

LOS CONCEPTOS DE LA ESCUELA: APROXIMACIONES DESDE LA HISTORIA CONCEPTUAL AL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO. 1840-1890.*

CONCEPTS OF SCHOOL: APPROACHES TO THE CHILEAN EDUCATION SYSTEM
FROM CONCEPTUAL HISTORY. 1840-1890.

RODRIGO MAYORGA**

RESUMEN

A lo largo del siglo XIX, una de las principales preocupaciones del Estado chileno fue la de establecer un sistema educacional estatal, que permitiera extender la enseñanza a lo largo del territorio. Sin embargo, la novedad de esta institución conllevó la necesidad de conceptualizar y definir por parte de los actores institucionales a la escuela en sí misma, los efectos que se esperaban conseguir con ésta y los medios para lograrlo.

El presente artículo pretende indagar en este proceso desde un enfoque propio de la historia conceptual. A partir de los postulados planteados por el historiador Reinhart Koselleck, se indaga en cómo los actores institucionales conceptualizaron el rol de la escuela, particularmente la escuela.

ABSTRACT

During the nineteenth century, one of the most important concerning of the Chilean State was to establish a public educational system that would extend education throughout the territory. However, the novelty of this institution led the institutional actors to the need of conceptualize and define the school itself, the effects expected to be attained with this and the means to achieve it.

This article aims to investigate this process from an approach of conceptual history. From the postulates presented by the historian Reinhart Koselleck, we investigate how the institutional actors conceptualized the role of the school, both in terms of its modifier capacity and the effects that they

* Recibido: Agosto 2010; Aprobado: Enero 2011.

El presente artículo forma parte de los resultados del Proyecto Anillo SOC-17 “La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional”, 2008-2011

** Licenciado en Historia, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Investigador asociado del proyecto “Iberconceptos II. Historia conceptual comparada del mundo iberoamericano. La transición, 1770-1870”. Becario CONICYT. Correo electrónico: lrmayorga@uc.cl

la primaria, tanto respecto a su capacidad transformadora como a los efectos que se buscaban obtener por medio de ésta. Durante el período comprendido entre las décadas de 1840 y 1880, las escuelas fueron comprendidas como instituciones capaces de transformar a los individuos que accedieran a éstas, lo que llevó a establecer la necesidad prioritaria de uniformarlas por medio de la vigilancia y el control. Este consenso aparente respecto al rol civilizador de la escuela se dio a la par de una tensión constante entre los elementos moralizadores y modernizadores insertos en éste, planteándose énfasis y matices al interior de los objetivos buscados por medio de la escuela, aunque siempre circunscribiéndolos a la transformación de los individuos en beneficio del proyecto de Estado-nación propuesto por las clases dirigentes.

Palabras Claves:

educación, historia conceptual, proyecto de Estado-nación, siglo XIX.

was looking to get through it. During the period between the 1840s and 1880s, schools were understood as institutions capable of transforming individuals who assisted to them, which led to the priority need of establish uniformity by surveillance and control. At the same time, the apparent consensus about the civilizing role of the school was given with a constant tension between moralizing and modernizing elements embedded in it, which led to raise emphasis and nuances within the objectives pursued by the school, but always circumscribed within the general framework of the transformation of individuals to benefit the nation-state project proposed by the ruling classes.

Keywords:

education, conceptual history, nation-state project, ninetieth century.

I. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ UNA HISTORIA CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN?

Comenzar argumentando sobre la necesidad de la llamada ‘historia conceptual’ hoy en día, nos parece un despropósito. Los aportes realizados por la lingüística a las ciencias sociales durante la segunda mitad del siglo XX pusieron sobre el escenario el carácter *construido* de todo lenguaje y, por ende, su inmanente condición histórica. Hoy, más que nunca, sabemos que las palabras no corresponden a una transcripción prístina y neutra de la realidad que los individuos observan, sino a una creación generada por éstos en una constante negociación con esta realidad. Aún así, muchas veces el sentido detrás de esta negociación se nos escurre entre los dedos, sin siquiera percatarnos de su sola existencia.

Es en este sentido que la ‘historia conceptual’ cobra sentido. Teniendo como uno de sus principales exponentes al historiador Reinhart Koselleck, su objetivo radica justamente en comprender los conceptos como objetos de estudio histórico. Diferenciando claramente a la *palabra* del *concepto*¹, Kose-

1 La primera, señala, refiere siempre su significado a *lo significado*, lo que le permite ser unívoca en tanto se trata de una construcción lingüística potencialmente polisémica, acorde al

lleck no sólo pone de relieve la historicidad del lenguaje sino que su carácter de potencial espacio en disputa, reflejando cómo los procesos de génesis, re-adequación y desaparición conceptual pueden ser comprendidos historiográficamente.

Este carácter de *espacio en disputa* propio de los conceptos provoca que algunos contextos y escenarios sean más propicios para estudiar los procesos ya señalados. Son justamente los momentos de cambio y de crisis aquellos en que esto resulta más evidente. Y es que todo nuevo proyecto requiere del lenguaje para presentar y sustentar su novedad, pero ese lenguaje siempre lo precede y, por lo mismo, su adecuación a nuevas realidades muchas veces es más lenta que los mismos procesos a que hace referencia. Además, el lenguaje en tanto idioma –específicamente los *significantes* fonéticos y grafémicos – tiende a ser *común* a los actores, es decir, compartido por reaccionarios y revolucionarios, por tradicionalistas y progresistas; palabras compartidas para referirse a significados que no necesariamente lo son. Es ahí donde los conceptos se vuelven motivo de disputa, estableciéndose como parte integrante de los conflictos y cambios que enfrenta una sociedad en un período determinado².

El siguiente artículo busca realizar una aproximación desde la historia conceptual a uno de estos fenómenos: el de la construcción del sistema educativo estatal chileno entre las décadas de 1840 y 1880³. Se trata éste de un perío-

objeto al que haga referencia. En cambio, el *concepto* incorpora en sí mismo su contexto sociopolítico de uso, lo cual establece su equivocidad inherente, convirtiéndolo necesariamente en un espacio en disputa. Al respecto véase Koselleck, Reinhart, *Un texto fundamental de Reinhart Koselleck: la Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana, seguida del prólogo al séptimo volumen de dicha obra*, Traducción y notas de Fernández Torres, Luis, *Anthropos*, N° 223, 2009.

2 Recientemente, Javier Fernández Sebastián ha destacado la importancia de las *Revoluciones Hispánicas* como uno de estos momentos, al menos en lo referido al ámbito del lenguaje político, destacando que una de sus principales características tuvo que ver con que en éstas, al no haber una ruptura absoluta con el Antiguo Régimen, se dio una pervivencia y readaptación mucho mayor de elementos culturales, discursivos e institucionales que en otros casos similares. Al respecto véase Fernández Sebastián, Javier, (Director), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano* Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2009, p. 29.

3 Los límites temporales impuestos a este estudio, dicen relación con el establecimiento del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y la Universidad de Chile, por una parte, y la introducción de reformas pedagógicas de marcada influencia alemana y positivista por la otra. Mientras lo primero marcaría el inicio de la institucionalización estatal del sistema educativo, lo segundo refleja un momento de consolidación de éste, al punto que los actores institucionales incluso pudieron permitirse establecer reformas de carácter pedagógico en su interior. Una propuesta de periodificación similar, aunque con distintas justificaciones, puede verse Egaña Baraona, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chi-*

do de cambio y conflicto, en la medida que el sistema educativo se constituyó como uno de los principales sustentos del proyecto de Estado-nación chileno, una propuesta sin duda novedosa para la sociedad chilena y que requería de un lenguaje propio para sustentarse. Sin embargo, este mismo proyecto tenía numerosos espacios en disputa, los cuales cobraron especial importancia en la constitución de una institución que, como la escuela, tenía el rol de formar a los individuos que darían continuidad a éste. De esta forma, los conceptos sobre los que se instituyó el sistema educativo estatal chileno se volvieron polémicos en forma similar a cómo el proyecto de Estado-nación era debatido entre las propias élites dirigentes que lo promovían.

La importancia de una aproximación historiográfica conceptual a la formación del sistema educativo durante el siglo XIX no sólo se relaciona con su inserción dentro del proyecto de Estado-nación chileno. Posee además una relevancia específica con respecto a la constitución del propio sistema en sí y las consecuencias de carácter educativo y pedagógico de ésta. Concordamos en este sentido con los planteamientos de Josefina Granja, respecto a que los conceptos, si bien emergen de la materialidad de los hechos, se estructuran también en base a lógicas internas que les permiten articular los elementos externos⁴. De esta forma, un análisis de los conceptos sobre los que se fue construyendo el sistema educativo estatal durante el siglo XIX y, específicamente, la escuela primaria en tanto institución, permitiría una mirada de enorme riqueza a la *dimensión discursiva* del fenómeno educativo. Por *dimensión discursiva* entendemos a aquel aparato propositivo que sustenta un sistema educacional durante un período determinado, es decir, a la respuesta ante el *para qué* se educa. En tanto consideramos al fenómeno de la educación como una realidad siempre poseedora de objetivos y directrices específicos y determinados, es necesario comprender cuáles fueron los planteamientos existentes respecto a lo que se pretendía con la educación, a los límites que se reconocieron con respecto a su acción y a la percepción que se poseyó con respecto a la realidad sobre la que se actuaba. No pretendemos agotar este abordaje en este espacio ni señalar que acaso sea posible hacerlo, pero sí proponemos que la historia conceptual resulta ser una propuesta epistemológica adecuada para comenzar a dar cuenta de esta compleja dimensión del fenómeno educativo.

le, una práctica de política estatal, DIBAM, Santiago, 2000, pp. 27-48.

4 Granja, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*, Universidad Iberoamericana, México D.F., 1998, pp. 3-4.

II. UNA INSTITUCIONALIDAD EDUCACIONAL EN BUSCA DE LA UNIFORMIDAD.

Desde los inicios de su vida republicana, el Estado chileno concibió la educación como parte esencial de su labor de construcción nacional. La fundación en 1813 del Instituto Nacional y su reapertura en 1818 tras el interludio de la Reconquista, fueron posiblemente las expresiones más claras del rol que los patriotas le otorgaron dentro de su proyecto político⁵. Si bien el ideal se habría mantenido en pie durante las décadas subsiguientes –la misma Constitución de 1833 habría denominado a la educación pública como “una atención preferente del gobierno”⁶– no fue hasta 1837 cuando, con la creación del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, la labor educacional perdió su connotación de actividad de beneficencia y buscó transformarse en mecanismo de reforma social⁷.

