



MISCELÂNEOS

Fermentario N. 7, Vol. 2 (2013)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fermentario.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.unicamp.br

Un medio para un fin: La escuela popular y la nación homogénea. Chile, 1840-1860.

Emilio Ramírez Bizama¹

Resumen:

El presente artículo reflexiona en torno al discurso de construir una nación homogénea mediante la educación popular en Chile entre los años 1840 y 1860.

En Chile, las élites se propusieron –mirando realidades externas a las locales- la confección de una nación homogénea, principalmente mediante dos dimensiones. Primero, se propusieron establecer una temporalidad común, homologando a la sociedad en una nueva era, moderna y civilizada, para luego –aquí la segunda dimensión- homogeneizarla a modo de organismo, sometiendo a cada sector social a un puesto asignado por su condición socio-económica. Las élites intentaron transformar y homogeneizar las múltiples, diversas y diseminadas experiencias de los sectores populares, para así establecer una única “lectura” de la nación, eliminando otras interpretaciones, a fin de ejercer una dominación global sobre la misma.

Palabras claves: Educación- escuela popular – nación homogénea

¹ Emilio Ramírez Bizama (emilioramirez@live.cl), Licenciado en Historia por la Universidad Diego Portales. Actualmente, estudiante del Diplomado de Extensión en *Cultura, Política y Sociedad en América Latina, siglo XX*, impartido por el Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (CECLA) de la Universidad de Chile. Santiago de Chile.

A means for an end: the popular education and the homogeneous nation. Chile, 1840-1860.

Abstract:

This article is about the discourse of constructing a homogeneous nation by means of the popular education in Chile between the year 1840 and 1860.

In Chile, the elites proposed themselves the confection of a homogeneous nation, mainly by means of two dimensions. First, they planned to establish a common temporality in order that they could make the society equivalent in a new age modern and civilized, so that, this is the second dimension, they could homogenize it as an organism, putting down every social sector to a assigned place according his socio-economic condition. The elites tried to transform and to homogenize the multiple, diverse and spread experiences of the popular sectors, thus they established only one “reading” of the nation, eliminating in this way other interpretations, in order to exercise a global domination about the Chilean nation.

Key words: Education– popular education – homogeneous nation

Introducción:

Cuanto más instruidos son los individuos, tanto más conocen sus deberes y 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 y humanas.

Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, 1856.

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.

Construir una nación implicó crear un sistema educativo coherente con las necesidades de las élites. Este grupo asumió la tarea de educar a los sectores

populares² para rescatarlos, según se creía, de su estado bárbaro y transformarlos en seres civilizados. Utilizando la jerga bíblica, podría decirse que las élites llamaron –con el fin de salvar– a los sectores populares a apartarse de la “senda ancha”, del camino transitado por la mayoría. Hicieron un llamado a huir de aquella senda expedita, transitable sin sacrificio, que permite llevar como equipaje todos los pecados, es decir, todas las desobediencias a las leyes divinas y humanas. De ese camino que no implica cambios de hábitos. De aquel camino fácil pero que, finalmente, su consecuencia es la perdición: la perpetuación de la “barbarie”. A cambio, las élites en Chile ofrecieron (¿o impusieron?) recorrer la “senda estrecha”; vereda difícil de andar y que compromete –entre otras normas antes incumplidas– cambios de hábitos, la negación de sí mismo (alterar la propia identidad) y la obediencia a las leyes divinas y humanas. Transitar por esta vereda significaba, en síntesis, el sacrificio permanente para alcanzar una recompensa: la modernidad, el progreso y la civilización. En concreto, cuando nos referimos a los caminos metaforizados como “ancho” y “angosto”, aludimos a la inasistencia o asistencia a la escuela, respectivamente.

De manera que las élites se adjudicaron la tarea de educar a los sectores populares a partir de sus propias necesidades. Tal proyecto educativo es lo que se conoció en Chile como educación popular o instrucción primaria popular³.

