

## UN LUGAR DISEÑADO ESPECÍFICAMENTE PARA LA ENSEÑANZA: EL ESPACIO FÍSICO OCUPADO POR LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA EN CHILE (1883-1915)\*

*Specifically designed for education: the physical space used by the public primary school in Chile (1883-1915)*

PILAR HEVIA FABRES\*\*

### Resumen

Este artículo es una primera aproximación al cambio que experimentó el espacio físico que ocupaba la escuela primaria fiscal –rural o urbana; de hombres, de mujeres o mixta– en el territorio nacional entre 1883 y 1915. A través del análisis de alrededor de sesenta planos –tanto de los edificios construidos expresamente con un fin educacional como de las casas-habitación arrendadas para servir como escuelas– se intenta mostrar cuáles fueron estas transformaciones operadas por el espacio escolar. Este ejercicio metodológico ha sido complementado con un análisis cuantitativo acerca de la propiedad de los locales en que funcionaron las escuelas, y de los edificios construidos de acuerdo a los planos tipos elaborados por el Ministerio de Industria y Obras Públicas en 1888. Este estudio permite sostener que el espacio predominante en que funcionó la escuela fiscal fueron las casas-habitación –arrendadas para servir como escuela–, las que muestran un cambio tanto en el deslinde de sus contornos como en su distribución interna, modificaciones que, por sí solas, produjeron cambios en la cultura escolar.

**Palabras clave:** historia, educación, espacio escolar, construcción escuelas, locales arrendados

### Abstract

*This article is a first approach to studying the change experienced by the premises used by state primary schools –rural and urban, boys' schools, girls' schools, and coeducational– in our nation during the period between 1883 and 1915. Through the analysis of around sixty drawings –both of buildings specifically built for educational purposes and of the dwellings leased to use them as schools– we attempt to show the transformations that were made to convert the dwellings into school spaces. This methodological exercise was complemented with a quantitative analysis of the appropriateness of the premises in which the schools operated, as well as of the buildings constructed according to prototype drawings prepared by the Ministry of Public Works in 1888. The study allows stating that state Primary Schools operated predominantly in houses meant for families to live in –leased to serve as schools. These premises show changes were made both to the marking of boundaries with their surroundings, as to their internal distribution. These modifications, by themselves, caused changes in school culture.*

**Key words:** history, education, school space, construction of school buildings, leased premises

---

\* Este artículo forma parte de la tesis doctoral de la autora, desarrollada en el marco del Proyecto CONICYT Anillo SOC17, “La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional”.

\*\* Doctor© en Historia, Profesora de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Chile, pilar.heviacorra@gmail.com

## I. Introducción

Los espacios ocupados por la escuela primaria hasta la década de 1880 en el territorio nacional fueron de diversa índole: algún lugar de un convento, de una municipalidad, de casas particulares, de casas-habitación arrendadas por el Estado para servir como escuelas, y algunos locales construidos con aportes de los vecinos, de las municipalidades, con fondos fiscales, o a través de fórmulas de corresponsabilidad. Diversas ubicaciones eran válidas y, por tanto, se trató en muchas ocasiones de espacios que no tenían una función única. Lo más común fue identificar como escuela una sala o un local regido por un maestro que funcionaba de manera independiente. De este modo, en ese periodo primó un modelo de organización escolar y espacial que era: una escuela/un aula/un espacio. Los sistemas de enseñanza individual, simultáneo y mutuo concordaban con esa organización espacial.

Hacia fines del siglo XIX se produce un replanteamiento de la concepción arquitectónica del espacio escolar que rompe la identidad una escuela/un aula/un espacio. La escuela debía ahora ocupar un espacio exclusivo, que tuviera asignadas funciones propias y definidas. Un espacio excluyente del mundo adulto, que garantizara un control de las condiciones higiénico-pedagógicas que se consideraban ahora indispensables para el aprendizaje.

Este proceso tendrá lugar en Chile en un contexto marcado por transformaciones sociales, políticas y económicas. Hacia fines del siglo XIX, el país entró en un periodo de expansión económica a raíz de las nuevas riquezas mineras adquiridas tras el triunfo en la Guerra del Pacífico; se produjo el desarrollo de la actividad industrial; hubo un masivo éxodo del campo a la ciudad, acompañado de un creciente proceso de urbanización; y se asistía a la emergencia de la llamada “cuestión social”, con la consiguiente pauperización de las condiciones de vida y de salud de los sectores más pobres, especialmente de la ciudad, seguida de altas tasas de mortalidad.

Frente a esta realidad, los políticos liberales volvieron su atención hacia la escuela, debido al rol clave que ésta debía cumplir, como factor cohesionante y unificador, en oposición a una posible fragmentación de la sociedad. La escuela fue vista como un símbolo del positivismo, un elemento de transformación social y de progreso del país.

La mirada se volcó entonces hacia aquellos países europeos que, frente a un similar contexto sociopolítico y económico, habían modificado su realidad escolar con las herramientas que les otorgaba el desarrollo de la ciencia: una nueva mirada sobre la infancia, el movimiento higienista, un nuevo método de enseñanza y nuevas asignaturas. De este modo, el gobierno envió a varios educacionistas a Europa, principalmente a Alemania, en busca de modelos que permitieran guiar y llevar a cabo una reforma educativa en Chile. Así, los nuevos planteamientos llegaron al país a través de la participación en

congresos y exposiciones universales de políticos liberales, médicos y pedagogos chilenos, algunos de los cuales, a su regreso, promovieron y llevaron adelante una serie de exposiciones y de congresos realizados en Chile, y escribieron en publicaciones donde dieron cuenta de lo que habían visto en otros países.

