

La Expansión de la Educación Primaria y el Desarrollo Capitalista: El Caso de Chile

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. III, núm 2, pp. 51-72]

Andrew Zimbalist*

Sinopsis

La hipótesis principal del artículo es que el surgimiento de las formas de producción capitalista requiere nuevas formas de socialización masiva. Una de éstas es la educación primaria controlada por el Estado, la cual, además de capacitar a quienes se incorporan a la fuerza de trabajo, inculca el amor patrio y una ideología pluralista. En el artículo también se establece el supuesto de que, como efecto complementario del desarrollo capitalista, la expansión del sistema educativo genera algunas contradicciones que a la postre operan contra la conservación del sistema social imperante. Mediante la discusión, para el caso de Chile, de las relaciones históricas de clase y de los debates en la Cámara de Diputados, se proporciona información para comprobar que las mencionadas hipótesis interpretan aceptablemente el papel desempeñado por la expansión escolar en el desarrollo capitalista de ese país.

Abstract

This paper argues that the emergence of capitalist modes of production requires new forms of mass socialization. One such form is primary, state-regulated education, which prepares future workers for the labor force, instills a love of country and promulgates a pluralist ideology. At first, complementary to capitalist development, the expansion of the educational system eventually engenders certain contradictions which run contrary to the interests of the preservation of the system. Through a discussion of historical class relationships and congressional debates, the plausibility of this interpretation of the role of primary educational expansion with respect to capitalist development is argued for the case of Chile.

Synopsis

La naissance des formes capitalistes de production exige des modalités, nouvelles de socialisation massive: on a là l'hypothèse centrale de cet article. L'éducation primaire sous le contrôle de l'Etat, est précisément une des nouvelles modalités qui, en plus de rendre capables ceux qui doivent s'intégrer aux forces de travail, inspire aussi aux individus l'amour de la patrie et ouvre leurs esprits à des critères pluralistes. L'auteur établit aussi le présupposé suivant : en tant qu'effet complémentaire du développement capitaliste, l'expansion du système de l'éducation produit certaines contradictions qui, à la fin, agissent contre la stabilité du système social en

* ANDREW ZIMBALIST recibió en 1971 la Maestría en Economía en la Universidad de Harvard. Ha sido tutor e instructor en diversos cursos impartidos por el Depto. de Economía de dicha universidad. Actualmente se encuentra en el Centro de Planificación de la Universidad de Chile. Ha publicado varios artículos que enjuician tanto el sistema capitalista como los análisis derivados de la corriente de economía neoclásica. Es miembro de la "Union for Radical Political Economics".
Traducción: Milena Covo.

vigueur. Dns le cas du Chile, la discussion des relations historiques des classes sociales et les débats dans la Chambre des Députés, nous fournissent des renseignements supplémentaires qui confirment que les hypothèses dont nous avons parlé tout-a-l'heure, interprètent d'une façon acceptable le rôle joué par l'expansion scolaire dans le développement capitaliste du pays.

I. El modelo general

La evolución histórica del sistema escolar de una sociedad dada refleja las necesidades de la élite o clase dominante. La élite invertirá, como parte de su estrategia para el desarrollo económico, en los bienes productivos que posee en relativa abundancia y en aquellos que les son complementarios (Bowles, 1970: 16-18). Esclavos y tierras pueden considerarse bienes productivos de la élite terrateniente; en el caso de una élite capitalista o cuasi-capitalista, el capital físico puede ser su principal bien. Además, cada grupo tendrá predominio en la posesión de alguna forma de capital humano. Con el fin de preservar el sistema social que controla y del cual se beneficia, la clase terrateniente, representada por la Iglesia —la mayor propietaria de tierras—, invertirá en 1) educación religiosa, que permite la reproducción y el desarrollo de la Iglesia misma, y 2) en educación privada, especialmente en las ramas de jurisprudencia, ciencias sociales y humanidades, a fin de cumplir con los requisitos sociales, burocráticos y culturales del sistema. La élite capitalista o cuasi-capitalista invertirá en aquellos tipos de capital humano 1) de los cuales recibe una renta monopolista,¹ y 2) que complementan los bienes de producción humanos y físicos que ya monopoliza.

El surgimiento de la élite capitalista corresponde al surgimiento de los modos de producción capitalista (o sea, del trabajo asalariado). Los cambios en los modos de producción corresponden, a su vez, a los cambios en las relaciones sociales: el trabajador emigra del campo (donde constituye un accesorio de la tierra) a la ciudad para convertirse en accesorio del capital físico. A través de este proceso, el trabajador pierde cualquier vestigio de control directo que haya tenido anteriormente sobre el proceso de producción. Deberá ser enseñado a comportarse adecuadamente dentro de su nueva posición (por ejemplo, deberá aprender una nueva disciplina y docilidad) y a aceptar los valores, expectativas y exigencias de la vida industrial.

Las viejas instituciones socializadoras —la familia y la Iglesia— no son apropiadas para formar al trabajador industrial racionalizado. El cambio de una vida rural a una urbana durante las etapas iniciales de la industrialización, y las exigencias de ésta, tienden a debilitar la estabilidad de la familia.² Sin embargo, en la medida en que la familia se mantiene intacta, las relaciones personales íntimas que establece no constituyen un aprendizaje adecuado a la naturaleza impersonal del ámbito de trabajo y de los mecanismos de control político (Bowles, 1972; Gintis, 1969: 374-388). La Iglesia ni logra extender sus servicios escolares a las clases bajas, ni fomenta una mentalidad racionalista, esencial para la vida industrial (Quick, 1971: 11-15). Por tanto, la influencia de la Iglesia disminuye, y juntamente desaparece la actitud de pasividad social

que la Iglesia alentaba. Surge un vacío y nuevos mecanismos de control social deben ser instituidos.

Cuando, de esa manera, la familia y la Iglesia dejan de ser funcionales como instituciones de socialización, el Estado, en representación de la élite moderna, emprende dicha tarea, utilizando como mecanismo principal la educación primaria: pública, gratuita y obligatoria. Las funciones de la educación primaria pueden dividirse en tres categorías. Primera: logra que el trabajador sea más productivo al suministrarle una experiencia educativa que simula las relaciones sociales de producción en las empresas.³ Segunda: ayuda a reducir la disrupción social no-política (por ejemplo: el crimen social y personal) al mantener ocupados gran parte del día a quienes no trabajan (Quick, 1971: 27-29). Tercera: colabora en ciertas funciones políticas e ideológicas; inculca sentimientos nacionalistas y amor al país; alfabetiza a miembros de las clases bajas y, por tanto, promueve la participación política; sustituye la ideología eclesiástica de rigidez social por una ideología de movilidad e igualdad, de oportunidad a través de la educación.⁴ En resumen, la educación primaria ayuda a subvertir la energía derivada de la conciencia de clase, a perpetuar una ideología pluralista, y a preparar a los individuos para el mejor desempeño de sus futuros roles productivos y funcionales. Como consecuencia de todo lo anterior, la educación primaria facilita la reproducción de la estructura de clases.

Nuestro propósito es analizar y corroborar la verosimilitud de esta interpretación, fundamentada en la estructura de clases, de la educación y del desarrollo capitalista en el caso de Chile.