Este artículo pretende reflexionar en torno a la propuesta de educación popular de las élites (conservadora y liberal) en general⁴, entendiendo ésta –la

²Este artículo reflexionará en torno a la construcción de nación mediante la escuela primaria popular. Esta última se estructuró para educar a los niños de sectores populares, sin embargo, cuando nos refiramos a ellos, muchas veces se hablará sencillamente de sectores populares, sin reiterar la particularidad. Bajo esta concepción se logra comprender que, aunque los que debían asistir a la escuela eran los niños, sus padres también verían alterada su cotidianeidad. Se comprende, por lo tanto, que aunque aparentemente era para un grupo específico (los niños), el proyecto afectaba –para bien o para mal- a los sectores populares en su conjunto.

³ 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 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” (Salazar, 1987: 86-87).

instrucción primaria– como un medio para construir una nación homogénea. Tal concepto (el de nación homogénea) lo comprenderemos en dos dimensiones, ambas interrelacionadas. La primera se concibe en tanto se impuso una temporalidad común, una nueva época antes desconocida, homologando a los sectores sociales en una nueva era, moderna y civilizada; la segunda se concibe en tanto se estableció un orden social jerárquico. En otras palabras, se homogenizó la sociedad a modo de organismo, sometiendo a cada sector social a un puesto asignado por su condición socio-económica.

Para efectos de este artículo, primero contextualizaremos la idea de instrucción primaria en Chile, para luego exponer investigaciones relativas al tema. Después se reflexionará en torno a las dimensiones del concepto de nación homogénea; primero, sobre la imposición de una nueva era moderna y civilizada, y segundo, sobre la integración desigual y jerárquica de los sectores populares a dicha nación. Podremos ver, en síntesis, que las élites intentaron transformar y homogeneizar las múltiples, diversas y diseminadas experiencias de los sectores populares, para así establecer una única “lectura” de la nación, eliminando otras interpretaciones, a fin de ejercer una dominación global sobre la misma.

A modo de contexto:

La idea de una instrucción primaria popular como proyecto educativo comenzó en la década de 1840 y concluyó una etapa en 1860, con la creación de la primera Ley de Instrucción Primaria⁵. Antes de 1840 efectivamente hubo educación para los sectores populares, pero no como un proyecto estatal⁶. No es que en la década de 1840 se haya estructurado un sistema educacional organizado, empero en esta década aparecía la idea de proyecto, y comenzaba a

⁴ Si bien en la época existieron disensos en las propuestas de ambas élites, política y educacionalmente, este artículo pretende dar cuenta del consenso. Para los disensos entre ambos grupos véase a Carlos Ruiz (2010), en particular los capítulos I y II.

⁵No es casual que en la década de 1840 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 (Serrano, en Guerra, Lempéroère. et al, 1998: 343) (Mac-Clure, 2012).

⁶Hubo escuelas en la Patria Vieja, escuelas bajo el sistema lancasteriano (proyecto impulsado por Bernardo O’ Higgins) o escuelas conventuales. Sin embargo, ninguna poseía las características de las impulsadas en la década de 1840 (Monsalve, 1998: 17).

concebirse la educación popular como “el principal agente para mejorar esa masa del pueblo, que forma la mayor parte de nuestra sociedad, y a la que debemos [determinaban las élites] sacar de la ignorancia y miseria en que vive” (Montt, 1843: 30).

El escenario hacia 1840 era el de un Chile rural, con una población en su mayoría diseminada por los campos y con sectores populares que desconocían los códigos de las élites, siendo éstos tildados, por lo tanto, como bárbaros, incultos, inmorales (¿o amorales?), en fin, como una masa ignorante que debía en adelante aprender nuevas nociones, códigos y normas antes desconocidas. De ahí el surgimiento de la educación popular; para enseñar a los sectores populares –a los *niños populares* que luego serían *adultos populares* (sin opción de movilidad social) – aquellas conductas que les eran ajenas. Hasta ahora, indicaba Domingo Faustino Sarmiento (1849:13) “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”. 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.

