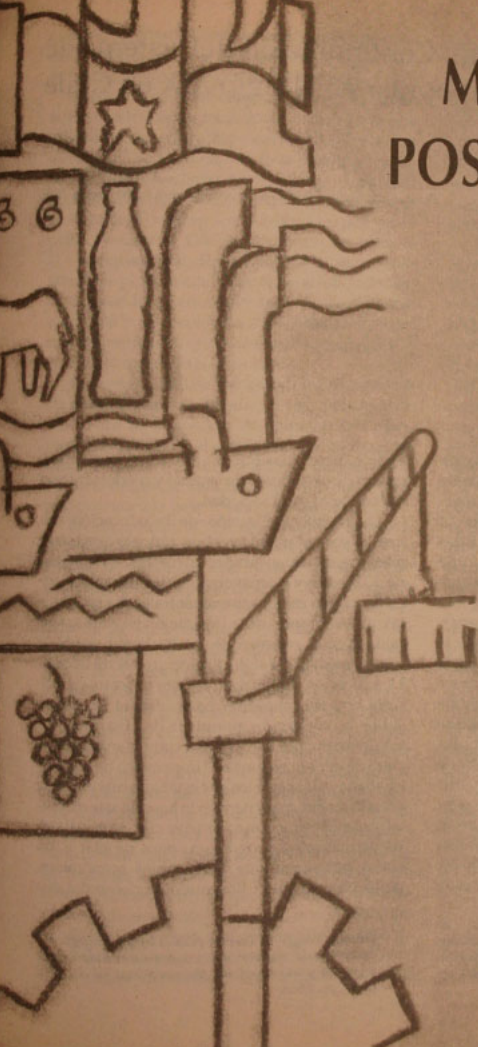


MODERNIDAD Y POSTMODERNIDAD



Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile

Loreto Egaña B.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE

Referirse al tema de modernidad y pedagogía significa aludir en gran medida al desarrollo de acciones educativas intencionadas y con perspectiva de futuro, que acompañan el desarrollo del país como una República independiente. Estas diversas manifestaciones que, con el sentido de modernidad, van adquiriendo las respuestas que se buscan ante determinados problemas, se han caracterizado en lo sustancial por la incorporación de los contenidos de la modernidad europea y la de Estados Unidos en el marco de la expansión de la economía mundial y la reproducción cultural.¹

En esta ponencia nos detendremos en una de ellas, significativa por su carácter fundacional, que potencia y orienta desarrollos posteriores; significativa también por situarse en un momento de quiebre o de nueva construcción histórica, a partir de la emancipación de la tutela colonial. Nos referimos a la configuración del sistema de educación primaria popular, como una práctica de acción estatal; acotaremos el período a la década 1850-60, por concentrarse en éste manifestaciones claras de

cambio, percibidas por sus actores como avances dentro de un proceso de cambio y modernización del conjunto de la sociedad.

La institucionalización de la educación elemental para el pueblo será un proceso que estará presente, con intensidades diferentes, en la mayoría de las colonias emancipadas de Hispanoamérica. Su origen remoto se encuentra en las propuestas modernizantes de la Ilustración española, asumidas por el régimen de los Borbones desde la segunda mitad del siglo dieciocho en la metrópoli. La educación del pueblo, en este proceso, constituirá una preocupación particular; el "Discurso sobre la educación popular" del marqués de Campomanes en 1775, es una clara manifestación clara de estas posiciones. El imperativo de resituarse a España en los cambios que estaban ocurriendo en el resto de Europa, estará en la base de este discurso que define una tendencia capitalista, modernizante y progresista, para reciclar a las clases populares ante los cambios económicos, políticos y sociales.² El sentido moderno del dis-

1. Véase Juan Casassus, "Modernidad educacional y modernización educativa", *Boletín 28, Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago, 1992), pp. 33-41.

2. Adriana Puiggrós, "Teoría y política en la pedagogía latinoamericana", en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (Buenos Aires: Ed. Galerna, 1986), pp. 14-15.

curso educativo de Campomanes superaba la subordinación escolástica de la práctica educativa a la práctica religiosa existente hasta entonces.