De esta forma, la década de 1840 vio el surgimiento de una verdadera institucionalidad educacional republicana⁸. Junto con el recién creado Ministerio, dos serían las instituciones que se instalarían como bases de ésta. La primera, propuesta en 1841 y fundada en 1842, tenía una directa relación con la enseñanza primaria estatal, en tanto se planteaba como la institución respon-

5 Respecto a las medidas dictadas por los primeros gobiernos independentistas relativas al tema educacional, véase Iglesias, Ricardo, “El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX”, en Cid, Gabriel y San Francisco, Alejandro (Editores), *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX*, Centro de Estudios Bicentenario, Santiago, 2009, pp. 53-54.

6 *Constitución de la República de Chile jurada y promulgada el 25 de mayo de 1833*, Imprenta de la Opinión, Santiago, 1833, p. 43. Al respecto véase también Loreto Egaña, María, y Monsalve, Mario, “Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular” en Sagredo, Rafael, y Gazmuri, Cristián, (Directores), *Historia de la vida privada en Chile*, Tomo II, Taurus, Santiago, 2006, pp. 120-121.

7 Bowen, Martín, “¿El pueblo como límite de la modernidad? Proyecto ilustrado y educación primaria popular en Chile. 1830 – 1841” en *Seminario Simon Collier 2005* Ediciones Universidad Católica, Santiago, 2005, p. 82.

8 Según Sol Serrano e Iván Jaksic, la década de 1840 habría sido una coyuntura político cultural particular en la cual un grupo de intelectuales americanos exiliados y chilenos habrían podido “pensar libremente y construir políticamente una sociedad republicana y liberal”. Al respecto véase Serrano, Sol, e Jaksic, Iván, “El poder de las palabras. La Iglesia y el Estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del Siglo XIX”, *Historia*, Vol. 33, Ediciones Universidad Católica, Santiago, 2000, p. 440. Para un análisis en profundidad sobre la década de 1840 y los elementos y límites que permitieron una apertura hacia la polémica y el debate entre conservadores y liberales durante esos años, véase Stuenkel, Ana María, *La seducción de un orden. Las élites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2000.

sable de formar a quienes serían sus principales garantes: la Escuela Normal de Preceptores. La segunda institución, erigida durante el mismo año, fue la Universidad de Chile. Heredera, desde un punto de vista legal, de la antigua Universidad de San Felipe⁹, la Universidad se encargaba, junto con el cultivo de las letras y las ciencias, de la dirección de la enseñanza pública así como de su inspección¹⁰. Cumpliendo el rol de superintendencia de enseñanza, la Universidad de Chile se estatúa así como la principal garante del correcto funcionamiento del sistema educativo nacional y, por ende, de la educación primaria.

Sol Serrano ha planteado que la creación del sistema educativo estatal chileno respondió “al afán racionalizador de los sectores ilustrados de la clase dirigente, que buscan ordenar desde el Estado una sociedad que aparece como caótica, desde la perspectiva de los cánones del conocimiento racional”¹¹. Se trata éste de un fenómeno que es posible detectar en otros proyectos estatales latinoamericanos¹² y que dice relación con la necesidad de hacer aprehensible una población dispersa y a la cual un Estado en formación difícilmente podía acceder, en pos de dar sustento a un proyecto de construcción nacional. La Escuela Normal de Preceptores y la Universidad de Chile sólo se erigirían en tanto bases de la institucionalidad educativa nacional en la medida que sus labores apuntaran directamente a estos objetivos. Es en este contexto donde el concepto de *uniformidad* cobraría un sentido fundamental. Así lo entendía al menos Manuel Montt al referirse, en el año de su creación, a la labor de la Escuela Normal de Preceptores:

Sometidos al mismo sistema [los preceptores], instruidos en los mismos métodos, están destinados a uniformar la educación primaria, y a

9 Respecto a las continuidades históricas y jurídicas entre la Universidad de San Felipe y la Universidad de Chile, véase Serrano, Sol, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago, 1993, pp. 68-69.

10 *Ibid.*, p. 69.

11 *Ibid.*, p. 64.

12 Para el caso mexicano, por ejemplo, Josefina Granja da cuenta de ello al referirse al proceso por medio del cual el sistema educativo estatal buscó informarse regularmente de las condiciones de las escuelas existentes a lo largo del territorio. Señala la autora que “No es sólo en función de ese ideal iluminista [el de los fines de la educación] donde se anclaba la regularidad en las solicitudes de noticias y razones. Ésta se explica también en términos de los esfuerzos por conocer y esclarecer la fisonomía de un ámbito, que al igual que muchos otros ámbitos de la vida pública en ese momento eran, para la aprehensión colectiva, de naturaleza irregular y heterogéneos. Ese esfuerzo de intelección constituía una base de conocimientos imprescindible a partir de la cual fuese posible desplegar una actitud reflexiva con orientaciones positivas de previsión, supervisión y control”, Lo anterior en Granja, *ob. cit.*, p. 52.

estender las mismas ideas y principios, y hacer de nuestra población, en cuanto sea posible, un todo homogéneo¹³.

Había en las palabras del Ministro de Instrucción Pública un reconocimiento de la labor transformadora de la enseñanza y de la necesidad de establecer en ella una uniformidad por medio de los agentes encargados de difundirla. Pero la posibilidad de que el sistema de enseñanza uniformara a los individuos sobre los que actuaba, se relacionaba directamente con la necesidad de que este mismo sistema tuviera un carácter uniforme, lo cual era consecuencia directa del control del Estado sobre éste. Mientras la acción del sistema educativo se mantuviera bajo su atenta mirada, sus efectos no solamente podrían ser controlados, sino que sería posible que estos fueran los que el proyecto estatal requería para poder erigirse como viable y provechoso. El primer director de la Escuela Normal de Preceptores, Domingo Faustino Sarmiento, planteaba que así los males sociales serían evitados, pues si bien los niños llegaban distintos a la escuela, en ella el maestro tenía:

una sola moral para todos, una sola regla para todos, un solo ejemplo para todos. Él los domina, amolda i nivela entre sí, imprimiéndoles el mismo espíritu, las mismas ideas, enseñándoles las mismas cosas, mostrándoles los mismos ejemplos; i el día en que todos los niños de su país pasen por esta preparación para entrar en la vida social, i que todos los maestros llenen con ciencia i conciencia su destino, ese día venturoso una nación será una familia con el mismo espíritu, con la misma moralidad, con la misma instrucción, con la misma aptitud para el trabajo un individuo que otro, sin más gradaciones que el jenio, el talento, la actividad o la paciencia¹⁴.

La preocupación por la uniformidad y el control al interior del sistema educacional estatal fue una constante durante la primera mitad del período estudiado, tanto a nivel del sistema en su conjunto como de sus elementos particulares, como era el caso de la enseñanza que se otorgaba a los educandos y los métodos que se utilizaban para este fin. Tras la realización en Santiago de

13 *Memoria presentada al Congreso Nacional en 1842, por el Ministro del Despacho de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, Imprenta y Litografía del Estado, Santiago, 1842, p. 24 (en adelante MIP 1842),

14 “Los maestros de escuela”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 1, N° 3, Santiago, 15 de octubre de 1852, pp. 66-67.

un ejercicio de maestros a cargo de Domingo Faustino Sarmiento, en 1855, el ministro Ovalle destacó que, además de los nuevos conocimientos que habían adquirido los preceptores, “bastaría para encarecer su importancia, el mejor método i la uniformidad que hoi se observa en las lecciones escolares, i que han sido su más inmediata consecuencia”¹⁵. Ese mismo año se realizó un certamen para premiar a una memoria que expusiera la influencia bienhechora de la instrucción pública. Si bien la ganadora fue *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser* de los hermanos Amunátegui, la comisión encargada de calificar a los participantes destacó con el segundo lugar a una memoria titulada *Libertas et natale solum*, destacando que:

Es muy digna de meditarse la idea de organizar la instrucción, haciendo de todas sus partes un sistema único, que principie en las escuelas elementales i termine en los liceos, colejos e institutos, de manera que no pueda pasarse de un establecimiento a otro de superior jerarquía, sino en virtud de un examen de calificación; quedando en línea separada las profesiones científicas del abogado, el médico, el sacerdote i el ingeniero¹⁶.

Si bien el logro de un sistema educacional uniforme desde sus más tempranas etapas hasta su nivel superior sería un ideal que no se lograría durante este período, los años venideros verían el surgimiento de nuevas iniciativas institucionales que buscarían contribuir a la obtención de la uniformidad al interior del sistema. La creación de una Escuela Normal de Preceptoras en Santiago el año de 1854, así como de establecimientos similares en Chillán y La Serena durante la década de 1870, fueron una clara prueba de ello¹⁷. El preceptor normalista, formado directamente por el Estado, fue considerado como un mecanismo que permitiría lograr la uniformidad deseada, en tanto era quien poseía un contacto más directo con los sujetos a educar. Cuando

15 *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1855*, Imprenta Nacional, Santiago, 1855, p. 24.

16 Amunátegui, Miguel Luis, y Amunátegui, Gregorio Víctor, *De la instrucción primaria en Chile; lo que es, lo que debiera ser*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856, p. VIII. Esta memoria a la que se hace alusión correspondería al texto de Domingo Faustino Sarmiento conocido como *Educación Común*, tal como señala Manuel Antonio Ponce en su “Prólogo” al Tomo XXVIII de las *Obras* de Domingo Faustino Sarmiento. Véase al respecto Sarmiento, Domingo Faustino, *Obras de D. F. Sarmiento*, Tomo XXVIII, Imprenta y Litografía Mariano Moreno, Buenos Aires, 1899, pp. 25-26.