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” (Sarmiento, 1849:24). De antemano, empero, se asimiló que el desafío de instruir a los sectores populares conllevaría obstáculos. Salvador Sanfuentes aseguraba que:

“Por más esfuerzos que se empleen, la diseminación por los campos de una parte muy considerable de nuestra población, la apatía de muchos padres de familia, la ignorancia de otros que les hacen mirar con la más

completa indiferencia la educación de su prole, y en fin, la pobreza de un gran número, origen de su repugnancia a privarse, en obsequio de la ilustración, del auxilio de sus hijos, aún por breves espacios de tiempo, serán obstáculos poderosos con que por largos años habrá que luchar para obtener la concurrencia apetecida a las escuelas” (Sanfuentes,1849:19).

Como se observa en el relato anterior, la “diseminación por los campos”, la “apatía”, la “ignorancia” y la “pobreza”, fueron las vallas que las élites tuvieron que sobrepasar para realizar su proyecto.

Interpretaciones historiográficas sobre la educación popular en Chile:

Investigaciones orientadas a una época previa del proyecto de educación popular (1840), en los primeros años y décadas republicanas, han determinado que la educación en Chile impulsó la transformación del sujeto popular en un “hombre nuevo” para ser un “ciudadano libre”, es decir, para concebir un sujeto con eventuales proyecciones a participar en los asuntos públicos. Esto, ya que el sistema educacional chileno habría tenido una vasta influencia de la experiencia francesa (Ilustración y Revolución). De este modo, se estructuró –institucional y conceptualmente– en Chile un modelo con tintes similares al caso francés, introduciendo “la razón” en los sectores populares y dejando atrás la cultura oral para alcanzar la cultura escrita, porque “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” (Serrano, 1999: 156). Se imitó también la ruptura con un antiguo orden (en este caso el orden colonial), con la premisa -asegura esta interpretación- de que la ciudadanía hiciera activos sus derechos. Cabe señalar, no obstante, que a diferencia del caso francés, en Chile no hubo una demanda social por la educación, sino que la iniciativa urgió al Estado, y desde ahí se expandió hacia la sociedad (Serrano, en Krebs y Gazmuri, 1990: 275). La educación habría sido, según esta interpretación, “concebida como el

instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino a la libertad, la felicidad y el progreso. Ella formaría al hombre nuevo, ese hombre que podía hacer tabla rasa del pasado, suprimirlo para inventar un futuro” (Serrano, 1994: 38). Este análisis asegura, además, que un cimiento de la educación popular en los inicios republicanos fue que ésta:

“Debía ser pública para crear vínculos entre los habitantes de un mismo territorio, [y además] debía formar cierta **homogeneidad** que pasaba por el poder centralizador del Estado [...]. La búsqueda de **homogeneidad** requería la incorporación a la cultura escrita de los sectores hasta ahora excluidos” (Serrano, en Krebs y Gazmuri, 1990: 257)⁷.

De la mano de la interpretación recién expuesta, hay quienes afirman que la educación era imprescindible para la “formación del hombre nuevo, del ciudadano libre y, consecuentemente, del chileno. Se pensó también que educar a los individuos era prepararlos para asumir y disfrutar su libertad y, a la vez, resguardarlos del despotismo” (Iglesias, en Cid y San Francisco, 2009:42). Se piensa, bajo esta óptica, que la educación habría permitido unir a la nación, en tanto se materializó la creación de un sujeto nacional. En la construcción de Estados nacionales, “la educación se encargó de forjar la conciencia nacional. Por medio de la institucionalidad de preferencia se llevaría a cabo todo un proceso de **homogeneización** social para una sociedad que se encontraba en camino a dicha construcción. La educación sería asimismo instrumento formidable de cohesión social y nacional” (Ibíd.: 59)⁸.

Por otra parte, investigaciones situadas en la década de 1840, analizando la educación popular como proyecto educativo, sostienen, a diferencia de los análisis descritos anteriormente, que los debates intra-élite sobre la educación popular giraron en torno a la civilización de los sectores populares, pero no para una eventual participación de éstos en los asuntos públicos, sino para “así ejercer el

⁷ El énfasis en Negrita Cursiva es nuestro.

