara el gobierno de los obreros campesinos.

Al perfil de un trabajador difusor, se adhirieron patrones sociales considerados moralizantes tanto para la sociedad como para los mismos estudiantes, destacándose el fomento de la práctica financiera del ahorro. Para ello, cada uno poseía una cuenta abierta en la Caja de Ahorros de Santiago. De esta

³³⁷ Ministerio de Industria. Vol. 631, 1888. Memorando. P. 2.

³³⁸ *Ibíd.* P. 3.

³³⁹ *Ibíd.* P. 4.

³⁴⁰ Boletín. Vol. XIX 1888. P 421.

manera se señalaba que “(...) esta institucion no solo proporcionará a los alumnos un pequeño capital al fin de sus estudios, sino que tambien introduce en ellos la moralidad i el espíritu de economía tan necesarios como ignorados en nuestro pueblo.”³⁴¹ Tomando en consideración el origen social de los alumnos provenientes de familias escasas de recursos “(...) les sería sumamente difícil reunir en un momento dado una pequeña suma de dinero para que el joven alumno, a fin de sus estudios, pudiera adquirir ropa i algunos útiles necesarios a su oficio mientras se le proporciona ocupación”³⁴².

El monto capitalizado permitió que el estudiante continuara su paso hacia la vida laboral con un nivel de urbanidad mínimo reflejado en la vestimenta y la conducta. Tal objetivo era fomentado por el cuerpo de profesores mediante premios trimestrales en dinero a los alumnos más destacados de las secciones³⁴³. Como se aprecia en el Cuadro N°2, la higiene se desarrollaba diariamente destinando para ello un tiempo en las mañanas. La limpieza general también se impulsó, mediante disposiciones reglamentarias orientadas al buen manejo doméstico de una casa de campo. En este sentido, “(...) se ocupará constantemente cierto número de ellos en el aseo i mantenimiento del arreglo interior en diversas secciones del establecimiento i en el propio servicio personal ó mutuo de ellos mismos”³⁴⁴.

De esta manera, la Escuela adaptaba a los estudiantes a una tesis cultural de vida laboral campesina, consistente en un agente formado en labores modernas y moralizantes; siendo un ejemplo para los campesinos que en el campo contribuiría al reemplazo de las costumbres y usos laborales coloniales de las haciendas.

5.2 Rebelión en la Escuela. La disconformidad ante el conocimiento enseñado y una disciplina autoritaria.

El estudio de la disciplina como instrumento de control social en los espacios educativos liceanos desarrollado en Chile por Pablo Toro (2007) aporta para pensar los procesos vividos en la Escuela dado que comparte ser un establecimiento de educación post primaria a la cual acudía un grupo etario juvenil masculino, reclutado –según reglamento- entre las clases pobres rurales. Con este alcance y siguiendo

³⁴¹ Boletín. Vol. XX. 1889 P. 260.

³⁴² Boletín. Vol. XX. 1889 P. 260.

³⁴³ Boletín. Vol. XXI, 1890. P. 94.

³⁴⁴ Boletín. Vol. XXV 1894 P. 496.

al autor, en estos espacios se encontraron en delicado y precario equilibrio las conductas de los estudiantes;

“(…) observadas y caracterizadas desde la mirada adulta como apropiadas ó punibles, y las expectativas del cuerpo docente, expresión a su vez de los propósitos que la sociedad se plantea acerca de qué tipo de juventud se configura al interior del sistema de educación”³⁴⁵.

Estas consideraciones nos permiten acercarnos hacia una particular realidad construida no solo por la disposición institucional reglamentaria de la Escuela Práctica, sino que, por las expectativas de docentes, maestros y el Estado, representado por las autoridades de turno. En conjunto, las reacciones hacia los estudiantes y sus demandas sugieren en este caso *lo que no debe ser* un alumno de la educación agrícola; sancionando los desacatos mediante la corporeidad que adquirirían los castigos aplicados, lo cual devino en “performance” de la soberanía que la sociedad, el Estado y los padres les habían concedido circunstancialmente a los profesores.³⁴⁶

De acuerdo con lo anterior, la orientación de la Escuela al trabajo no mantuvo conformes a los alumnos que ingresaban. La gran cantidad de secciones en las cuales debían desempeñarse de acuerdo con lo exigido por el programa, sumado a las funciones de personal de servicio por las que iban rotando; supuso un malestar generalizado durante generaciones. A pesar de promoverse un ejercicio racional de la disciplina “(…) que los habitúe a conducirse con dignidad”³⁴⁷, en realidad, el mantenimiento del orden se ejerció mediante una autoridad que importunó a los estudiantes y los llevó a la solidaridad entre pares frente a instancias que consideraban injustas, pero que a la mirada adulta se catalogaban como punibles.

En este sentido, el enfoque teórico-práctico fue cuestionado por primera vez en 1889. Sin más antecedentes que lo constado en las fuentes, los alumnos omitieron conductos regulares y se dirigieron en grupo directamente a la casa del ministro de Industrias, José Miguel Valdés Carrera a exponer sus quejas. El Consejo de Enseñanza Técnica oficiaba al Consejo Directivo del Instituto, exponiendo que se presentó “(…) una comisión de alumnos de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago reclamando de la regla de conducta que se les obliga a observar i del

³⁴⁵ Toro, Pablo. Óp. Cit. P. 371.

³⁴⁶ Ibídem.

³⁴⁷ Boletín Vol. XXV 1894. P. 495.

mucho trabajo manual.”³⁴⁸ Continuaba constatando que “(...) El señor Ministro pidió a dichos alumnos las conclusiones de su presentación, sin oír las consideraciones en que se fundaron.”³⁴⁹ Tal situación motivó un llamado de atención a la observancia estricta en cuanto al mantenimiento del ambiente de orden y trabajo, a cargo el Consejo Directivo del Instituto,

“(...) para que tome las medidas que estime convenientes a fin de que no se relaje la disciplina de dicha Escuela i los alumnos cumplan de buena voluntad las obligaciones a que están obligados por el Reglamento de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago.”³⁵⁰

La aplicación de estas disposiciones se mantuvo. En 1891, el Consejo de Enseñanza Técnica trató en sesión una solicitud,

(...) presentada al ministerio por varios alumnos de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago en la que hace presente que los estudios teóricos, en el año actual han sido completamente desatendidos y no han tenido ni una sola clase de zootecnia ni de geometría aplicada como lo prescribe el reglamento y sólo se ha hecho la clase de agricultura y esto con graves interrupciones que en ocasiones han sido hasta de un mes.”³⁵¹

El conocimiento teórico impartido por la Escuela, apreciado socialmente por las elites, a pesar de ser básico, adquiriría un alto valor para los estudiantes, que se desilusionaban al observar que éste se impartía de manera irregular. A pesar de las turbulencias derivadas del contexto político de 1891, que afectaron también a la Escuela, demandaron el dictado de los contenidos programáticos. Por ello, en esta ocasión “(...) terminan pidiendo que previos los informes del caso se acuerden las medidas necesarias para que se respete el reglamento de la Escuela en esta parte.”³⁵² Las solicitudes nuevamente fueron desestimadas, bajando el perfil de la situación. Por lo cual, uno de los consejeros “(...) no atribuye importancia alguna á esta solicitud porque está acordado que se dé al trabajo manual toda preferencia sobre los estudios teóricos que deben ser mui elementales”³⁵³, informando además que “(...) si en el presente año se han desatendido estas últimas ha sido por las causas de todos conocidas y que todavía no pueden salvarse pues el edificio de la Escuela está ocupada hasta el presente por un hospital militar.”³⁵⁴ Sin embargo, la

³⁴⁸ Consejo de Enseñanza Técnica, Vol. 4, 1888. P.165.

³⁴⁹ *Ibidem*.

³⁵⁰ *Ibidem*.

³⁵¹ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 5. P.210.

³⁵² *Ibidem*

³⁵³ *Ibidem*.