Estas proposiciones llegaron a las colonias de América a través de pensadores y educadores que intentaron llevarlas a la práctica; sin embargo, las estructuras de dominación de la metrópoli retardaron su implementación hasta que el proceso emancipador se pusiera en movimiento. En el período de la Independencia en nuestro país, tanto políticos—Carrera, O'Higgins—como pensadores—C. Henríquez, M. de Salas, J. Egaña—manifestaron constante preocupación por el desarrollo educativo del pueblo. Lo educativo aparecía ligado estrechamente a la formación del ciudadano de las nuevas repúblicas y al desarrollo productivo e industrial que éstas debían tener.

La inestabilidad del período de la Independencia impidió que se materializaran las preocupaciones sobre la educación del pueblo. Las ideas modernizadoras en el ámbito educativo requirieron la presencia de un Estado consolidado en la mayoría de las repúblicas latinoamericanas, para poder llevar a la práctica sus postulados.

En el caso de Chile, el desarrollo de la educación primaria popular como un sistema estatal de educación, se realizó en el contexto de la consolidación del Estado a partir de 1830. La implantación de un gobierno fuerte y centralizado será expresión de la creciente consolidación en el poder político de la aristocracia tradicional, con el predominio de un sector dentro de ésta, la élite mercantil. Este último sector, vinculado a la aristocracia terrateniente o bien formando parte de ésta, encontró representación política a través de la acción a nivel de gobierno de Diego Portales y el grupo de los estanqueros. La reorganización del Estado que siguió a la acción de Portales en el gobierno significó la formación de un "Estado en forma", coherente con los intereses mercantiles de la élite dominante. Al amparo de este Estado se desarrollaron los intereses económicos de la élite, perfilados en un modelo de desarrollo que privilegiaba las actividades de comercio y financieras por sobre las productivas. La inserción en el circuito internacional de la economía constituyó uno de los objetivos primordiales del modelo. Los cambios ocurridos

en el ámbito económico, considerados por la élite como modernizaciones que prometían progreso y bienestar, significaron la desarticulación de un tipo de economía que integraba, en gran medida, a un vasto sector productivo popular. La progresiva consolidación del nuevo modelo económico a lo largo del siglo diecinueve significó, a su vez, la marginación y la miseria creciente de los sectores populares, que no tuvieron espacio real en este proceso.³

Una condición necesaria para la inserción en la economía internacional, fue constituir a la joven República en un territorio en orden con un pueblo civilizado. Eran necesarios el orden y la estabilidad para que las contrapartes extranjeras tuvieran confianza; las rutas comerciales debían ser expeditas y seguras, y el pueblo debía asimilar, al igual que la élite, los usos y costumbres de sus socios comerciales. Se identificó la necesidad de difundir una cultura "moralizante", la que no podía basarse ya en la fe religiosa, como en el período colonial, sino en la "razón de Estado"; la concepción atea e impersonal del Estado, basada en el autoritarismo, pero en último término en la ley, constituyó una opción en la que confluían elementos del iluminismo racionalista y del pragmatismo mercantil. Este contexto dará origen a una ideología educacional iluminista a la vez que moralizante.⁴

Este sector de la élite, que influyó decisivamente en el desarrollo del país durante el siglo pasado, constituía a su vez el sector más "modernizante" del conjunto de la élite dominante. Su cercanía a la modernidad tenía que ver principalmente con los negocios que realizaba, con una práctica que dejaba inmensas ganancias, siempre y cuando se asimilara a las pautas culturales de los países modernos y civilizados.

En el discurso de este sector de la élite, la educación del pueblo jugaba un papel preponde-

3. Gabriel Salazar da cuenta exhaustiva de este proceso en *Labradores, peones y proletarios* (Santiago: Ediciones SUR, 1985).

4. Gabriel Salazar, "Los dilemas históricos de la autoeducación popular en Chile. Integración o autonomía relativa?", *Proposiciones* 15 (Santiago: Ediciones SUR, diciembre 1987).

rante, en el contexto de civilizar y asegurar de esta forma el progreso y bienestar del conjunto de la nación. En *El Ferrocarril*, vocero de este discurso, se expresaba en 1860:

Tres son los agentes de todo progreso social efectivo, permanente e igual: instrucción, crédito y vías de comunicación. Siempre que uno de estos agentes falta los otros se resienten más o menos de su carencia. La instrucción moralizando al individuo, adiestrándolo para el trabajo, lo hace merecedor de la confianza de los demás, le procura el crédito. El crédito engendra el comercio en todos sus múltiples manifestaciones, el cual no puede ser rápido ni desenvolverse en una ancha escala sin medios de transportes que lo permitan conducir de un punto a otro sus mercancías con facilidad i baratura.⁵