En primer lugar, revisaremos los principales cambios socioeconómicos ocurridos en la historia de Chile después de su independencia. A través de ese análisis podremos descubrir la pauta del desarrollo de las clases y de la dominación. En segundo lugar, analizaremos la historia del sistema escolar y de la política a la luz del marco de relaciones de clase. En esa sección evaluaremos varias de las tesis antes expuestas respecto al papel de la educación. Ante todo, estudiaremos cómo los conflictos entre los intereses de las élites modernas y las tradicionales han afectado y se reflejan en la política educativa. Analizaremos la importancia que ha tenido la Iglesia en todos estos desarrollos. Finalmente recorreremos la historia de la educación en Chile, hasta el presente, y revisaremos el papel que ha jugado el sistema interno de selección escolar y la distribución desigual de los recursos educativos en el mantenimiento de una estructura de clases rígida, tomando en cuenta asimismo las contradicciones que de esto emergen.

II. El desarrollo económico y social.

Entre 1840 y 1860 la economía chilena experimentó un marcado auge en sus exportaciones: en el sector agrícola, se quintuplicaron; la producción de plata aumentó seiscientos por ciento y la de cobre ochocientos por ciento —en general, las exportaciones chilenas aumentaron más de cuatro veces su volumen durante esas dos décadas—. En ese momento casi toda la producción para exportación era propiedad de ciudadanos chilenos. Paralelamente a este crecimiento, empezó a darse un cambio dramático dentro de la estructura de clases chilena.

Éste [el auge económico de 1840-60] dio como resultado el enriquecimiento de numerosas familias, que llegaron a constituir una nueva clase social, vigorosa y pujante, diversa de la aristocracia terrateniente. El proceso económico creaba una burguesía minera, manufacturera y comerciante que se establecía sobre las ruinas de la economía semi-feudal propia de la primera mitad del siglo diecinueve (Jobet, 1955: 40).⁵

La nueva clase dirigió dos intentos de revolución en contra de la élite tradicional, durante la década 1850-1860. Jobet (1955: 47) afirma: “La revolución de 1859 se oponía directamente al gobierno y estaba apoyada tanto por la clase feudal terrateniente, como por la burguesía minera liberal, que entonces surgía con vigor”. El fracaso de ambas revueltas motivó que la nueva clase media procurara reformas liberales dentro de la estructura política vigente. La familia Gallos, compuesta por mineros acaudalados procedentes del Norte y líderes de la revolución de 1859, en conjunción con los hermanos Matta, crearon la base del nuevo Partido Radical en 1859, el cual se convirtió en el portavoz de una opulenta burguesía en pleno desarrollo (Petras, 1970: 114-157; Galdames, 1941: 302).⁶

La economía chilena continuó su avance durante las siguientes tres décadas: creó una infraestructura basada en ferrocarriles e industrias de servicio y utilidad pública; simultáneamente, la pequeña industria (tenerías, carruajes, henequén, cervecerías, molinos, etc.)⁷ empezó a florecer. Este temprano desarrollo de la economía de Chile, aunado al ambiente político estable, al cumplimiento oportuno de su deuda exterior, a la compra a Perú y Bolivia de ricas tierras mineras en el Norte durante la Guerra del Pacífico (1879-1883), así como a las ventajas de un puerto naval en el Pacífico, atrajo grandes cantidades de capital británico. Para 1900, este capital convirtió el floreciente sector del salitre, que en su 80% pertenecía a chilenos en 1880, en un enclave extranjero, propiedad en un 60% de capitales británicos. Paralelamente, sectores subordinados a la industria del salitre (ferrocarriles, bancos, compañías de agua y gas, comercio, etc.), que también empezaban a desarrollarse, quedaron en poco tiempo bajo control extranjero. En la medida en que el capital nacional controlaba algunas actividades económicas, seguía dependiendo de otras actividades a su vez controladas por capitales extranjeros. O sea, la burguesía chilena, que en 1880 crecía rápidamente y en gran medida se mantenía autónoma,⁸ quedó convertida en 1900 en una clase dependiente, estancada y, en gran parte, mediatizada. El Partido Radical se convirtió entonces en reflejo de los intereses de la burguesía dependiente, o sea del capital extranjero; así, por ejemplo, se unió al capital británico en el derrocamiento, en 1891, del presidente nacionalista Balmaceda.⁹

La economía chilena, al igual que el Estado y la élite moderna, ha mantenido en general su dependencia del capital extranjero hasta la fecha (por lo menos hasta Allende). Después de la Primera Guerra Mundial, los nitratos y con ellos el capital británico fueron sustituidos por el cobre y el capital norteamericano. En años posteriores, la inversión extranjera en la industria manufacturera, y la ayuda económica y militar, han servido para mantener la dependencia de Chile. El resultado ha sido el subdesarrollo y la desigualdad.¹⁰

III. *Historia de la educación en Chile*

A lo largo del siglo XVIII y de las primeras décadas del XIX, la educación escolar era prerrogativa casi exclusiva de la Iglesia chilena (Campbell, 1959; Gill, 1966: 1-15 y Labarca, 1939). Esta realidad empezó a cambiar paulatinamente después de la Independencia. La Constitución de 1833 afirmaba que la educación pública incumbía ante todo al Gobierno, y que se establecería una intendencia para inspeccionar y dirigir la enseñanza bajo la autoridad del Gobierno (Salas, 1917:70). El primer subsidio gubernamental para la educación pública, de 7 621 pesos, se otorgó en 1836. La cantidad se incrementó lentamente hasta alcanzar 8 635 pesos en 1840, y luego en forma más acelerada 41 163 pesos en 1845, 93 581 en 1850, y 149 322 en 1854. En este último año, cerca de 20 000 alumnos estaban matriculados en las escuelas primarias –públicas y privadas– de Chile (ver el Apéndice).

Mientras tanto, en 1844, el Estado avanzó en su esfuerzo por obtener el control de la educación primaria, al encargar la inspección de ésta al Consejo de la Universidad... En 1846 las juntas provinciales y las inspecciones departamentales fueron sustituidas por visitantes y funcionarios del Gobierno que aparecieron por primera vez en nuestra historia pedagógica, y cuyo número aumentó de uno, en 1844, a seis, ocho años después (Salas, 1917: 71).

El paso definitivo hacia la centralización del sistema escolar chileno se dio con la *Ley Orgánica* de 1860. Dicha ley especificaba que el patrimonio nacional constituiría la fuente principal de los fondos para la enseñanza popular –los fondos municipales, los impuestos especiales y las contribuciones se incorporarían posteriormente–. “Como resultado, las escuelas dirigidas por los municipios desaparecieron paulatinamente al ser reemplazadas por las escuelas estatales” (Gill, 1966: 16). En el momento en que se promulgó la *Ley Orgánica*, más de la mitad del financiamiento de la educación pública aún provenía de fuentes municipales. Para 1910, más del 98.5% provenía del Estado. En la actualidad, el Estado subvenciona la educación pública en su totalidad.

