

**Dominación. La escuela, los visitantes y los niños. Chile, 1840-1860.***Domination. School, Visitors and Children. Chile, 1840-1860.*

Emilio Ramírez Bizama\*

**RESUMEN**

El presente artículo reflexiona sobre el disciplinamiento de los niños populares a través de las escuelas primarias en Chile, entre 1840 y 1860, en tanto necesidad para la construcción de una nación homogénea. Asimismo, se devela la reacción de los niños populares frente a dicho proyecto, mediante la lectura de los informes de los visitantes de escuelas. A la luz de este escenario, se analiza la política educativa implementada por las élites en el periodo comprendido. El artículo evidencia que los niños populares se resistieron de diversas maneras al disciplinamiento del cual eran objeto.

**Palabras clave:** Nación homogénea, escuela primaria, niños populares, resistencia.

**ABSTRACT**

The present article thinks about the disciplining of the popular students through the schools in Chile, between 1840 and 1860, when it was a necessity for the construction of a homogeneous nation. Likewise, we reveal the reaction of the popular children to the mentioned project. For this reason, this article will analyze the educational politics implemented by the elites in this matter, with the reading of the reports of the schools' visitors. The article shows that the popular children resisted in many ways the disciplining of which they were object.

**Keywords:** Homogeneous nation, school, popular children, resistance.

**Recibido:** marzo de 2014

**Aceptado:** junio de 2014

**Introducción**

El presente artículo reflexiona en torno al lugar de las escuelas primarias en la construcción de nación y la resistencia de la que esta fue objeto. Ello a partir de la idea que al respecto esperaban construir las élites en Chile, y develando la reacción por parte de los niños populares, a través de los informes de los visitantes de escuelas. Este estudio comprende el periodo que va entre los años 1840-1860, dado que la confección de un proyecto educativo como base para la construcción de nación surgió en 1840<sup>1</sup>, y concluyó una primera etapa dos décadas más tarde, con la creación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria.

---

\* Programa de Magíster en Historia, Universidad de Chile, Santiago de Chile. Correo electrónico: emilioramirez@live.cl

<sup>1</sup> Hubo escuelas en la Patria Vieja, bajo el sistema lancasteriano (proyecto impulsado por Bernardo O'Higgins) y/o escuelas conventuales antes de la década de 1840. Sin embargo, ninguna poseía las características de las creadas en la década de 1840. Véase Monsalve, Mario. 1998. "...l el silencio comenzó a reinar". *Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria. 1840-1920*, Santiago, DIBAM, p. 17.

A modo de hipótesis, se plantea que el ideario nacional *homogéneo* impulsado por las élites, es decir, la construcción de una nación moderna, civilizada y ordenada mediante las escuelas primarias, suscitó en los niños populares –quienes no cumplían con dicho perfil– prácticas contestatarias y resistencias, manifestadas en inasistencias a la escuela, desobediencias y desórdenes. Este hecho, detonó el robustecimiento de los mecanismos de inspección en las escuelas y provincias, alterando el rol de los visitantes de escuelas, y creándose, a consecuencia, la Inspección General.

Cabe advertir que en ningún caso se intenta representar a los niños populares o “hablar por ellos”, sino, simplemente, develar su reacción frente a la imposición de un modelo educacional que resultó ser absolutamente nuevo e impositivo para ellos. Tampoco pretendemos, valga la aclaración, argumentar que el proceso de escolarización fue un fracaso y que las comunidades hicieron caso omiso al llamado a escolarizarse, sino que intentamos, sencillamente, explicar las dificultades de este proceso<sup>2</sup>.

Para cumplir nuestro objetivo se expone, en un primer apartado, el ideal de nación que se esperaba construir a través de las escuelas primarias, pasando luego a un segundo y último apartado, el cual, considerando principalmente los informes de los visitantes de escuela, comprende la reacción de los niños populares.

En Chile, las élites imaginaron, o más bien intentaron imitar, la creación de una nación en la que sus integrantes asumieran el vivir en una misma época: en la modernidad, el progreso y la civilización. Sin embargo, no observaron la realidad local. Las miras hacia Europa y Estados Unidos encandilaron su visión. En consecuencia, una vez cegadas e imposibilitadas en apreciar la realidad local, estipularon la confección de un sistema educacional que condujera a la creación de una nación homogénea, donde sus integrantes habitaran –o creyeran habitar, al menos- el mismo tiempo<sup>3</sup>; como si las élites y los niños populares comprendieran la realidad del mismo modo, como si la nación se construyera homogéneamente, como si *lo social* no fuera, por definición, heterogéneo<sup>4</sup>.

### **Un medio para un fin: La instrucción primaria y la nación homogénea.**

“Sometidos al mismo sistema, instruidos en los mismos métodos, están destinados a uniformar la educación primaria, y a extender las mismas ideas y principios y hacer de nuestra población, en cuanto sea posible, *una población homogénea*”.

Manuel Montt, 1842, refiriéndose a los preceptores.

El proceso de construcción de nación implicó la alteración de la identidad del niño popular. Las élites se propusieron, explícitamente, la confección de una nación homogénea, una nación en la que sus integrantes habitaran una misma temporalidad: en una era moderna, civilizada y ordenada, y sin cuestionar la jerarquía social establecida. Sin embargo, los niños populares no cumplían con

<sup>2</sup> No desconocemos que algunas comunidades pedían escuelas, pero este artículo antes que comprender tales peticiones, o el estudio de las comunidades y/o las familias, pretende enfocarse en los niños populares. Para lo anterior véase Serrano, Sol. 1999. “¿Quién quiere la educación?, Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”, en Gonzalbo, Pilar (editora). 1999. *Educación y Familia en Iberoamérica*, México, Colegio de México.

<sup>3</sup> Véase la clásica tesis de Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, FCE.

<sup>4</sup> Chatterjee, Partha. 2008. *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

dicho perfil, y debido a su resistencia terminaron siendo calificados como “bárbaros”, “incultos” e “ignorantes”; niños, por cierto, que desconocían la jerarquía social imperante al habitar en una cotidianidad marginal. Por esto es que se creó desde el Estado un sistema educativo –y un proceso de escolarización– como un medio para transformar las costumbres del niño popular, pero no alterando su subalternidad; disciplinándolo e instruyéndolo en normas antes desconocidas, tales como el tiempo de asistencia a la escuela, el orden en el aula, así como también la obediencia y conocimientos elementales que permitiesen alcanzar el anhelado ideal de nación en construcción<sup>5</sup>.

Los primeros pasos de tal proyecto educativo se dieron en la década de 1840<sup>6</sup>, y concluyó cuando se dictó la primera ley orgánica de instrucción primaria. Por aquellos años, indicaba Domingo Faustino Sarmiento, “había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la *plebe* no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones”<sup>7</sup>. De manera que durante unos buenos años de la República, la nación o su idea más bien, fue habitada por tiempos heterogéneos, desiguales “desde arriba” y “desde abajo”. La *plebe*, como señalaba Sarmiento, se encontraba diseminada, desintegrada. Por ello es que la tarea de las élites consistía en integrar a estos sectores, pero no para entregar igualdad de oportunidades o movilidad social, sino para que éstos comprendieran el rol que debían jugar en la sociedad, considerando que su lugar en la modernización era su lugar en la producción del capital internacional.