Con estas herramientas teóricas, quienes dirigían el país manifestaron la voluntad política de realizar una reforma en la escuela primaria aplicando, entre otras cosas, los postulados sobre higiene y urbanidad. Se promovió la mejora de las condiciones de salud, más o menos al mismo tiempo que una reforma de las costumbres y hábitos de la población, con el fin de dar un cierto orden a la sociedad civil. La base de la reforma apuntaba a la formación de lo que se concebía como ciudadanos útiles a la nación: individuos trabajadores y disciplinados, capaces de impulsar el progreso y la industria. Este objetivo fue central en la creación del sistema de enseñanza primaria, y ya se había manifestado a través de una preocupación del Estado por expandir la escuela en el territorio nacional. La urgencia de este momento era, además, encontrar una respuesta institucional ante la pauperización de los sectores marginales y los graves problemas sociales que ésta generaba.

El futuro del país dependía, en buena parte, de las nuevas generaciones y de ellas había que preocuparse. Esta formación quedó en manos de la escuela, y era por tanto necesario institucionalizarla con la finalidad de poder llevar a cabo los cambios propuestos para la enseñanza.

Todo lo anterior se va abriendo paso en la legislación sobre la enseñanza primaria, desde la ley del 26 de mayo de 1883, aprobada durante el gobierno de Domingo Santa María, con la que se pretendía precisamente llevar adelante la reforma de la enseñanza. En líneas generales, esta legislación buscaba uniformar la enseñanza entregada en las escuelas, tanto en su aspecto curricular como en su método pedagógico, y mantener en ellas el orden y la disciplina (*Boletín de Leyes i Decretos*, 1883, p. 349)<sup>1</sup>. Ahora la enseñanza no sólo comprendía ciertos contenidos intelectuales, sino que también incluía los hábitos y actitudes que debían adquirirse durante la niñez (Sánchez; González, 2005, p. 389). De este modo, la transmisión de contenidos se vio complementada por la preocupación por mejorar la condición física de los niños en edad escolar y las condiciones higiénicas de las propias escuelas.

---

<sup>1</sup> En adelante, B.L.D.

## II. Del aula a la escuela primaria: la construcción de edificios *ad hoc*

Estudiando cómo mejorar las condiciones de la enseñanza, los académicos volcaron su mirada, entre otros asuntos, hacia los locales escolares. Llamaron la atención sobre la importancia de construir edificios que incorporaran los requerimientos espaciales necesarios para implementar un nuevo método de enseñanza y un nuevo programa de estudio, como también propender a la formación de ciertos hábitos y actitudes, y lo mismo hicieron sobre las condiciones higiénico-técnicas que debían tener los locales donde funcionaran las escuelas.

La marcada voluntad de institucionalizar la escuela como un espacio diferenciado hizo que las especificaciones señaladas en la legislación fueran extremadamente puntuales en relación a las características que debían tener los edificios escolares. Las normas hablaban de su correcto emplazamiento, su orientación, su extensión y su construcción, de la distribución de sus locales y salas, y de una adecuada ventilación e iluminación (María Eugenia Chaoul, 2004). La necesidad de un espacio propio y de una construcción específica, independiente espacialmente e identificable como escuela por los habitantes de una ciudad o de una comunidad, era coherente con la autonomía que le quería otorgar el Estado al sistema escolar frente a otras instituciones o poderes. Esto responde a un rasgo característico de las sociedades modernas, que es la parcelación de la vida social en dominios separados, llamados instituciones (Velasco, 1997, pp. 510-511).

Una mirada a los primeros planos tipos de escuelas elaborados por el Ministerio de Industria y Obras Públicas en 1888 –cuando el Estado se propuso dejar de subvencionar la construcción de escuelas y ser él mismo quien las construya, fijando los planos tipos y el presupuesto para cada una<sup>2</sup> da cuenta de estas preocupaciones. Los cambios en la distribución del espacio escolar guardan estrecha relación con las propuestas de los médicos higienistas y con el cambio en el método de enseñanza, que pedía aumentar el número de salas de acuerdo al número de secciones que debía tener la escuela. Las salas de clases debían ser independientes unas de otras, no estar comunicadas entre sí, y tener una salida a un corredor. Además, el nuevo currículum pedía nuevas salas para nuevas asignaturas y actividades: gimnasios, espacios para recreo y huertos. Los programas de estudio estaban organizados a partir de una progresión continua de conocimientos correspondiente a las edades de los niños, de tal modo que, si bien las materias eran las mismas para los cuatro años de la educación elemental, el grado de dificultad se incrementaba conforme se avanzaba hacia los años superiores. Estos modelos de escuelas corresponden a las ideas que circulaban en diversos países de Europa y América, en particular a través de las exposiciones industriales y los congresos internacionales.

---

<sup>2</sup> La vía municipal con ayuda del Estado seguirá siendo muy usada.

La tipología de los modelos representa escuelas graduadas de dos, cuatro u ocho salas, con una capacidad para alrededor de cincuenta alumnos cada una, y que en su conjunto debían albergar entre cien y cuatrocientos alumnos. El espacio donde se ubica la escuela es rectangular, teniendo un frente menor a su fondo, debido a la prevalencia de este tipo de sitios en las ciudades, pueblos y aldeas del país. Por lo general, su estructura la conforman dos cuerpos arquitectónicos configurados por rectángulos y cuadrados. El primero cuenta con cuatro salas de clases y dos patios para los niños. Luego hay un segundo cuerpo arquitectónico que comprende otras cuatro salas de clases de iguales dimensiones que las anteriores. A un costado de éste se encuentra el galpón para gimnasia, y al otro, la casa y el patio del preceptor, completamente aislados de las áreas de uso de los niños. Uniendo estos dos cuerpos hay un pasadizo en sentido vertical, y una galería en sentido horizontal que conduce a los baños. Esta disposición general permite la existencia de varios patios. En los días de lluvia, el pasadizo y las galerías funcionan como complemento de los patios de recreo.