En el mismo periódico se expresaba:

Cada paso que una nación da en el campo de la ilustración, cada facilidad que consigue, cada perfeccionamiento que realiza en él, es una nueva prenda que adquiere de adelanto no interrumpido.⁶

La civilización, en este discurso, implica lo moderno, en cuya realización jugaría un papel importante la educación. En este sentido, se expresaba:

El rasgo más homogéneo i el carácter más culminante de verdad que distinguen a la civilización moderna, se resumen en el pensamiento que expresan estas palabras: educación para todos... Los pueblos más civilizados de la tierra, los más sabios, los más industriosos deben su prosperidad a esa gran providencia que se llama educación.⁷

La formación de nación, una de las tareas que debió enfrentar la élite dirigente, se presentaba muy ligada al discurso sobre los derechos ciuda-

danos. En el nuevo orden político de la República, éstos no podían ejercitarse con un pueblo ignorante, sin ilustración:

Es porque los hombres de Estado y los de la Iglesia saben bien que de las bases de la instrucción pende el poder y supremacía de una u otra autoridad... Sin la instrucción elemental y primaria de las clases y de las masas, sin la ilustración de todos no hay verdadera república.⁸

Las posiciones más pragmáticas y economicistas se encontraron, en el contexto de la educación del pueblo, con las vertientes liberales ligadas al iluminismo, las que proporcionaron las bases doctrinarias y las orientaciones prácticas. Los hermanos Amunátegui y D. Faustino Sarmiento fueron los representantes más destacados de estas posturas, que se explicitaron en debate público en la década del cincuenta. Uno de los puntos centrales de este discurso fue el rescate del pueblo de la barbarie y el desarrollo de la civilización a través de la educación. Sólo un pueblo civilizado podía ejercer sus derechos y deberes ciudadanos y aportar en el desarrollo del país. Se expresaba:

La industria no florece sino en los países civilizados... un pueblo estúpido i grosero puede producir cargadores... bestias humanas capaces de transportar los fardos más pesados, o peones, ... máquinas animadas capaces de determinados movimientos... pero no esos obreros inteligentes a quienes la instrucción primaria comunica la fuerza a la par que la destreza... La fundación de escuelas es la manera más eficaz de que surjan las fábricas i talleres.⁹

En la introducción a su obra *De la educación popular*, Sarmiento situaba la educación del pueblo en el contexto de un progreso sostenido de la humanidad:

5. *El Ferrocarril*, N° 1350, 2 de mayo de 1860.

6. *El Ferrocarril*, N° 1459, 6 de mayo de 1860.

7. *El Ferrocarril*, Año I, N° 2, Santiago, 24 de diciembre de 1855.

8. *El Mercurio*, N° 7621, Valparaíso, 25 de enero de 1853.

9. M. L. y G. V. Amunátegui, *De la Instrucción Pública en Chile: lo que es, lo que debería ser* (Santiago: Imprenta El Ferrocarril, 1856), pp. 39-40.

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual.¹⁰

La clase política que administró el Estado autoritario a partir de 1830, se apoyó en educadores como los recién nombrados, quienes aportaron en contenidos y formas de implementar las políticas estatales en este ámbito. Se implantó una reestructuración radical en la forma en que esta educación se impartía, buscando aumentar la eficacia y eficiencia del sistema. La voluntad estatal por cambios se aprecia más claramente en tres ámbitos: uno de ellos tuvo que ver con la normativa legal y la consiguiente institucionalización del sistema, otro con la cobertura y el financiamiento, y el tercero se refiere a los cambios introducidos en la práctica pedagógica.