17 La Escuela Normal de Preceptoras de Chillán fue creada en 1871 y la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena en 1874.

egresaron los primeros alumnos de la Escuela Normal de Preceptores en 1844, Montt no dudó en afirmar que, incluso a pesar de las críticas que se realizaban contra esta institución respecto a la moralidad de sus alumnos, estos contribuirían a “uniformar los métodos, a introducir arreglos en los establecimientos de la misma clase i a allanar en gran parte los obstáculos que retardan la ilustración de las masas”¹⁸. Pero el número de egresados cada año de la Normal era escaso y el Estado requería contar también con todos aquellos preceptores no normalistas que conformaron durante este período la mayoría del cuerpo docente nacional. Por ello es que cobraron enorme importancia iniciativas como los ‘ejercicios de maestros’ y la existencia, durante diversos momentos de este período, de medios de prensa dedicados a diseminar entre los preceptores aquellas prácticas pedagógicas consideradas correctas. El más difundido de estos medios fue sin duda *El Monitor de las escuelas primarias*, fundado por decreto del 6 de agosto de 1852. Su función *uniformadora*, así como la relación que la *información* poseía en pos del logro de ésta, eran explícitamente declaradas por su director, Domingo Faustino Sarmiento, ya desde su primer número:

El Gobierno de Chile ha ordenado la creación de una publicación mensual en que se registre todo cuanto tenga relación con la educación primaria, ya sean documentos, datos, leyes, decretos, informes que emanen de fuentes oficiales, ya sean aquellas instrucciones i conocimientos que emanen de fuentes oficiales, ya sean aquellas instrucciones i conocimientos que, difundidos por la prensa, puedan contribuir a propagar la enseñanza primaria, ensanchar la esfera de los conocimientos que ella debe abrazar, i uniformar los métodos y prácticas en los establecimientos de educación¹⁹.

La posibilidad de que la uniformidad requerida fuera efectiva se estableció, además, en directa relación con la necesidad de un control basado en la vigilancia. Ambos elementos formaron parte constituyente de este concepto durante el período, a tal nivel que la primera no podía pensarse siquiera sino

18 *Memoria que presenta al Congreso Nacional el Ministro del Despacho de Justicia, Culto e Instrucción Pública en 1844*, Imprenta del Estado, Santiago, 1844, p. 28 (en adelante MIP 1844).

19 “Introducción”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo 1, N° 1, Santiago, 15 de agosto de 1852, p. 2.

en directa relación con estos últimos. Ya en 1844 Manuel Montt señalaba la importancia que poseía con respecto a esto el Consejo de la Universidad:

La facultad de dirigir exige la de inspeccionar. En virtud de la dirección, el Consejo dicta el plan de estudios i prescribe reglas para los establecimientos de educación; pero esta facultad sería ilusoria si no tuviese también la de inspeccionar i cerciorarse de que sus disposiciones se cumplen²⁰.

Sin duda alguna, uno de los elementos de mayor importancia en este aspecto fue la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1860. Encargada de regular el funcionamiento de la enseñanza primaria a lo largo de la República, ponía al Estado en el centro del manejo de la misma, incluso sometiendo a la educación privada a su inspección en lo referido a la moralidad y el orden de los establecimientos²¹. Tres años después, y siguiendo una lógica similar, se promulgaba el primer Reglamento General de Instrucción Primaria. Por medio de ambos documentos se consolidaba una voluntad institucional de dirección y control sobre el sistema educativo estatal, la misma que estaba presente ya desde la creación del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y la Universidad de Chile.

Pero al establecerse esta institucionalidad educacional, las condiciones para lograr el control y la vigilancia esperados eran ciertamente precarias. Si recordamos la dispersión de la población chilena durante el siglo XIX, las dificultades de las comunicaciones y la debilidad propia de un Estado en formación, es posible entender que instituciones de carácter *nacional* –como el Consejo de la Universidad– sentaban las bases para la uniformidad, pero no la garantizaban. El desconocimiento de las situaciones particulares de los establecimientos de enseñanza pública hacía más dramática esta situación. El mismo decreto que fundaba el *Monitor de las Escuelas Primarias* daba cuenta de ello, pues además de establecer el sistema de distribución de la publicación, ordenaba a los Intendentes, Gobernadores y Directores de Escuelas especiales, enviar al gobierno un informe actualizado de los datos estadísticos relativos a las escuelas a su cargo, señalándose que todos los 18 de septiembre se publicaría un cuadro estadístico de la educación pública “conteniendo el

20 MIP 1844, p. 18

21 “Lei orgánica de la Instrucción Primaria” en Suárez, José Bernardo, *Legislación Escolar. Recopilación de Leyes, Reglamentos, Decretos Supremos i Circulares sobre Instrucción Primaria en Chile*, Imprenta de la Unión Americana, Santiago, 1869, p. 8.

número de escuelas, profesores, alumnos, edificios propios, rentas, materiales i cuanto contribuya a ilustrar los consejos del Gobierno y la opinión pública sobre este ramo de la administración”²². Y es que la necesidad de establecer una estadística sobre la educación fue una constante preocupación durante la primera mitad del período estudiado. Ya en 1844, el Ministro de Instrucción Pública había señalado que la escasez e imperfección de los conocimientos entregados por las escuelas primarias habían llevado al Gobierno a apoyarlas por medio de los colegios, pero que sus intenciones de uniformar y sistematizar estos últimos habían sido infructuosas debido al desconocimiento de sus verdaderas condiciones²³. La necesidad de mecanismos localizados que permitieran un control efectivo sobre la enseñanza nacional llevó en 1846 a que el Ministerio decidiera comisionar a un alumno aprovechado de la Escuela Normal para que recorriera las escuelas fiscales y municipales de Santiago y planteara en ellas los mismos métodos de enseñanza que se utilizaban en la Normal. Aquel sería el origen del ‘visitador de escuelas’, concepto acuñado un año después. En 1848, el ministro Salvador Sanfuentes destacaba ya el decreto del 31 de diciembre del año anterior, que ponía en ejercicio el plan de visitas a las escuelas de la República “con el fin de mejorar i uniformar su rejimen y métodos, i conocer a fondo sus necesidades”²⁴. Ya para 1850 el visitador de escuelas había dejado la capital y se encargaba de inspeccionar las provincias del norte. En 1853 el número de estos funcionarios había aumentado a 3, se elevó a 6 en 1854 y a 8 en 1856. La Ley de Instrucción Primaria de 1860 consolidó la institución, al establecer una Inspección General de Instrucción Primaria. Compuesta por un visitador de escuelas por cada provincia, su labor sería vigilar y dirigir la instrucción primaria en toda la República, encontrándose a su cabeza un inspector general que “cuidará de la buena dirección de la enseñanza, de la moralidad de las escuelas y maestros, i de todo cuanto conduzca a la difusión i adelantamiento de la instrucción primaria”²⁵. En 1893, el sistema educacional estatal contaba ya con 31 de estos funcionarios²⁶.

22 El decreto señalado se encuentra reproducido en *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo 1, N° 1, Santiago, 15 de agosto de 1852, pp. 1-2.

23 MIP 1844, p. 26.

24 *Memoria que el Ministro de Estado en los Departamentos de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1848*, Imprenta de los Tribunales, Santiago, 1848, p. 24.

25 “Lei orgánica de la Instrucción Primaria”, Artículo 26, en Suárez, *ob. cit.*, p. 10-11. Si bien se estableció en este cuerpo legal, la Inspección General no comenzaría a funcionar sino hasta 1863.

26 Para un análisis sobre la evolución de la inspección escolar en Chile a lo largo del siglo XIX, véase Soifer, Hillel David, “The sources of infrastructural power. Evidence from nineteenth-

El visitador de escuelas cumplía así un rol fundamental en el objetivo estatal de controlar el sistema de enseñanza nacional. Si las Escuelas Normales, los ‘ejercicios de maestros’ y las publicaciones oficiales buscaban difundir entre los preceptores un método uniforme que les permitiera homogeneizar a la población bajo un solo proyecto, los visitadores eran los encargados de vigilar que esto se cumpliera en la práctica cotidiana de los maestros. Tanta era su importancia que un reglamento de 1854 les permitía suspender por quince días el salario de un preceptor como sanción ante alguna falta de éste²⁷ y el Reglamento General de Instrucción Primaria de 1863 incluso los estableció como jefes inmediatos de todos los empleados de instrucción primaria en sus respectivas provincias²⁸. La misma norma les entregaba el poder y el deber de ejercer la inspección de las escuelas, hacer cumplir las disposiciones gubernamentales sobre instrucción primaria y velar por la conducta de los empleados del ramo; a la vez, eran los encargados de proponer las soluciones para aquellas necesidades que hubiesen detectado²⁹. Dentro del armazón institucional por medio del cual el Estado extendía su red escolar sobre el territorio nacional, los visitadores cumplían el rol de ‘ojos’ del sistema, centinelas que recorrían escuela a escuela vigilando que la uniformidad buscada en la enseñanza se cumpliera debidamente. A tal punto llegó la centralidad del visitador de escuelas dentro del sistema de control estatal, que la misma reglamentación señalaba que “Cualquier destino público que no sea concerniente a la instrucción primaria, i toda ocupación privada que los distraiga de sus obligaciones” eran incompatibles con el cargo³⁰. Su labor se asociaba directamente con el logro de una *uniformidad* educacional y, por medio de ésta, con el arreglo y progreso del sistema educativo estatal, tal como había sido reconocido por Silvestre Ochagavía en 1854, cuando señalase que por medio de éstos:

Los métodos de enseñanza en las escuelas se mejoran i uniforman; se introducen arreglos para consultar el orden i la disciplina de los establecimientos; se recojen datos para obrar en el personal de los preceptores, cambios que deben dar nueva vida a aquellas escuelas que han estado en manos poco idóneas para dirijirlas con acierto; i se estimula

century chilean education”, *Latin American Research Review*, Vol. 44, n°2, 2009, pp. 171-173.

27 “Reglamento de Visitadores de Escuelas, lecturas o discursos populares”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 2, N° 8, Santiago, 15 de marzo de 1854, p. 22.

28 “Reglamento Jeneral de Instrucción Primaria”, Artículo 13 en Suárez, *ob. cit.*, p. 16.