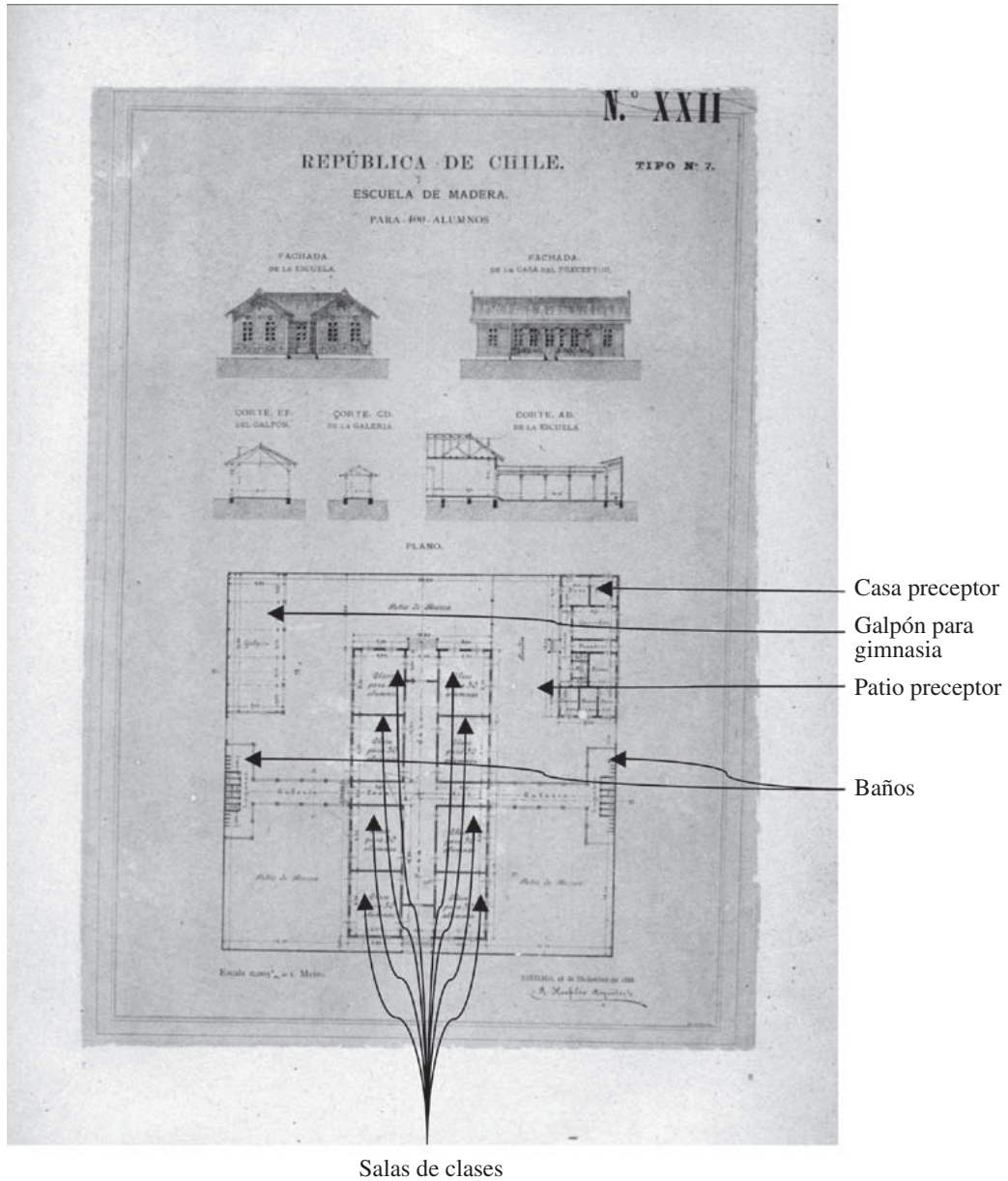
No se visualizan espacios destinados a otras tareas educativas como algún lugar para trabajos manuales, música, economía doméstica, por mencionar algunas. Tampoco cuentan con vestíbulo, una sala para la dirección o para los profesores. La inexistencia de estos espacios algo dice del escaso valor otorgado en ese momento a cada uno de ellos.

Estos planos responden a la idea de abandonar el sistema de escuelas pequeñas y aisladas, y de buscar la concentración de las mismas en un espacio más amplio, sin perjudicar la concurrencia de los alumnos. Por lo mismo, estas escuelas debían establecerse sólo en las localidades que contasen con una población escolar que, por su volumen, así lo posibilitara.

De ahí el interés por ubicar convenientemente los establecimientos, buscando una distribución más racional de éstos, tanto en una misma ciudad como a lo largo del territorio nacional. Con ese propósito, las ciudades fueron divididas en distritos, y las escuelas urbanas debían situarse en el centro de los mismos, mientras que las rurales estarían en el centro de las aldeas (B.L.D., 1883, p. 349). Todo apuntaba a aumentar la asistencia, buscando favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, modificar hábitos y costumbres para formar adecuadamente a los futuros ciudadanos.

Sin embargo, hasta la creación de la Dirección de Obras Públicas en 1888, que debía supervisar todo lo relativo a obras públicas, la construcción de escuelas fue más bien escasa. Habitualmente se realizó en sitios cedidos por un vecino o un grupo de ellos, por una municipalidad o por algún convento, y el financiamiento de la construcción tuvo su origen en diversas fórmulas de corresponsabilidad: municipio/Estado, municipio/vecinos o Estado/vecinos. Estas vías para aunar recursos guardan relación con la permanente escasez de recursos de los municipios para financiar la construcción, la reparación o el

**Plano N° 1**  
**PLANO TIPO N° 7: ESCUELA DE MADERA PARA 400 ALUMNOS**



Fuente: Ministerio de Industria y Obras Públicas, año 1888.

arriendo de los locales, y por lo tanto, la colaboración vecinal, las donaciones privadas y los auxilios del Estado serán los canales usados con esa finalidad. Estos establecimientos, a pesar de construirse para ser usados como escuelas, mantenían la distribución espacial interna de los locales arrendados: contaban con uno o dos salones divididos en varias secciones, y algunas piezas para el preceptor. Habitualmente, las escuelas mixtas tenían dos salas, una para cada sexo, y un patio dividido en dos espacios.