⁸ El énfasis en Cursiva Negrita es nuestro.

control sobre ellos y evitar las posibilidades de que la clase dirigente tuviese que encontrarse enfrentada a que estos sectores populares le disputasen el poder” (Monsalve, 1998: 134). Esta lectura comprende que el sistema educativo impuesto a los sectores populares solo buscaba el disciplinamiento de dichos sujetos, rechazando la “diversidad de las culturas populares existentes en las naciones del país” (Ibídem). En contrapartida, bajo esta óptica se asegura que la instrucción primaria “indicó la aspiración por poner el modelo **homologado** para lograr así la deseada **homogeneización** de la sociedad en sus hábitos, gustos, valores, conductas, en definitiva, sólo en la dimensión normativa que tiene la cultura” (Ibídem)⁹. Esta interpretación concluye que “el modelo modernizador que se fue elaborando para integrar a los sectores populares, era profundamente ideologizado, carente de la necesaria correlación con las condiciones reales de vida” (Ibíd.: 135).

Acompañando el análisis expuesto anteriormente, se afirma que la instrucción primaria fue una práctica de política estatal y un mecanismo constructor de nación. La educación popular, entonces, se configuró atendiendo a las necesidades de la élite dirigente. Mediante la escuela se impulsó un proceso de modernización, moralizando y civilizando las costumbres populares, en definitiva, disciplinando. Producto de ello, el mundo popular alteró su cotidianeidad, por las costumbres y comportamientos enseñados/aprendidos en la escuela. En este sentido, al Estado urgió transformar tres ámbitos político-sociales: la normativa legal y la institucionalización del sistema educacional; ampliar la cobertura de las escuelas y el financiamiento, e introducir cambios en las prácticas pedagógicas (Egaña, 2000; Egaña, en Sagredo y Gazmuri, 2005; Egaña, 1994). Con ideas importadas, describe dicho análisis historiográfico:

“Desde la acción estatal se intentará, por una parte enfrentar el problema de la masificación de esta educación; por otra parte se actuará desde el Estado nacional y centralizado en un proceso de **homogeneización**

⁹ El énfasis en Cursiva Negrita es nuestro.

cultural. El sistema educativo se constituía, de esta forma, en un instrumento de hegemonía estatal” (Egaña, 2000: 19)¹⁰.

La temporalidad homogénea. La nueva era, moderna y civilizada:

En las propuestas historiográficas recién expuestas quisimos enfatizar el concepto de homogeneidad y sus derivados para destacar que las interpretaciones, más allá de sus diferencias en el marco temporal de estudio y perspectivas epistemológicas, coinciden en que al Estado urgió formar un “hombre nuevo” inserto en un *tiempo homogéneo* (antes y después de la década de 1840). Todas las lecturas coinciden en que, con la escuela popular como medio, desde el Estado se intentó construir una nación donde sus residentes adquirieran las mismas normas; donde sus habitantes coexistieran en una nación moralizada, civilizada y moderna (conceptos utilizados por las élites)¹¹, donde permeara en los sujetos que componían dicha nación la disciplinada y el orden. Comprendemos, entonces, aunque no lo expresan así los autores expuestos, que se impuso en el sujeto popular un tiempo antes desconocido, una temporalidad “normal”, que es 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” (Rancière, 2010: 9). 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 en un solo proceso y bajo una misma dominación global” (Ibídem). Es decir, se impuso un tiempo que intentó alterar las costumbres del sujeto popular para que adquiriera nociones preestablecidas “desde arriba”. Se impuso un tiempo, como diría Jacques Rancière, de dominación, que homogenizó –a partir de un Estado centralizador que utilizó la escuela como medio para ese fin– al sujeto subalterno con los intereses de las élites, impidiéndole la oportunidad de ser un productor de su propia realidad, y obligándolo a reproducir los dictámenes del Estado. Podemos graficar esta idea observando las propuestas de, por ejemplo, los hermanos Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, influyentes

¹⁰ El énfasis en *Cursiva Negrita* es nuestro.