La concurrencia a la escuela cumpliría un rol fundamental: agregaría en los niños “una autoridad más a la paterna, [...] lo que empieza ya a formar el espíritu a la idea de una autoridad fuera del recinto de la familia [...] para prepararlos a las obligaciones y deberes de la vida de adultos”<sup>8</sup>. De este modo, se imponía en el sujeto popular un tiempo antes desconocido, o como diría Jacques Rancière, una cierta “‘normalidad’, que no es otra que la de la dominación. Esta impone sus ritmos, sus escansiones del tiempo y plazos. Fija el tiempo de trabajo [o de asistencia a la escuela] y de su ausencia (...).”<sup>9</sup> Este tiempo de la dominación “separa entre quienes tienen tiempo y quienes no lo tienen; decide qué es lo actual y qué es ya pasado. Se empeña en homogeneizar todos los tiempos

---

<sup>5</sup> El historiador Gabriel Salazar determina que la “educación popular” no apunta al desarrollo del proyecto histórico de los sujetos populares, sino al de las élites, integrando al sujeto popular *al* sistema conforme las necesidades *del* sistema. No así la “autoeducación popular”, definida por dicho autor como “el conjunto de procesos educativos suplementarios que, sobre el margen del sistema dominante, prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente, no roles estructurados, sino *roles históricos*, atingentes a su propia liberación y a la refundación por abajo de la sociedad chilena.” Véase Salazar, Gabriel. 1987. “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile ¿integración o autonomía relativa?”, en *Proposiciones* Nº15, Santiago, Ediciones SUR, p. 86-87.

<sup>6</sup> No es casual que en esta década se haya dado inicio a tal proyecto educativo, sino que habría sido consecuencia del orden de las arcas fiscales, una mayor disponibilidad de recursos a causa del auge minero en el norte del país, y el cese de las pugnas intra-élite. Véase Serrano, Sol. 1998. “La escuela chilena y la definición de lo público”, en Guerra, François-Xavier; Lempéroère et al. 1998. *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVII-XIX*, México, FCE, p. 343. Revítese además Mac-Clure, Oscar. 2012. *En los orígenes de las políticas sociales en Chile 1850-1879*, Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado. En particular véase el capítulo III, que explica la expansión de la educación primaria desde mediados del siglo XIX a partir de los procesos políticos, económicos y sociales en Chile.

<sup>7</sup> Sarmiento, Domingo F. 1849. *De la educación popular*, Santiago, Imprenta de Julio Belin y Compañía, p. 13.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 24.

<sup>9</sup> Rancière, Jacques. 2010. *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones, p. 9.

en un solo proceso y bajo una misma dominación global”<sup>10</sup>. Dicho de otro modo, se impuso un tiempo que intentó alterar las costumbres del sujeto popular para que adquiriera nociones preestablecidas “desde arriba”. Se impuso un tiempo que homogenizó –a partir de un Estado centralizador que utilizó la escuela como medio para ese fin– al sujeto subalterno, al niño popular, con los intereses y deseos de las élites, restándole la oportunidad de ser un productor de su propia realidad, y obligándolo a reproducir los dictámenes del Estado<sup>11</sup>.

Podemos graficar la idea anterior observando las propuestas, por ejemplo, de los hermanos Amunátegui. Estos se preguntaban: “¿Los niños deberán concurrir a la escuela durante todo el curso del año, excepto unas cortas vacaciones, o solo durante ciertos períodos determinados?”<sup>12</sup>. La respuesta –diagnosticaban los hermanos frente al planteamiento– era relativa, pues aseguraban que:

“habrá niños que deberán concurrir a la escuela durante todo el año. Esos serán por lo general los niños de las ciudades, los hijos de la gente acomodada. Habrá otros que solo podrán concurrir en ciertos períodos determinados. Esos serán los niños de los campos, los hijos de los pobres. En las familias de las últimas clases los niños auxilian a sus padres en el trabajo, les ayudan a ganar el sustento. No sería justo por consiguiente hacer que esos niños se dedicaran exclusivamente a la escuela”<sup>13</sup>.

Terminaban advirtiendo, no obstante, y según lo que observaban, que de materializarse la última declaración –la asistencia exclusiva a la escuela de los niños populares, dejando a un lado su trabajo–, las consecuencias serían “resistencias muy violentas”<sup>14</sup>. El ejemplo es claro. “Desde arriba” se establecían las medidas; se estipulaba quiénes debían pasar más tiempo en la escuela y quiénes no. Cabe aclarar, no obstante, que en ningún caso se desconoció la realidad “de abajo”. Se entendía que allí, en ese distante lugar, durante el año los niños populares trabajaban<sup>15</sup>. Que en su cotidianidad, aprendían las tareas para subsistir. Y a pesar de ello, bajo esta nueva temporalidad, los niños populares debían asistir a la escuela, aunque fuera durante unas escasas horas, las suficientes para ir “aprendiendo” los códigos y lenguajes que les permitirían comprender los designios de quienes deseaban inscribir al país en la modernización occidental.

Pero aquí surge una pregunta, pues si los niños populares en su cotidianidad aprendían lo necesario para su propia subsistencia, entonces ¿por qué debían ir a la escuela? Si de todas maneras, no habría movilidad social, insistimos ¿para qué debían asistir a la escuela? La respuesta, es que en esta nueva era –civilizada y moderna– los niños populares, dejando atrás la “ignorancia”, debían

---

<sup>10</sup> *Ibídem.*

<sup>11</sup> En el segundo apartado de este artículo develaremos que, a pesar de este hecho –de la imposición en los niños para repetir los dictámenes del Estado–, los niños populares produjeron su propia construcción histórico-social de la realidad.

<sup>12</sup> Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor. 1856. *De la instrucción primaria popular en Chile: lo que es, lo que debiera ser*, Santiago, Imprenta del Ferrocarril, p. 119.

<sup>13</sup> *Ibídem.*

<sup>14</sup> *Ibídem.*

<sup>15</sup> Un análisis sobre la relación entre el trabajo de los niños, el hogar y la escuela puede verse en Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca. 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*, Santiago, Taurus. En particular véase el capítulo V.

aprehender conductas desconocidas y adquirir comportamientos disciplinados. En la era del progreso, las escuelas debían intervenir “diariamente sobre el espíritu de los niños, educando su gusto, su físico y sus inclinaciones [...] habitar sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada”<sup>16</sup>. La escuela debía instruir al niño popular en la disciplina, para que creciera apercibido de sus nuevas obligaciones. Y es que en la escuela el niño popular aprendería, como una lección de vida, el orden, la sumisión, el premio y el castigo:

“La asistencia sola a la escuela donde se enseñan la lectura y escritura, y la disciplina que se observa en ella, propenden activamente a la educación del corazón de los alumnos. Los niños, generalmente hablando, contraen en la escuela hábitos de orden, de sumisión, de trabajo continuado e incesante, que más tarde no pueden olvidar. En el taller, o en cualquier otra parte, desplegarán las mismas virtudes que en la escuela. El alumno acostumbrado a llenar sus deberes con exactitud, a desempeñar una tarea cada día, a sufrir un castigo si no cumple con ella, a recibir un premio si se porta con la constancia y aplicación debidas, será con toda probabilidad un individuo honrado, que no faltará nunca a su palabra, que ejecutará sus obras con método, que no se dejará arrastrar por la pereza, que se esforzará por imprimir el sello de la perfección a cuanto salga de sus manos”<sup>17</sup>.

De este modo, la escuela primaria popular se construyó como un medio para alcanzar un fin. Como una máquina<sup>18</sup>, o como dijera Sarmiento, como una “fábrica, [como] una usina de instrucción”<sup>19</sup>, donde se enseñaran las normas de esta nueva época. Cabe reiterar que la educación primaria era contemplada como el medio para un fin, un instrumento para supuestamente alcanzar la civilización, pero no era la civilización *per se*, por lo menos no para todos, pues, tal como lo señalaron los hermanos Amunátegui, la “instrucción primaria es uno de los principios que conducen a la civilización, pero no es la civilización”<sup>20</sup>. La escuela era el medio para que Chile dejara de ser un “sordo mudo de la civilización”, y pasara a ser un “Chile floreciente en el interior, poderoso en la América, respetado en la Europa, notable en el orbe de la tierra”<sup>21</sup>.