29 *Ibidem*, Artículo 14, p. 16.

30 *Ibidem*, Artículo 22, p. 17.

el espíritu de las localidades para hacerlas apreciar las ventajas de la instrucción primaria, protegerla i fomentarla³¹.

La formación del preceptorado, la supervigilancia de la educación, la inspección directa de los visitadores y la estadística del ramo –apoyada desde 1867 por la numeración de las escuelas públicas del país³²– fueron los mecanismos institucionales que el Estado chileno utilizó para conformar un sistema educativo nacional de carácter *uniforme* que, a la vez, fuera capaz de *uniformar* a los individuos sobre los que actuaba³³. A través de ellos, las redes racionalizadoras de la enseñanza ilustrada comenzaron a expandirse por el territorio, siempre bajo la insignia de la uniformidad y el control, en pos de contribuir a la homogeneización de la población bajo el proyecto educativo estatal. Los logros obtenidos en este aspecto parecen haber sido vistos por los actores institucionales del período como suficientes, tomando en consideración que la preponderancia del concepto tiende a reducirse en los documentos oficiales hacia la década de 1860³⁴. Puede observarse que, una vez establecida la base legal e institucional del sistema educativo estatal y el sistema de supervigilancia educacional, la preocupación por la *uniformidad* del sistema dejó de ser una temática recurrente en este ámbito, limitándose ésta esencialmente a la crítica a la diversidad de los métodos de enseñanza que se aplicaban en las distintas escuelas del país, una problemática que la red de visitadores de escuelas no logró nunca erradicar del todo durante este período y que era vista como un enorme inconveniente para quienes dirigían el proyecto educativo estatal³⁵.

31 *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1854*, Imprenta Nacional, Santiago, 1854, p. 20.

32 “Numeración de las escuelas públicas. – Se aprueba” en Suárez, *ob. cit.*, p. 55.

33 Es importante destacar que estas acciones, si bien se realizaban desde el Estado hacia las poblaciones, muchas veces también fueron demandadas desde éstas. Jugaron un rol fundamental en este proceso las autoridades locales, en tanto canalizadoras de estas demandas a la vez que como agentes del Estado. Al respecto véase Soifer, Hillel David *ob. cit.*, pp. 173-177.

34 Un recorrido por la mayoría de las memorias ministeriales entre los años 1840 y 1859, permite establecer que al menos en 7 de éstas se hace referencia explícita a la necesidad de *uniformidad*. En cambio, en el período comprendido entre 1860 y 1879, tan solo 1 memoria se refiere a esta problemática.

35 Un ejemplo claro de esto puede observarse en *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1869*, Imprenta Nacional, Santiago, 1869, p. 50. Respecto a la preocupación ministerial con respecto a la escasez de visitadores de escuelas, véase Soifer, Hillel David *ob. cit.*, p. 174.

III. ÉNFASIS Y MATICES AL INTERIOR DE LA ESCUELA CIVILIZADORA.

El Estado tenía una propuesta clara sobre el objetivo de la enseñanza a nivel del conjunto de la sociedad. Sin embargo, esta racionalización de la que se ha hablado podía tener distintos efectos a nivel individual. ¿Cómo conceptualizaba este sistema al alumno al que afectaba? ¿Cómo conceptualizaba los efectos que pretendía causar sobre éste?

Dos son las principales corrientes de interpretación que han surgido al respecto. La primera, en la que podríamos enmarcar a autores como Sol Serrano e Iván Jaksic, plantea que la educación era vista por las elites que dirigían el Estado como un medio para lograr civilizar a las clases populares, de forma tal de permitirles ingresar al proyecto moderno y a la ciudadanía política. Así, una escolarización basada en la cultura escrita “permitiría al pueblo el ejercicio de la razón, y gradualmente moralizaría sus costumbres y templaría sus pasiones; lo haría apto para participar en la ciudadanía política haciendo efectivo el principio de la soberanía popular”³⁶. La otra corriente, más bien relacionada con la historiografía social, no veía en la educación una voluntad de incorporar al pueblo a la ciudadanía política sino una búsqueda por disciplinarlo, directamente relacionada con “el desarrollo productivo capitalista que tenía lugar en algunos países, que implicaba, entre otros elementos, contar con mano de obra de cierto nivel de instrucción y más importante aún, con normas y disciplinas de trabajo ya internalizadas”³⁷. Sin embargo, al menos para el período que va entre las décadas 1840 y de 1880, ambas visiones pueden ser matizadas en la medida que analicemos cómo era conceptualizada por sus contemporáneos esta escuela definida eminentemente como *civilizadora*.

Y es que si en algo no había discusión era en que la escuela cumplía esta función dentro del proyecto estatal. Para algunos, incluso era el estado de la instrucción el mejor medio de medir el ‘grado de civilización’ de un pueblo³⁸. Pero ¿cómo era comprendido este ‘efecto civilizador’? Tal como plantea Javier Fernández Sebastián para el caso español, en Chile durante estos años *civilización* fue un concepto-receptáculo, es decir, un término ideal en el cual

36 Serrano, Sol, “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX” en Aizpuru, Pilar Gonzalbo, (Coordinadora), *Familia y educación en Iberoamérica*, Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, México D.F., 1990, p. 156. Véase también Serrano y Jaksic, *ob. cit.*

37 Egaña Baraona, *ob. cit.*, p. 20.

38 “Nota del Visitador Jeneral de escuelas don José Bernardo Suárez i documentos sobre el estado de la instrucción primaria en la provincia de Chiloé”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 2, N° 7, Santiago, 15 de febrero de 1854, p. 203.

los actores institucionales proyectaban sus valores y, en esencia, su proyecto de país³⁹. Y este proyecto, en muchos de sus puntos, era compartido por las élites sociales. Autores como Sol Serrano y Simon Collier han destacado ya el consenso de la clase dirigente en torno al *control* y el *contenido* de la educación⁴⁰; lo interesante ahora es profundizar en esta posición común para observar los énfasis y matices al interior de ésta, puesto que, si bien los elementos que componían el concepto eran comunes a todos los actores institucionales, los límites y prioridades entre éstos no siempre lo eran.

El primer componente fundamental de la función civilizadora de la escuela era su carácter *moralizante*. La educación primaria radicaba su importancia en ser “la que tiene más influjo en la moral del pueblo, o la que, por mejor decir, forma las costumbres”⁴¹. El mismo Manuel Montt la definiría como “un aprendizaje de la vida, una anticipación de la experiencia, es la antorcha que dirige al hombre que entra en el mundo y sin la cual correrá muchos peligros y sufrirá dolorosos contrastes antes de conocer la senda que debe seguir”⁴². El concepto de *deber* presente en el discurso del ministro –muy en consonancia con las ideas de algunos de los principales filósofos ilustrados – era el que guiaba la significación de la actividad: lo que la educación hacía era formar hombres morales cuyo seguimiento de las ‘rectas’ normas los haría aptos para la convivencia social⁴³. Así también lo entendía el educacionista trasandino Domingo Faustino Sarmiento:

El hecho solo de salir cada uno del estrecho círculo de la familia, de la presión de su modo de ser habitual, la reunión de un grupo de seres bajo una autoridad, echa en el ánimo el primer jérmén de la asociación: es preciso obedecer, es preciso obrar, no ya conforme a la inspiración del capricho individual, sino en virtud de una cosa como deber, según un método como regla, bajo una autoridad como gobierno, con

39 Sebastián, Javier Fernández, *Civilización (ESPAÑA)*, artículo preliminar del grupo de trabajo iberoamericano IBERCONCEPTOS, inédito, pp. 6 y 8.

40 Al respecto véase Serrano, *ob. cit.* y Collier, Simón, *Chile. La construcción de una república. 1830 - 1865. Política e Ideas*, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2005, pp. 161-162.

41 *Memoria que el Ministro del Despacho de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en 1840*, Imprenta y Litografía del Estado, Santiago, 1840, pp. 18-19.

42 MIP 1842, p. 23.

43 Sobre la visión de los filósofos ilustrados sobre los ‘deberes recíprocos del ciudadano’, véase Guy Avanzini (Compilador), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, Fondo de Cultura Económica, México D. F., 2003, p. 77

un fin que se dirige más allá del tiempo presente. He aquí ya la moral inculcada, la naturaleza ruda sometida, disciplinada⁴⁴.

Un segundo componente de la función *civilizadora* tenía que ver con la transformación de los individuos en sujetos ‘aptos’ para lograr el progreso propio de una sociedad moderna. Junto con la mejora moral de los educandos se buscaba también, por ejemplo, el desarrollo de los medios de producción y la industria nacional⁴⁵. La enseñanza primaria se veía como “verdadera fuente de la industria, de la ciencia i de la moral”⁴⁶ y como medio “que habilita a los individuos para la adquisición de los conocimientos que pueden obrar su mejora moral e industrial”⁴⁷. La moralización del sujeto corría así a la par con la búsqueda de crear un individuo activo, capaz de progresar y ser útil a su sociedad. Ya en una época tan temprana como 1825, Francisco Antonio Pinto había hecho notar la directa relación de la educación con la libertad racional⁴⁸. Veinticinco años después, José Victorino Lastarria y Federico Errázuriz volverían a insistir en ello; en sus *Bases de la Reforma*, señalarían que la “difusión de los primeros rudimentos del saber es una condición indispensable de la existencia de una república; i por tanto es un deber social de los ciudadanos la instrucción”, enfatizando que el gobierno no sólo debía masificarla sino además cuidar “de que los conocimientos que se difundan sean los más adecuados para formar ciudadanos instruidos en sus deberes i derechos”⁴⁹. La gran compensación que daría la educación a los sacrificios hechos por ella no sería otra sino “el perfeccionamiento social de la República”⁵⁰. Hacia la década de 1860, la instrucción primaria ya era relacionada directamente no solo con el “porvenir moral i material del país” sino que también con sus instituciones de-

44 “Los maestros de escuela”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 1, N° 3, Santiago, 15 de octubre de 1852, p. 69.

45 Sobre este tema véase Iglesias, Ricardo, *ob. cit.*, pp. 57-58.

46 *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1856*, Imprenta Nacional, Santiago, 1856, p. 20.