¹¹ Para una Historia Conceptual de la educación de este período véase Rodrigo Mayorga (2011).

educacionistas en los proyectos estatales de instrucción primaria. 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?” (Amunátegui, 1856: 119). La respuesta, señalaban éstos, 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” (Ibíd.: 119).

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, sin embargo, que en ningún caso se desconoció la realidad “de abajo”. Se entendía que allí, en ese distante lugar, durante el año los niños populares trabajaban¹². Que en su cotidianeidad 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 cotidianeidad 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, moderna– los niños populares, dejando atrás la “ignorancia”,

¹² Un análisis sobre la relación entre el trabajo de los niños, el hogar y la escuela puede verse Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (2012).

debían 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 [...] y habituar sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada” (Sarmiento, 1849: 195). 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” (Amunátegui, 1856: 20-21).

En este sentido, con aires paternalistas, mediante la educación se mantuvo la “necesidad de proteger la difusión de las luces en todas las clases del Estado” (Montt, 1842: 23), ya que ésta, la educación –proclamaban las élites– “es un aprendizaje de la vida, una anticipación de la experiencia, es la antorcha que dirige al hombre que entra al mundo y sin la cual correrá muchos peligros y sufrirá dolorosos contrastes antes de conocer la senda que debe seguir” (Ibídem:23);entiéndase por esos peligros el desorden, la indisciplina, o bien las eventuales guerras civiles (“revoluciones”) post-independencias. Por ello –se

pensaba— “instruir y educar al pueblo no solo lo exige el bien público, es un deber de la justicia” (Ibídem)¹³.

Una idea central de esta nueva época civilizada y moderna fue que “todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar nación”, es decir, que todos los sectores antes desintegrados y que en adelante debían integrarse a la nación que se construía, “hayan por la educación recibida en su infancia, preparándose suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados” (Sarmiento, 1849: 14). En otras palabras, que cada sector social aprendiera qué rol debía cumplir y qué posición social asumir, es decir, qué lugar ocupar en la rígida y moderna cartografía republicana.

El cambio que debían experimentar los sectores populares al integrarse a la nación que se construía no solo significaba obedecer. Además de incorporar hábitos de orden, de moralidad, etc., debían cambiar su vestimenta imitando el modelo europeo y estadounidense, pues:

“Los individuos que saben leer visten de ordinario con más arreglo y aseo, tienden a adoptar el traje que pertenece a las clases superiores que ha llegado a ser hoy el distintivo *sine qua non* de los pueblos cultos, y adquieren hábitos de limpieza en sus vestidos” (Sarmiento, 1849: 23).

La contemplación de las élites hacia Europa y Estados Unidos era evidente. Por ello es que predicaban que Chile dejara de producir “bestias humanas, capaces de transportar los fardos más pesados, o peones, esto es, máquinas animadas capaces de determinados movimientos” (Amunátegui, 1856: 39). El llamamiento era a producir “obreros [como en Europa y Estados Unidos] inteligentes, a quienes la instrucción primaria comunica la fuerza a la par que la destreza” (Ibídem).

¹³En relación a este último punto, cabe señalar que en 1837 se fundaron nuevos ministerios, y el de Educación, que hasta la fecha pertenecía al Ministerio del Interior, se trasladó al de Justicia y Culto. El motivo del cambio es que los tres que en adelante se unían (Justicia, Culto e Instrucción Pública) poseían una condición territorial (Serrano, et.al., 2012: 146).

De este modo la escuela primaria popular se construyó como un medio para alcanzar un fin; como una máquina¹⁴, o como dijera Sarmiento, como una “fábrica, una usina de instrucción” (Sarmiento, 1849: 186)¹⁵, donde se enseñaran las normas de esta nueva época. Cabe reiterar que la educación primaria era contemplada como un recurso, un instrumento para supuestamente alcanzar la civilización, pero no era la civilización *per se*, 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” (Amunátegui, 1856: 83). La escuela era el medio para que Chile dejara de ser un “sordo mudo de la civilización”, y pasar a ser un “Chile floreciente en el interior, poderoso en la América, respetado en la Europa, notable en el orbe de la tierra” (Ibídem)¹⁶.