Mediante esta “fábrica”, o “usina de instrucción” como le llamara Sarmiento, se debía integrar a los sectores populares, pero, de manera no paradójica, desigualmente; dicho de otro modo, se trataba de inscribir una “desigualdad entre iguales” y luego reproducirla; de ahí el diseño de un

<sup>16</sup> Sarmiento, Domingo F. 1849. *Op. cit.*, p. 195.

<sup>17</sup> Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor. 1856. *Op. cit.*, p. 20-21.

<sup>18</sup> Para complementar un análisis del surgimiento de la escuela, no en Chile, sino en general, revítese Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo. 2001. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

<sup>19</sup> Sarmiento afirmaba esto porque en la escuela se distribuía el tiempo, habían muchos alumnos, había material y estaban los maestros; todo esto dentro de un local, con un método a seguir, economizando el tiempo y dando vastos resultados. Sarmiento, Domingo F. 1849. *Op. cit.*, p. 186.

<sup>20</sup> Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor. 1856. *Op. cit.*, p. 83.

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 3. La metáfora de los “sordos mudos de la civilización” alude, en palabras de los mismos autores, a “la escritura como lengua que sirve para transmitir de generación a generación la sabiduría de los siglos. [Y a] la lectura [como] el oído que tienen los hombres para escuchar las advertencias y los consejos de los que les han precedido en la vida. El que no sabe escribir está mudo para dar a conocer sus pensamientos a la posteridad; el que no sabe leer está sordo para recibir las lecciones de la experiencia”. *Ibíd.*, p. 13.

sistema educativo clasista, para dos tipos de personas: la educación secundaria para los niños de élite, y la instrucción primaria para los niños populares, “porque la instrucción [se pensaba] debe adaptarse a las diferentes condiciones, y habilitar al hombre para vivir en el puesto que le ha cabido”<sup>22</sup>. Las élites, de manera indistinta, estipularon que “no todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común”<sup>23</sup>. Bajo esta óptica Antonio Varas, ministro del ramo hacia 1845 determinaba que:

“La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos, y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más desahogo puede y debe dedicar más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias, no sólo por consideraciones al bien del individuo, sino en principalmente a favor del bien social. Esta clase es llamada a ejercer una influencia efectiva en el bien del país por las ventajas que la da su posición y porque de ellas deben sacarse los que han de ejercer funciones sociales de alguna importancia”<sup>24</sup>.

Entregar dos tipos de educación para dos tipos de clase era para las élites una cuestión que podríamos llamar natural. El paradigma o su cosmovisión, era que un sector –ellos– gozaba de privilegios, a cambio de ejercer su responsabilidad, la de gobernar; en cuanto al otro sector, que también era considerado como un todo homogéneo, le correspondía la sumisión. La escuela primaria popular, entonces, solo materializaría concepciones previas, y reproduciría las desigualdades existentes, aunque barnizándolas de civilidad. Visto así, la relevancia de la escuela no radicaba en la reproducción de las desigualdades, pues estas ya existían, sino en que los niños aprendieran a respetarlas. Los sectores populares, entonces, debían contentarse solo con lo ofrecido por las élites, porque, a su “objetivo y elevado” juicio:

“Esos individuos son la polilla de la sociedad; entre ellos recluta el despotismo sus instrumentos y la demagogia sus atizadores de revueltas. Para conciliar la satisfacción de las dos necesidades señaladas, esto es, la de una instrucción general y barata para el común de los niños, y la de una instrucción más elevada para aquella porción que por su riqueza o por su talento puede dedicar más tiempo al estudio, hay un arbitrio expedito que todo lo allana: la creación de dos especies de escuelas, las unas elementales, donde se enseñarán los rudimentos estrictamente indispensables, y las otras superiores, donde se enseñará, no solo que es esencial, sino también algo de lo que es útil”<sup>25</sup>.

Este último relato ilustra fielmente el pensamiento de las élites de la época; la jerarquización social que se cimentaba en el ideal de nación, la división de clases, en fin, en la reproducción de un

<sup>22</sup> Montt, Manuel. 1842. *Memorias del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (en adelante MMJICIP), p. 25

<sup>23</sup> *El Araucano*. 29 de Julio, 1836. Extraído de Pinto, Julio y Valdivia, Verónica. 2009. *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación (1810-1840)*, Santiago, LOM Ediciones, p. 246.

<sup>24</sup> Varas, Antonio. 1845. *MMJICIP*, p. 29.

<sup>25</sup> Amuátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor. 1856. *Op.cit.*, p. 133-134.

sistema que “invitaba” al niño popular a asistir a la escuela primaria, para luego, paradójicamente, dejarlo subsistiendo en su nueva y restrictiva cotidianeidad.

### **Los visitantes, los niños populares, y la resistencia social y académica.**

“Otra de las causas que opone una tenaz resistencia al desarrollo de la instrucción primaria, es la poca concurrencia en las escuelas de los campos.  
Informe visitador de escuelas de la provincia de Talca”, Julio 1860.

Analizábamos en el apartado cómo el ideal de nación que se esperaba construir mediante las escuelas primarias para niños pobres, reinscribía una desigualdad considerada natural y coherente. Sin embargo, ¿qué ocurrió en la práctica? Y ¿cómo reaccionaron los niños populares frente a esta política?<sup>26</sup>. Para saberlo, para comprender la reacción de los niños populares, es preciso, primero, comprender a los visitantes de escuela, ya que “nadie mejor que los visitantes puede conocer los adelantos que hace este ramo, ni nadie mejor que ellos puede saber el motivo, por oculto que se halle, que impida el fomento de la enseñanza”<sup>27</sup>.

Podríamos definir a los visitantes de escuela como funcionarios estatales “en terreno”, como un brazo del todavía emergente Estado. Ellos eran quienes visitaban las escuelas de las provincias y departamentos, con el objetivo de homogenizar el sistema educativo e integrar a los sectores populares. Podríamos distinguir, entonces, dos funciones en esta figura: por un lado, se identifica un rol administrativo o académico, empeñado en “uniformar los métodos y contenidos [de enseñanza], normar, ordenar el tiempo y espacio en la escuela y capacitar al profesor”<sup>28</sup>. Paralelamente, se evidencia en éstos un rol, llamémosle, social o conciliador, intercediendo por el Estado en las comunidades locales. Cabe señalar, empero, que no siempre contaron con esa doble función, sino que su rol fue susceptible de modificaciones, según la reacción de los sectores populares. Este dato es sumamente relevante; en primera instancia (desde 1847 hasta 1860), los visitantes de escuela sostuvieron las funciones administrativas y sociales del proceso de escolarización, no obstante, al percibir desde el Estado que los sectores populares no se adaptaban al nuevo modelo educacional-

---

<sup>26</sup> Es menester señalar que la Historia de la Educación y la Historia Social de la Educación en Chile han centrado sus esfuerzos en estudiar la institucionalidad educacional, y los actores sociales que la componen, respectivamente. Sin embargo, se ha desconocido la agencia política de los niños populares en el proceso de construcción de nación mediante las escuelas primarias, y cuando ha habido aproximaciones a tal agencia, es decir, cuando encontramos estudios cercanos a las reacciones e interrupciones provocadas por los niños al modelo educacional impuesto, no se han presentado sus resistencias como una actitud política. En este estudio, advertimos, las prácticas que se expondrán, se comprenderán como prácticas políticas. Por otra parte, estudios relacionados a la infancia en Chile han aportado sobremedida a la comprensión de la realidad del niño en diversos períodos de la historia de Chile, sin embargo, sus esfuerzos han estado centrados en procesos histórico-sociales distintos al que aquí pretendemos abordar. Véase, por ejemplo, Salazar, Gabriel. 2006. *Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*, Santiago, LOM Ediciones; Illanes, María Angélica. 1991. *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990*, Santiago, JUNAEB; Rojas, Jorge. 2010. *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*, Santiago, JUNJI.