El proceso de secularización y racionalización del sistema escolar se inició también a mediados del siglo XIX, aun cuando su desarrollo fue más lento. En 1853, después de la fracasada revolución de 1851 y dentro de un clima de cambio social acelerado, el Presidente Montt (1851-61) organizó un concurso sobre el tema “la influencia de la instrucción primaria sobre las costumbres, la moralidad pública, la industria, y el desarrollo general de la prosperidad nacional...” (Amunátequi, 1856: 1). El premio fue de 1 000 pesos. Los ganadores del concurso preveían una época de expansión y reforma dentro de la enseñanza (Amunátequi, 1856: 1). Vale la pena repetir parte de sus afirmaciones:

Quien sabe leer y escribir posee un escudo contra toda inclinación nociva, contra todas las tentaciones del crimen... En términos generales, los niños obtienen en la escuela hábitos decorosos, aprenden a ser sumisos y a trabajar continua e incesantemente, todo lo cual retendrán durante su vida... El alumno que se acostumbra a elaborar sus tareas escolares con exactitud, a emprender una nueva labor diaria-

mente, a ser castigado si no la termina o a ser premiado si la realiza correctamente, se convertirá, probablemente, en un individuo honorable, que cumplirá su palabra, realizará sus tareas metódicamente y sin retraso, y procurará imprimir el sello de la excelencia en todo aquello que emprenda...

La mejor forma de evitar revoluciones futuras es enseñar las primeras letras a los niños; la mejor forma de acabar con las revoluciones actuales es enseñar las primeras letras a los adultos (Amunatequi, 1856: 20, 50, 54 y 67).

Durante el segundo periodo del Presidente Montt (1857-61), elementos más jóvenes y liberales tomaron el control del Gobierno. Ratificaron la *Ley Orgánica* de 1860. Esta ley incluía provisiones sobre la educación primaria gratuita. La Constitución de 1833 se limitó a reconocer formalmente la importancia de la educación primaria, pero la nueva ley comprometió al Estado a establecer una escuela para varones y otra para niñas por cada 2 000 habitantes. Constituyó, por tanto, la primera legislación sólida que promovió la educación masiva. Como consecuencia, el número de escuelas primarias aumentó rápidamente, y el total de matrículas a ese nivel se duplicó entre 1855 y 1865.

Simultáneamente, las relaciones entre el Estado y la Iglesia empezaron a enfriarse (Mecham, 1966: 210). Una disputa en una sección local de la Iglesia suscitó un fallo de la Suprema Corte, que revocó una sentencia de la sección. Las protestas del Arzobispo de Chile por esta intervención injusta del Estado en los asuntos de la Iglesia, no fueron atendidas. Pero aún más importante fue la promulgación en 1865 de la *Ley Interpretativa* que legalizó la libertad religiosa.

El creciente conflicto entre la Iglesia y el Estado se manifestaría de nuevo durante la administración del Presidente Errázuriz (1871-1876). Errázuriz, liberal, había formado una coalición con el Partido Conservador en 1871, con el fin de postularse contra José Tomás Urmeneta, empresario y financiero acaudalado que representaba la alianza de Radicales, Nacionales Independientes y Liberales. Errázuriz ganó la elección, pero la coalición no pudo mantenerse. "Los elementos conservadores... no estaban de acuerdo con la tendencia prevalente en la educación pública, porque para ellos la preferencia otorgada a las ciencias naturales en las escuelas públicas era contraria a las creencias religiosas y perjudicaba la moralidad privada" (Galdames, 1941: 315). Se decretó entonces que la enseñanza religiosa no sería obligatoria en las escuelas estatales, aun cuando se proporcionaría a los niños cuyos padres así lo quisiesen.

La disputa sobre las "cuestiones teológicas" finalmente fue la causa de que en 1873 se disolviera la coalición liberal-conservadora, creada por Errázuriz. Las "cuestiones" incluían: 1) la supresión del *fuero eclesiástico* (privilegio de la Iglesia para mantener su propio sistema judicial, autónomo del Estado), 2) la secularización de los cementerios, 3) la implantación del matrimonio civil, y 4) la separación de la Iglesia y el Estado. Aun cuando el bloque liberal-radical triunfó, no pudo o no quiso establecer reformas clericales de largo alcance.¹¹ No obstante, sí quedó abolido el *fuero eclesiástico* en causas civiles y criminales. El Código Penal, promulgado en 1874, estableció castigos para aquellos

sacerdotes, sin importar la denominación a que pertenecieran, que predicaran doctrinas subversivas para el orden público. En cuanto al uso y control de los cementerios, el Código estableció que los protestantes podrían ser enterrados en zonas especiales de los cementerios católicos. Finalmente, se abolieron los diezmos y en su lugar se establecieron impuestos. Lo relacionado con el matrimonio civil y la separación de la Iglesia y el Estado quedó pendiente en ese entonces.

El año 1880 marca en Chile, como lo señalamos previamente, el principio tanto de la inversión extranjera directa en gran escala, como del afianzamiento del control extranjero sobre el sector moderno de la economía. En ese mismo año se iniciaron también cambios importantes dentro del campo de la educación.¹²

La década de los ochenta es la menos conservadora y sí la más radical que hemos conocido en el área de la educación. Las tradiciones fueron descartadas... Hasta 1880, la influencia francesa dominaba sin oposición. Durante los ochenta la influencia alemana llegó a prevalecer (Labarca, 1939: 180).¹³

¿En qué forma la influencia alemana cambió las escuelas chilenas?

Un espíritu extranjero, ajeno a las realidades chilenas, se impuso en las escuelas, como lo evidencia el rígido concepto monárquico de la disciplina. Dada su orientación aristocrática, los profesores alemanes alentaron un distanciamiento aún mayor entre clases, y crearon dentro de sus escuelas barreras inflexibles entre alumnos, maestros y directores (Gill, 1966: 17).

El problema Iglesia-Estado tomó nuevos giros durante la década de los ochenta. El Presidente Santa María (1881-86) venció como candidato de una coalición entre los partidos Radical, Liberal y Nacional. Apoyándose en una amplia mayoría del Congreso, Santa María logró, en 1884, la promulgación de leyes sobre el matrimonio civil,¹⁴ el registro civil y la secularización total de los cementerios. En el mismo año, la tenencia de tierras, requisito para el sufragio establecido en la Constitución de 1833, quedó abolido. La nueva ley estableció que cualquier varón alfabeto y mayor de 24 años podría votar.¹⁵ De hecho, el sufragio continuó siendo privilegio exclusivo de la élite chilena: en 1915 menos del 5% de la población votó, y todavía en 1949 apenas un poco más del 10% lo hizo. Tanto la ley de 1844 sobre el sufragio, como el sistema educativo chileno, ayudaron a mantener la fe en la justicia de un sistema que, en realidad, reservaba todos los derechos y los beneficios para unos cuantos privilegiados.¹⁶

La Iglesia, sin embargo, se mostraba cautelosa ante el sufragio universal y la extensión de la educación pública:

El Primado de Chile, Arzobispo Mariano Casanova, también atacó en 1904 los efectos funestos de la amplia difusión de la instrucción. Los defensores de la educación pública la justifican —así lo hacía ver el Arzobispo— diciendo que ayudará a lograr el sufragio universal; pero éste, a su vez, servirá sólo para incrementar la desunión social y socavar la influencia de la Iglesia (Pike, 1963: 112).