47 “Decreto del Supremo Gobierno ordenando la creación del Monitor de las Escuelas primarias, e indicando su objeto, i elementos que deben formarlo”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 1, N° 1, Santiago, 15 de agosto de 1852, p. 1

48 *La Década Araucana*, Santiago, 22 de julio de 1825, citado en Torres, Isabel y Cid, Gabriel, *Civilización (CHILE)*, artículo preliminar del grupo de trabajo iberoamericano IBERCONCEPTOS, inédito, p. 3

49 Lastarria, José Victorino y Errázuriz, Federico, *Bases de la Reforma por los diputados Lastarria i Errázuriz*, Imprenta del Progreso, Santiago, 1850, p. 24.

50 *Memoria que el Ministro de Estado del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1859*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1859, p. 39.

mocráticas⁵¹. La enseñanza era vista así como una preparación a la vida social moderna, donde el educando se desenvolvería acorde a las herramientas que ésta le hubiera entregado⁵².

La coexistencia de ambos componentes semánticos al interior de la conceptualización de la función *civilizadora* de la escuela no resultaba ser necesariamente contradictoria para sus contemporáneos. *Moral y progreso* no aparecían como realidades contrapuestas, defendidas desde trincheras conservadoras o liberales, sino más bien como elementos complementarios⁵³. Lo que sí existía eran matices en los usos individuales; mientras algunos actores institucionales daban mayor énfasis al componente *moralizador*, otros se lo otorgaban a su efecto sobre la convivencia social moderna. Francisco Bilbao, uno de los intelectuales liberales más importantes del período, fue un claro representante del segundo grupo, tal como lo postularía poéticamente en un artículo de periódico, publicado posiblemente en Argentina, en el cual elogió a la escuela y a la educación:

Tú también te alejas del Viejo Mundo de la barbarie para abordar el continente de la República (...)

La humanidad busca una iglesia: he ahí los cimientos. No serás Iglesia de barro, templo inmóvil. Hoy podemos poner bajo tus plantas los rieles para que recorras la pampa.

Hoy podemos darte las alas del vapor, la velocidad de la luz, la omnipresencia de la electricidad.

La prensa es el arado; el alma de las multitudes es la tierra, el Evangelio es el germen, la Libertad el labrador y la Razón el ingeniero. ¡Adelante, adelante! ¡Carabela intrépida!⁵⁴.

51 *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1865*, Imprenta Nacional, Santiago, 1865, p. 45 (en adelante MIP 1865).

52 *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1861*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1861, p. 53.

53 Es interesante observar que esta complementareidad de los elementos que componían el concepto, databa incluso desde antes de la independencia, al menos para el orbe hispano. Javier Fernández Sebastián, analizando la conceptualización del término para fines del siglo XVIII en España, señala que “más allá del eminente papel de la religión como factor de civilización, el flamante concepto se insertó desde el principio en un camino léxico que abarcaba la civilidad, la cultura, el comercio, la educación, la sociabilidad, la felicidad pública y la ilustración, estableciendo por esa vía una estrecha conexión con las ideas seculares de modernidad y progreso vinculadas a *philosophes* y *literati*”. Lo anterior en Fernández Sebastián, *ob. cit.*, p. 2.

54 Bilbao, Francisco, “Educación: Escuela Modelo” en José Alberto Bravo de G., *Francisco Bilbao. 1823-1865. El autor y la obra*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2007, pp. 425-426.

Bilbao relacionaba directamente la educación con el desarrollo de la ciencia y, a través de ella, de la industria. Pero no era éste su único fruto; más importante aún era su relación con la vida democrática y republicana, lo que permitiría seguir el modelo de la nación pionera en este aspecto, los Estados Unidos:

¿Y hoy día, cuál es y debe ser la arquitectura de la civilización moderna?

¡La Escuela!

¿Y cuál debe ser el pueblo que se encargase de elevar el monumento arquitectónico de la civilización moderna?

Los Estados Unidos.

¿Por qué?

Los elementos característicos de la civilización moderna, son la razón independiente, el *self-government*, la universalidad del derecho (...)

Los cimientos de la civilización moderna que hoy los Estados Unidos representan son, pues, la educación, la instrucción de todo hombre que viene a este mundo.

Free minds must be enlightened, ignorance makes slavery. El edificio de la educación es, pues, el símbolo de la modernidad. La República se amamanta de la escuela (...)

El dogma de la libertad y de la independencia de la razón exige el culto de la luz, porque comprende la responsabilidad del hombre. Si antes había lugares y fórmulas particulares de iniciación para la institución de la caballería, hoy esos lugares son las escuelas, y esa iniciación es la instrucción que arma a la caballería moderna, que se llama democracia⁵⁵.

La importancia que los actores institucionales daban a las distintas asignaturas dentro de los estudios primarios es ejemplificadora respecto a estos énfasis y matices. Ya hemos señalado que autores como Serrano y Jaksic destacan el rol de la cultura escrita como un elemento que permitía la transformación del educando en un ciudadano moderno y racional. Ya en 1812, el patriota Juan Egaña lo había reconocido públicamente, sintetizando en su enseñanza los dos componentes de la función *civilizadora* ya señalados:

55 *Ibid.*, pp. 426-427.

la raíz y fundamento de todas las ciencias es el leer, escribir y contar, artes necesarias para civilizar a los pueblos y dirigirlos a su grandeza, y con todo ignoradas o poco sabidas de lo general de la nación. No solamente los nobles y los ricos deberían ser doctrinados en estos principios, sino los plebeyos, los artesanos, los labradores y mucha parte de las mujeres. Si estas artes se difundieran producirían los admirables efectos de dar a toda la nación un cierto aire de civilidad y unos modales cultos”⁵⁶.

Sin embargo, la centralidad de la cultura escrita al interior de la enseñanza no era promovida por todos los actores institucionales. Para muchos de ellos, lo que debía estar en el centro de los procesos educativos era la formación moral y religiosa, a la que debían subordinarse todos los demás saberes de la escuela. Así lo planteaba, por ejemplo, Manuel Montt en 1842:

Durante el año anterior se han planteado nuevas [escuelas] en casi todas las provincias de la República. Pero escasas en número y defectuosas en su organización, están muy lejos de satisfacer los deseos del Gobierno. Más se empeñan los maestros en que los niños aprendan a leer o escribir, que en formar sus costumbres, y prepararlos para la carrera de la vida. La instrucción que descuida estas dos partes principales, en vez de ser útil al individuo y a la sociedad, puede convertirse en perjuicio de ambos⁵⁷.

Más de diez años después, en 1854, Silvestre Ochagavía volvería a recalcar que la lecto-escritura no era el fin de la educación. La moralización y el mejoramiento de las costumbres formaban el núcleo esencial de ésta, pues en Chile había alrededor de 200.000 niños que quedaban:

fuera del alcance de la civilización, sabiendo por acaso que existe Dios, ignorando sus destinos en la tierra, aceptando por creencias groseras preocupaciones, i dejando empedernir sus inteligencias privadas de aquellas nociones que pueden elevar la condición moral del

56 “Educación”, *La Aurora de Chile*, Santiago, 1812, citado en Egaña y Monsalve, *ob. cit.*, p. 120.

57 MIP 1842, pp. 23-24.

hombre, e impulsarlo a trabajar con éxito para triunfar de los vicios i de las necesidades a que está espuesta su naturaleza⁵⁸.

Ese mismo año, tras la realización de los exámenes en Los Ángeles, el vocal regidor de la Junta de Educación, Matías Allende, manifestó su preocupación por el reducido número de alumnos que habían dado el examen de catecismo o religión. Creía percibir en esto, advirtió, que no se prestaba la debida atención a este ramo, probablemente por dársela a otros y señaló que “si era plausible ese celo por el estudio de los conocimientos humanos, en su concepto, la educación relijiosa merecía toda preferencia por sus laudables tendencias en el corazón del hombre educado”⁵⁹. La Junta de Educación se adhirió a su observación y acordó comunicarse con los preceptores para corregir esta situación.

Estas miradas coexistían con otras que, como la de Egaña, destacaban el papel de la enseñanza de la ‘cultura escrita’ dentro del proyecto educativo estatal. Sarmiento había señalado, en un artículo publicado por *El Monitor de las escuelas primarias*, que la lectura permitiría cambiar los destinos del país y sustituir “al pueblo que han dejado promaucaes, españoles i araucanos, inepto para el progreso, un pueblo capaz de seguir al mundo industrial i moderno en la rápida marcha que lleva”⁶⁰. En 1865, el ministro de Instrucción Pública reconocía expresamente que la lectura y el gusto por ésta eran frutos que debían introducirse por medio de la educación y algo similar señalaría Joaquín Blest Gana dos años después, al plantear mecanismos de fomentar la lectura en la sociedad⁶¹. Pero ese mismo año, Adolfo Larenas, Inspector General de Instrucción Primaria, todavía era tajante al afirmar que la instrucción más esencial seguía siendo la religiosa⁶². Y es que más allá de los conflictos existentes durante al período respecto al papel de la Iglesia en la educación, lo cierto es que *moralización* y *modernización* no eran excluyentes entre sí.

58 *Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1853*, Imprenta de la Sociedad, Santiago, 1853), p. 20.

59 “Informe del Intendente de los Ángeles, al señor Ministro de Instrucción Pública, sobre la Educación primaria en su departamento”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 3, N° 4, Santiago, 14 de noviembre de 1854, p. 115.

60 “Los maestros de escuela”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 1, N° 3, Santiago, 15 de octubre de 1852, pp. 70-71.

61 MIP 1865, pp. 51-52 y *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en 1867*, Imprenta Nacional, Santiago, 1867, pp. 33-34.

62 *Ibidem*, p. 170.

Existían diferencias de énfasis respecto a cuál de las dos primaba sobre la otra, pero ambas eran consideradas como fundamentales para alcanzar el status de sociedad moderna.