<sup>27</sup> *El Monitor de Escuelas Primarias* (En adelante MEP), Tomo VII N°6. Marzo 1859, p. 179.

<sup>28</sup> Egaña, Loreto. 2000. *La educación primaria popular en Chile en el siglo XIX: Una práctica de política estatal*, Santiago, DIBAM, PIIIE, LOM Ediciones, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, p. 231.

nacional (a partir de 1860), aumentó la inspección, quedando obsoleto el rol conciliador de éstos, y conservado solamente su carácter administrativo.

El cargo de visitador era el último grado que podía alcanzar un preceptor<sup>29</sup>, y para ello, él mismo debía adquirir el disciplinamiento necesario para luego disciplinar a otros, de manera que, desde el Estado, se disciplinó al disciplinador. No debe pensarse que el proceso fue sencillo, véase por ejemplo el caso del primer preceptor nombrado visitador de escuelas en 1847, el “celoso joven Bustos que tantas pruebas había dado de una vocación decidida hacia la carrera del preceptorado, y de quien tan útiles servicios se aguardaban en este ramo [pero que, finalmente] sucumbió a las fatigas que le demandó su visita en la provincia de Concepción”<sup>30</sup>.

Poco tiempo después, luego de la fracasada experiencia del “joven Bustos”, se nombró un sucesor, y, poco a poco, aumentó el número de visitadores de escuelas, pues, así como el panóptico de Foucault, el Gobierno necesitaba vigilar todos los puntos del Estado, y corregir en las comunidades en general, y en las escuelas y niños populares en particular, el incumplimiento de las nuevas normas instauradas de la nación en construcción. Con todo, en el período aquí en cuestión (1840-1860) el número de visitadores siempre fue insuficiente para abarcar las trece provincias de la época; hacia 1853 solo había 3 visitadores, en 1854 la cifra se duplicaba a 6, y en 1855 los que ocupaban el cargo eran 8. Recién en 1860, con el dictamen de la Ley de Instrucción Primaria, se pronunció formalmente la asignación de un visitador por cada provincia.

En 1854, cuando se duplicó la cifra de visitadores (de 3 a 6), se creó además un decreto titulado “Atribuciones y deberes de los visitadores de escuela”, en el que se dictaban los derechos y obligaciones de estos funcionarios. En este decreto podemos identificar las funciones que mencionábamos líneas más arriba; el carácter administrativo y social de estos inspectores. El decreto contaba con cinco artículos, mas baste citar solo 2 puntos para ilustrar su intención. A los visitadores incumbía:

“1º Ejercer una inspección constante sobre las escuelas de primeras letras, públicas y particulares, comprendidas en el distrito en que funcionan, examinando en cada una de ellas su orden interior, método de enseñanza, textos adoptados en ellas, libros de lectura, aprovechamiento y moralidad de los alumnos, local y útiles del establecimiento, inversión de los fondos que le pertenezcan, conducta y aptitudes del preceptor, y si éste recibe puntualmente las publicaciones que le están destinadas, y envía con exactitud los datos que se le piden.

2º Excitar el celo de los padres de familia y vecinos de cada lugar a favor de la instrucción primaria, inclinándose a cooperar al establecimiento de las escuelas que necesiten en sus localidades y a la mejora de las que posean. El visitador deberá este efecto, con previa anuencia de las autoridades locales, correr suscripciones entre los vecinos a favor de las escuelas, o reunirlos para hacerles presentes las ventajas de fomentar la educación popular en sus localidades, y lo fácil que les es hacer en este ramo todo el bien apetecible, contribuyendo cada uno con una erogación ligera y proporcionada a sus recursos para conseguirlo”<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> El cargo de visitador correspondía a “un plan de ascensos para los preceptores primarios”. Sanfuentes, Salvador. 1847. *MMJCIP*, p. 27.

<sup>30</sup> Sanfuentes, Salvador. 1849. *MMJCIP*, p. 20-21.

<sup>31</sup> *Boletín de las Leyes y Decretos del Gobierno*, Libro XXII N°3. 1 de marzo de 1854, p. 152.



Los puntos expuestos anteriormente evidencian la doble función de estos funcionarios, administrativa y social. En la práctica, cumplieron su labor tal como se les ordenó, sin embargo, pese al esmero por ordenar la enseñanza, y la fervorosa prédica esparcida en las comunidades, la asistencia a la escuela y la adquisición de un comportamiento disciplinado dentro de ellas, tardó varios años en consolidarse<sup>32</sup>. En 1854, por ejemplo, un visitador de escuelas expresaba lo siguiente: “Muy Señor mío: [...] He visto a los vecinos e invitándolos a que pongan a sus hijos en la escuela, me contestan que no los mandan porque van a ella a perder el tiempo”<sup>33</sup>. Otro visitador, también alicaído como el testimonio recién expuesto, manifestaba que “A pesar del trabajo asiduo que me tomé por hacer comprender a los vecinos la importancia que reporta la instrucción primaria, no he conseguido el fruto que deseaba [...]”<sup>34</sup>. Y así podríamos seguir enumerando casos, como el de Ñuble, por ejemplo, donde:

“el intendente, los Gobernadores, y las demás autoridades han hecho cuanto está a sus alcances para generalizar la educación. Escuelas nuevas se han abierto en todos los centros de poblaciones. Pero estas medidas han sido impotentes para vencer la resistencia que oponen la ignorancia y el espíritu empecinado que ella engendra. La inasistencia continúa, el Estado pierde inútilmente crecidas sumas de dinero y la civilización ve retardados los frutos que debiera recoger! Qué hacer pues? Hasta cuándo esperar”<sup>35</sup>.

La escasa fecundidad de las prédicas de los visitadores –llegando incluso al cierre de escuelas por “no tener alumnos que la frecuentasen”<sup>36</sup> –, fue atribuida a la “ignorancia” y pobreza de las familias<sup>37</sup>. Permanentemente se culpó “la negligencia, el descuido, la insensibilidad y la inconsideración de los padres de familia por la educación de sus hijos, que no reservándoles uno o dos años para dedicarlos a la enseñanza, los emplean en quehaceres las más veces insignificantes [el trabajo: siembras y cosechas] dejando para más tarde su enseñanza, para cuando el niño no pueda aprender”<sup>38</sup>.

Podría pensarse –dicho lo anterior– que los niños no asistían a las escuelas solo porque sus padres no los enviaban, y desconocer la conciencia de éstos en tal actitud. No obstante, que el niño popular prefiriera trabajar antes que asistir a la escuela, además de ser una opción del padre, también fue una opción y actitud propia de él, porque –como dictaminaba un visitador–:

---

<sup>32</sup> Como promedio, se educaba a un niño por cada 9, 35. Las cifras de los educados en las trece provincias de la época eran las siguientes: en Chiloé, 1 por cada 3,59; en Atacama, 1 por 5,00; en Valparaíso, 1 por 6,38; en Valdivia, 1 por 6,78; en Santiago, 1 por 8,83; en Coquimbo, 1 por 9,00; en Concepción, 1 por 10,00; en Aconcagua, 1 por 11,00; en Arauco, 1 por 11,20; en Talca, 1 por 11,32; en Colchagua, 1 por 14,85; en Maule, 1 por 15,00; en Ñuble, 1 por 20,00. Véase Silva, Waldo. 1857. *MMJCIP*, p. 17.