Por su parte, uno de los diarios conservadores, *El Porvenir*, en agosto 3 y 4 de 1898 atribuía a la educación pública la inquietud laboral prevaleciente en Santiago (Pike, 1963: 112).

A pesar de todo, el Partido Conservador aprendía a ceder en ciertos aspectos. La enseñanza primaria *obligatoria* quedó pendiente en el Congreso hasta 1920, y la separación entre Iglesia y Estado se legalizó hasta 1925. Sin embargo, las matrículas en las escuelas primarias continuaron aumentando rápidamente, de 97 136 en 1885, a 588 036 en 1928.

Pedro Bannen, senador de Malleco y miembro del Partido Radical, fue el primero en proponer al Senado chileno que se estableciera, a través de medios legislativos, la educación primaria *obligatoria*. Su proposición fue revisada y tres senadores del Partido Radical (Silva Cruz, Ballesteros y Puga Borne) la presentaron nuevamente al Senado en enero 14 de 1902. Previamente a la promulgación definitiva de la ley sobre educación primaria obligatoria en 1920, tanto en el Senado como en la Cámara de Diputados se debatieron distintas proposiciones al respecto.¹⁷

Ya hemos señalado que el Partido Radical favorecía la ampliación del sistema escolar y la separación de la Iglesia y el Estado; que el Partido Radical y el Conservador disintían sobre estas cuestiones, y que los demás Partidos ocupaban posiciones intermedias. También hemos indicado que el Partido Radical constituía el órgano político de la élite moderna (o capitalista), en tanto que el Partido Conservador representaba a la élite terrateniente y eclesiástica.¹⁸ Intentaremos ahora describir el debate suscitado en el Senado por la propuesta que en enero de 1902 presentaron Silva Cruz, Ballesteros y Puga Borne. Consideramos que dicha exposición no sólo servirá para apoyar lo que ya se afirmó respecto a los partidos Conservador, Radical y Liberal, sino que permitirá también aclarar la posición de cada uno de ellos.

El Partido Conservador, por boca del Senador Blanco, alegaba que la enseñanza pública representaba una usurpación gubernamental de los derechos inviolables de la familia:

No tiene sentido... permitir al Estado interferir en los asuntos que Dios ha encomendado a los padres, a los que ha provisto de las facultades necesarias... El Estado se propone adueñarse del derecho que corresponde al padre de familia... absorber la sociedad doméstica y la sociedad civil. *Forzar al niño a asistir a la escuela porque la sociedad cree que así podrá obtener provecho de él, equivale a sustituir el derecho del padre de familia por el derecho de la sociedad, a convertir al hilo de una familia en hilo de la sociedad, en esclavo de la sociedad...* (Cámara de Senadores 1902a: 181; cursivas nuestras).

“Las dos bases fundamentales de todo tipo de educación son la autoridad y el respeto” (*loc. cit.*), cuya enseñanza debe impartirse dentro del seno familiar. Fuera de mantener el respeto a Dios y la lealtad a la Iglesia, la educación no tiene función alguna dentro de la sociedad; o sea, “la educación se da para desarrollar las facultades del alma, para formar el carácter del individuo” (*loc. cit.*).

La proposición planteada en 1900 por los Radicales respecto a la enseñanza primaria obligatoria, incluía como requisito que ésta se obtuviera en las escuelas públicas. En 1902, se amplió la proposición a fin de incluir también a las escuelas privadas.¹⁹ Esta concesión fue necesaria para entablar un diálogo fructífero sobre el tema de la enseñanza con el Partido Conservador. Repasemos las afirmaciones de uno de los senadores del Partido Conservador.

¿Es posible transformar la escuela católica en escuela a-religiosa, cuando ésta representa algo que no puede existir, ya que la neutralidad religiosa en sí se contrapone a la esencia de lo que es la educación? Jamás podrá la educación ser neutra, porque cuando el niño pregunta la razón por la que la palabra Dios se escribe con mayúscula, será necesario responder que Dios es un “Ser Único”, el “Ser Supremo”; y porque dentro de la historia será necesario hacer referencia a la Biblia y a la vida de Cristo... En pocas palabras, porque dentro del orden propio del conocimiento humano es forzoso enseñar o ateísmo o catolicismo (Cámara de Senadores, 1902b: 243).

Los Liberales, por su parte, rendían homenaje al valor de la educación de dientes para afuera. Abogaban por la extensión de ésta, pero simultáneamente advertían el peligro de establecer la enseñanza obligatoria, que equivaldría a restringir la libertad individual. Ante la réplica de los Radicales, que señalaban que en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos la educación era obligatoria, los Liberales respondían que no era apropiado comparar dichos países con Chile. Cuando los Radicales afirmaban que el Estado de hecho restringía la libertad individual para asegurar su propia preservación (a través del reclutamiento militar, por ejemplo), los Liberales por su parte negaban el paralelismo de tales situaciones. Por otro lado, cuando los Liberales, a su vez, afirmaban por medio del Senador Errázuriz Urmeneta que “las escuelas que existen son suficientes sólo para una quinta parte de los niños en edad escolar primaria” (Cámara de Senadores, 1902c) y que, por tanto, lo que se necesita son más escuelas y no matrículas obligatorias, los Radicales, apoyados por el Ministro de Educación, presentaban cifras para demostrar que había escuelas más que suficientes.²⁰ Los Radicales planteaban el problema desde otro punto de vista:

[La ley sobre educación primaria obligatoria] ayudará a proteger a los niños desafortunados cuyos padres, debido a indolencia o pobreza, los abandonan a la ignorancia; así como a aquellos que viven y se desarrollan en un ambiente de vicios, malos ejemplos y costumbres perversas, ambiente que propicia la formación de futuros criminales (Cámara de Senadores, 1902c: 628-629).

Para los Radicales, entonces, la indolencia, la pobreza o la desconfianza de los padres en la educación como medio para obtener mejores trabajos, hacían necesarias algunas medidas coercitivas que rompieran ese círculo vicioso dentro de la socialización familiar. El senador Bannen, refiriéndose a la Sociedad de Escuelas para Proletarios, señaló lo siguiente:

Nuestra sociedad, al establecer escuelas para los más pobres... ha logrado proporcionar educación a algunos niños desafortunados cuya extrema indigencia no les

hubiera permitido asistir a las escuelas oficiales. Sin embargo, es igualmente cierto que el reclutamiento de esos niños se vio obstaculizado en la mayor parte de los casos por la resistencia de los padres, tenaz e injustificable, que sólo puede explicarse en términos de su ignorancia y de las privaciones en que viven. Ellos prefieren ver a sus hijos deambular por las calles y entre la basura, antes que permitirles asistir a la escuela que, a su juicio, es tan inútil como la visita a una cárcel. Sin la intervención del Estado, será imposible vencer este obstáculo insensato. Obsérvese que los niños que se encuentran en esta situación son la casi totalidad de los 36 247 de la civilizada Capital de la República que no asisten a la escuela (Cámara de Senadores, 1902e: 629).