Luego de 1888 las memorias de Obras Públicas dan cuenta del número de escuelas que se proyectaban construir y reparar cada año. Al parecer, la edificación de locales fue un proceso lento y con muchas vacilaciones que no siempre se debieron a restricciones presupuestarias. La construcción no sólo dependió del porcentaje del presupuesto de Obras Públicas destinado a levantar escuelas, ya que el proceso mismo de construcción tenía sus propios tiempos e implicaba múltiples complicaciones. La escasez y el elevado costo de los sitios ubicados en los centros urbanos o rurales fueron una dificultad adicional, lo que llevaría a la reglamentación de la cesión o donación de casas o sitios para escuelas públicas por particulares (1911). Por otro lado, la decisión de edificar una escuela en un determinado lugar estaba, en cierto modo, condicionada a una constante asistencia media más o menos elevada, y a la permanencia de los niños durante los años que contemplaba la enseñanza primaria. De ahí el interés de las autoridades por oír los reclamos de la comunidad y de los padres en relación a los preceptores, a las autoridades locales, a las precarias condiciones de las escuelas o a su mala ubicación. A fin de cuentas, eran los padres quienes decidían cuándo iban sus hijos a la escuela.

En la memoria de Obras Públicas de 1888 se expresa que, entre los edificios que se van a construir y los que se van a reparar, sumarán cuarenta y dos, sin hacerse la distinción entre los primeros y los segundos. Al año siguiente se manifestaba que serían sesenta y seis. Si se comparan los nombres y la ubicación de las escuelas de ambos años, cuarenta y dos se repiten; esto es, de ese total algunas no se habían comenzado a construir, y otras estaban en construcción o no se habían reparado. De esto se deduce que sólo veinte y cuatro escuelas se mencionan por primera vez, y que éstas son las que se iban a comenzar a construir o reparar en 1889. Sólo en 1892 se terminaron de construir quince escuelas, entre las cuales cuatro se habían iniciado en 1888 y once en 1889.

Este pequeño y simple ejercicio, y señalado aquí a modo de ejemplo, posibilita dimensionar el porcentaje de escuelas y, con ello, también de niños que entre 1883 y 1915 asistieron, por algún tiempo, a una escuela primaria cuyo edificio había sido construido de acuerdo a los planos tipos. Este análisis, complementado con el porcentaje de escuelas que funcionaron en locales arrendados (más adelante se analiza este asunto), revela que el Estado construyó locales de acuerdo a los planos tipos que eran los que espacialmente permitirían la graduación de la enseñanza, pero también muestra que fueron porcentualmente muy poco significativos, dado el total de locales en que funcionaron

las escuelas<sup>3</sup>. El siguiente cuadro indica el número de escuelas terminadas cada año –en el territorio nacional– de acuerdo a los planos tipos, su participación porcentual en el total de escuelas del país y en la asistencia media nacional.

Año	Total escuelas terminadas cada año	Total escuelas del país	Porcentaje escuelas terminadas	Asistencia media nacional	Aproximación asistencia escuelas terminadas*	Porcentaje asistentes escuelas terminadas
1892	15	1.196	1,25%	71.179	4.300	6,04%
1893	4	1.222	0,33%	72.899	1.200	1,65%
1894	2	1.224	0,16%	72.925	800	1,10%
1897	6	1.321	0,45%	65.507	2.400	3,66%
1899	2	1.403	0,14%	70.607	800	1,13%
1903	1	1.861	0,05%	108.562	400	0,37%
1909	3	2.370	0,13%	138.326	1.100	0,80%
1910	5	2.566	0,19%	149.737	1.600	1,07%
1911	8	2.752	0,29%	161.724	1.644	1,02%
1914	4	3.047	0,13%	188.012	1.600	0,85%

Fuente: Memorias Ministerio de Industria y Obras Públicas, 1888-1920; Memorias Ministerio de Instrucción Pública, años respectivos.

\* La asistencia media se ha calculado de acuerdo a la capacidad máxima de alumnos de cada plano tipo de escuela. Por lo tanto, estos datos pueden ser algo más elevados que los reales.

En la memoria de Obras Públicas de 1888 se expresa que se va a construir una escuela en Santiago y al año siguiente, se propone la construcción de siete escuelas en la capital, de las cuales, una será para 500 alumnos y el resto para 400. Del total de escuelas terminadas en 1892, cuatro se ubicaban en Santiago; dos en Linares, dos en Arauco y dos en Puerto Montt; y una en Rancagua, Cauquenes, Ercilla, Victoria y Calbuco.

Lo anterior posibilita suponer que la edificación de escuelas cumplió una función tanto educacional como política. El edificio cumplía una función educacional, pero también estuvo presente la idea de que la escuela fuese, en el mundo urbano, el modelo

<sup>3</sup> Este análisis se ha realizado a través de un seguimiento de las escuelas –con la información que arrojan las memorias del Ministerio de Industria y Obras Públicas– desde que se menciona que se van a construir o reparar y lo que ocurre en el camino, como por ejemplo, la suspensión, paralización de la construcción, como la decisión de no edificar. Estos datos, en algunas ocasiones, no coinciden con los entregados por las memorias de Instrucción Pública, pero se privilegiaron los primeros, precisamente, porque se puede rastrear cada escuela.



que exhibiese su nueva organización. Se pretendió que su visibilidad se insertara en un espacio que desde fines del siglo XIX buscaba atraer la atención como centro impulsor de la modernidad. De ese modo, se intentó ubicar las escuelas en el centro de las ciudades, algo que no siempre permitieron las características inmobiliarias de los centros urbanos, debido a los elevados valores de los terrenos y a la dificultad para encontrar una buena ubicación disponible en esos sectores. Esta disposición territorial de la escuela en la trama urbanística indica que no es una institución marginal, sino que intenta ser centro de un urbanismo racionalmente planificado.