³⁵⁴ *Ibidem*.

acción tuvo ciertos efectos, pues se acordó solicitar la pronta desocupación del edificio, “(...) haciendo presente que hay varios otros locales donde podrían instalarse los enfermos que ocupan hoy el edificio de este establecimiento”³⁵⁵.

Las demandas hechas por los estudiantes no escalaron a un grado mayor de conflicto, pues la aplicación de los reglamentos en sus disposiciones de orden y disciplina se mantuvo intacta, no observándose razones de peso para modificarlas. Sin embargo, el rigor por parte del personal de la Escuela continuó en aumento. Si bien las fuentes en este sentido son pobres en informes de situaciones disciplinarias; ciertos hechos dan cuenta del nivel de castigo y la corporeidad de éstos, y al nivel al cual podían llegar los responsables de la educación de los alumnos en la vida diaria del establecimiento cuando se trataba de controlar y castigar las conductas.

En 1894, el Director de la Escuela actualizaba al ministro de Industria sobre los hechos acaecidos el día 25 de Febrero, donde un alumno “(...) salió del establecimiento como a las 5 de la tarde, hora en que todos los alumnos que quedan sin salida se encuentran en el comedor i se introdujo furtivamente a la viña a tomar uvas a pesar de la estricta prohibicion que tienen de hacerlo”³⁵⁶. El jefe encargado del cuidado de esta sección tenía como misión vigilarla expresamente los domingos, debido a la que la Quinta Normal funcionaba como parque. Había entonces presencia de “(...) gran número de paseantes i jente del pueblo que acude esos días”³⁵⁷. Desempeñando esta labor, el funcionario sorprendió al alumno dentro del viñedo “(...) i con el fin de atemorizarlo le disparó desde alguna distancia dos tiros de escopeta, por supuesto sin la menor intención de herirlo”³⁵⁸.

De acuerdo al relato, el estudiante identificado como Juan de Dios Arellano huyó del lugar “(...) estrellándose contra la tupidísima cerca de alambres de púas que la circundaban.”³⁵⁹ Al llegar al establecimiento, el Sub director alarmado por el jefe de la viña procedió a interrogar a Arellano; que negó repetidas veces haber pasado por el lugar. En la presencia del jefe de la sección, nuevamente negó los hechos, que sin embargo “(...) por la esplicacion que el jefe de viña hiciera al Sr. Sub director de lo ocurrido, se impuso a Arellano un castigo de pié i sin salida hasta

³⁵⁵ *Ibíd.*

³⁵⁶ Ministerio de Industria. Vol. 631.

³⁵⁷ *Ibíd.*

³⁵⁸ *Ibíd.*

³⁵⁹ *Ibíd.*

nuevo aviso”³⁶⁰. La nula sorpresa del sub director, se comprende desde las lógicas del equilibrio de poder que suponía grados de consenso y solidaridad estrecha que se establecían entre los docentes y funcionarios que se encontraban adscritos a cada establecimiento, en miras de validarse como autoridad necesaria para el buen funcionamiento de estos³⁶¹. Transcurrida media hora en castigo, Arellano se presentó nuevamente al Sub director, esta vez:

“(…) esponiendo que se encontraba herido, a lo que no se dio crédito en vista de la tranquilidad que manifestaba, entonces mostró en el dedo chico de la mano derecha i en el carrillo izquierdo dos lesiones producidas por municiones como lo asevera Arellano o lo que es mas probable por las púas de los alambres”³⁶².

Desestimando la gravedad de las heridas, se dispuso que el alumno volviese al castigo, pero momentos después se retiró sin autorización burlando la vigilancia de los empleados. La situación impactó profundamente a los compañeros de Arellano, quienes enterados de lo ocurrido procedieron a organizarse,

“(…) i nombraron una comision compuesta de los alumnos José Mercedes Romero, José Francisco Gonzalez, Juan de Dios Jeria y Cleodoro Muñoz para que se acercaran al Sr. Sub director i protestaran en nombre de todos de la conducta de dicho jefe”³⁶³, a lo cual el funcionario “(…) contestoles que averiguaria detenidamente la verdad del asunto i que se haria luz sobre el particular con lo cual la comision se retiró.”³⁶⁴

La respuesta del Sub director no conformó en absoluto a los estudiantes, que continuaron protestando por la actitud del empleado. Al día siguiente, el Director de la Escuela, René Le Feuvre, dejaba patente el gran descontento, pues “(…) los alumnos de 1ro. i 2do. año en vez de dirigirse cada uno a su seccion, se dirigieron en masa a mi casa para entablar un nuevo reclamo, pidiéndome la inmediata separacion del jefe de viña”³⁶⁵. En la misiva, el funcionario informaba que no atendió dicha petición, ordenándoles retirarse a sus secciones, a lo cual se negaron. Ante las nulas acciones que se tomaban a nivel directivo del establecimiento, los alumnos

“(…) lo abandonaron yendo a hablar con el Sr. Intendente, luego se fueron con el Sr. Ministro del Interior los cuales les manifestaron que debian volverse al establecimiento lo que no efectuaron a horas convenientes, pues llegaron a las 8 ½

³⁶⁰ Ibídem

³⁶¹ Toro. Óp. Cit. P.399.

³⁶² Ibídem.

³⁶³ Ibídem.

³⁶⁴ Ibídem.

³⁶⁵ Ibídem.

P.M. i todavía en actitud no mui pacífica para volver a salir el siguiente día en la misma forma que el anterior.”³⁶⁶

La salida al espacio público, en los marcos reglamentarios de la Escuela constituía una transgresión de alta reprobación a la vida de internado que se les imponía. El régimen era extremadamente estricto, pues como señalábamos, las responsabilidades con los trabajos regían de lunes a domingo y las salidas eran otorgadas en forma de premio que los alumnos más aventajados en conducta, trabajo y notas, lograban adjudicarse de manera individual. De acuerdo con ello, esta característica de la protesta se agravaba en cuanto dejaba sin trabajadores a las respectivas secciones en las cuales debían realizar las labores que les correspondía. Adicionalmente, desde una mirada simbólica, la actitud apuntaba hacia el rechazo a la actividad nodular de la Escuela: el trabajo manual. Y mostraba también un aspecto de rechazo a las formas de control de la vida cotidiana impuesta por las rutinas de aprendizaje-trabajo implementadas en un marco oligárquico educativo productivo.

La anterior versión de los hechos contrastaba notablemente con el único testimonio de los estudiantes que nos ha llegado. En paralelo a las declaraciones oficiales del Director, enviaron una carta al ministro de Industria, señalando que Arellano,

“(…) como es de costumbre, se paseaba estudiando por las inmediaciones de la viña i por deseo natural de la juventud entró a tomar un racimo de uvas; recibiendo del jefe de ella, señor Bartolomé Charneau, dos balazos de escopeta cargada con municiones. El primero lo recibió en la cabeza i el segundo en el cuerpo. Inmediatamente el alumno regresó al establecimiento en un lamentable estado.”³⁶⁷

Es de notar que los alumnos se auto reconocían como jóvenes, cuya condición implicaba cometer actos que, a sus ojos, no representaban la gravedad e ímpetu con el cual fue corregido Arellano al tomar un racimo de uvas que a fin de cuentas, era fruto de su trabajo y el de sus compañeros. La enérgica desaprobación del hecho, evidenció el cuestionamiento de los marcos sociales oligárquicos de urbanidad y moral subordinada que la Escuela pretendía formar en los estudiantes. A la vez, la adhesión a la noción cientificista del aprendizaje asociada a la valoración de los contenidos teóricos por sobre los prácticos, en el entendido de que estos se asociaban a un ascenso social.

³⁶⁶ *Ibíd.*

³⁶⁷ Ministerio de Industria. Vol. 631.