<sup>33</sup> “Correspondencia” (Valdivia), en *MEP* Tomo II Núm. 11. Junio 1854, p. 290.

<sup>34</sup> *MEP* Tomo II Núm. 7. Febrero 1854, p. 197.

<sup>35</sup> “Informe de la provincia de Ñuble”, en *MEP* Tomo V Núm. 7. Abril 1857, p. 196.

<sup>36</sup> “Instrucción Primaria (tomada del diario de Valparaíso)”, en *MEP* Tomo III Núm. 5. Diciembre 1854, p. 145.

<sup>37</sup> Rengifo, Francisca. 2012. “Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional”, en *Historia* Nº 45, vol. 1, p. 125.

<sup>38</sup> “Informe de las escuelas de la Provincia de Aconcagua”, en *MEP* Tomo II Núm. 6. Enero 1854, pp. 163-164.

“Si el niño trabajó en una ocasión, él y sus padres quieren ya que trabaje siempre. Si dejó la escuela por un deber de necesidad, por la urgencia de prestar un servicio imprescindible, él mismo y sus padres, desconociendo la conveniencia de la educación, la dejan a un lado para no volver jamás a ella.

El padre contando con tener un nuevo auxiliar para sus faenas y un nuevo jornal con que ayudar a las necesidades de la familia, se olvida de la escuela en que el hijo aprendió lo poco que sabe. El niño que ha recibido unas cuantas monedas en pago de su trabajo, que se ha creído hombre al asociarse con los demás hombres, presume haber completado su educación, y, no excitado por ningún estímulo noble, teniéndolos al contrario poderosos a favor de sus inclinaciones, abandona para siempre la escuela, y su porvenir es el del *peón* ignorante y disipado<sup>39</sup>.

Antes que adquirir nuevas obligaciones en la escuela, el niño popular ya tenía las propias. Antes que adaptarse a cumplir horarios escolares para aprender lecto-escritura, aritmética básica y moral cristiana, el niño popular tenía sus tiempos de trabajo determinados, sembrando y cosechando en distintas épocas del año, interrumpiendo el proyecto educacional-nacional por cierto, porque, en épocas de cosecha, no era extraño que una escuela con más de ochenta alumnos quedara con diez o doce, o incluso, como es el caso de Antuco, con ninguno<sup>40</sup>.

Así, el asiduo trabajo para la subsistencia, sumado a la cotidianeidad y experiencias extra-escolares, hizo a los niños populares acreedores de su propia realidad, es decir, constructores de su propia historia; historia pocas veces contada, por cierto. La inasistencia a las escuelas, efectivamente, provocó la ignorancia en saberes académicos, pero no desconozcamos que, al mismo tiempo, hizo a los niños populares acreedores de otros saberes, distintos, más útiles y valiosos para ellos mismos: “El ignorante no tiene memoria más larga de la que comprende la miserable vida de un individuo, ni horizonte mucho más del que abraza el campanario de su aldea, ni relaciones más extensas que con sus semejantes, de las que se refieren a la familia o a la vecindad”<sup>41</sup>. Esta peyorativa acusación frecuentaba los informes de los visitadores, pero haciendo el ejercicio de leer “al reverso”, entendemos que aquella “ignorancia” que se acusaba, esa corta memoria inherente a una “vida miserable” limitada al contacto familiar y vecinal, no era sino otro tipo de saber, una construcción propia de la realidad. Esta interpretación no solo es historiográfica, sino que, además, se sustenta bajo criterios de sicología evolutiva. Sin ánimos de desviar esta investigación, sino que ayudándonos de otras disciplinas para comprender la realidad del niño popular, tomamos las palabras de Juan Delval, reconocido investigador por sus aportes al respecto, quien determina que:

“durante su período de desarrollo el niño va formando un representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive y, aunque esa representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad

---

<sup>39</sup>“Estado de la educación popular en el Ñuble”, en *MEP* Tomo IV N° 7. Abril 1856, p. 194.

<sup>40</sup> “Informe del Visitador de Escuelas de los Ángeles D. Manuel Valenzuela”, en *MEP* Tomo III Núm. 9. Junio 1855, p. 271.

<sup>41</sup> “Correspondencia” (Limache), en *MEP* Tomo IV Núm.6. Marzo 1856, p. 222.

constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva”<sup>42</sup>.

Podemos ejemplificar esta idea con una correspondencia llegada al redactor del *Monitor de las Escuelas Primarias* desde Santa Juana, departamento de Lautaro, en la provincia de Arauco, la cual ilustra fielmente lo que intentamos develar, tomando el caso de un “niño de la frontera”<sup>43</sup>. En esta carta, se narraba el crecimiento de un niño desde la edad de seis años; pequeño, pero “grandecito y muy esforzado para su edad”<sup>44</sup>.

Acostumbrado a una rutina propia, este niño “en el verano, levantado mucho antes de salir el sol, sacude o deja botado los dos o tres pellejitos que le sirven de cama, sacude las cenizas que lo cubren y en que ha dormido, y tiene u[sted] a un hombre listo a principiar la tarea del día.”<sup>45</sup> Su tarea matutina: “sacar el lazo, suspendido cuidadosamente a algún garabato, y con un pedazo de cebo, ir sobándolo hasta que se ponga suave como seda [...] ese es el pasatiempo de todos los días hasta que tenga la edad de diez y ocho años”<sup>46</sup>.

El niño “es muy observador”, y a medida que crece, inferimos, crecen también sus habilidades cognitivo-biológico-sociales, asistiendo poco –o de plano nada– a la escuela. De este modo, ha aprendido el lenguaje, que “es una mezcla de castellano y de *mapuche*, ininteligible para los habitantes de los pueblos grandes. [Cabe destacar, no obstante, que] de una edad todavía muy tierna, es ya buen lenguaraz”<sup>47</sup>. En este sentido, y solo a modo de reflexión, cabe preguntarse ¿por qué habría pensado el niño en aceptar el llamado de asistir a la escuela para aprender lecto-escritura y desarrollar su vocabulario, si vivía “en una casa donde están todos revueltos, casados y solteros, hijos, hombres y mujeres, [y] las palabras más obscenas son recibidas como gracia y talento?...”<sup>48</sup>.

Transcurrido el tiempo, “ya tenemos a nuestro joven llegado a la edad de trece años. No tiene la menor idea ni deseo de saber lo que es lectura, escritura ni aritmética,” porque fuera de la escuela,

---

<sup>42</sup> Delval, Juan. 1989. “La representación infantil del mundo social”, en Turiel, Elliot; Enesco, Ileana; Linaza Jostetxu (Comp). 1989. *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza Editorial, p. 245.

<sup>43</sup> Comprendemos que la alusión al niño como “de la frontera” en esta fuente responde a un niño mestizo; desprendemos este dato por la lectura de la fuente, y porque parte de la población que habitaba La Araucanía era mestiza. Revés León, Leonardo. 2005. *Araucanía: la violencia mestiza y el mito de la pacificación, 1880-1900*, Santiago, Universidad Arcis. Para el caso de un niño indígena propiamente tal, puede examinarse el caso de las escuelas misionales. Ahí, se quejaban las autoridades diciendo: “es inaudita la resistencia que ponen los niños indígenas al aprendizaje; continuamente huyen de la misión, y es preciso que el capitán de amigos vaya de casa en casa buscándolos y amenazando a sus padres para que los entreguen y vuelvan a las escuelas.” Se quejaban además porque los niños se ocultaban en los cerros, fugitivamente, para huir de la persecución de las autoridades, y que, además “los pequeños desde la edad de ocho años son tan beodos [borrachos] como los de treinta, quienes desde muy temprano emprenden la faena de instruir a los rapaces en la crápula [borrachera]”. Véase “Memoria que el visitador de escuelas de la provincia de Valdivia pasa al señor Ministro de Instrucción pública de la visita practicada en el departamento de la Unión”, en *MEP* Tomo VI Núm. 8. Mayo 1858, p. 244.