La escuela se ideó como un medio para combatir el desorden, el desaseo y la insubordinación de los sectores populares, ya que éstos, “los hábitos de orden, de aseo, de subordinación, que tanto conducen, o son mirados con indiferencia, o se conservan con cierto grado de violencia, que ataca la natural energía del espíritu” (Varas, 1845: 24). Las enseñanzas/aprendizajes en la escuela de lectoescritura y cálculo básico¹⁷ se supusieron como “pasos que inducen al fin primordial, la mejora moral y material que componen las sociedades” (Ibíd.: 23). Cabe señalar, no obstante, que tales aprendizajes no garantizaban necesariamente menos crímenes –el estudio de la estadística en casos europeos así lo demostraba–, pero se pensaba que era menos probable que cometiera un crimen un letrado que un iletrado (Amunátegui, 1856: 19/32). Mediante la enseñanza de la lectoescritura, se creía que se evitarían revoluciones futuras

¹⁴ Para complementar un análisis del surgimiento de la escuela, no en Chile, sino en general, revítese el estudio de Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001).

¹⁵Sarmiento (1849: 186) afirmaba esto – que la escuela era una usina de instrucción- porque ahí se distribuía el tiempo, habían muchos alumnos, había material, estaban los maestros; todos dentro de un local para el “sistema de procedimientos”, con un método a seguir, economizando el tiempo y dando vastos resultados.

¹⁶La metáfora de los “sordo mudos de la civilización” alude a “la escritura como lengua que sirve para transmitir de generación a generación la sabiduría de los siglos. La lectura es 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” (Amunátegui, 1856: 13).

¹⁷ Un estudio de la enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura en Rodrigo Mayorga (2010).

(Ibíd.:64-68), y que además, cualquier diferencia se disputaría moderadamente, bajo el arbitrio de la prensa, debatiendo sin armas, solo “con la pluma”.

Hasta aquí podemos ver cómo las élites intentaban establecer un único sistema de normas, de valores, de deberes y obligaciones. Se imponían en adelante nuevos códigos antes desconocidos por los sujetos populares, pues así la nación que se construía podría ser dirigida bajo una única dirección.

La jerarquización social o “desigualdad entre iguales”:

Pasando a la segunda dimensión de la nación homogénea que se procuraba construir, cabe mencionar que en el ideal de ésta hubo que consolidar un orden social jerárquico. Es preciso señalar que en ningún caso la construcción de una nación homogénea implicó impartir oportunidades equitativas a los distintos sectores sociales; sino más bien se pensó en ordenar a éstos, jerarquizándolos. Se debía integrar a los sectores populares, pero, de manera no paradójica, desigualmente; dicho de otro modo, se intentó inscribir una “desigualdad entre iguales” y luego reproducirla; de ahí el diseño de un sistema educativo clasista, para dos tipos de personas: la educación secundaria los niños de élite, y la instrucción primaria para los niños populares, “porque la instrucción debe adaptarse a las diferentes condiciones, y habilitar al hombre para vivir en el puesto que le ha cabido” (Montt, 1842: 25). 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” (El Araucano, 29 de Julio de 1836). 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” (Varas, 1845: 29).

Entregar dos tipos de educación para dos tipos de clase era para las élites una cuestión natural. El paradigma, la cosmovisión de las élites, 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 ya existían, sino en que los niños aprendieran a respetarlas. Por ello es que a “los niños de las clases más pobres” -indicaba el ministro del ramo a comienzos de la década de 1840-:

“Y que se ven precisados a ganar la subsistencia con el trabajo material de sus manos, podrá bastar el simple aprendizaje de la escritura, lectura y primeros rudimentos de la aritmética; mas para aquellos a quienes ha cabido en suerte nacer de padres que gozan de más proporciones, y que por lo mismo se ven llamados a ocupar un puesto más alto en la sociedad, debe hacérsela también comprensiva de otros ramos” (Montt, 1843:32).