El Estado manifestó un interés por construir locales adecuados, a través de la elaboración de los planos tipos y de la construcción de locales por el Ministerio de Industria y Obras Públicas, pero dadas las dificultades que se habían presentando en su financiamiento y construcción, y también la preferencia por ubicarlos en localidades con una alta población escolar, se publicó en 1909 un Reglamento de edificaciones escolares, que modificaba las normas y las condiciones para la construcción de locales *ad hoc*, y se elaboraron nuevos planos tipos (Anuario Ministerio Instrucción Pública, 1911, pp.124-150). Ahora las escuelas debían tener una capacidad para 84 alumnos, construirse con material ligero, ser más económicas, más rápidas de construir, y debía iniciarse su edificación en las regiones más apartadas de los grandes centros de población: en la Provincia de Tarapacá, de Antofagasta, de Valdivia, de Llanquihue, de Chiloé y de Punta Arenas. Para llevar adelante estas construcciones se aprobaron, tanto un plan de construcción como los recursos necesarios, y se acordó que se realizaría de modo paulatino, entre 1912 y 1921. Su implementación presentó una serie de contratiempos que no permitieron llevarlo a cabo tal como se había estipulado, siendo el número de edificios, bastante menor a lo pensado.

### **III. El arriendo: movilidad tanto de la escuela como de su distribución interna**

Los esfuerzos y el interés de las autoridades por construir edificios y mejorar las condiciones de los ya existentes no se manifestarán, a nivel nacional, en el número de edificios construidos *ad hoc*, sino en la formalización y reglamentación del arriendo de casas-habitación para servir como escuelas.

Un análisis de las cifras a nivel nacional da cuenta del aumento progresivo del arriendo de locales por parte del fisco para instalar nuevas escuelas, en comparación con el aumento del número de edificios fiscales, privados, municipales o conventuales. En 1880 el 44,1% de los locales donde funcionaban las escuelas primarias fiscales eran arrendados por el Estado, el 15,3% eran propiedad del Estado, el 11,6% eran municipales, el 13,3% eran privados que se prestaban en simple uso, y el 1,5% eran conventuales. En

1920 el 70,4% eran arrendados y el 16,7% eran fiscales (lo que no indica que fuesen construidos con la finalidad de ser usados como escuelas y de acuerdo a los planos tipos), y el 12,9% eran privados y prestados en simple uso, entre los que se encuentran locales prestados mayormente por particulares o municipalidades. El cuadro que se presenta a continuación muestra este proceso.

Año	Locales				
	Arrendados	Fiscales	Municipales*	Privados**	Conventuales*
1880	44,1%	15,3%	11,6%	13,7%	1,5%
1890	66,1%	16,4%	5,0%	6,0%	0,6%
1900	63,9%	20,7%	0,0%	7,7%	0,0%
1910	65,5%	13,7%	0,0%	14,4%	0,0%
1920	70,4%	16,7%	0,0%	12,9%	0,0%

Fuente: Memorias Ministerio de Instrucción Pública años correspondientes.

\* Los locales municipales y los conventuales se presentan desagregados de los fiscales, con el propósito de no incrementar en los primeros años los locales propiamente fiscales.

\*\* Los locales privados son los que se dan en simple uso, principalmente por particulares, por un determinado número de años.

En la práctica, la escuela va a funcionar, principalmente, en casas-habitación arrendadas. Este sistema permitirá –ante una escasa o irregular asistencia– cierta “movilidad” de la escuela en relación a su ubicación: su traslado, suspensión, cierre, o bien su conversión de escuela de un solo sexo en una mixta. Gran parte de la población a la que se deseaba atender se caracterizaba por ser la de mayor movilidad en busca de trabajo. También, según la variación de la asistencia, esta escuela admitirá modificaciones en su distribución interna, en la medida en que necesite más o menos extensión de la sala o las salas de clases; como también cuando surja la necesidad de disponer, en un momento determinado, de las dependencias necesarias para impartir algunas de las nuevas asignaturas, o para mantener la disciplina y el orden ante una elevada asistencia. Estas decisiones fueron muchas veces tomadas por los mismos preceptores de cada escuela, siendo a fin de cuentas ellos los que dispusieron, en variadas ocasiones, qué materias cursarían los niños y cómo lo harían.

La formalización del arriendo se manifestaría a través de una amplia reglamentación que fue regulando cada vez más el proceso de arriendo. Esta regulación determinó, en un principio, el uso exclusivo del local para la enseñanza, y también la distancia física que éste debía tener respecto de hospitales, cárceles o lugares de venta de alcohol. Además, el arriendo sólo se podía concretar con la autorización expresa del Ministro de Instrucción Pública. Al parecer, una parte de quienes daban en arriendo

sus casas tenían relaciones de amistad o de parentesco con las autoridades locales, las que les renovaban los contratos de arriendo, permitiéndoles muchas veces mantener los establecimientos en malas condiciones y renovar sus contratos de arriendo. De ahí la exigencia de publicar un aviso en un diario local para llamar a una propuesta pública. Este procedimiento adquirirá cada vez más un carácter centralista, intentando sustraer al poder local la posibilidad de controlar y dirigir el arriendo.