<sup>44</sup> “Correspondencia”, en *MEP* Tomo IV Núm. 1. Octubre 1855, p. 21.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

es capaz de potenciar “todas sus facultades intelectuales y físicas”<sup>49</sup>. Y así, ajeno a la oferta de la educación popular, “se ha ejercitado en domar un potro, en arrastrar al *pihuelo* o bolear con el *laque* los animales de la montaña, en el gran arte para él de engañar y de no ser engañado, para no ser leso, como le han dicho mil veces sus padres”<sup>50</sup>.

Fuera de la escuela, además, el niño aprende a sociabilizar, a establecer los mal mirados lazos familiares y vecinales, a relacionarse con sus pares. Su cotidianeidad “la pasa a caballo visitando a los indios sus vecinos, para los cuales no deja de ser un buen parásito, o bien botado al sol”<sup>51</sup>. Aunque solo es un niño, éste “piensa dónde habrá alguna *tomadura* de chicha o de *muday*, para ir también a engrosar el número de los bebedores”. Cabe aclarar, no obstante, que a pesar de beber con sus pares, lo hace “todavía con alguna cautela, porque [recordemos] no tiene más que trece años. ¡Qué lástima que sea de tan poca edad!”<sup>52</sup>.

Habituado a sus particulares lazos, “muy poco o ningún deseo tiene de visitar los pueblos; pero que se hable delante de él de una excursión a la tierra para ir a conchabar [confabularse para delinquir] o acompañar a algún comerciante; mi joven se pone radiante [...] nada es capaz de detenerle”<sup>53</sup>. Creciendo de esta manera, desarrolla costumbres incongruentes con las enseñadas en la escuela, fomentando “el poco respeto por la propiedad ajena, o para hablar sin disfraz y con mayor claridad, esa propensión al robo innata en él. [De tal manera que] a la edad a que ha llegado nuestro hombrecito, es un bípedo carnívoro, algo temible a los ganados de los vecinos”<sup>54</sup>. El niño desarrolla el pillaje con inteligencia, “con qué talento, con cuántas precauciones y de qué maulas no se vale para conseguir sus fines, y borrar hasta la menor señal del rastro que podría hacer sospechar al ojo observador del dueño de la presa, cual ha sido el autor del crimen [...]”<sup>55</sup>. Finalmente, creciendo “en esta funesta y perniciosa escuela [su propia experiencia], más tarde viene, a ser cuando grande, un temible ladrón más sanguinario y funesto para los animales del patrón, de quien es vaquero, que todos los leones de la cordillera”<sup>56</sup>.

Con el testimonio descrito anteriormente intentamos develar la situación de un niño popular, la prejuiciosa comprensión de su oposición a la escuela y de su construcción propia de la realidad. Ciertamente, no lo desconocemos, existían particularidades y heterogeneidades entre las distintas experiencias de los niños. Con todo, considerando las individualidades, el ejemplo narrado revela que los niños eran capaces de construir una realidad histórico-social propia, a veces distante de las normas sociales impuestas.

El caso expuesto, de algún modo, explica las interrupciones y resistencias a las doctrinas escolares. El niño, lo veíamos, a base de pura experiencia, aprendió el robo, el pillaje, el

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*

<sup>50</sup> *Ibíd.*

<sup>51</sup> *Ibíd.*

<sup>52</sup> *Ibíd.*

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p. 23.

<sup>54</sup> *Ibíd.*

<sup>55</sup> *Ibíd.*

<sup>56</sup> *Ibíd.*

vagabundaje tal vez, actividades todas rechazadas por el canon de la nueva nación<sup>57</sup>. Mas no generalicemos, no en todos los niños permeaban las mismas prácticas; con un 80% de los niños plebeyos “huachos”<sup>58</sup> la heterogeneidad de los hábitos reinaba. De todas formas –habiendo sectores donde la asistencia correspondía a un 17avo de la totalidad en edad de educarse– sabido era que “los niños [eran] más aficionados a viciarse que a educarse; [y que huían] de las escuelas como huye el ladrón de la luz”<sup>59</sup>.

Aquella huida “de la luz” que los niños se rehusaban a seguir, sin embargo, no fue permanente; a veces, los niños volvían al sendero edificado por las élites, sendero que poco a poco, y a base de inspección, cimentaba sus bases. De tal manera, los niños asistían a las escuelas, aunque, valga la reiteración, lo hacían irregularmente. Quisiéramos por ello –habiendo visto ya las resistencias sociales, externas a las aulas– reflexionar en torno a las prácticas contestatarias en las instancias académicas.

La escuela primaria popular, recordemos, debía adoctrinar a sus asistentes conforme a la nación homogénea en construcción, y, por lo tanto, instruir bajo (nuevos) criterios morales, disciplinados, higiénicos, en fin, incluso modificando el lenguaje, el vocabulario y la cultura oral imperante en los sectores populares. El niño popular debía en adelante alterar su esencia, y llegar a ser un “hombre nuevo”<sup>60</sup>. Pese a aquel objetivo, lamentablemente para las élites y el sistema educacional-nacional, antes que la escuela permease y cambiase los hábitos de los niños populares, éstos llevaron los suyos a la escuela<sup>61</sup>. De esta manera, por ejemplo, asistían “los alumnos con mantas en el rigor del sol, sin peinarse, cara, manos y pies desaseados, y uñas largas”<sup>62</sup>. Hubo, por tanto, que alterar su identidad, modificar su apariencia, dejar atrás lo cotidiano, e incluso, modificar la (su) cultura oral. Y

---

<sup>57</sup> La educación primaria popular, en función de la modernización del país, debía adoctrinar a los sectores populares bajo la civilización y la moralización, pues bajo los estándares de la modernización, Chile podría insertarse en los circuitos comerciales internacionales. Egaña, Loreto. 2000. *Op. cit.*, p.13. Cabe agregar, en este sentido, que en Chile, después de 1829, se impuso un régimen político de élites mercantiles, desplazando al sector pipiolo-productivo. Bajo esta lógica, urgió moralizar y civilizar las costumbres populares, para eliminar el contrabando, el bandolerismo, y en fin, las costumbres populares que interrumpieran la regulación del sistema económico-político que se quería imponer. Salazar, Gabriel. 1987. *Op. cit.*, p. 89.

<sup>58</sup> Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. 2002. *Historia Contemporánea de Chile. Niñez y Juventud. Tomo V*, Santiago, LOM Ediciones, p. 48.

<sup>59</sup> “Memoria que el visitador de las escuelas del departamento de San Fernando, pasa al señor Ministro de Instrucción Primaria”, en *MEP Tomo VII Núm. 12*. Septiembre 1859, p. 274.

<sup>60</sup> La historiografía relativa a la historia de la educación en Chile ha consensuado en que desde el Estado se impulsó la creación de un “hombre nuevo” homogeneizando la cultura, aunque, es preciso señalar, no se ha consensuado en la finalidad de la creación de éste. Véase Serrano, Sol. 1999. *Op. cit.*; Serrano, Sol. 1990. “La Revolución Francesa y la formación del sistema nacional de educación en Chile”, en Krebs, Ricardo y Gazmuri, Cristián. 1990. *La Revolución Francesa y Chile*, Santiago, Editorial Universitaria; Serrano, Sol. 1994. *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria; Iglesias, Ricardo. 2009. “El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX”, en Cid, Gabriel y San Francisco, Alejandro (editores). 2009. *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX*, Santiago, Centro de Estudios Bicentenario; Por otra parte, véase Monsalve, Mario. 1998. *Op.Cit.*; Egaña, Loreto. 2000. *Op.Cit.*; Egaña, Loreto y Monsalve, Mario. 2005. “Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular”, en Sagredo, Rafael y Gazmuri, Cristián (Comp.). 2005. *Historia de la vida privada en Chile*, Santiago, Taurus; Egaña, Loreto. 1994. “Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile”, en *Proposiciones N°24*.