El hecho de que la sociedad se encontrara dividida dualmente fue interpretado “desde arriba” como un suceso fortuito, donde cada sector tenía “la suerte de nacer” en *su* lugar. Sin embargo, el hecho fortuito implicaba mantener, ya no azarosamente, un mecanismo de reproducción del sistema. Esto, no solo

porque unos nacían para gobernar y otros para ser gobernados, sino porque se creía además que la inteligencia del niño popular era menor a la de los niños de élite. El niño popular, “desde arriba”, fue visto como ignorante, bárbaro, inculto y torpe. En consecuencia se mandó a crear material instructivo (silabarios o métodos) que se adaptaran a la “débil inteligencia de los niños”. Los niños populares no tenían opción de seguir estudios después de la instrucción primaria, aunque en la mayoría de los casos éstos ni siquiera terminaban esta primera etapa¹⁸. De todos modos, la instrucción secundaria quedaba denegada para los niños populares¹⁹, porque:

“Los colegios están hechos para los jóvenes de inteligencia elevada, que realmente pueden comprender la ciencia; o para los hijos de los muy acaudalados, que teniendo asegurada sobradamente su existencia, pueden perder con impunidad su tiempo, como mejor les parezca” (Amunátegui, 1856:132).

El niño popular quedaba limitado incluso a imaginar, de haberlo querido, a obtener una educación *superior*. Solo debían contentarse con una instrucción elemental. Se argumentaba que “Las personas de capacidades subalternas no deben alimentar aspiraciones vanas y demasiado pretenciosas [...] Tal conducta les haría ganar a ellas mismas y a la nación” (Ibíd.: 133). Insistiendo en la idea de que unos nacen superiores y otros inferiores, se volvía a proclamar “desde arriba”, auto-convenciéndose de tal premisa que:

“No pugnemos por hacer despecho de la naturaleza jurisconsultos, literatos y sabios a los que no han nacido para ello; pero no los dejemos tampoco ignorantes cuando pueden ser civilizados, gentes educadas como se dice. Proporcionémosles una instrucción que les convenga, que

¹⁸ Un estudio sobre la complejidad del proceso de escolarización en Chile puede revisarse en Macarena Ponce de León (2010).

¹⁹ Un estudio sobre la educación secundaria en Chile en Nicolás Cruz (2003)

les pula la inteligencia sin hacerles perder ociosamente muchos años de la vida” (Ibídem).

Que un niño popular pudiese alcanzar una profesión era impensado, solo se les proveyó de medios elementales para perpetuar su condición, para alcanzar un sustento precario, pero en ningún caso para aspirar siquiera a ser:

“Médicos o abogados adocenados [porque] no tendrán clientela, [serían] literatos mediocres que no tendrán lectores, químicos o agrimensores poco diestros que no tendrán ocupación, semisabios que no servirán para nada, o que servirán para peor que eso, puesto que harán mal” (Ibídem).

Los sectores populares permanentemente fueron menospreciados, menos validados por las élites, ya que éstos pensaban que:

“Esos individuos [los sectores populares] 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” (Ibíd: 134).

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

Consideraciones finales:

Quisimos en estas páginas reflexionar en torno al ideal de nación que esperaban construir las élites mediante las escuelas primarias; quienes intentaron homogeneizar a la población, la cual se encontraba habitando tiempos desiguales, heterogéneos desde “arriba” y “desde abajo”.

En adelante los sectores populares debían aprender nuevas conductas, entre ellas, un horario de asistencia a la escuela, respetar las desigualdades económico-sociales, saber qué lugar ocupaban en la sociedad, aprehender la disciplina, el orden, el respeto por la autoridad, en fin, dejar atrás la “ignorancia”, y permeados de civilidad, cumplir con obligaciones que favorecieran el modelo político-económico impuesto por la élites.