A través de un decreto del Ministerio de Instrucción Pública de 1903 se va a regular algo más la forma en que debían celebrarse los contratos de arriendo de locales particulares destinados a escuelas públicas. En adelante, el proceso para alquilar un local contemplará una serie de documentos que debe acompañar la solicitud de arriendo. Se establece la publicación en la prensa de un aviso que contenga la situación en que se requiere la casa, el día que corresponde abrir las propuestas públicas, las que deben ser remitidas al Ministerio de Instrucción Pública, también una carta del Inspector General al Ministro de Instrucción Pública en Santiago, o del visitador al Intendente en las provincias, donde éste declara que la casa es apropiada, un croquis que permita formarse una idea del local, y una autorización del Ministro de Instrucción Pública al Intendente o Gobernador, según sea el caso, para firmar el contrato de arriendo en representación del fisco. En Santiago, además, se exige un informe de inspección sanitaria del local, emanado por el Consejo Superior de Higiene y dirigido al visitador de escuelas. Tras todo lo anterior se celebra el contrato de arriendo, donde se menciona la ubicación de la escuela, el canon a pagar y los arreglos –que debía hacer el dueño de la casa– para dejarla en condiciones de usarse como escuela (B.L.D., 1903, pp. 339-340).

Estas reparaciones tendieron a cambiar la fisonomía tanto exterior como interior del espacio. Es común ver en los diversos contratos la mención a los mismos tipos de arreglos. El piso de las salas se debía entablar, había que encielar las salas de clases, pintar o empapelar las paredes interiores, blanquear las exteriores, abrir ventanas o claraboyas para permitir la entrada de la luz y la ventilación, techar los corredores, aumentar el número de “lugares” o letrinas, llamadas más tarde excusados o urinarios, hacer un galpón para gimnasia. Otro asunto demandado guarda relación con la idea de que la escuela constituyera un lugar exclusivo, y se expresó en una preocupación por delimitar el recinto solicitando el cierre del sitio, arreglar chapas, poner picaportes o vidrios.

Todo esto va a tender a que la escuela se encuentre en un espacio delimitado en sus contornos externos, pero comunicado con el exterior a través de la puerta de acceso que no marcará una separación clara entre la cotidianidad de afuera y el mundo interno, pues la puerta debía estar abierta y permitir la entrada de los alumnos a cualquier hora, pero al ingresar a su sala el profesor se encargaba de hacer ver quién llegaba atrasado.

Para el arriendo se privilegió la ubicación del local, luego sus características higiénico-pedagógicas, y por último su distribución interna. Ello guarda estrecha relación

con la preocupación más fundamental, que seguirá siendo la asistencia regular de un grupo más numeroso de niños a una escuela. Lo más frecuente es leer que la ubicación es muy buena y “que las condiciones de capacidad las mejores que se pueden obtener en el barrio en que conviene que funcione la escuela” (Fondo Ministerio de Educación, 1903, Vol. 1627).

En 1906 entra en vigencia un nuevo decreto que enfatiza lo concerniente a la ubicación del local. Ahora, se debía especificar el radio que necesitaba cubrir la escuela, el número probable de alumnos con que podía contar en ese radio, y la ubicación más conveniente. Se agrega que el gobierno podía poner fin al contrato de arriendo, previo aviso dado al arrendador con tres meses de anticipación, y también si en la Ley de Presupuestos no se consultaban fondos para pagar la renta de arriendos (B.L.D. 1906, p. 1.130).

Cualquier modificación que se quisiera hacer del espacio de la escuela, y que no estuviera contemplado entre los que tenía que hacer el propietario, debía ser con cargo al fisco. Al terminar el periodo de arriendo y devolverse la casa a su dueño, esos cambios quedaban para beneficio de éste. Esto fue un impedimento para la implementación de la graduación de la enseñanza, así como para varios de los ramos que se habían agregado al currículum y que requerían un espacio específico: se reclama la falta de espacios diferenciados y el fisco no fue partidario de hacer los gastos correspondientes.

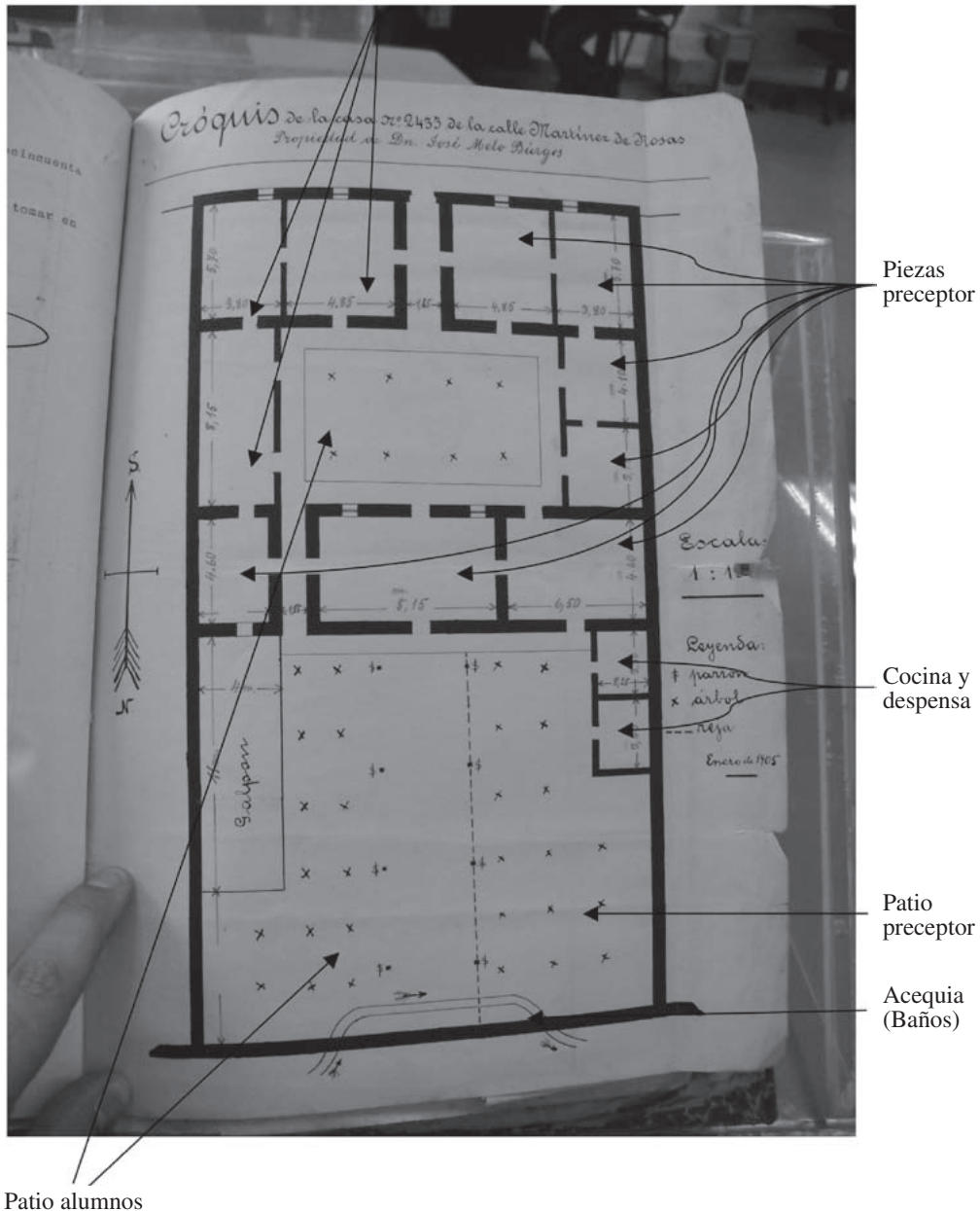
#### *Una nueva distribución del espacio escolar genera nuevas prácticas*