<sup>61</sup> Egaña, Loreto y Monsalve, Mario. 2005. *Op.cit.*

<sup>62</sup> “Departamento de San Felipe”, en *MEP Tomo II Núm. 6*. Enero 1854, p. 174.

es que, además de la apariencia, se debía corregir en “los niños los vicios de pronunciación que son tan comunes, de los que indicaremos los más esenciales a saber, la debilidad de las *s* finales en los plurales que los castellanos pronuncian silvándola fuertemente por requerirlo así la claridad. El cambio frecuente de la *r* por la *l*, como *sordao, er deo*; la supresión de la *d* en la última sílaba de las palabras acabadas en *ido, ida*, como *comia, querio*<sup>63</sup>. Para la corrección de las faltas anteriores, se enseñaba lecto-escritura<sup>64</sup>. Con todo:

“deteniéndose a observar el adelanto de los varios ramos [exponía un visitador], en lectura, salvo algunas escuelas fiscales, se lee mal y sin sentido; la lectura es viciada por la mala pronunciación de las letras y por la poca atención a las pausas. [...] La pronunciación la he visto corrompida en omitirse en general las consonantes últimas, en proferir las palabras entre dientes, no bien claras y comprensibles. El alfabeto español tiene la suerte de escribirse como se pronuncia; una buena pronunciación es parte esencial de la ortografía, y el alumno si no puede cursar gramática o no se le enseña podría a lo menos aprender y escribir su idioma con menos errores ortográficos. Se insistió [como fue la tónica] en corregir estos defectos”<sup>65</sup>.

Del mismo modo que con la lecto-escritura, la enseñanza del sistema métrico decimal –ramo enseñado en la escuela– no era aprendido como se esperaba. Los niños aprendían las definiciones, y “a retener en la memoria un corto número de nombres nuevos y algunas fórmulas”, hecho nada sorprendente para la habilidad de un niño, “¿pero habrá comprendido el sistema?” se preguntaban las autoridades. En concreto, no. El niño quedaba limitado a la repetición de teorías, pero no comprendía lo que repetía, porque “el pobre niño que no puede formarse idea clara y precisa de lo que es una millonésima parte [...] que no sabe lo que es arco, ni cuadrante, ni meridiano, ni polo, ni ecuador, oye palabras que no entiende, y se queda en ayunas, como suele decirse, lleno de dudas y de confusión que lo desaniman inspirándole disgusto hacia el estudio”<sup>66</sup>.

Además de no comprender lo enseñado, algunos niños dificultaban aun más el aprendizaje o la memorización de contenidos al no llevar sus materiales a la escuela. Es decir, sumado a la inasistencia, por ejemplo, en un lugar donde hubo niños que faltaron a la escuela 232 días y otros solo asistiendo 50 veces “se agrega otro [inconveniente] de no poca entidad, el cual consiste en que estos no llevan al establecimiento, con la debida regularidad, el papel, plumas y libros que necesitan para su aprendizaje. Con estos inconvenientes es imposible que un preceptor, por muy celoso que sea en el desempeño de sus deberes, pueda presentar progresos notables entre sus discípulos”<sup>67</sup>. El hecho puede ejemplificarse también con una escuela de niñas, la escuela N° 1, donde el visitador de escuelas, entre asombro y congoja, exponía que: “increíble es la resistencia que estas alumnas ponen para aprender aritmética, y aun para algunas obras de mano, pues no traen al

<sup>63</sup> “Barbarismos” en, *MEP* Tomo III Núm. 3. Octubre 1854, p. 82.

<sup>64</sup> Un estudio sobre la lecto-escritura en la época en Mayorga, Rodrigo. 2010. “Un nuevo camino de la A a la Z: Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX”, en *Revista Pensamiento Educativo* Vols. 46-47, pp. 265-284.

<sup>65</sup> “Memoria que el visitador de escuelas de la provincia de Chiloé pasa al señor Ministro de Instrucción Pública”, en *MEP* Tomo VI Núm.7. Abril 1858, p. 197.

<sup>66</sup> “Sistema métrico decimal”, en *MEP* Tomo VII Núm.2. Noviembre 1858, pp. 40-41.

<sup>67</sup> *MEP* Tomo IV Núm. 5. Febrero 1856, p. 144.

establecimiento, a pesar de requerimientos, elemento alguno para que se les enseñe algún tejido, o bordado, o costura”<sup>68</sup>.

Las resistencias e interrupciones al modelo educacional-nacional no solo se manifestaron en las prácticas mencionadas, sino que, además, hubo contestaciones más directas aún. En este sentido, fácilmente se podía encontrar en los establecimientos educacionales “algunos muchachos díscolos e insolentes que no cedían a reprensiones ni castigos”<sup>69</sup>, e incluso, algunos que en alguna oportunidad hayan “(con permiso del que esto lee), carajeado [insultando] en sus propias barbas [al preceptor]”<sup>70</sup>. Esta conducta fracturaba el orden jerárquico impuesto; en ello se manifiesta la infracción a las normas, la inconsideración por la autoridad y la obediencia. En consecuencia, se ordenó la expulsión inmediata del alumno, aconsejando además al preceptor a no permitir más dichos actos<sup>71</sup>.

Para prevenir hechos como el recién mencionado, se sugería dirigir las aptitudes del niño popular, buscando su interés por el aprendizaje, de lo contrario, “en medio de la confusión y bullicio, en vez de estudiar [el niño] rompe su libro, inquieta a su compañero, juega con los otros y promueve el desorden, [todo esto] a pesar del temor que inspiran el encierro, el azote, el *gorro* y otros instrumentos no menos indignos y vergonzosos que se ofrecen de continuo a su vista en ciertas escuelas”<sup>72</sup>. En otras palabras, el niño no le tenía miedo al castigo, y optaba por anteponer su desorden cuando lo enseñado no era de su interés. Por su parte, ante tales actitudes, el preceptor recurría a la amonestación, a la reprensión, a los gritos, y por último, a los golpes “a diestro y siniestro a aquella turba que interrumpe por un momento sus travesuras para dar lugar al llanto y a las quejas. [No obstante], pasada la primera impresión de tan fuerte castigo, cediendo a una necesidad irresistible de su misma organización, los niños se agitan de nuevo, y se reproduce continuamente la desagradable escena [...]”<sup>73</sup>.

Tal como lo vemos, muchas veces esa fue la cotidianeidad en el aula; niños desordenados, el preceptor castigando. Y así, entre desobediencias y reprensiones, los niños iban conociendo a su preceptor, hasta que, una vez conocidas sus debilidades, los niños:

“Se complacen en irritarlo, y le disputan y le niegan la consideración y respeto debidos al que ejerce las funciones paternas de desenvolver su inteligencia y formar su corazón, porque para ellos semejante preceptor no es sino un mercenario que llena a la fuerza los deberes de su ministerio, vengándose del trabajo que le imponen, maltratando a sus alumnos. De aquí la repugnancia al estudio; de aquí lo infructuoso de las lecciones; de aquí la pugna entre el que enseña y los que debieran aprender, origen fecundo y perenne de desazones y molestias para unos y otros. Es ruido ahora la voz del preceptor, la inquietud en medio de su interrumpida explicación lo cansa y fatiga y la resistencia y terquedad de los alumnos rebajan y ofenden su

<sup>68</sup> “Informe que el visitador de escuelas de la provincia de Valdivia presenta al señor Ministro de Instrucción Pública”, en *MEP* Tomo VIII Núm.7. Abril 1860, p. 201.