De esta forma, homogeneizando a la población, las élites podrían civilizar, disciplinar y ordenar a los sectores que hasta 1840 se encontraban diseminados, bajo criterios y cánones establecidos “desde arriba”, jerárquicamente. Así podrían unificarse las normas, los códigos y los cánones. En otras palabras, se intentaba homogeneizar a la nación para establecer una única lectura sobre ésta y sin margen para otras interpretaciones; porque una vez homologada, una vez que el sujeto popular comprendiera los criterios establecidos “desde arriba” aprendidos en la escuela, las élites podrían ejercer un dominio completo y jerárquico sobre la misma.

En síntesis, mirando realidades externas a las locales, siempre con los ojos puestos en Europa (Francia e Inglaterra principalmente) y Estados Unidos, las élites chilenas imaginaron, o más bien intentaron imitar de los países que servían como modelo, 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. En consecuencia, y dado que los sectores populares no cumplían con dicho perfil, se confeccionó un modelo educacional que condujera a la creación de una nación homogénea, donde sus integrantes habitaran –o creyeran habitar, al menos– el mismo tiempo (Anderson, 1993); 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 (Chatterjee, 2008).

Bibliografía:

Cruz, N. (2003) **El surgimiento de la educación secundaria en Chile. 1843-1876.** DIBAM. Santiago.

Egaña, M.L. (1994) "Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el XIX en Chile" En: Propositiones N° 24, Santiago, 327-334

Egaña, M.L. (2000) **La educación primaria popular en Chile en el siglo XIX: Una práctica de política estatal.** DIBAM, PIIE, LOM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago.

Egaña, M.L. y Monsalve, M. (2005) "Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular" En: Sagredo, R. y Gazmuri, C. (Comps.) (2005) **Historia de la vida privada en Chile.** Taurus. Santiago.

Iglesias, R. (2009) "El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX" En: Cid, G. y San Francisco, A. (Eds.) (2009) **Nación y Nacionalismo en Chile. Siglo XIX.** Centro de Estudios Bicentenario. Santiago.

Mac-clure, O. (2012) **En los orígenes de las políticas sociales en Chile. 1850-1879.** Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Santiago.

Mayorga, R. (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, Santiago, 265-284.

Mayorga, R. (2011) "Los conceptos de la escuela: Aproximaciones desde la Historia Conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890" En: Revista de Historia Social y de las Mentalidades, Vol. 15 N°1, Santiago, 11-44.

Monsalve, M. (1998) "...I el silencio comenzó a reinar". **Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria. 1840-1920.** DIBAM. Santiago.

Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2001) **La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Paidós. Buenos Aires.

Ponce de León, M. (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, 449-486.

Rancière, J. (2010) **La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero.** Tinta Limón Ediciones. Buenos Aires.

Ruiz, C. (2010) **De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile.** Lom. Santiago.

Salazar, G. (1987) “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile ¿integración o autonomía relativa?” En: Propositiones N°15, Santiago, 82-129.

Serrano, S. (1990) “La Revolución Francesa y la formación del sistema nacional de educación en Chile” En: Krebs, R. y Gazmuri, C. (1990) **La Revolución Francesa y Chile.** Editorial Universitaria. Santiago.

Serrano, S. (1994) **Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX.** Editorial Universitaria. Santiago.

Serrano, S. (1998) “La escuela chilena y la definición de lo público”. En: Guerra, F. y Lempéroére, A. (1998) **Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVII-XIX.** FCE. México.

Serrano, S. (1999) “¿Quién quiere la educación?, Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX” En: Pilar, G. (Ed.) (1999) **Educación y familia en Iberoamérica.** Colegio de México. México

Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. (2012) **Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1819-1880).** Taurus. Santiago.

Fuentes primarias:

Amunátegui, M. y G. (1856) **De la instrucción primaria popular en Chile: lo que es, lo que debiera ser.** Imprenta del Ferrocarril. Santiago.

El Araucano. (29 de Julio de 1836).

Montt, M. (1842) **Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.**

Montt, M. (1843) **Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.**

Sanfuentes, S. (1849) **Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.**

Sarmiento, D. F. (1849) **De la educación popular.** Imprenta de Julio Belin y Compañía. Santiago.

Varas, A. (1845) **Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.**