Ambas posiciones contradictorias, critica y adhesión enunciaban la emergencia de un sector social intermedio a la estructura hacendal oligárquica que aspiraba a los beneficios sociales potenciales de la educación científica en sentido extenso y a la horizontalidad de las relaciones sociales. Marco no previsto por la Escuela. Así denunciaban que;

“(...) Este acto sin precedentes en un pueblo civilizado causó la mas profunda indignacion entre nosotros; i fué motivo para que, de una manera digna i respetuosa, nos presentáramos ante el Director de la Escuela, (...) quien apoyó el atentado i vista nuestra enérgica actitud nos arrojó a la calle.”³⁶⁸

La misiva de los estudiantes continuaba contrastando la versión oficial del Director. Refiriéndose a las visitas al domicilio de los ministros, declaraban que regresados al establecimiento no fue posible el ingreso a este, pues se les denegó la entrada. Motivo por el cual, al momento de la redacción de la carta, continuaban fuera del recinto. En cuanto a Arellano, informaban que “(...) pasó a medicarse al Hospital de San Vicente, segun la determinacion del mismo”³⁶⁹. En el parte médico expendido por la Medicatura de la Ciudad de Santiago, tres días después del suceso, quedaban en claro ciertas contradicciones en cuanto a la gravedad de las heridas recibidas, confirmando la versión de las lesiones dada por los estudiantes, ya que:

“(...) el joven Juan de Dios Arellano presenta una cicatriz pequeña en la parte posterior del cuello, otra de igual naturaleza en la segunda articulacion del dedo indice de la mano derecha y una tercera en la uña del dedo meñique de la misma mano. Parecen haber sido causada con perdigones y al presente no son de ninguna gravedad.”³⁷⁰

La presencia de los apoderados finalizó momentáneamente los incidentes, volviendo a la normalidad del trabajo en las secciones. Sin embargo, continuaba la alta carga de trabajo manual y los usos disciplinares generalizados. No queda constancia de expulsiones o castigos posteriores. A partir de ello, es observable que el marco disciplinar aplicado, se orientó a adecuar de manera eficiente a los alumnos en un modelo de vida vinculado profundamente con el trabajo agrícola y la tesis de vida hacendal dedicada al trabajo y sumisión constantes, reforzando la tradición jerárquica social del campo. En este marco, la autoridad representada por el cuerpo docente y administrativo estimaban necesario formar una personalidad

³⁶⁸ Ibídem

³⁶⁹ Ibídem.

³⁷⁰ Ibídem.

modelada por el ordenamiento temporal de la vida en las haciendas, dictaminada por los ciclos biológicos de la producción agroganadera y las intensas labores propias de las unidades hacendales y la explotación de los productores directos.

5.2.2 La Rebelión. El retorno del orden hacendal en la vida de los estudiantes.

Durante el año 1894, las tensiones entre marcos disciplinares y orientación laboral fracturaron la marcha normal de la Escuela, debido a las presiones acumuladas por el rigor de la vida interna. La expresión del descontento se manifestó por medio de una rebelión la tarde del 6 de mayo, provocando gran conmoción en el organismo encargado de su vigilancia: era un acto inaudito impropio de un lugar como la Escuela. En este sentido, el análisis de la disciplina, los castigos y las rebeliones ofrecen un ángulo de entrada para asomarse a la atribución de ciertos aspectos de una índole específica que el mundo adulto les otorga a los jóvenes. Toro (2007) afirma que la disciplina entra a jugar un papel crucial sobre esta dimensión específica de la vida escolar que parece hablar, en buena parte del periodo, de un mayor número de argumentaciones y discurso acerca de lo que no debe suceder, más que de las posibilidades de acción autónoma, un enfoque disciplinario negativo más que positivo³⁷¹. De acuerdo a ello, la lectura de las insurrecciones estudiantiles concita explicaciones acerca de los motivos que los jóvenes rebeldes han tenido para transgredir el orden³⁷².

Teniendo presente los alcances anteriores, procediendo a informar al Ministro de Industria, el Director de la Escuela dirigía en menos de tres meses nuevas explicaciones sobre asuntos de gravedad. Expresándose “con profundo sentimiento”, evidenció las resistencias continuas al modelo; pues “(...) Desde hacía algún tiempo, se notaba en los alumnos cierto espíritu de desobediencia a sus superiores, lo que ha venido a confirmarse con lo ocurrido el domingo seis en la tarde”³⁷³. Con tal constatación, quedaba en evidencia una continuidad que enlazaba la rebelión con las situaciones anteriores de protesta y descontento. Comenzaba narrando que

“(...) Los alumnos que estaban castigados, en union con los demas que comen los días festivos dentro del establecimiento por no tener afuera donde hacerlo,

³⁷¹ Toro. Óp. Cit. P. 444

³⁷² *Ibidem*.

³⁷³ Ministerio de Industria y Obras Públicas. Vol. 631, 1894.

reclamaron la comida ántes de la hora fijada, tocando para el efecto las campanadas de costumbre a las 5 P.M., sin previa autorizacion”³⁷⁴

Sugería de esta manera, que tal día hubo un número más o menos considerable de alumnos cumpliendo castigo, que sumados a los que permanecían en la Escuela se congregaron a tañer la campana para adelantar la provisión de alimentos. Si la motivación circunstancial fue el hambre, no lo sabemos. Pero sí consta que, amonestados por el inspector de turno, repitieron el toque de campana, volviendo al lugar el inspector. Con el nuevo llamado de atención, el alumno Juan de Dios Díaz “(...) replicó en términos, mas que irrespetuosos, insolentes; suscitando con esto una exaltacion en el ánimo de sus demas compañeros, a la vez que se negaba redondamente a cumplir el castigo que por esta falta se le había impuesto.”³⁷⁵

Sin embargo, el respeto y sumisión que mandataba la reglamentación de la Escuela hacia los superiores fue obviado por el reprendido, escalando en su resistencia al cumplimiento de lo ordenado, debiendo el inspector amenazarle “(...) con pedir a quien corresponde, su inmediata separacion; entre tanto aquel siempre persistía en su negativa de no cumplir el castigo.”³⁷⁶ Como prueba del ambiente de desacatos disciplinares, el Director continuaba exponiendo la falta aún más grave del alumno Camilo Gallardo, quien

“(...) no había cumplido su castigo, consistente en privarle la salida por ese día, pues había abandonado el establecimiento burlando la vijilancia del inspector; dicho señor Silva le impuso el castigo de ponerse de pié, lo que se negó el alumno tenazmente a cumplir, amenazándole al mismo tiempo con vengarse de él si insistía en imponerle el castigo”³⁷⁷

Gallardo encontró la solidaridad de sus camaradas, previa persuasión. Según la comunicación, reunidos en el patio de los lugares, el alumno

“(...) se encontraba perorando a sus demas compañeros. Al oír el llamado, se dirigió a la oficina del señor Sub director, seguido de todos los que con él estaban. Al ver esta romería, el jefe citado, señor Figueroa, les observó desde su puerta que: “Solo había hecho llamar a Gallardo.” Como continuaran éstos en la misma posicion, se vió en la necesidad de cerrar la puerta”³⁷⁸.

³⁷⁴ *Ibíd.*

³⁷⁵ *Ibíd.*

³⁷⁶ *Ibíd.*

³⁷⁷ *Ibíd.*

³⁷⁸ *Ibíd.*

Amonestado por el Sub director, Gallardo se resignó a cumplir el castigo, al igual que Díaz. Ambos, según el Director Le Feuvre, finalmente se habían mostrado arrepentidos, retirándose conformes en cada caso.