<sup>69</sup> “Escuela municipal de Quilicura”, en *MEP* Tomo III Núm. 2. Septiembre 1854, p. 51.

<sup>70</sup> *Ibidem*.

<sup>71</sup> *Ibidem*.

<sup>72</sup> “De la disciplina en las escuelas”, en *MEP* Tomo VII Núm. 8. Mayo 1859, p. 225.

<sup>73</sup> *Ibidem*.

amor propio; de suerte que la escuela viene a ser para él un verdadero tormento y espera con ansia la hora de terminar los ejercicios[...]"<sup>74</sup>.

El caos de esta última cita grafica fielmente las dificultades del proceso en cuestión, y se ve en ello las manifestaciones de los niños en prácticas heterogéneas al modelo que se deseaba construir; la desobediencia, el desorden, la animadversión con el estudio, la desconsideración ante la autoridad, en fin, la resistencia a un modelo infructuoso para sus necesidades.

## Conclusión

Las manifestaciones de oposición al proyecto educacional-nacional descritas en este artículo, ocurrieron mientras los visitadores de escuela cumplían dos roles: conciliador y administrativo. En consideración de las autoridades, y en vista de las dificultades aquí presentadas, con la creación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, se optaría en 1860 por fortalecer los mecanismos de inspección. El rol conciliador o social de los visitadores quedaría en adelante obsoleto, conservando exclusivamente su carácter administrativo. Con la nueva Ley, además, se crearía un nuevo cargo: el de Inspector General, de quien dependerían los visitadores de escuela. De este modo, la jerarquía burocrática-estatal quedaría precedida por el Ministro de Instrucción Pública, seguido por el Inspector General, y luego por los visitadores de escuela<sup>75</sup>.

Dicho esto, observamos que cuando no se logra un consenso entre el Estado y los sectores populares, aumentar la inspección pareciera ser la alternativa. Cuando la construcción propia de la realidad de los sectores populares es incompatible con los proyectos estatales, no queda más que opacarla, enterrarla. Construir una nación homogénea, imponer una nueva temporalidad –moderna, civilizada y ordenada–, implicaba alterar la identidad del niño popular; moralizarlo y disciplinarlo bajo estándares ajenos a la realidad local. Emulando la realidad europea y estadounidense, se intentó cambiar la cotidianidad de los niños populares, integrándolos a un modelo infructuoso e improductivo para ellos. Ofreciendo al niño popular una educación elemental, se intentó quebrar su habitualidad, su diario vivir, intentando transformarlo en un “hombre nuevo” acorde a las necesidades del nuevo modelo.

Quisimos en este artículo presentar algunas aproximaciones al estudio del proceso señalado anteriormente, y, excavando las ideas de las élites y su proyecto, leyendo más allá de lo explícito en las fuentes oficiales, ver la oposición ejercida “desde abajo” ante el disciplinamiento que el ideal de nación en construcción requería.

Fácilmente se pueden comprender los proyectos elaborados por las élites, hay rastros, pistas, fuentes. Sin embargo, comprender la realidad “de abajo” es complejo, más cuando ahí, “abajo”, no se ha dejado un registro histórico de su propio “puño y letra”. Los niños populares no escribían ¿Cómo, entonces, comprender su postura, su conciencia, sus actitudes políticas? ¿Cómo desenterrar su historia, su propia historia? Quisimos con este estudio aproximarnos a comprender aquello, haciendo el esfuerzo de leer “en reverso” las fuentes oficiales. Dirá el lector si se cumple o no el objetivo. Claro está, este estudio no pretende, valga redundar en ello, ni más, ni tampoco menos,

---

<sup>74</sup> *Ibíd.*, p. 226.

<sup>75</sup> *Ley General de Instrucción Primaria*. 24 Noviembre 1860, Santiago.



que aproximarse a la comprensión del proceso aquí en cuestión, precisamente hoy, cuando el fin de la educación es una vez más reconsiderado.

## Bibliografía

- Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor. 1856. *De la instrucción primaria popular en Chile: lo que es, lo que debiera ser*, Santiago, Imprenta del Ferrocarril.
- Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- Boletín de las Leyes y Decretos del Gobierno
- Chatterjee, Partha. 2008. *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Cruz, Nicolás. 2003. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876*, Santiago, DIBAM.
- Delval, Juan. 1989. "La representación infantil del mundo social", en Turiel, Elliot; Enesco, Ileana; Linaza Jostetxu (Comp). 1989. *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza Editorial.
- Egaña, Loreto. 2000. *La educación primaria popular en Chile en el siglo XIX: Una práctica de política estatal*, Santiago, DIBAM, PIIE, LOM Ediciones, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Egaña, Loreto y Monsalve, Mario. 2005. "Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular", en Sagredo, Rafael y Gazmuri, Cristián (Comp.). 2005. *Historia de la vida privada en Chile*, Santiago, Taurus.
- Egaña, Loreto. 1994. "Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile", en *Proposiciones* N°24.
- El Monitor de Escuelas Primarias
- Iglesias, Ricardo. 2009. "El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX", en Cid, Gabriel y San Francisco, Alejandro (editores). 2009. *Nación y Nacionalismo en Chile. Siglo XIX*, Santiago, Centro de Estudios Bicentenario.
- Illanes, María Angélica. 1991. *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990*, Santiago, JUNAEB.
- León, Leonardo. 2005. *Araucanía: la violencia mestiza y el mito de la pacificación, 1880-1900*, Santiago, Universidad Arcis.
- Ley General de Instrucción Primaria.
- Mac-Clure, Oscar. 2012. *En los orígenes de las políticas sociales en Chile 1850-1879*, Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Mayorga, Rodrigo. 2010. "Un nuevo camino de la A a la Z: Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX", en *Revista Pensamiento Educativo* Vols. 46-47. Pp. 265-284.
- Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.
- Mosalve, Mario. 1998. "...I el silencio comenzó a reinar". *Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria. 1840-1920*, Santiago, DIBAM.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo. 2001. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Pinto, Julio y Valdivia, Verónica. 2009. *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación (1810-1840)*, Santiago, LOM Ediciones.
- Ponce de León, Macarena. 2010. "La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907", en *HISTORIA* N°43 Vol. II, Santiago.
- Rancière, Jacques. 2010. *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.
- Rengifo, Francisca. 2012. "Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional", en *Historia* N° 45 vol. 1.
- Rojas, Jorge. 2010. *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*, Santiago, JUNJI.

- Salazar, Gabriel. 1987. "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile ¿integración o autonomía relativa?", en *Proposiciones* N°15, Santiago, Ediciones SUR.
- 2006. *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*, Santiago, LOM Ediciones.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. 2002. *Historia Contemporánea de Chile. Niñez y Juventud. Tomo V*, Santiago, LOM Ediciones.
- Sarmiento, Domingo F. 1849. *De la educación popular*, Santiago, Imprenta de Julio Belin y Compañía.
- Serrano, Sol. 1998. "La escuela chilena y la definición de lo público", en Guerra, François-Xavier; Lempéroère et al. 1998. *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVII-XIX*, México, FCE.
- 1990. "La Revolución Francesa y la formación del sistema nacional de educación en Chile", en Krebs, Ricardo y Gazmuri, Cristián. 1990. *La Revolución Francesa y Chile*, Santiago, Editorial Universitaria.
- 1999. "¿Quién quiere la educación?, Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX", en Gonzalbo, Pilar (editora). 1999. *Educación y Familia en Iberoamérica*, México, Colegio de México.
- 1994. *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca. 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*, Santiago, Taurus.