La coexistencia de *moral y progreso* dentro de la función *civilizadora* de la escuela se insertaba eso sí dentro de una conceptualización *jerárquica* de la misma. Ciertamente se promovía el ingreso a la civilización por medio de la enseñanza, pero ésta se planteaba siempre como un espacio inmutable y ya delimitado previamente por la clase dirigente. La educación entregaba herramientas modernas a la vez que buscaba objetivos proyectivos de adelantamiento social, pero todo esto dentro del marco de un *deber* asociado con una enseñanza moralizante y definido completamente por un sistema educacional dirigido desde las élites. Así lo reflejaban claramente las palabras de los mismos hermanos Amunátegui:

Cuanto más instruidos son los individuos, tanto más conocen sus deberes i sus intereses.

Cuanto más instruidos son, tanto más capaces son también de comprender las ventajas que se ligan al cumplimiento de nuestras obligaciones.

Cuanto más instruidos son, tanto más perciben las penas inherentes a la violación de las leyes divinas i humanas⁶³.

Donde sí existió una modificación semántica con respecto a los objetivos de la escuela fue con respecto al binomio conceptual '*instrucción / educación*'. Si bien la diferenciación de ambos conceptos existía desde el origen del nuevo sistema institucional de enseñanza⁶⁴, sus límites semánticos fueron bastante difusos durante gran parte del período estudiado. No es extraño observar, por ejemplo, como el concepto compuesto '*instrucción pública*' era reemplazado sin problema alguno y en forma totalmente sinónimica por el concepto de '*educación pública*' e incluso '*enseñanza pública*'. Esto se refería a la descripción de un componente del sistema educativo estatal en términos de sustantivo; pero a nivel de la nomenclatura de estos procesos en tanto verbos, *instruir* y *educar* también eran muchas veces utilizados como conceptos de significación idéntica⁶⁵. Aún así, ello no impidió que algunos actores ex-

63 Amunátegui y Amunátegui, *ob. cit.*, p. 21.

64 Un ejemplo de esto puede verse en MIP 1842, p. 23.

65 En el caso del verbo *enseñar*, esta distinción tendió a ser más clara durante el período. En general, éste se relacionaba directamente con la labor del preceptor en el aula o se asociaba

plicitaran los elementos que diferenciaban a ambos. Refiriéndose a la labor de los preceptores, el director de la Escuela Normal de Santiago, G. Antonio Moreno, reflexionaba en 1865 de la siguiente forma:

La tarea de educar a los niños es una profesión i una profesión superior a las demás. Como ya lo he dicho, de la buena dirección que se da a la infancia resultan las buenas costumbres, la tranquilidad, la paz, el progreso, el bienestar público. Pensar de otro modo sería no solo desconocer la debilidad humana, sino creerse que la instrucción basta por sí sola para dirigir las acciones de la vida. El hombre que es abandonado a sus fuerzas, que no tiene una pauta a que sujetarse, jamás hallará en la instrucción otra cosa que una arma peligrosa de la que sus pasiones pronto se apoderarán para perderlo⁶⁶.

La diferenciación conceptual entre *instrucción* y *educación* se insertaba así en la misma lógica conceptual complementaria en que se ubicaba la función *civilizadora* de la escuela. La *instrucción* se entendía principalmente como la adquisición de conocimientos útiles y prácticos, necesarios para el alumno en pos de su desenvolvimiento en la sociedad moderna; sin embargo, esa *instrucción* no tenía sentido sin un direccionamiento de eminente carácter *moralizante*. Esta idea predominó también entre muchos visitantes de escuela durante gran parte del período estudiado: José Bernardo Suárez destacaba en 1864 a un preceptor de apellido Patiño y a su mujer, pues cuidaban “especialmente de inculcar en el corazón de la tierna juventud que educan los sanos principios de virtud i moralidad sin los cuales toda instrucción es ilusoria i acaso perjudicial”⁶⁷. De la misma opinión era Aristides Ambrosoli, visitador de escuelas de la provincia de Talca, para quien la *educación* tenía que ver con elementos como la urbanidad, las buenas costumbres, la compostura, el buen arreglo del establecimiento, la salida en formación, el amor a la patria, la labo-riosidad, la tolerancia y la caridad recíproca⁶⁸. Suyo era el convencimiento de

directamente con la acción de los distintos métodos que se ponían en acción al interior de ésta.

66 MIP 1865, p. 148.

67 “Informe sobre el estado de la instrucción primaria en el departamento de Santiago, presentado al señor Inspector Jeneral por el visitador de la provincia, J. B. Suárez”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 11, N° 4, Santiago, 1 de marzo de 1864, p. 53.

68 “Memoria que el Visitador de escuelas de la provincia de Talca, don Aristides Ambrosoli, pasa al señor Inspector Jeneral de instrucción primaria”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 11, N° 12, Santiago, 1 de julio de 1864, p. 189.

que “sin buenas costumbres toda enseñanza es ilusoria. Antes que instruidos, es necesario que esos niños, hombres mañana, sean ciudadanos honrados, juiciosos, cumplidores de sus deberes, amantes a su patria i respetuosos de sus leyes i a sus superiores en todas jerarquías”⁶⁹. Educar a los alumnos significaba más que simplemente instruirlos: correspondía a inculcarles la noción de *deber*, que les permitiera no sólo moverse al interior de la sociedad moderna sino que hacerlo en la forma adecuada y prescrita por el sistema institucional.

La distinción entre *educar* e *instruir* no era una particularidad del caso chileno. Muy por el contrario, podemos encontrarla a lo largo de la historia de la educación en diversos autores y contextos⁷⁰. Uno de los medios privilegiados para la difusión de estas ideas educacionales dentro de Chile fueron los manuales para preceptores. Se trataban éstos de textos, comúnmente europeos, que eran traducidos y adaptados a la realidad chilena para ser usados en la formación de preceptores normalistas. Uno de los primeros fue el *Manual de Preceptores*, traducido por Rafael Minvielle en 1845, un texto que enfatizaba el rol de la enseñanza moral en la educación, verdadera “condición para que los demás conocimientos humanos se aprendan bien i que su adquisición no sea perjudicial”⁷¹. Este manual introducía un elemento importante en el concepto de *educación*: la división de ésta en física, moral e intelectual⁷². *Educar* pues tenía que ver con desarrollar las facultades del alumno, en sus distintas dimensiones; sin embargo, este desarrollo seguía siendo subordinando a fines moralizantes. Así, el texto planteaba que la educación intelectual tenía por fin “no de dar a todas i a cada una de estas facultades intelectuales el desarrollo entero de que son susceptibles, sino toda la capacidad que es necesaria o útil para los deberes que tenemos que llenar cada uno según su carrera”⁷³. Dentro de esta lógica, no era otra sino la enseñanza de la religión la que aseguraría “a la educación intelectual el desarrollo más elevado i completo”⁷⁴.

69 “Memoria que el visitador de escuelas de la provincia de Talca pasa al señor Inspector Jeneral del ramo, sobre el estado de las escuelas del departamento de Talca”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 12, N° 11, Santiago, 1 de junio de 1865, p. 166.

70 Una conceptualización muy similar de los verbos *instruir* y *educar* se dio durante este mismo período en otros países latinoamericanos, como fue el caso de México. Al respecto véase Granja, *ob. cit.*, p. 239.

71 Minvielle, Rafael, *Manual de Preceptores. Traducido libremente i adaptado para los de las escuelas de Chile*, Imprenta de los Tribunales, Santiago, 1845, p. X.

72 Esta distinción había sido ya propuesta, entre otros, por el filósofo inglés John Locke en su obra *Pensamientos sobre educación*. Al respecto véase Abbagnano, N. y Visalberghi, A., *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2007, pp. 342-346.

73 Minvielle, Rafael, *ob. cit.*, p. 24.

74 *Ibidem*, p. 33.

Dos años después, el normalista y visitador de escuelas José Dolores Bustos, traducía el texto *Curso Normal de Institutores Primarios*. En éste, la *educación* se diferenciaba de la *instrucción*, señalando que la última no era más que un ramo subordinado de la primera. Así mismo, el manual también dividía la *educación* en sus tres dimensiones: física, moral e intelectual. Pero los énfasis respecto a ésta eran los mismos ya observados. Se planteaba que la educación, al formar el corazón, hacía posible que el estudio tuviera resultados, pues la “verdad sigue los pasos de la virtud” y “los rayos de la ciencia penetran fácilmente en una alma pura i tranquila”⁷⁵. Una vez más, los conocimientos de la instrucción se supeditaban al buen uso que de éstos se hacía, lo cual sólo podía asegurarse por medio de una adecuada educación:

El qe no aya recibido educación o qe aya reusado sus beneficios, no encontrará en la instrucción mas qe un arma peligrosa de qe las pasiones llegarán bien pronto a apoderarse. De qué podrá servir a nuestro alumno aber aprendido a leer, si se a de precipitar inmediatamente sobre los libros propios para corromperle?⁷⁶.

Incluso manuales traducidos más tardíamente, como el de B. Overberg, revelan elementos similares. La educación para este autor no era sino “todo aquello que es necesario para hacer contraer a los niños una buena conducta”⁷⁷. Por ello es que en ésta incorporaba elementos como la obediencia, el orden, el silencio, la ocupación constante, el aseo, el decoro, la bondad, el deseo de hacer servicios y la urbanidad. Todo ello tenía como fin lograr que los niños pudieran recibir los conocimientos de la instrucción, a la vez que ‘ser religiosos’, pues de esta forma desaparecían aquellos obstáculos que embotaban “el espíritu i el corazón de los niños”⁷⁸.

Sin embargo, a lo largo del período estudiado, es posible identificar signos de una resemantización de estos conceptos dentro del discurso educacional. Y es que a pesar de la persistencia del énfasis moralizante en estos manuales, ellos también incorporaron nuevos elementos al concepto de *educación*, tales como su división en intelectual, física y moral o la idea de que la capacidad de instruirse se lograba “por el desenvolvimiento de las facultades intelec-

75 Bustos, José Dolores, *Curso Normal de Institutores Primarios*, Imprenta de los Tribunales, Santiago, 1847, p. 23

76 *Ibid.*, p. 24.

77 Overberg, B., *Manual de Pedagogía y de Método Jeneral o Guía del Institutor Primario*, Imprenta del Comercio, Valparaíso, 1861, p. 48.