Los demás alumnos se encontraban recogidos, pues comenzaba la hora del descanso. En este ambiente, el inspector de turno “(...) cuando pasó revista a los dormitorios, no notó nada que pudiera dar a conocer el deliberado plan que habían formado, pues estaban todos al parecer dormidos, i en completo silencio.”³⁷⁹ Posteriormente, a las 9 ¼ PM los inspectores de turno observaron ciertos movimientos en el patio, acudiendo y constatando la presencia de dos alumnos que manifestaban estar enfermos del estómago; a los cuales se adicionó un tercero justificándose con la misma razón. Acto seguido, uno de los inspectores “(...) quiso encender el gas; pero se encontró con que los ganchos que existen en los corredores de ese patio, habían sido arrancados.”³⁸⁰ Ante lo observado, los empleados concurren a informar al Sub director, cuando

“(...) No habían dado parte de lo ocurrido, cuando fueron sorprendidos por golpes dados a los vidrios, acompañados simultáneamente de una lluvia de piedras lanzadas de diversos puntos, las que felizmente no hirieron a ninguno de los señores nombrados, quienes salieron apresuradamente de la oficina al sentir los tremendos golpes i furibundo chibateo de una masa inconsciente i desenfrenada.”³⁸¹

Previo el escape de los funcionarios, la primera medida tomada por el Sub director “(...) antes de abandonar la oficina, fué pedir fuerzas por teléfono a las comisarías más cercanas.”³⁸² Según este relato, el objetivo final de los estudiantes consistía en “(...) dejar incendiándose la escuela, asaltar la bodega de los vinos, i cometer atropellos hacia mi casa: en suma, las intenciones eran demasiado hostiles para con los empleados del establecimiento.”³⁸³ Sin embargo, “(...) Las medidas tomadas se circunscribieron a impedirles la salida del recinto de la escuela, para lo cual se rodeó de fuerza armada el edificio.”³⁸⁴ Por esta razón, al ver frustrados sus acometidos

“(...) concentraron su acción devastadora al interior de la escuela, habiendo destrozado completamente el oratorio, las oficinas del sub-director e inspector

³⁷⁹ Ibídem.

³⁸⁰ Ibídem

³⁸¹ Ibídem.

³⁸² Ibídem.

³⁸³ Ibídem.

³⁸⁴ Ibídem.

jeneral, piezas de inspectores, dormitorios, comedores, cocina con sus útiles i la despensa con sus provisiones.”³⁸⁵

La camaradería de los alumnos quedaba en evidencia no solo en esta situación, sino que en las demás que hemos venido analizando. Ello deriva en gran medida del régimen interno, siendo una característica que en estos espacios se forjaran tramas de solidaridad más estrechas entre los alumnos y por lo mismo, muchas veces sus respuestas frente a los adultos que los custodiaban representaban un cariz más dramático³⁸⁶. El encierro que compartían y el sometimiento a la estricta disciplina requerían de factores coadyuvantes para provocar la génesis de los alzamientos escolares. A partir de esto, “(...) aspectos tales como las condiciones materiales y funcionales de los internados, no siempre óptimas, podían cumplir un papel de potenciales detonantes del malestar juvenil”³⁸⁷ En este caso, los detonantes apuntan hacia el excesivo régimen que los confinaba rígidamente a permanecer casi incomunicados dentro del establecimiento, situación idónea para cultivar en los alumnos un descontento general hacia el modelo de Escuela, que los relegaba exclusivamente a las labores agrícolas mediante una alta carga de tareas.

La rebelión dejó como saldo a 31 alumnos en la cárcel pública, cursándoles un proceso judicial el cual no fue posible ubicar. Queda constancia, sin embargo, que se negaron a declarar sobre lo sucedido. Al ser un hecho mayor que implicó el empleo de fuerza armada y una destrucción que inhabilitó el edificio, la respuesta institucional escaló a componentes administrativos fuera de los encargados directos de los jóvenes. Referido a ello, el vicepresidente del Consejo Directivo del Instituto, Uldaricio Prado, daba cuenta en su informe al ministro de Industria que

“(...) Según todos los antecedentes recogidos hasta aquí, no ha habido ninguna causa determinante, en la administración ó en el régimen de la Escuela, que pudiera siquiera explicar los procedimientos reprobados de que se hicieron reos los alumnos de la referida Escuela”³⁸⁸

Contradiciendo lo anterior Prado apuntó en su informe que las causas se dirigían hacia la desadaptación y rebeldía natural de algunos individuos, señalando que

³⁸⁵ *Ibíd.*

³⁸⁶ Toro. *Óp. Cit.* P. 416.

³⁸⁷ *Ibíd.*

³⁸⁸ Ministerio de Industria y Obras Públicas. Vol. 631.1894.

“(...) La responsabilidad inmediata de la sublevación recae, según todas las probabilidades en algunos alumnos que, no acostumbrados a la vida dura del trabajador del campo, ó de espíritus naturalmente indisciplinados, descontentos, por lo tanto, en la Escuela, arrastraron tras de sí a la masa general de los alumnos, fácilmente sugestionables cuando se tiene en vista un fin de destrucción”³⁸⁹

Tanto para Prado como para los miembros del Consejo Directivo del Instituto, el origen principal de los desórdenes guardaba relación con la composición social heterogénea de la Escuela, la cual se había constituido en un espacio educativo compartido por alumnos de orígenes campesinos, acomodados y de ciertos sectores rurales. En este sentido, el paso por el establecimiento fue valorado de manera negativa por las clases acomodadas de la Capital; debido a la asociación cultural imperante consistente en la asimilación del trabajo manual con el castigo público. Con las medidas coloniales de reeducación de los reos se “(...) terminó concibiendo el trabajo como un castigo y no sólo como una actividad asalariada, idea que encontró respaldo en un discurso criminalizador del ocio³⁹⁰. De acuerdo con esta versión, la resistencia al trabajo por alumnos de origen social no campesino obligaba a revisar las condiciones de ingreso, las normas disciplinarias y los castigos. En consecuencia, el consejero Carlos Risopatron expresaba que:

“(...) en adelante se debe ser muy estricto en orden a la admisión de los alumnos; que no debe aceptarse a los hijos de familias acomodadas porque, contrariados como naturalmente estarán en la Escuela, constituyen en ella malos jérmes; que mucho menos debe considerarse a la Escuela como un establecimiento correccional.”³⁹¹

Continuaba proporcionando una característica de suma importancia en cuanto permite precisar el estatus social del mayordomo en el orden de la jerarquía hacendal; pues Risopatron “(...) Llama igualmente la atención hacia que hay que cuidarse también, en general, de los hijos de los mayordomos de las haciendas, los cuales, criados generalmente en la holgazanería, se niegan después al trabajo.”³⁹² Por este motivo, se sugiere que tales empleados gozaban de cierto nivel de vida que les permitió prescindir de la fuerza de trabajo de sus hijos, situación inversa en cuanto a la condición del inquilino. En este sentido, consideraba que “(...) nada hay

³⁸⁹ *Ibíd.*

³⁹⁰ M. León. De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano (1750-1850). *Historia Crítica*. No. 41. 160-183. P. 178.

³⁹¹ *Boletín*, Vol. XXV, 1894. P. 460.

³⁹² *Ibíd.*

que temer de la jente que ya ha trabajado manualmente”³⁹³, refiriéndose a los niños campesinos que acudían a las faenas con sus padres desde temprana edad.