Los Radicales, además de rebatir a sus oponentes, recalcaban continuamente durante estos debates las relaciones entre la educación, por un lado, y otros factores tales como el crecimiento económico, la estabilidad política y el orden social. Veamos lo que afirmaba el senador Pedro Bannen el 11 de junio de 1902:

La educación primaria es la base principal del progreso de una nación. Su civilización y su fuerza intelectual se derivan del nivel educativo de sus habitantes. La prensa, en sus diversas formas —libros o periódicos—, es el agente educativo más poderoso en las ciudades. Sin embargo, para que la prensa cumpla sus metas eficazmente, es necesario que la gente sepa leer y escribir... (Cámara de Senadores, 1902).

El 13 de agosto de 1902, el senador Maclver añadía lo siguiente:

Los mismos individuos que combaten la instrucción primaria obligatoria afirman que *la educación de los niños se liga directamente con los intereses capitalistas*, y por tal motivo la consideran necesaria... Precizando más: la educación está enlazada intrínsecamente con los intereses políticos e incluso con el orden público cuando el Estado se constituye sobre bases de igualdad y participación para todos sus miembros (Cámara de Senadores, 1902d).

Hemos sostenido que los intereses de la burguesía apoyaban la expansión del sistema escolar y, además, que dicha expansión obedecía a su vez a intereses económicos objetivos y no a actitudes humanitarias apolíticas. Aparte de las consideraciones ya planteadas, tres aspectos más deberían tomarse en cuenta a fin de apoyar nuestras afirmaciones:

Primero: ¿Por qué formularon los Radicales, en primera instancia, una proposición que exigía la asistencia a escuelas públicas y, una vez revisada la proposición, insistieron en que las escuelas privadas se conformaran a los lineamientos de las escuelas públicas? ¿Qué tiene de especial la educación humanitaria para que se haga necesario su control por parte del Estado?

Segundo: ¿Por qué en la propuesta radical se desatendieron los niños que vivían a más de dos kilómetros de distancia de la escuela más próxima, con el resultado consiguiente, tal como quedó señalado en el debate de 1902 en el

Senado, de eximir a dos terceras partes de la población rural de su obligación de asistir a la escuela? (Cámara de Senadores, 1902: 239). Si realmente existían intereses humanitarios, ¿por qué se favorecía a los niños de la ciudad? ¿Por qué no se planteó una propuesta paralela respecto a la construcción de escuelas rurales?²¹

Tercero: ¿Qué validez tenía la actitud de los Liberales, que sostenían que la visión humanitaria debería excluir la asistencia obligatoria a la escuela, puesto que infringía la libertad individual? Por otra parte, si la enseñanza obligatoria es de hecho humanitaria, ¿por qué no la apoyaron los Liberales?

Además de las ya presentadas existe otra razón, aún más poderosa, que nos lleva a rechazar la interpretación humanitaria. En efecto, si nos basamos en razonamientos humanitarios, cabría esperar que la educación se ofreciera por igual a todas las clases sociales y que, por tanto, constituyera una ruta de movilidad social ascendente para las clases bajas. Sin embargo, hay evidencias sustanciales en el sentido de que la educación no ha realizado esta función en Chile. En el último capítulo de nuestro trabajo nos referiremos a estas evidencias.

IV. *Educación y movilidad social*

Hemos sostenido en páginas anteriores que la educación popular sirve para legitimar la estructura de clases vigente, al crear y mantener una ideología de igualdad y fluidez social. Al mismo tiempo hemos visto que en contraposición a esta ideología, la educación reproduce y refuerza la estructura de relaciones de clase, a través de un proceso que propicia desigualdades en el acceso a las facilidades educativas. En los Estados Unidos la desigualdad en el acceso se origina, parcialmente, en el hecho de que la educación se financia con fondos locales. En esta forma, quienes viven en barrios prósperos asisten a escuelas diferentes y mejor equipadas que quienes habitan en barrios pobres (Bowles, 1972: 21). En Chile, toda la educación pública (y gran parte de la privada) está subvencionada con fondos federales.²² No obstante la ausencia de financiamiento local, el sistema escolar chileno mantiene un sistema de selección diferencial muy efectivo. Además, todas las escuelas públicas y la mayor parte de las privadas son gratuitas. De hecho, entonces, las clases altas reciben más y mejor educación gratuita. Los rendimientos privados de la educación, consecuentemente, son mucho más altos para las clases altas que para las bajas.

Aun quienes creen en el mito de la “movilidad social a través de la educación” en los Estados Unidos, reconocen que en Chile la enseñanza no cumple esa función:

En los Estados Unidos, se considera que la educación es un factor de peso en favor de la movilidad social y un elemento que impide la estratificación de las clases sociales. En Chile, aun cuando la educación primaria es gratuita para todos, de hecho beneficia más a los niños que pertenecen a las clases acaudaladas, pues reciben más y mejor enseñanza. Por tanto, el sistema escolar tiende a mantener el *statu quo* e incluso a acentuar las diferencias entre clases (Gill, 1966: 48).

Uno de los más conocidos y prolíficos investigadores de la educación contemporánea en Chile afirma lo siguiente:

El sistema educativo está organizado de tal forma que los niños de clase media y alta reciben más y mejor educación, en tanto que los de clase baja reciben menos y más deficiente educación. Como consecuencia, el sistema educativo juega un papel social regresivo, ya que, en lugar de reducir, acrecienta las distancias entre las clases sociales...

Las escuelas se estratifican de acuerdo con ciertos privilegios sociales. Encontramos que en Chile existe una verdadera segregación social en las escuelas: los niños de bajo nivel económico asisten a las escuelas comunes, en tanto que las escuelas anexadas a las preparatorias y las universidades —públicas o privadas— reciben a los niños que cuentan con medios económicos. La escuela privada que se dedica a la formación de los niños más privilegiados de nuestra sociedad constituye el ejemplo extremo de lo anterior... (Hamuy, 1960: 70).

La evidencia con que contamos apoya inequívocamente lo afirmado, según puede apreciarse en el cuadro adjunto.

TASAS DE RETENCIÓN EN LA PROVINCIA DE SANTIAGO ATENDIENDO AL NIVEL ECONÓMICO DEL JEFE DE FAMILIA²³

<i>Grados</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>Nivel medio</i>	<i>Nivel alto</i>
1	(26 606)	(6 951)	(3 170)
2	100.0%	100.0%	100.0%
3	72.5%	82.9%	95.1%
4	60.8%	75.3%	92.3%
5	48.0%	66.9%	88.9%
6	37.3%	58.1%	84.9%
Primer año de secundaria	27.8%	48.4%	79.8%
	13.9%	32.1%	73.3%

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO INCORPORADOS AL PRIMER AÑO DE PRIMARIA, CLASIFICADOS SEGÚN NIVEL ECONÓMICO Y TIPO DE ESCUELA²⁴

<i>Tipo de escuela</i>	<i>Niveles económicos</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Primaria pública común para hombres	24.5	16.6	0.0
Primaria pública común para mujeres	24.1	22.4	0.1
Primaria pública común mixta	30.1	10.3	1.5
Escuelas especiales	2.9	1.9	0.0
Públicas anexadas a secundarias	0.2	8.2	17.6
Primaria privada común para hombres	6.0	18.8	2.4
Primaria privada común para mujeres	7.1	6.0	0.6
Primaria privada común mixta	4.3	7.1	9.8
Privadas anexadas a secundarias	0.8	9.2	68.0
Total	100.0	100.0	100.0
Número de alumnos	26 608	6 945	3 170

Una encuesta realizada en 1964 y 1965, que abarcó una muestra de 138 industriales chilenos, arrojó los siguientes datos: 22% de los ejecutivos eran nietos de terratenientes; 27% eran nietos de industriales, banqueros, comerciantes o dueños de minas; sólo 5% eran nietos de hombres de clase popular; 58.9% de los padres de los 138 industriales eran empresarios industriales o mineros; menos del 5% eran terratenientes, y sólo el 1% provenía de la clase popular (Petras, 1963: 40). En esta forma resulta claro que la expansión de la educación popular no ha logrado alterar la rigidez de la estructura de clases chilena.