En un primer acercamiento a los planos sorprende la diversidad de los planteles, debido a las propias características de las casas-habitación arrendadas. Esta heterogeneidad de la red escolar es el reflejo del esquema habitacional que prevalecía en cada ciudad, pueblo, villa o aldea. La escuela como espacio adquirió las dimensiones y la distribución de la casa-habitación donde se situó.

El cambio más visible en la distribución del espacio fue que ya no estarían todos los niños en un gran salón, sino que se dividirían en grupos más pequeños, ocupando también áreas más reducidas que se configurarían como aulas-grados de acuerdo al nivel de enseñanza (Escolano, 2003, p. 368). Estos microespacios (Escolano, 2003) estarían comunicados entre sí para facilitar la circulación del preceptor entre una y otra sala, lo que permitía que un solo profesor enseñara a varios grupos de niños. Esta fragmentación del espacio no se produjo, entonces, por la graduación de la enseñanza, sino con la finalidad de otorgar a la escuela una nueva organización que colaborara con el orden, y que permitiera mantener la disciplina.

La distribución interna de la sala de clases será de forma rectangular y los bancos o escritorios estarán alineados, lo que permitirá que el preceptor se dirija al mismo

**Plano N° 2**  
**PLANO CASA ARRENDADA PARA LA ESCUELA MIXTA N° 38 DE SANTIAGO**



Fuente: Fondo Ministerio de Educación, Vol. 1808, año 1905.

tiempo a un grupo de niños que deberán –dentro de lo probable– guardar silencio para que todos puedan oír las indicaciones del profesor. Los niños deberán, en lo posible, estar sentados en sus bancos y atentos a las instrucciones del preceptor, o realizando alguna actividad ordenada por él mismo, mientras éste se dirige a otro grupo de niños. La idea era mantener a los alumnos constantemente ocupados.

Desde el punto de vista pedagógico, los cambios en el espacio marcaron el paso desde una atención directa a los alumnos a la enseñanza simultánea de un grupo más o menos homogéneo de estudiantes. Esta nueva configuración incidirá en el modo de enseñar, originando un nuevo modo de vincularse en el interior del espacio escolar entre quienes lo ocupan, aunque legalmente lo que se buscaba con la segmentación del espacio era la graduación de la enseñanza.

Cuando la clase se desarrollaba preferentemente en un gran salón, antes de 1880, donde había varios grupos de niños, divididos en secciones, cada uno debía acercarse individualmente al preceptor cuando ya había aprendido la lección, y la relación se daba entre un alumno y el profesor. Luego el profesor que estará delante de un conjunto de niños a veces hará preguntas que irán dirigidas al grupo en general, y otras a un determinado alumno, preguntas que los niños debían responder en voz alta desde su propio puesto o frente a todo el grupo. Esto provocaría cierto nerviosismo en algunos niños por la vergüenza que les daba no saber la respuesta y/o por las risas que se generaban en algunos compañeros. Esta nueva práctica pedagógica –interrogar a los niños frente a sus compañeros, durante el transcurso de la clase– será usada por el profesor para mantener atentos a los alumnos y también para conservar la disciplina. Una forma de castigo habitual era llamar adelante a un niño que no estaba atento para que respondiera una pregunta sobre el tema acerca del cual el profesor estaba hablando.

La reducción del número de alumnos por sala de clases tiende a que, con el tiempo, los ayudantes se conviertan en preceptores. Ante la desaparición del método mutuo o de monitores y el progresivo aumento del método simultáneo, el preceptor interino que no ha asistido a una escuela normal y que, por sus años de servicios, sus méritos y la probable aprobación de un examen, pasará de ser ayudante a preceptor normalista. De este modo, no se justificaba tener más de un profesor graduado de las normales cuando eran escasos y la asistencia media mensual podía ser –sobre todo en algunos meses del año– muy baja y la deserción crecía entre la primera y la tercera sección. Si se producía un aumento en la asistencia, aun sin tener seguridad de su permanencia en el tiempo, el preceptor podía solicitar un ayudante (más de ochenta alumnos desde 1878).