Al tenor de esta opinión, se discutió además sobre el propósito fundamental al establecer la Escuela, que en el transcurso de su funcionamiento experimentó un giro en la selección de los estudiantes. Respecto a ello, el plan original contemplaba

“(…) que a ella acudiera solo jente desvalida, i es así como, además de la enseñanza gratuita, el Estado suministra a los alumnos el alimento i aun el vestido. Posteriormente, sin embargo, i merced a presión superior ejercida, se admitió en la Escuela a alumnos de otras esferas, que contrariaban el propósito fundamental a que acaba de hacer referencia. Resultó que hubo un momento en que la Escuela encerró a una mezcla peligrosa de toda especie de jente, que dió por resultado un vergonzoso motin.”³⁹⁴

Las opiniones de los consejeros vaticinaban una pronta reforma al reglamento, que coadyuvara al funcionamiento futuro con los verdaderos destinatarios de la Escuela. El consejero Prado en este asunto fue enérgico, señalando que:

“(…) conviene insistir mucho en la idea de que las escuelas como la Práctica de Agricultura de Santiago, no son establecimientos de educación o de instrucción, sino verdaderas granjas de trabajo, escuelas solo de aprendizaje, i que, en consecuencia, sus alumnos deben reclutarse entre ciertas clases para las cuales estas escuelas existen.”³⁹⁵

Evidentemente, se necesitaba reforzar la orientación laboral del Establecimiento pues en situaciones anteriores los alumnos demandaban el conocimiento teórico cuando en realidad, se estimaba como un aspecto prescindible de la formación. Este aspecto guarda íntima relación con la segregación general del sistema educativo, donde:

“(…) la educación para la producción se circunscribió de manera clara para los pobres, pues su instrucción se vio como un asunto de caridad y como un factor de regeneración de conductas (caso de los reos). La educación laboral se diseñó entonces pensando en los sectores populares, en los jóvenes y hombres de las “clases inferiores, las más robustas y *las que mejor soportan el trabajo*”. Mientras la educación de vuelo intelectual, especulativa, fue circunscrita a la élite.”³⁹⁶

Por este motivo, el destino de la “gente de otras esferas” no se vinculaba con el destino de la Escuela, sino más bien la entorpecía, por su naturaleza incompatible

³⁹³ Ibídem.

³⁹⁴ Boletín. Vol. XXV 1894. P. 702.

³⁹⁵ Boletín. Vol. XXV, 1894. P. 461.

³⁹⁶ M. León. Óp. Cit. P. 178.

tanto por el origen social como por el “deber ser” futuro que se les destinaba. Evidentemente, fuera del rango de lo agrícola.

Los puntos siguientes que se incluyeron en la reforma, se direccionaron naturalmente a revisar las condiciones de admisibilidad, estableciéndose que se daría preferencia a los hijos de trabajadores del campo. Además de ello, se estableció el pago de una fianza de cien pesos y realizar en la Caja de Ahorros de Santiago un depósito de cincuenta pesos el cual se devolvería con intereses³⁹⁷. Tal medida, en consecuencia, limitaba el alcance de cualquier aspirante que no poseyese la cantidad de dinero estipulada. Sin embargo, algunos consejeros daban cuenta que se buscaba imponer imperativos socioculturales financieros a las familias que desearan educar a sus hijos, pues (...) va a ser un incentivo mui grande para el ahorro³⁹⁸, además que “(...) La necesidad de hacer este depósito estimulará a los padres a ahorrar para sus hijos, de lo que ahora nadie se preocupa.”³⁹⁹

De acuerdo con ello, aunque en el sentir de los consejeros se debía atraer a la clase campesina, la medida de pago no bastaba para asegurar la buena selección que condujera a una marcha tranquila del orden interno. Por ello, las medidas disciplinarias debían reforzarse pues, “(...) también debe existir la facultad de espulsar a todo alumno que incide en una falta grave, desde que en la Escuela no existen castigos⁴⁰⁰, siendo una gran contradicción en cuanto queda patente que la escala de los alumnos castigados no era menor, siendo sometidos a estar de pie, al arresto o prohibición de salida e incluso, balazos.

De la misma manera, el consejero Le Feuvre adicionaba que la Escuela tenía capacidad para atender a cien alumnos como máximo, argumentando que “(...) un número mayor, como existía últimamente, da lugar a tambien a graves inconvenientes.”⁴⁰¹ En su papel de Director, conocía mejor la distinción conductual existente en el origen los estudiantes, y al mismo tono que el consejero Risopatron, señalaba que “(...) los alumnos que vienen de las ciudades son, en jeneral, pésimos,

³⁹⁷ Consejo de Enseñanza Técnica. Vol. 12, 1894. Reglamento General de la Escuela Practica de Agricultura de Santiago. P. 77.

³⁹⁸ Boletín. Vol. XXV, 1894. P. 778.

³⁹⁹ *Ibíd*em

⁴⁰⁰ Boletín. Vol. XXV, 1894. P. 461.

⁴⁰¹ *Ibíd*em.

aconteciendo lo contrario con los que son mandados del campo. Para aquéllos se considera la Escuela como una casa de comercio.”⁴⁰²

Estas opiniones se materializaron en la modificación reglamentaria, que condujo a la reafirmación del establecimiento como un espacio orientado al trabajo agrícola destinado a las clases campesinas, de las cuales se destacaba su inclinación hacia la obediencia y laboriosidad, actitudes estimadas por la oligarquía. De acuerdo a ello, la discusión en sesión del Consejo Directivo del 18 de mayo de 1894, estableció que se debía reemplazar el enfoque “manual y teórico”, al menos en la formalidad:

“(…) Para precisar todavía mas el objeto de la Escuela, el artículo primero quedaría redactado en esta forma:

<<ART. 1.º La Escuela tiene por objeto formar, por medio del trabajo, operarios idóneos, capaces de ejecutar todas las operaciones prácticas de una explotación agrícola, tales como viñateros, bodegueros, aboricultores i jardineros, ganaderos, mantequilleros i queseros.>>⁴⁰³

La omisión del modelo de enseñanza no significó que realmente desapareciera de la formación de los jóvenes, pues debate se centró también en el tipo de conocimientos que debería suministrar la Escuela. El consejero Prado, haciendo introducción a la temática señalaba que era absolutamente necesario hacer distinción entre el Instituto Agrícola y la Escuela. Añadía que el primero “(…) suministra conocimientos ámplios, que se refieren tanto a la teoría i a la práctica, para formar agrónomos e ingenieros agrícolas”⁴⁰⁴, mientras que la Escuela de Agricultura:

“(…) tiene por objeto formar obreros competentes en los diversos ramos de la agricultura, i con conocimientos mucho mas prácticos que teóricos, pues solo se les instruye en la teoría indispensable para que comprendan el trabajo práctico, de aplicación, que se les enseña.”⁴⁰⁵

De acuerdo con esta exposición, nuevamente se aclaraba que existía una división de conocimientos operante en la organización de la enseñanza agrícola, como hemos señalado más arriba. En este orden, el consejero Dávila Larraín manifestó que existía una diversidad en cuanto a los criterios de duración, habiendo opiniones que apuntaban hacia un periodo de enseñanza lo más corto posible con

⁴⁰² *Ibidem*.

⁴⁰³ *Boletín*. Vol. XXV, 1894. P. 490.

⁴⁰⁴ *Boletín*. Vol. XXV, 1894 P. 701-702.

⁴⁰⁵ *Ibidem*. P. 702.

la tendencia de formar solo aprendices o especialistas en un ramo de explotación determinado; y quienes consideraban que la enseñanza debía abarcar un poco más⁴⁰⁶, siendo la mayoría de los consejeros de esta última opinión. Dávila Larraín argumentaba que la Escuela era el complemento natural y lógico del Instituto, pues formaba al jefe de la explotación rural y la Escuela Práctica “(...) en cambio, debe formar, a su juicio, al mayordomo, al contraamaestre, encargado de dirigir la parte que la agricultura tiene de arte, el cultivo alternado, que es el más frecuente, i de vijilar en jeneral la explotacion.”⁴⁰⁷ Continuaba su argumento señalando que:

“(...) La base del aprendizaje de los alumnos de la Escuela debe referirse, en consecuencia, pues, al estudio completo del arte agrícola, i de una manera práctica, pues son éstas, escuelas de trabajo, en que solo debe enseñarse la teoría necesaria para motivar o fundar la aplicación práctica en cada caso determinado.”⁴⁰⁸

Con el mismo sentir, el consejero Recabarren indicaba en su opinión que

“(...) en la Escuela de Agricultura se estiendan los conocimientos teóricos, desde que de la Escuela saldrán mayordomos de campo, que deben tener v. gr., lijeras nociones de contabilidad, que deben saber desmontar i dirigir las máquinas agrícolas, etc.”⁴⁰⁹

En este punto, el consejero Risopatron advertía que, dentro del objetivo de la Escuela, no era menester tener en vista que egresaran mayordomos de campo, pues las condiciones que hacía a un buen mayordomo no se derivaban de los conocimientos adquiridos, sino más bien del carácter de los individuos.⁴¹⁰

A pesar de remarcar que la finalidad del Establecimiento era formar para el trabajo y el conocimiento teórico debía ser mínimo, se desprende que existió un alto consenso en cuanto a la necesidad inherente del estudio de las nociones agronómicas, incidentes directamente en el manejo productivo de las unidades hacendales. Por ello, las disposiciones programáticas, así como también la duración de los estudios continuaron igual que en los reglamentos anteriores.