78 *Id.*

tuales, aprendiendo a observar, a comprender, a juzgar i a acer aplicaciones”⁷⁹. Estas planteamientos parecen haber ido calando progresivamente dentro de la concepción de distintos actores institucionales sobre el binomio conceptual ‘educar / instruir’. Así, el secretario de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, Benicio Álamos González, ya en 1858 planteaba que la diferencia entre *educación* e *instrucción* era que la primera debía “dirijirse a vigorizar la constitución física del individuo, i a desarrollar en su corazón aspiraciones grandiosas i expansivas; la segunda debe proponerse nutrir la intelijencia de los conocimientos útiles, prácticos, de todos los que sirven para satisfacer las primeras necesidades i deberes de la vida”⁸⁰. Una década después, un manual de pedagogía daba cuenta también de estos cambios. La diferencia es que se trataba esta vez ya no de una traducción, sino que de un texto escrito por un actor institucional chileno: el normalista y visitador de escuelas José Bernardo Suárez. En su *Guía del preceptor primario i del visitador de escuelas*, Suárez mantendría la idea de que la *instrucción* por sí sola no era útil al preceptor, pero, al referir la importancia de la *educación*, daría a este concepto una significación muy distinta a la mayoría de las que hemos observado:

La instrucción da al hombre algunos conocimientos, i la educación fortifica las facultades por donde han de adquirirse los conocimientos. La instrucción enseña algunas cosas; la educación hace al hombre apto para hacer un conveniente uso de cuanto se ha aprendido. La instrucción proporciona recursos para cual o tal circunstancia de la vida i para seguir tal o cual carrera; la educación da reglas jenerales aplicables a todas las circunstancias i a todas las carreras⁸¹.

La *educación* no se trataba ya de una prescripción moral que se inculcaba al alumno; tenía que ver más bien con el desarrollo de sus facultades cognitivas. “Los jérmenes preciosos que ha concedido Dios a la intelijencia humana” señalaba el mismo autor “se fecundan por medio de la instrucción”, pero ésta requería además ligarse a la *educación* en tanto desenvolvimiento de facultades mentales como observar, comprender, juzgar y aplicar los conoci-

79 Bustos, José Dolores, *ob. cit.*, p. 23.

80 González, Benicio Álamos, *Nuevo plan de estudios para las escuelas redactado en desempeño de una comisión de la junta directiva de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago*, Imprenta del Conservador, Santiago, 1858, p. 5

81 Suárez, José Bernardo, *Guía del Preceptor primario i del Visitador de Escuelas*, Imprenta de la Unión Americana, Santiago, 1869, p. 16.

mientos recibidos⁸². La idea de moralización no estaba ausente en el texto de Suárez⁸³, pero sí se había separado semánticamente del concepto de *educación*: éste se relacionaba ahora mucho más directamente con la idea del desarrollo de las facultades cognitivas del alumno. En ese sentido los objetivos de la enseñanza sí se modificaban, en la medida que ésta pretendía ahora responder al “espíritu del siglo, esto es, dar una instrucción práctica, de inmediata aplicación en la vida”⁸⁴. El preceptor, pues, dejaba de ser considerado como un maestro de primeras letras, pasando a ser su tarea la de “formar la infancia del hombre, desarrollando todos los dones que le han sido concedidos (...) El verdadero título del preceptor es el de *educador* de la niñez”⁸⁵.

Los años finales del período estudiado verían la consolidación de esta modificación semántica. Si bien el uso indiferenciado de ambos conceptos nunca se vio erradicado del todo, en el nivel de sus significados esta distinción comenzó a hacerse cada vez más patente. Mientras la *instrucción* decía relación con una serie de conocimientos, recibidos por el educando en forma pasiva, la *educación* pasaba a tener que ver más bien con un proceso activo que se generaba en el sujeto mismo y que lo modificaba internamente. Mientras la primera ‘agregaba’ un saber al individuo, la segunda readecuaba y perfeccionaba sus potencias inherentes.

Un elemento que cobró cada vez mayor importancia en la conceptualización de los actores institucionales, fue la concepción de la *educación* entendida como una enseñanza integral. Si la *instrucción* comprendía los conocimientos que los niños recibían en la escuela, la *educación* pasaba a componerse por el desarrollo de sus distintas capacidades en pos de convertirse en individuos ‘útiles’ para la nación. Así lo planteaba Julio Bañados Espinosa, ministro de José Manuel Balmaceda y vicepresidente del Congreso Nacional Pedagógico de 1889, al inaugurar el mismo:

82 *Ibid.*, p. 15.

83 Otro ejemplo del papel que Suárez daba a la moralidad en relación con la instrucción, puede verse en su informe de 1864 citado en la nota 67.

84 *Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional de 1874*, Imprenta Nacional, Santiago, 1874, p. 76.

85 Suárez, *ob. cit.*, p. 24. Las cursivas en el original. Para observar con mayor claridad esta resemantización, es interesante remitirnos a un artículo publicado por el propio José Bernardo Suárez en 1859, donde al referirse a la *educación* dada en las escuelas primarias antes de 1842, éste la describía esencialmente a partir de la inculcación del respeto a los superiores, la urbanidad, la compostura, la higiene y la enseñanza religiosa y moral que recibían. Véase al respecto “Lo que eran las escuelas antes de la fundación de la Normal en 1842”, *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomo 7, N° 4, Santiago, 15 de enero de 1859, pp. 113-117.

La educación popular abraza hoy en día en el mundo popular cinco ramas:

- 1.º Enseñanza científica;
- 2.º Enseñanza física;
- 3.º Enseñanza cívica;
- 4.º Enseñanza artística;
- 5.º Enseñanza manual.

La enseñanza *científica* estudia los elementos de las ciencias naturales, matemáticas e históricas; la *física* tiene por fundamento la gimnasia; la *cívica* abraza los principios cardinales del derecho patrio i los ejercicios militares; la *artística* comprende la música vocal i principios de dibujo para todos i el bordado artístico para el sexo femenino; i la *manual* que da las ideas matrices de la industria individual, punto de arranque de la industria de cooperación o colectiva.

La enseñanza científica, con grandes vacíos i defectos, es la única que hemos tenido; las otras, o están en ciernes, o sólo son una esperanza⁸⁶.

La idea de las distintas dimensiones de la *educación* no era una novedad, pues como hemos visto se encontraba presente en los manuales de preceptores ya desde la década de 1840. Lo importante es la preponderancia que ahora le daban los actores institucionales, lo que se vio reflejado en una mayor preocupación por toda una serie de dimensiones de las que la escuela debía hacerse cargo. La ‘educación física’, por ejemplo, venía siendo promovida por distintos actores ya desde la década de 1850⁸⁷, pero no fue sino hasta el final del período estudiado cuando recibió un incentivo considerable, muy de la mano de las preocupaciones respecto a la higiene y la salud pública. El doctor Adolfo Murillo, ya en 1872 señalaba que no era “solo cultivando la intelijen-

86 Núñez, José Abelardo, *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Imprenta Nacional, Santiago, 1890, p. 4.

87 El *Monitor de las escuelas primarias* ya había publicado, en distintas ediciones a lo largo de 1852, un texto denominado “Gimnástica aplicable a las escuelas”. Por su parte, José A. Díaz, comisionado para visitar la Escuela Modelo de Santiago en 1857, también destacó la necesidad de la gimnástica, a la que denominó casi tan necesaria “como el agua de las fuentes”. Véase al respecto “Informe que el comisionado de visitar la Escuela modelo de Santiago elevó al señor Ministro de Instrucción Pública”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo 5, Nº 5, Santiago, 15 de febrero de 1857, p. 133.

cia, aumentando i regularizando los ramos de la enseñanza, estendiendo el campo de los estudios como se provee a la educación de la juventud” sino que también con el “ejercicio de ese admirable aparato a1 cual la voluntad ordena i manda, instrumento dócil que proporcionará sus servicios según el cuidado con que se le cultive”⁸⁸. Otro tanto realizaría Claudio Matte en 1888 con su estudio *La Enseñanza Manual en las escuelas primarias*, no sólo promoviendo el desarrollo de esta dimensión de la educación, sino además destacando que los ramos de estudios debían mirarse no sólo como un fin sino que, ante todo, como un “medio poderoso de educación”⁸⁹. Consecuentemente con ello, el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 denominó a su primer tema de discusión “Medios prácticos de implantar en las escuelas de ambos sexos los trabajos manuales con la estensión que deben tener” y a su cuarto tema de discusión “Desarrollo que debe darse a la gimnasia i a los ejercicios militares”⁹⁰. Más que los conocimientos recibidos en la escuela, lo que pasaba a importar era el proceso de aprendizaje que el niño vivía al interior de ésta.

La nueva significación del concepto de *educación* hacia fines del siglo XIX, ciertamente se enmarcaba en un proceso mayor de resignificación de los objetivos fundamentales de la escuela. Si bien no hubo una modificación total respecto a los elementos que comprendían su función *civilizadora* –la idea de que la escuela *moralizaba* a los individuos no fue erradicada nunca del discurso educativo institucional–, lo cierto es que el énfasis en el fin de *progreso* social pasó a cobrar cada vez más importancia. Pero éste no era cualquier progreso, sino que uno que debía basarse en una educación integral y que permitía no sólo entregar nuevos saberes a los educandos sino que, sobre todo, desarrollar sus facultades en pos del perfeccionamiento de ellos mismos y su sociedad. El discurso pronunciado en la sesión inaugural del Congreso Nacional Pedagógico de 1889 por José Abelardo Núñez, Inspector General de Instrucción Primaria, hacía un claro hincapié en todo ello, evidenciando el énfasis conceptual que se había provocado al interior de la función *civilizadora* de la escuela:

88 Murillo, Adolfo, *De la Educación Física y de la Enseñanza de la Higiene en los Liceos i Escuelas de la República*, Imprenta de la Librería del Mercurio de Orestes L. Tornero, Santiago, 1872, p. 8

89 Matte, Claudio, *La Enseñanza Manual en las Escuelas Primarias*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1888, p. 10.

90 Núñez, *ob. cit.*, pp. VII-IX.

La escuela es, señores, la institución que con más orgullo podrá presentar la historia de la civilización durante el siglo XIX como su más lejitima conquista.