El fracaso del sistema educativo en Chile, en lo que respecta al logro de sus propias metas, implica consecuencias potencialmente destructivas para la estabilidad del capitalismo chileno. Al igual que en los Estados Unidos, la educación en Chile no ha logrado convertirse en instrumento de superación en beneficio de las clases pobres. Pero hay una diferencia entre ambos países: en los Estados Unidos ha ocurrido un rápido crecimiento que ha permitido una mejora progresiva del estatus del trabajador. Como resultado, el ciudadano medio norteamericano ha logrado alguna movilidad ascendente.²⁵ En cierto sentido, entonces, sus aspiraciones se han realizado. En cambio, la economía chilena, pulverizada por su dependencia de la economía mundial, ha crecido a la mínima razón del 1% anual *per cápita* desde la Primera Guerra Mundial (Davis y Ballesteros, 1963; Reporte Chileno a CIAP, 1971). La emigración a la ciudad y las altas tasas de natalidad dan como resultado un crecimiento urbano que sobrepasa con mucho el número de empleos urbanos disponibles. Las posiciones relativas y absolutas de las clases bajas chilenas no han mejorado desde 1920, cuando se estableció la educación primaria obligatoria. Las expectativas creadas por el nuevo sistema educativo no se han cumplido.²⁶

Cuando el capitalismo falla en lo que se supone es su fuerte, el crecimiento económico, no queda nada que lo justifique. En el caso de Chile, ha sembrado la semilla de su propia destrucción.

APÉNDICE A

Año	% de población urbana	A Inscripción en primaria	B Población	A/B %
1865	28.6	41 157	1 819 000	2.3
1870	31.8	55 325	1 947 500	2.8
1875	34.9	69 494	2 076 000	3.3
1880	38.3	83 315	2 284 000	3.6
1885	41.7	97 136	2 492 000	3.9
1890	43.6	120 098	2 637 000	4.6
1895	45.5	143 060	2 790 000	5.1
1900	44.5	157 330	2 959 000	5.3
1905	43.6	237 185	3 139 000	7.6
1910	43.9	317 040	3 336 000	9.5
1915	45.3	359 150	3 553 000	10.1
1920	46.4	401 261	3 795 000	10.6
1925	47.9	466 963	4 073 000	11.5
1930	49.4	532 665	4 356 000	12.2
1935	50.9	566 103	4 700 000	12.0
1940	52.4	599 541	5 063 000	11.8
1945	55.6	688 147	5 541 000	12.4
1950	58.9	776 753	6 073 000	12.8
1955	63.9	974 574	6 671 000	14.4
1960	68.9	1 171 983	7 628 000	15.4

APÉNDICE B

PRESUPUESTO PARA EDUCACIÓN PRIMARIA (a precios corrientes)

Año	
1836	7 621
1840	8 635
1846	48 503
1852	89 169
1854	149 322
1865	234 340
1875	472 870
1885	753 100
1895	1 861 500
1905	5 727 115
1915	14 950 922

Fuentes: Salas (1917: 3), Quinto Censo de la población en Chile (1875: 660), Amunátequi (1856: 306), Labarca (1939: 275).

APÉNDICE C

Año	% de analfabetos	Votantes registrados	% de población registrados	Número de votantes
1854	86.5			
1865	83.0			
1875	77.1			
1885	71.1			
1895	68.2			
1907	60.0			
1915	—		5.2	150 000
1918	—	185 000	9.6	183 000
1920	49.7	342 000	—	—
1921	—	—	11.6	197 000
1925	—	383 000	7.7	256 000
1930	25.6	302 000	—	—
1932	—	—	10.6	327 000
1937	—	465 000	10.0	413 000
1940	27.3	475 000	—	—
1952	19.6	—	—	—
1960	16.4	—	—	—
1970	12.0	—	—	—
1971	—	3 800 000	38.0	2 800 000

Fuentes: Petras: (1970:84, 110), *New York Times* (abril 5, 1971), Dirección General de Estadística (1933: XI). Hamuy (1961: 10), *New York Times* (1970).

APÉNDICE D*
TASAS DE PARTICIPACIÓN EN LA FUERZA DE TRABAJO Y AÑOS DE ESCOLARIDAD, 1960

	Número de personas	% de clase trabajadora
a. (No manual) Administradores, directores y propietarios (2% de la fuerza de trabajo en 1960 que constaba de 2 230 000 personas)		
Sin instrucción	1 496	3
Con primaria	13 090	30
Con secundaria académica	21 127	48
Con comercio y vocacional	3 629	8
Con universidad	3 316	8
Otros grados insuficientemente especificados	1 473	3
Promedio de años de escolaridad		8.6
b. Profesionales y técnicos (5% de la fuerza de trabajo)		
Sin instrucción y con sólo la primaria	11 386	10
Con secundaria	34 709	30
Con comercial	1 498	1
Con vocacional	4 228	4
Con universidad	36 365	32
Otros grados insuficientemente especificados	26 561	22
Promedio de años de escolaridad:		
—Profesionales		16.7
—Técnicos		9.1
c. Trabajadores de cuello blanco (14% de la fuerza de trabajo)		
Sin instrucción	12 102	4
Con primaria	100 935	31
Con secundaria	155 219	49
Con comercial	29 056	9
Con vocacional	4 994	1
Con universidad	9 102	3
Otros grados insuficientemente especificados	6 345	3
Promedio de años de escolaridad		8.1
d. Trabajadores calificados (29% de la fuerza de trabajo)		
Sin instrucción	40 762	6
Con primaria	416 914	65
Con secundaria	136 337	21
Con comercial y vocacional	25 536	4
Con universidad	2 208	0
Otros grados insuficientemente especificados	19 607	3
Promedio de años de escolaridad		5.4
e. Trabajadores no calificados (50% de la fuerza de trabajo)		
Sin instrucción	293 971	26
Con primaria	718 253	65
Con secundaria	718 253	65
Con secundaria	70 680	6
Con comercial, vocacional y universidad	11 276	1
Otros grados insuficientemente especificados	15 560	1
Promedio de años de escolaridad		3.1

* Golfarb (1968: 87-90).