La rebelión, por tanto, inició un proceso de “depuración en la Escuela”, restringiendo el ingreso de individuos considerados no aptos para el trabajo por

⁴⁰⁶ ibídem

⁴⁰⁷ Ibídem.

⁴⁰⁸ Ibídem.

⁴⁰⁹ Boletín, Vol. XXV 1894. P.703.

⁴¹⁰ Ibídem. P. 704.

pertenecer a determinado grupo social de tipo urbano; a diferencia de los jóvenes campesinos adaptados desde la infancia a la autoridad patronal y las faenas propias de la tierra. En este esquema, se sofisticó la selección de los educandos a partir de las condiciones señaladas. El objetivo de los terratenientes progresistas radicó en la formación de un agente de origen preferentemente campesino subordinado, en una tesis de vida o modo de ser determinado, consistente en un individuo trabajador portador de conocimientos agronómicos modernos, orientados a la producción en un marco de disciplina y obediencia.

De tal manera que, en la visión oligárquica, el orden tradicional de la hacienda sólo se lograba mantener en cuanto la Escuela asegurara acceso a campesinos pobres, la gente más apta al trabajo por nacimiento, rechazando de paso la proletarización entendida como el pago exclusivo de salario por la venta de la fuerza de trabajo. Argumentando este punto, con motivo de las discusiones reglamentarias se sugirió que la Escuela, al producir utilidades por la venta de los productos, incentivara a los alumnos al trabajo mediante “(...) un interes en las utilidades, desde que contribuyen a la explotacion i produccion”⁴¹¹. Sin embargo, se desestimó esta idea debido a que “(...) podría descaminarse el objeto de la Escuela; ademas, en el trabajo del campo el capital lo constituye la misma tierra”⁴¹², sugiriendo tácitamente que el uso de pagar salario no estaba generalizado para el destino de los egresados de la Escuela. La retribución, por tanto, continuaba bajo los marcos de la institución del inquilinaje, expresada en la cesión de una porción de terreno dentro del latifundio.

⁴¹¹ Boletín, Vol. XXV 1894 P.493.

⁴¹² Boletín, Vol. XXV 1894 P.494.

CONCLUSIONES.

Este trabajo planteó como objetivos de estudio el análisis de los marcos ideológicos mediante los cuales la oligarquía terrateniente centralista, domiciliada en la S.N.A., organizó la enseñanza técnica agrícola entre 1880 y 1895. La investigación se adentró al estudio del perfil del estudiante que se formó en un establecimiento particular que constituyó el caso de estudio, a saber, la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago.

En el contexto de dominación oligárquico terrateniente de fines del XIX, la Sociedad Nacional de Agricultura como organización gremial de aquellos, se ligó íntimamente a las políticas de los gobiernos liberales que llegaron al poder desde 1870 con este sector. En su dilatado pero constante tránsito por el siglo del progreso, la Sociedad publicitó la importancia de la enseñanza para elevar el rendimiento de la principal industria del país, convergiendo en que la Escuela era el mejor medio para actualizar la actividad laboral de los campesinos y reemplazar la herencia colonial. A este principio se le adicionó un elemento sumamente importante, a saber, la fe en la ciencia, específicamente del conocimiento agronómico. En conjunto, Escuela y Ciencia se constituían en el vehículo con el cual se avanzaría a la agricultura moderna y el progreso nacional.

En este período, la Educación Agrícola se constituyó en técnica pues su enseñanza se originaba en los preceptos de la aplicación científica y la tecnología derivada. Ese plan se configuró como parte de un proyecto sectorial terrateniente de alcance nacional, el cual promovía un sistema público dividido en tres niveles. A cada componente le correspondía un nivel de conocimientos de acuerdo a su clase social, según el orden jerárquico presente en la estructura interna de las haciendas y que no se pretendió modificar. En nuestro caso, seleccionamos el componente medio de tal plan, enfocado en capacitar a futuros auxiliares de los ingenieros-patronos de las haciendas, correspondiendo en la práctica a las labores que desempeñaban los mayordomos y empleados del “estado mayor” de los propietarios.

Si bien, hemos demostrado que la iniciativa se gestó dentro de un agente económico particular, las características del *campo educativo moderno* implicaron que la responsabilidad de la formación se le delegara al Estado, que aumentó sus facultades docentes hacia la formación para el trabajo. Esto produjo que se

impusiera como el agente jerárquico dominante, desplazando paulatinamente al gremio de los terratenientes, especialmente posterior a 1892. Lo cual, no significa que los marcos ideológicos hayan cambiado, pues los terratenientes continuaron influyendo desde las cuotas de poder en los organismos que se creaban para la dirección del sistema de Enseñanza Técnica. El período muestra un nivel de burocratización propio de un Estado Nacional centralizado en construcción; y que está definiendo sus atribuciones como responsable de preparar a sus futuros ciudadanos para el tránsito por la acotada democracia y las lógicas laborales que comenzaba a imponer el capitalismo. De aquí deriva la importancia de la institucionalidad científica, pues para lograr este propósito, el Estado comenzó a tecnificar sus decisiones educativas con apoyo tanto de la Ciencia Pedagógica como de las Ciencias Agronómicas, cuyo encuentro es visible en las funciones del Consejo de Enseñanza Técnica (1887-1895).

Estas particularidades se evidenciaron en la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago, encargada de formar el componente técnico o medio del sistema. Su propósito principal se enfocó a formar un trabajador especialista; al cual se le confirió un perfil de agente difusor del conocimiento productivo fundado en la experiencia científica; con el objetivo de hacer circular nuevas prácticas de trabajo entre los obreros campesinos. Para ello, la figura tradicional del mayordomo se modificó, *aggiornandose* mediante referentes pedagógicos contemporáneos que lo vincularon a la figura del maestro. Mediante el ordenamiento curricular de la Escuela Práctica, que reglamentó la cotidianeidad a imagen de una unidad hacendal tradicional, se reprodujo el orden social jerárquico y la tesis cultural de una vida campesina fundada en la alta carga laboral y la sumisión incuestionable a la autoridad.

Sin embargo, la provisión fragmentada del conocimiento teórico prometido y los excesos en las aplicaciones disciplinares generaron tensiones entre los alumnos y las autoridades de la Escuela Práctica. Al estallar una rebelión, se evidenció un uso social del establecimiento como centro correccional para hijos de clases acomodadas en un contexto cultural de repulsión al trabajo manual, lo cual no coincidía con los patrones ideológicos que pretendía imponer la oligarquía terrateniente en el “deber ser” de los jóvenes. La situación permitió redefinir el destino de la Escuela como espacio capacitador para el trabajo dirigido a sectores campesinos y pobres, consolidando la estructura hacendal y la visión oligárquica de

la educación que integraba los referentes positivistas para consolidar desigualdades y privilegios.

Creemos oportuno señalar que la Historia de la Educación Técnica durante el periodo merece análisis más profundos y abundantes, que abarquen las distintas iniciativas y sus trayectorias, las implicancias económicas y los grupos de poder que se interesaron en cooperar con el Estado para desarrollar una oferta educativa enfocada en la formación de los trabajadores modernos. Esta tesis cree contribuir modestamente a estos propósitos. En esta línea, estudios futuros podrían abordar las experiencias de las Escuelas Agrícolas de regiones durante el mismo período, adentrándose en la cotidianeidad y la articulación del saber cientificista, aplicado en pertinencia con los criterios geográficos y productivos que guiaron el funcionamiento de los establecimientos.