Las salas de clases ocuparán las habitaciones más grandes, las más cercanas a la puerta de acceso a la escuela, y por tanto, también a la calle, y las con mejores condiciones higiénico-pedagógicas. Hacia atrás se encontrarán las habitaciones del preceptor, y más alejada, el área de los lugares o baños.

La escuela no sólo tendrá algunas salas de clases, sino también otros espacios para nuevas actividades, ampliándose los recursos de aprendizaje. Entre estos nuevos espacios, el más común fue el galpón para gimnasia, y escasamente una sala para trabajos manuales; cuando se impartía economía doméstica, se usaba la cocina de la preceptora. El lugar de encuentro, como el patio, fue generalmente acotado en función de la necesidad de nuevas salas de clases. Los patios de recreo tendrán menores dimensiones en el mundo urbano, dada la dificultad para encontrar locales apropiados en el centro de los distritos. A pesar de la aparición de nuevos espacios, la sala de clases será el lugar principal.

En los locales arrendados existió una relación más bien flexible entre el espacio del preceptor y el de los alumnos, entremezclándose la vida familiar del profesor con la cotidianidad de escuela. En parte importante de los planos, las aulas colindan con las habitaciones del preceptor, o con su comedor o cocina. Ambos mundos estaban apenas divididos; no se advierte dónde comienza uno y dónde termina el otro. Lo anterior permite suponer que la inexistencia de espacios cerrados dificultó el desarrollo autónomo de las clases y de otras actividades.

Este primer acercamiento al espacio escolar ha permitido dar cuenta de la tensión existente entre el esfuerzo estatal por construir edificios *ad hoc* y la práctica real, en la que prevalecieron mayoritariamente los locales arrendados. Estos resultados y los que se desprendan de un análisis más exhaustivo de los planos, complementado con otras fuentes, permitirán –más tarde– dar cuenta de los diferentes tipos de organización escolar, su disciplina y métodos de enseñanza, y mostrar también, cómo los cambios ocurridos en la distribución del espacio escolar se reflejaron en el tipo de vínculo generado entre el preceptor y los alumnos, y entre este último y la escuela.

## Fuentes

- Archivo Nacional, Fondo Educación, 1880-1915.
- Archivo Nacional, *Memorias Ministerio de Instrucción Pública*, 1880-1890; 1892-1897; 1899-1903; 1907-1915.
- Archivo Nacional, *Memorias Ministerio de Obras Públicas*, 1888-1915.
- Edificación escolar, Reglamento i especificaciones, en *Anuario Ministerio de Instrucción Pública*, Boletín N°1, 1911, Santiago, Imprenta y Litografía Universo.
- Reglamento para la enseñanza i régimen interno de las escuelas elementales, en *Boletín de Leyes i Decretos del Gobierno*, 1883, Libro LII, N° 5, Santiago, Imprenta Nacional.
- Construcción de escuelas, en *Boletín de Leyes i Decretos del Gobierno*, 1883, Libro LII, N° 10, Santiago, Imprenta Nacional.
- Reglamento jeneral de instrucción primaria, en *Boletín de las Leyes i Decretos del Gobierno*, 1898, Libro LXVII, Tomo I, Santiago, Imprenta Nacional.
- Arrendamiento de locales para escuelas públicas. Reglas a que deben ajustarse, en *Boletín de las Leyes i Decretos del Gobierno*, 1903, Libro LXXIII, Santiago, Imprenta Nacional.
- Contratos de arrendamiento de locales particulares para escuelas. Se reglamenta la forma en que deben hacerse, en *Boletín de Leyes i Decretos del Gobierno*, 1906, Libro LXXVI, Santiago, Imprenta Nacional.

## Libros, artículos

- Chaoul, M.E.** (2002). “La escuela elemental en Ciudad de México como lugar, 1896-1910”, en revista *Secuencia*, Publicación del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, N° 61, enero-abril, Ciudad de México.
- Costa, A.** (1997). “Mobiliario, dotación y equipamiento en el siglo XIX”, en *Historia de la Educación* (Salamanca), V. 16, 91-112.
- Egaña, L.** (1994). “Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX”, Santiago, PIIE.
- Escolano, A.** (1993-94). “La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículo”, en *Historia de la educación* (Salamanca), V. 12-13, 97-121.
- Escolano, A.** (2003). “Escenografías escolares: Espacios y actores”, en *Etnohistoria de la escuela*, XII Coloquio Historia de la Educación, Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos, España, 365-376.
- Escolano, A.** (1993). “Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar”, en *Revista de Educación* (Madrid), N° 301, 127-163.
- Escolano, A.** (2000). “Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos”, Madrid, Biblioteca Nueva.
- López, R.** (1997). “La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX”, en *Historia de la Educación* (Salamanca), N° 16, 65-90.



- Viñao, A.** (1993-94). “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, en *Historia de la Educación* (Salamanca), Nº 12-13, 17-74.
- Viñao, A.** (2007). “La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: El espacio y la arquitectura escolar”, en Gómez J., Beas M., *La escuela y sus escenarios*, Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, España, 9-36.
- Viñao, A.** (1998). “Tiempos escolares, tiempos sociales”, Editorial Ariel Practicum, Barcelona.
- Louro, M.** (2007). “A arquitectura da Escola Primária em Portugal nos séculos XIX e XX. Contributos”, en Gómez J., Beas M., *La escuela y sus escenarios*, Actas de los IX Encuentros de Primavera de El Puerto de Santa María, Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, España, 36-65.
- González, M. de la P.; Sánchez, F.** (2005). “Los espacios escolares condicionan el aprendizaje: Normas legales del siglo XIX y aplicación en un centro concreto”, en *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Coloquio Historia de la Educación, V. 1, San Sebastián, España, 337-385.
- Velasco, H.** (1997). “Los espacios de la socialización y de la educación. Consideraciones antropológicas”, en *Historia de la Educación* (Salamanca), Nº 16, 509-514.

FECHA DE RECEPCIÓN: 23 de julio de 2010

FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 de agosto de 2010