NOTAS

- ¹ Por ejemplo, Martin Carnoy (1970) sostiene que las clases altas son las primeras en recibir una cuasi renta monopolista de su inversión en la educación primaria, y que, sólo después, el sistema se extiende para proporcionar dicha educación a los niños de clase baja. Los niños de las clases altas pasan luego a la escuela secundaria, donde se repite el mismo proceso con relación a los de las clases desvalidas y así sucesivamente. Nuestro artículo se centrará en la educación primaria que es la que suministra el principal flujo escolar a la fuerza de trabajo chilena. En 1940, 75.1% de la fuerza de trabajo chilena había recibido seis años o menos de enseñanza; en 1964 esta cifra bajó a 72.9%. En 1965 la cifra correspondiente en Estados Unidos era de 12.6%. Ver Apéndices y, además, Selowsky (1967) y Grilliches (1970: 75).
- ² Marx y Engels afirman en el Manifiesto comunista: "a través de la acción de la industria moderna, todos los lazos familiares entre los proletarios son disueltos y sus hijos quedan convertidos en simples artículos comerciales e instrumentos de trabajo". Véase también Quick (1971: 16-20).
- ³ Por ejemplo, se le enseña al alumno a respetar al maestro, a ser puntual, a realizar tareas monótonas y poco gratas, a responder a estímulos tales como las calificaciones, etc. (Gintis, 1969).
- ⁴ Bottomore (1966: 3-8) hace un análisis de la forma en que estos factores socavan la conciencia de clase.
- ⁵ Jobet (1955) no es el único entre los historiadores chilenos que observa el surgimiento de la clase burguesa a partir de 1850. Véanse también Pike (1963: 5), Petras (1970: 84-97) y Galdames (1941: 302). (Por no tener a la mano los textos originales de Jobet y de otros autores chilenos citados a lo largo del presente artículo, nos hemos visto precisados a re-traducirlos del inglés según la cita de Andrew Zimbalist. N. del T.).
- ⁶ Desde luego, el Partido Radical no era el único que representaba los intereses de la burguesía. En varias ocasiones se alió con los Liberales, los Demócratas, los Nacionales e incluso con el Partido de Izquierda (por ejemplo, en 1871, 1876, 1881, 1886, 1920, 1938 y 1946). En todos los casos las coaliciones servían a los Radicales como instrumentos políticos para lograr la realización de sus programas. Más acertadamente se puede describir a los Radicales como la vanguardia de la creciente clase capitalista y no como su único representante.
- ⁷ Consúltense Pfeiffer (1948 y 1952), y Ramírez Necochea (1970).
- ⁸ Desde luego, la dependencia de la burguesía chilena del capital extranjero es anterior a 1880. Por ejemplo, con el auge de exportaciones que siguieron a la Independencia, el capital británico fincó su dominio en la comercialización de los productos chilenos de exportación. La injerencia del capital británico fue notable en el caso del cobre. Adquirió la totalidad de este mineral en bruto, controló los

procesos subsecuentes (concentración, fundición, refinamiento y fabricación) y todo lo relacionado con las finanzas, el comercio y el transporte del mismo. Sin embargo, las inversiones inglesas en la producción misma fueron en su mayoría indirectas hasta la Guerra del Pacífico y el gran auge del salitre ocurrido después de 1880. Ver Ramírez Necochea (1970).

- ⁹ Balmaceda amenazó nacionalizar la industria del salitre y romper el monopolio británico sobre los ferrocarriles. El capital inglés apoyó con cuatro millones de pesos la revuelta que derrotó a Balmaceda en 1891 (Blakemore, 1965: 401).
- ¹⁰ En 1970, el ingreso *per cápita* en Chile era de aproximadamente 500 dólares) cifra a que se llegó lentamente (1% por año) desde la Primera Guerra Mundial; En un estudio realizado en 1964, se calculó que el 4.7% superior de los individuos que formaban la pirámide de ingresos obtenía el 39.3% del ingreso personal total, en tanto que el 29% inferior recibía apenas el 4.1% del mismo. Ver el estudio de la Oficina de Planificación, en Frank (1969: 107).
- ¹¹ Los Partidos Liberal y Nacional no siempre guardaron una actitud uniforme en relación con estas reformas. El Partido Radical fue el único que las apoyó sin reservas (Galdames, 1941: 317).
- ¹² Intencionalmente insinuamos que existe alguna relación entre el capital extranjero y los acontecimientos ocurridos dentro del sistema educativo. Por desgracia, no hemos logrado obtener evidencia directa de dicha relación. Sin embargo, debemos señalar dos hechos: primero, la enseñanza primaria se expandió con mayor rapidez en las zonas mineras (las primeras en las que se estableció el capital extranjero); segundo, el Partido Radical, que constituyó el principal órgano político de la clase capitalista y fue el líder de la reforma educativa, se unió a la Coalición de 1891 que representaba los intereses del capital extranjero en contra del Presidente Balmaceda.
- ¹³ En Labarca (1939: 180-191) se encontrará una descripción más amplia sobre las características de la influencia alemana.
- ¹⁴ “De esta manera se privó a la Iglesia de su prerrogativa más antigua: la de constituir legalmente a la familia. Como era natural, la implantación de la ley del matrimonio civil provocó la cólera de los clérigos” (Mecham, 1966: 213).
- ¹⁵ En 1949 se otorgó a las mujeres el derecho del voto. A partir de las elecciones de abril de 1971, los mayores de 18 años pueden también votar y se ha eliminado el requisito de la escolaridad. Las estadísticas históricas sobre la votación y el alfabetismo se encuentran en el Apéndice.
- ¹⁶ Pike (1963: 120) afirma que aun cuando las clases bajas emigraban a las zonas urbanas y aprendían a leer, las clases altas podían comprar sus votos.
- ¹⁷ Un ejemplo lo constituye el Plan Oyarzun de 1908 (Salas, 1917: 26 y Apéndice).
- ¹⁸ De acuerdo con nuestro modelo, la descripción de las bases de los Partidos Radical y Conservador queda simplificada y, por tanto, es válida únicamente en términos generales. Por ejemplo, debe advertirse que después de 1860 la éli-

te terrateniente y la burguesía que iba emergiendo, empezaron a entremezclarse económica y socialmente. Este proceso llegó a su culminación después de la Gran Depresión de 1930 a través de las políticas de CORFO, y continuó durante la década de los sesenta con la Reforma Agraria y el traslado de capital rural a las ciudades. En esta forma, los intereses de los burgueses y de los terratenientes se integraron paulatinamente. Lo que es más, sin dicha integración posiblemente jamás se habría afianzado la bien, conocida democracia burguesa chilena.

Sin embargo, a pesar de la integración de gran parte de las élites modernas y antiguas, continuó existiendo una vieja élite cuya visión del mundo era mucho más conservadora, y cuyo contacto con el sector capitalista era limitado. Esta vieja élite coexistía con elementos progresistas y retrógrados de la élite más moderna. Nuestra hipótesis general es que el Partido Radical representaba los elementos progresistas de esta élite moderna.