Otra posible línea de análisis se constituye por el impacto de los egresados en la producción agrícola. Sin bien se reconocen algunas dificultades para indagar sobre el destino específico de los estudiantes, las fuentes sugieren el favorecimiento de ciertas áreas que se comienzan a desarrollar con gran impulso a fines de siglo. A saber, la vitivinicultura, que evidencia una notable transformación y modernización tanto en la introducción de cepas extranjeras como en el gobierno de los vinos; y donde el empleo de personal adecuado que formaba la Escuela era esencial, debido a la ausencia de Maestros de Bodega nacionales portadores de saberes actualizados. A ello se adiciona la importancia del estudio más detallado de este período, en el cual la oligarquía terrateniente comienza a experimentar la diversificación productiva de las haciendas para reemplazar las exportaciones de trigo.

En el mismo sentido, aún queda por cubrir con investigaciones monográficas las Escuelas Prácticas Mineras, siendo éste un sector mucho más dinámico en cuanto a la utilización de tecnologías, como sugiere la experiencia de la industria salitrera. Aunque los capitales chilenos son mínimos comparados con los extranjeros, el estudio de las Actas del Consejo de Enseñanza Técnica y los documentos de la Sociedad Nacional de Minería contribuirían al conocimiento de los intereses y particularidades de los sectores propietarios de yacimientos en el territorio. Creemos que es oportuno continuar preguntándose, ¿Qué marcos ideológicos se articulaban en estas Escuelas? ¿Qué individuos formaba? ¿A quiénes se dirigía? ¿Qué conocimientos se proveían? La multiplicidad de interrogantes y enfoques con los cuales se pueden abordar estas problemáticas

aportarían al conocimiento historiográfico, no sólo de las élites científico-económicas que dominaron las décadas previas al cambio de siglo, sino que la acción del Estado Docente, el cual comenzó a proveer lentamente herramientas de subsistencia en los sectores más postergados de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Primarias:

Boletines de la Sociedad Nacional de Agricultura (1870-1895).

Fondo Consejo de Enseñanza Técnica (1887-1895).

Fuentes secundarias:

Fondo Ministerio de Industria y Obras Públicas.

Memorias del Ministerio de Industria y Obras Públicas.

Primer Congreso Libre de Agricultores de la República de Chile en 1875. Imprenta de la República de Jacinto Nuñez, Santiago.

Artículos:

Avendaño, O. Escudero, M. C. (2016). Elitismo y poder gremial en la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA). *Revista CS no. 20, 37-74.*

Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, 159-174.*

Cartaña i Piñen, J (2000). Las estaciones agronómicas y las granjas experimentales como factor de innovación en la agricultura española contemporánea (1875-1920). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N°69 (16).*

Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos XXVIII, N°2.: 287-298.*

Donoso, A. (2009). La nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930. *Rhela. Vol. 14, 239-266.*

Drago, C. Espejo, R. (2014). Trazas de Herbart en Chile: revisión de algunas fuentes primarias. *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación N°2, 8-19.*

Sepúlveda, L. (2017). Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: nudos críticos y desafíos de futuro. Cuaderno de Educación N°77, Sección actualidad. Universidad Alberto Hurtado.

- León, M. A. (2010). De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano (1750-1850). *Historia Crítica No. 41*, 160-183.
- Murillo, J. De lo natural y lo nacional. (2015). Representaciones de la naturaleza exportable en la Exposición Internacional de Chile de 1875. *Historia N°48, vol. I*, 245-276.
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad Vol. 14, N°13*.
- Ossenbach, G. Las relaciones entre el Estado y la educación en América latina durante los siglos XIX y XX. *Docencia N°40*, 23-31
- Pan-Montojo, J. De la agronomía a la ingeniería agronómica: la reforma de la agricultura y la sociedad rural españolas, 1855-1931. *Áreas. Revista Internacional De Ciencias Sociales*, (26), 75-93
- Ponce de León, M. La llegada de la Escuela y la llegada a la Escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia N° 43, vol. II*, 449-486.
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 14, N°1*, 355-370.
- Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es debe ser. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 11*.
- Ruiz, C. (2012). La República, el Estado y el Mercado en Educación. *Revista de Filosofía. Volumen 68*, 11-28.
- Sadivía, Z. De la Jara, G. (2001). La Sociedad Nacional de Agricultura en el siglo XIX chileno: su rol social y su aporte al desarrollo científico-tecnológico. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. <https://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/55419>
- Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos interculturales. Año 6, N°11. Segundo Semestre*, 127-144.
- Ortiz, Alexander. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 19*, 165-195.

Vilanou, C. et. al. (2018). De la Pedagogía de Herbart a la Pedagogía Culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). *Ars Brevis*, 222-258.

Libros:

Ansaldi, Waldo. Giordano, Verónica. (2012) *América Latina la construcción del Orden: de la colonia a la dominación oligárquica I*. Buenos Aires: Ariel.

Bulet, Michel et. al. (1998) *1848 Le printemps de l'enseignement agricole*. Dijon: Educagri éditions

Campos, Fernando. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Carmagnani, Marcelo. (1984). *Estado y sociedad en América Latina. 1850-1930*. Barcelona: Editorial Crítica.

Collier, Simon. Sater, William. (1998). *Historia de Chile. 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.

Corvalán, Luis. (2016). *El que no lo vea, renuncie al porvenir*. Valparaíso: Ceibo.

Correa, Luis. (1938). *Agricultura Chilena*. Santiago: Nascimento.

De Ramón, Armando. (2003). *Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días. 1500-2010*. Santiago: Catalonia.

De Vos, Bárbara. *El surgimiento del Paradigma Industrializador en Chile (1875-1900)*. Santiago de Chile: Dibam.

Egaña, Loreto. (2000) *La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: LOM.

García, Ana Belén. (2013). *Educación a la alemana. Elite y educación en Chile en la segunda mitad del siglo XIX*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.

Gilbert, Jorge. (2014.) *Chile país del vino: Historia de la industria vitivinícola, 1492-2014*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Ginzburg, Carlo. (2010) *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Guerrero, Antonio. (2002). *Manual de Sociología de la Educación*. España: Síntesis.

González, Marianne. (2011). *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920*. Santiago: LOM.

Hobsbaum, Eric. (2007) *La Era de la Revolución. 1789-1848* Buenos Aires: Ed. Crítica.

- Izquierdo, Gonzalo. (1968). *Un estudio de las Ideologías chilenas. La Sociedad Nacional de Agricultura en el siglo XIX*. Santiago: CESO.
- Menadier, Julio. (2012) *La Agricultura y el Progreso de Chile*. Santiago: Cámara chilena de la Construcción.
- Pineau et al. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Robles, Claudio. (2007). *Hacendados Progresistas y modernización Agraria en Chile Central. (1850-1880)*. Osorno: Editorial Universidad de Los Lagos.
- Salazar, Gabriel. (1985). *Labradores, peones y proletarios*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. (2014). *Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago de Chile: LOM
- Saldivia, Zenobio. (2005). *La Ciencia en el Chile decimonónico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Serrano, Sol. et. al. (2013) *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación Nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Taurus.
- Serrano, Sol. et. al. (2018). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Santiago de Chile: Taurus.

Tesis:

- Briceño, G. (2016). *Influencia del modelo educacional alemán en la formación del chileno educado. Estudio y análisis de los cien cantos escolares y poesías para los niños de las escuelas públicas de Chile (1883-1911)*. (Tesis para optar al Magister en Artes. Mención Musicología). Universidad de Chile.
- López, M. (2017). *La Quinta Normal de Agricultura: Un nodo chileno en la red global de conocimientos. El caso de estudio del jardín botánico*. (Informe de Seminario de Grado, para optar al grado de Licenciado en Historia.) Universidad de Chile.
- Mancilla, A. (2005). *Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX*. (Tesis para optar al grado de Magister en Historia). Universidad de Chile,

Machado M. (2005). *Herbart y la memoria activa del saber pedagógico*. (Tesis de Magister en Educación: Maestría en Educación: Formación de Maestros). Universidad de Antioquía.