Considerada la escuela como institución pública libre i abierta a todas las creencias i a todas las clases sociales, constituye hoi en el mundo civilizado la base más sólida i segura del progreso i del vigor de los pueblos modernos.

Si la escuela clásica de los tiempos antiguos i medios, fue el centro de las ciencias i de las letras que cultivaron los sabios i superiores ingenios que han alumbrado el camino de la humanidad, el principio de libertad de nuestro siglo ha dado orijen a la escuela moderna que abre sus puertas, a igual de las del templo, tanto al indijente como al poderoso i que reconoce por fin la noble misión de formar al hombre i al ciudadano.

El principio de libertad que rije a las sociedades de hoi, junto con elevar la dignidad del hombre i llamarlo a constituir una entidad responsable, tanto en el desenvolvimiento como en la parte de dirección que le corresponde en la sociedad, le impone el deber de hacerse digno de tomar parte en la obra común por medio del desarrollo i cultivo de sus facultades⁹¹.

IV. ALGUNAS CONCLUSIONES.

A lo largo de este artículo, hemos intentado abordar el complejo fenómeno que constituyó el sistema educativo estatal y, particularmente, la escuela primaria a lo largo del siglo XIX chileno. Desde una nueva perspectiva, propia de la historia conceptual, hemos pretendido comprender cómo los actores institucionales que dieron vida a este sistema concibieron el rol que la escuela debía cumplir y los mecanismos que debía emplear para alcanzar sus objetivos.

El análisis de la conceptualización de la escuela por parte de estos actores permite plantear una serie de conclusiones. La primera dice relación con el consenso generalizado respecto al rol transformador que la educación ejercía sobre los individuos. El énfasis otorgado durante los primeros veinte años del sistema a la necesidad de *uniformar* las distintas dimensiones de la escuela, desde el sistema educativo en sí hasta los distintos métodos de ense-

91 Núñez, *ob. cit.*, p. 5.

ñanza, refleja cómo los actores institucionales concibieron al conjunto de individuos sobre los que la escuela actuaría, en tanto una población que requería ser racionalizada y transformada en pos de hacerlos funcionales al proyecto de Estado-nación de la clase dirigente. Por ello era necesario que todos los mecanismos educativos fueran *uniformes*, en términos tanto de su similitud como de su capacidad de unificar a la población dentro de los parámetros que este grupo social definía como necesarios para la consecución de este proyecto. La creencia en la capacidad transformadora de las escuelas se vio entonces ligada fuertemente a la necesidad de uniformarlas por medio del control y la vigilancia, pues una sola de ellas que se desviara del camino establecido podía tener perniciosos efectos. El establecimiento de un sistema de control tanto legal como práctico, fundado esencialmente en la supervigilancia de la educación por parte del Estado y la consolidación de la institución del Visitador de escuelas, parece haber sido considerada como suficiente por la mayoría de los actores institucionales, provocando una menor recurrencia en los documentos oficiales del uso del concepto de *uniformidad* durante la segunda mitad del período estudiado.

Por otra parte, este consenso respecto a la labor de la escuela parece haber ido de la mano del convencimiento de que esta transformación debía tender a *civilizar* a los individuos que ingresaran a ésta. Sin embargo, la conceptualización de este fin se dio más bien en un espacio en disputa. Puede rastrearse a lo largo del período que tanto la *moralización* como la *modernización* del individuo formaron parte integrante de esta labor civilizadora de la escuela; sin embargo, ambas ideas no se encontraron en un equilibrio estable sino que más bien fueron enfatizadas y matizadas de distinta forma por los distintos actores institucionales del período. Dentro de los límites impuestos por el proyecto de la clase dirigente y la uniformidad buscada para el sistema educativo, ambas dimensiones entraron en juego, confrontándose, tensionándose e incluso en algunas ocasiones, complementándose. Si bien ninguna fue erradicada nunca del todo de la significación dada al rol civilizador de la escuela, puede observarse que, hacia el término del período estudiado, el fin *modernizador* cobraría una mayor relevancia dentro de la significación de ésta. La resignificación semántica de la *educación* tuvo un rol preponderante en este cambio, al enfatizar una serie de nuevas dimensiones pedagógicas relativas al desarrollo integral de las facultades potenciales del individuo, en pos del progreso propio y de la sociedad.

Todo lo señalado anteriormente nos permite observar con mayor detalle cómo la escuela se integró discursivamente al proyecto de Estado-nación que la clase dirigente chilena desarrolló durante el siglo XIX. En ese sentido, la conceptualización de ésta, sus fines y sus mecanismos, si bien fuertemente

influida por las discusiones y aportes propios de la pedagogía, fue vista por los actores institucionales que dieron vida al sistema educativo estatal como parte de un proyecto político y social determinado. No es éste el espacio para desarrollar el cómo esta conceptualización de la escuela afectó a las prácticas pedagógicas específicas que se aplicaron en los espacios escolares propios de este período, pero sin duda alguna esta interrelación no puede ser obviada por ningún estudio que pretenda dar cuenta de la historia de la educación chilena o de cualquier otro país. Por el momento, baste con confirmar la pertinencia que un abordaje como el de la historia conceptual posee para esto, siendo capaz de dar cuenta de los programas, proyectos y concepciones que dan vida a una institución como la escuela y que, muchas veces, no son percibidas por los actores que se interrelacionan en el espacio del aula, aunque no por ello dejan nunca de estar presentes allí también.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.

1. *Constitución de la República de Chile jurada y promulgada el 25 de mayo de 1833*, Imprenta de la Opinión, Santiago, 1833.
2. *El Monitor de las escuelas primarias*, Tomos 1 al 12, 1852-1865
Memorias presentadas al Congreso Nacional por el Ministro del Despacho de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1840-1880.
3. N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2007.
4. Miguel Luis Amunátegui y Gregorio Víctor Amunátegui, *De la instrucción primaria en Chile; lo que es, lo que debiera ser*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856.
5. Benicio Álamos González, *Nuevo plan de estudios para las escuelas redactado en desempeño de una comisión de la junta directiva de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago*, Imprenta del Conservador, Santiago, 1858.
6. Guy Avanzini (Compilador), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, Fondo de Cultura Económica, México D. F., 2003.
7. Francisco Bilbao, “Educación: Escuela Modelo” en José Alberto Bravo de G., *Francisco Bilbao. 1823-1865. El autor y la obra*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2007.
8. Martín Bowen, “¿El pueblo como límite de la modernidad? Proyecto ilustrado y educación primaria popular en Chile. 1830-1841” en *Seminario Simon Collier 2005* Ediciones Universidad Católica, Santiago, 2005.
9. José Dolores Bustos, *Curso Normal de Institutores Primarios*, Imprenta de los Tribunales, Santiago, 1847.
10. Simon Collier, *Chile. La construcción de una república. 1830 - 1865. Política e Ideas*, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2005.
11. María Loreto Egaña Baraona, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, una práctica de política estatal*, DIBAM, Santiago, 2000.
12. María Loreto Egaña y Mario Monsalve, “Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular” en Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri (Directores), *Historia de la vida privada en Chile*, Tomo II, Taurus, Santiago, 2006.
13. Javier Fernández Sebastián (Director), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano* Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2009.

14. Javier Fernández Sebastián, *Civilización (ESPAÑA)*, artículo preliminar del grupo de trabajo iberoamericano IBERCONCEPTOS, inédito.
15. Josefina Granja, *Formaciones conceptuales en educación*, Universidad Iberoamericana, México D.F., 1998.
16. Ricardo Iglesias, “El papel de la educación en la construcción del estado nacional chileno en el siglo XIX”, en Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (Editores), *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX*, Centro de Estudios Bicentenario, Santiago, 2009.
17. Reinhart Koselleck, *Un texto fundamental de Reinhart Koselleck: la Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana, seguida del prólogo al séptimo volumen de dicha obra*, Traducción y notas de Luis Fernández Torres, *Anthropos*, N° 223, 2009.
18. Domingo Faustino Sarmiento, *Obras de D. F. Sarmiento*, Tomo XXVIII, Imprenta y Litografía Mariano Moreno, Buenos Aires, 1899.
19. José Victorino Lastarria y Federico Errázuriz, *Bases de la Reforma por los diputados Lastarria i Errázuriz*, Imprenta del Progreso, Santiago, 1850.
20. Claudio Matte, *La Enseñanza Manual en las Escuelas Primarias*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1888.
21. Rafael Minvielle, *Manual de Preceptores. Traducido libremente i adaptado para los de las escuelas de Chile*, Imprenta de los Tribunales, Santiago, 1845.
22. Adolfo Murillo, *De la Educación Física y de la Enseñanza de la Higiene en los Liceos i Escuelas de la República*, Imprenta de la Librería del Mercurio de Orestes L. Tornero, Santiago, 1872.
23. José Abelardo Núñez, *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Imprenta Nacional, Santiago, 1890.
24. B. Oberverg, *Manual de Pedagogía y de Método Jeneral o Guía del Institutor Primario*, Imprenta del Comercio, Valparaíso, 1861.
25. Sol Serrano, “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coordinadora), *Familia y educación en Iberoamérica*, Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, México D.F., 1990.
26. -----, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago, 1993.
27. Sol Serrano e Iván Jaksic, “El poder de las palabras. La iglesia y el estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del Siglo XIX”, *Historia*, Vol. 33, Ediciones Universidad Católica, Santiago, 2000

28. Hillel David Soifer “The sources of infrastructural power. Evidence from nineteenth-century Chilean education”, *Latin American Research Review*, Vol. 44, n°2, 2009.

29. Ana María Stiven, *La seducción de un orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2000.

30. José Bernardo Suárez, *Guía del Preceptor primario i del Visitador de Escuelas*, Imprenta de la Unión Americana, Santiago, 1869.

31. José Bernardo Suárez, *Lejislación Escolar. Recopilación de Leyes, Reglamentos, Decretos Supremos i Circulares sobre Instrucción Primaria en Chile*, Imprenta de la Unión Americana, Santiago, 1869.

32. Isabel Torres y Gabriel Cid, *Civilización (CHILE)*, artículo preliminar del grupo de trabajo iberoamericano IBERCONCEPTOS, inédito.