- ¹⁹ La Iglesia Católica ha mantenido tradicionalmente la gran mayoría de las escuelas privadas. Hasta hace 10 años, la Iglesia poseía más del 80% de ese tipo de escuelas (Mecham, 1966: 22).
- ²⁰ Según cálculos del senador Bannen, en 1900 el sistema escolar chileno podía absorber como mínimo a 171 780 alumnos más (Cámara de Senadores, 1902c: 630).
- ²¹ Obsérvese que además de que las escuelas públicas en áreas rurales reciben un subsidio menor, la tasa de deserción en ellas es sustancialmente más alta:

PORCENTAJE DE RETENCIÓN, SEGÚN LA UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS

Grado	Áreas rurales (4 160)	Ciudades de 1 000 a 5 000 habitantes (1 382)	Ciudades de más de 5 000 habitantes (3 893)	Ciudad de Santiago (27 288)
1	100.0	100.0	100.0	100.0
2	69.9	68.7	75.0	78.0
3	54.6	55.1	64.8	68.8
4	36.0	40.1	53.1	59.1
5	22.5	28.4	42.5	50.1
6	13.5	17.8	32.7	41.1
Primer año de secundaria	4.7	7.9	17.1	26.7

Los datos del cuadro anterior se refieren a una muestra de 37 794 alumnos de la Provincia de Santiago. La cohorte se define según dos características: 1) fecha de nacimiento entre el 1 de marzo de 1936 y el 28 de febrero de 1937, y 2) ingreso a alguna escuela primaria (Hamuy, 1961: 86). Las cifras entre paréntesis indican el tamaño de la población de la que se obtuvo cada muestra.

- ²² El Estado ha seguido subvencionando las escuelas privadas desde la separación Iglesia-Estado en 1925. Una ley de 1951 establece que el gobierno federal debe subsidiar cualquier escuela gratuita que cumpla ciertos requisitos académicos. Dicha subvención constituye la mitad de los costos por alumno dentro del sistema escolar público. Hay muchos datos que indican que la mayoría de los alumnos de las escuelas privadas provienen de las clases altas. Consúltense, por ejemplo, Labarca (1939: 293), Ahumada (1958: 27-35) y Hamuy (1960: 26).
- ²³ Las cifras se refieren a la misma cohorte descrita en la nota 21. Los resultados son similares para las provincias de Antofagasta, Concepción y Curicó (Hamuy, 1961: 106-115). Un estudio más reciente (Petras, 1963: 29) aporta datos parecidos: el 85% de los niños de clase trabajadora no continúan después del sexto año.
- ²⁴ Recuérdese que la mayor movilidad social ascendente dentro del sistema escolar la dan en primer lugar las escuelas anexadas y, en segundo lugar, las privadas. Las escuelas especiales generalmente atienden a niños con desventajas. Obsérvese también que los niños de alto nivel económico asisten casi en todos los casos a las escuelas comunes mixtas. Este factor parecería reflejar en cierta forma la naturaleza de la disciplina en las escuelas de clase alta.
- ²⁵ Aun cuando se controlan metodológicamente los cambios sufridos en la estructura ocupacional, en los Estados Unidos ha habido poca movilidad. Ver Blau y Duncan (1967: cuadro 2.5).
- ²⁶ La yuxtaposición de la estructura ocupacional estancada con la ampliación de las oportunidades educativas (en lo relativo a preparatorias, universidades, etc.) en favor de las clases media y alta, ha creado un exceso peligroso de población que ocupa niveles altos. Ver Darcy Ribeiro (Lipset-Solari, 1967: 415ss.).

REFERENCIAS

- Ahumada, Jorge
1958 *En vez de la miseria*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Amunátequi, Miguel y Gregorio
1856 *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*. Santiago.
- Blakemore, Harold
1965 "The Chilean Revolution of 1891 and its Historiography" en *Hispanic American Historical Review*, núm. 45.
- Blau, Peter M. y Otis D. Duncan
1967 *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Bottomore, T.
1966 *Classes in Modern Society*. New York: Vintage Books.

Bowles, Samuel

1970 "Class Power and Mass Education: the Beginnings of a Study of Social Structure and Educational Policy" (mimeógrafo).

Bowles, Samuel

1972 "Unequal Education and the Reproduction of the Hierarchical Division of Labor", en *The Capitalist System*, Richard C. Edwards *et al.* (eds.). Englewoods Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Cámara de Senadores

1902 *Boletín de sesiones ordinarias*, junio 11. Santiago.

Cámara de Senadores

1902a *Boletín de sesiones ordinarias*, junio 24. Santiago.

Cámara de Senadores

1902b *Boletín de sesiones ordinarias*, junio 30. Santiago.

Cámara de Senadores

1902c *Boletín de sesiones ordinarias*, julio 30. Santiago.

Cámara de Senadores

1902d *Boletín de sesiones ordinarias*, agosto 13. Santiago.

Campbell, Margaret V.

1959 "Education in Chile, 1810-1842", en *Journal of Inter-American Studies*, julio.

Camoy, Martin

1970 "The Political Economy of Education" (mimeógrafo).

Chilean Report to CIAP

1971 Washington, D. C., febrero.

Davis y Ballesteros

1963 "The Growth of Output and Employment in Basic Sectors of the Chilean Economy", en *Economic Development and Cultural Change*, enero.

Dirección General de Estadística

1933 *X censo de la población*, vol. II, enero. Santiago.

Dirección General de Estadística

1952 *El censo general de población y de vivienda*. Santiago.

Frank, A. G. (ed.)

1969 *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*. New York: Monthly Reviews Press.

Galdames, Luis

1941 *A History of Chile*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Gill, Clark C.

1966 *Education and Social Change in Chile*. Washington, D. C.: U. S. Printing Office.

Gintis, Herbert

1969 *Alienation and Power: Towards a Radical Welfare Economics*. Tesis doctoral no publicada. Harvard University.

Goldfarb, Marsha Geier

1968 *An Educational Planning Model of Chile*. Tesis doctoral no publicada. Northwestern University, agosto.

Grilliches, Zvi

1970 "Notes on the Role of Education in Production Functions and Growth Accounting", en *Education, Income and Human Capital*, W. Lee Hansen (ed.). New York: National Bureau of Economics Research, Inc.

Hamuy, Eduardo

1960 *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Santiago: Editorial Universitaria.

Hamuy, Eduardo

1961 *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico.

Jobet, Julio César

1955 *Ensayo crítico del desarrollo económico-social de Chile*. Santiago.

Labarca, Amanda

1939 *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago.

Lipset, Seymour y Aldo E. Solari

1967 *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Mecham, J. Lloyd

1966 *Church and State in Latin America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

New York Times

1970 Information Please Almanac.

Petras, James

1970 *Politics and Social Forces III Chilean Development*. University of California Press.

Pfeiffer, Jack y Rippy

1948 "Notes on the Dawn of Manufacturing in Chile" en *Hispanic American Historical Review*, mayo.

Pfeiffer, Jack

1952 "Notes on the Heavy Equipment Industry in Chile, 1800-1910" en *Hispanic American Historical Review*, febrero.

Pike, Frederick

1963 *Chile and the United States, 1880-1962*. University of Notre Dame Press.

Quick, Paddy

1971 “Elementary Education and the Needs of an Industrial Society: England and Wales in the Nineteenth Century” (mimeógrafo). Harvard University: Department of Economics.

Quinto Censo de la Población en Chile.

1875

Ramírez Necochea, Hernán

1970 *Historia del imperialismo en Chile*. Santiago: Editora Austral.

Salas, Darío E.

1917 *El problema nacional*. Santiago.

Selowski, Marcelo

1967 *Education and Economic Growth: Some International Comparisons* (mimeógrafo). Harvard University: Center of International Affairs.