ANEXOS



Ilustración 1: Edificio de la Escuela Práctica de Agricultura de Santiago. Le Feuvre (1901). Breve Reseña sobre la Quinta Normal de Agricultura. Santiago de Chile. Lámina III.

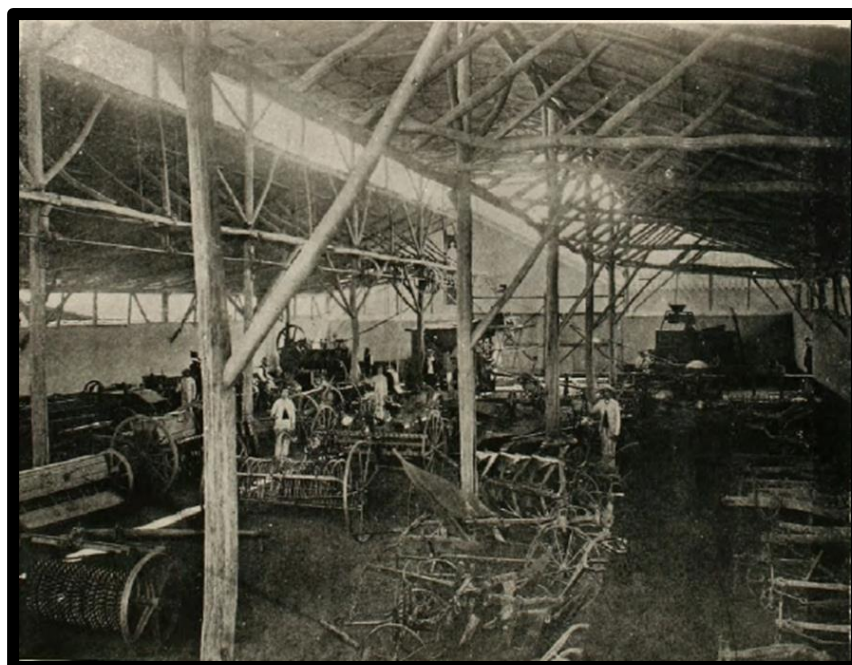


Ilustración 2: Vista interior del galpón de instrumentos y máquinas agrícolas de la Escuela. Le Feuvre (1901). Breve Reseña sobre la Quinta Normal de Agricultura. Santiago de Chile. Lámina VIII.



Ilustración 3: Vista interior del Jardín de Invierno. Le Feuvre (1901). Breve Reseña sobre la Quinta Normal de Agricultura. Santiago de Chile. Lámina IX.

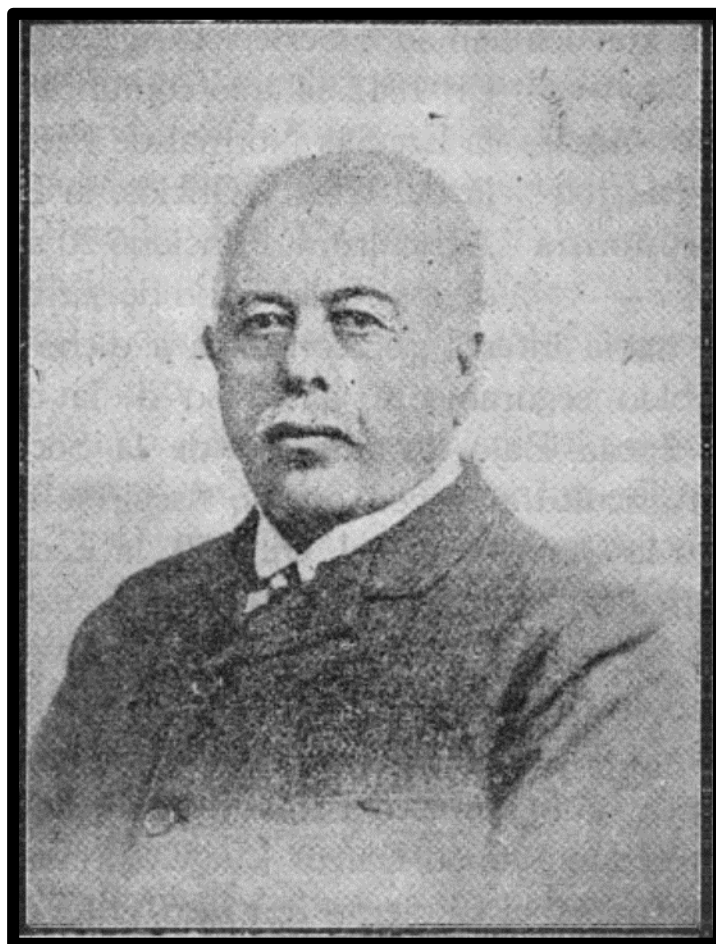


Ilustración 4: René Le Feuvre, ex alumno de la Escuela de Grand-Jouan en Francia. Profesor de Agronomía, Director de la Escuela Práctica de Agricultura y del Instituto Agrícola. Miembro de la Sociedad Nacional de Agricultura durante el último cuarto del Siglo XIX. Correa (1938). Agricultura Chilena. Santiago: Nascimento. P. 154.

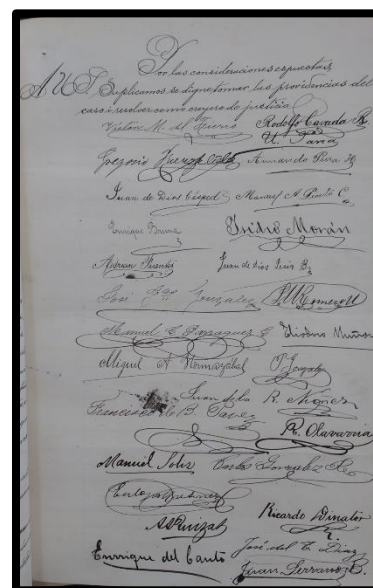
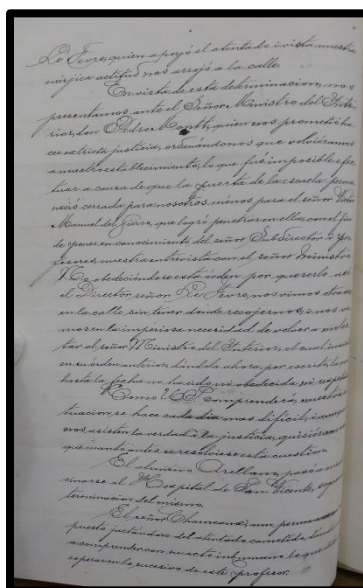
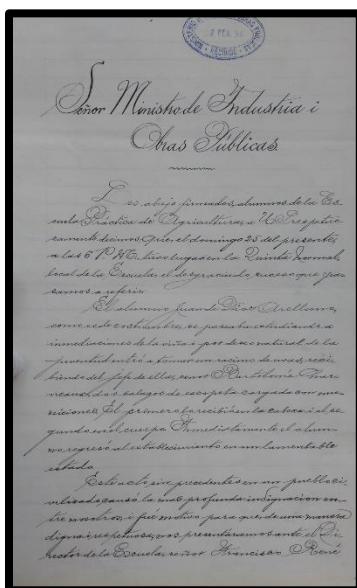


Ilustración 5: Carta de la comisión de alumnos de la Escuela Practica de Agricultura de Santiago dirigida al Ministro de Industria y Obras Públicas, exponiendo su versión de los sucesos ocurridos el 25 de febrero de 1894. Fondo Ministerio de Industria y Obras Públicas. Vol. 631.