En relación a la normativa legal, es interesante destacar el largo proceso que demandó la discusión y aprobación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860. En 1843 fue presentado a la Cámara de Diputados un primer proyecto de ley; la iniciativa no prosperó, y se presentó en 1848 un nuevo proyecto, con reformulaciones al proyecto original. Este proyecto fue cuestionado, y se propuso una nueva versión en 1848; este último proyecto, redactado por M. Montt, provocó largos debates, principalmente en torno a dos puntos: uno era el relacionado con el financiamiento, el otro tenía que ver con la tuición religiosa de los párrocos en las escuelas. Finalmente el proyecto fue retirado de la discusión, para ser presentado nuevamente en 1857; en forma lenta pero ahora más segura, prosiguió la discusión hasta su promulgación. Esta breve cronología en relación a esta ley habla de

posiciones diferentes, de urgencias distintas y, en muchos casos, de un claro desinterés. La educación elemental del pueblo no representó una preocupación consensual en la élite, los sectores más tradicionales la miraron con recelo; constituía un elemento importante de esta desconfianza la secularización que sostenían las posturas liberales iluministas y el modernismo mercantil. El derecho prioritario de la Iglesia en lo educativo fue reivindicado con fuerza; se señalaba que "un sistema de educación en que no figure la religión apoderándose de la inteligencia i del corazón de los educandos, es esencialmente funesto." Se recalca asimismo que cuando el progreso material no está basado en las garantías de orden y paz que ofrecía la religión, llegaban los tiempos de las "tempestades revolucionarias y los embates del mar airado de las pasiones populares"; el Estado, entonces, corría peligro.¹¹

En relación al financiamiento, el tema de trasfondo era el rol del Estado, cuánto de injerencia y poder estatal se sancionaba en el ámbito educativo. El proyecto de Montt contemplaba una contribución especial para la educación, de todos los contribuyentes, los que no constituían el total de la población. Esta contribución sería administrada por los municipios respectivos, mientras el Estado proveería sólo en los casos de recursos muy escasos de las localidades. Que un sector de la población, aun cuando fuera el más pudiente, sustentara la educación para el pueblo, no fue del agrado de muchos; para otros, liberales e ilustrados, era esencial la gratuidad, garantizaba totalmente desde el Estado central, que resguardaba la igualdad de acceso a ese bien. Esta forma de financiamiento entregaba al Estado una gran responsabilidad pero, al mismo tiempo, un poder evidente. Esta última fue finalmente la postura que prevaleció en la práctica, aunque en la ley se dejaba sujeto a un reglamento posterior el asunto de la contribución.

El otro punto polémico ya enunciado se refiere a la tutela de los párrocos sobre la enseñanza religiosa en las escuelas. Este punto tiene que ver

10. D. Faustino Sarmiento, "De la Educación Popular", en *Obras de D. Faustino Sarmiento* (Buenos Aires, 1896), T. XI, p. 33.

11. *La Revista Católica* (Santiago) 379 (9 de octubre de 1854) p. 1007.

nuevamente con el problema de la secularización, mirado esta vez desde otra perspectiva. Esta propuesta concitó el rechazo violento de voceros modernizantes como *El Mercurio*; se la consideraba un atentado contra la civilización, al obligar a padres no creyentes a educar a sus hijos en una religión que les era ajena. Se expresaba:

Y si se proscribe de las escuelas a los protestantes, a los disidentes de la religión del Estado, ¿por qué no se les proscribe también de la sociedad, por qué no se les proscribe también del comercio, del territorio, en fin y quedamos desde luego sujetos a la industria, a las buenas ideas, a los buenos hábitos, a la inteligencia, a los conocimientos y a los capitales que pueden suministrarlos los párrocos, para la prosperidad de Chile?¹²

Con este artículo de la ley se estaba vulnerando el espacio privilegiado que los socios extranjeros debían tener; más que a una postura doctrinaria, que sí la tenían los sectores más liberales en relación a este tema, estas opiniones vertidas en *El Mercurio* correspondían a la alarma que generaban situaciones que podrían menoscabar las opciones de desarrollo asumidas. La imposición religiosa desmentía la modernidad y civilización que necesitaba el país para que sus negocios prosperaran.

Paralelo a la discusión de la Ley y desde luego a partir de ésta, se comenzó a implementar acciones que cambiaron sustancialmente la oferta educativa para el pueblo. Una de ellas tuvo que ver con la cobertura y el financiamiento; en la década del cincuenta se aumentó considerablemente ambos rubros, aun sin contar todavía con la sanción de la Ley. Un rasgo significativo de la expansión de la cobertura fue la creación de escuelas en proporción considerable en sectores rurales, tendencia que se mantuvo hasta la década del noventa. En la perspectiva de civilizar y moralizar, como requisito para la construcción de una nación moderna, era preciso llegar a las poblaciones más atrasadas e ignorantes.

Paralelo a este aumento en financiamiento y cobertura, se avanzó en la organización del siste-

ma y en la institucionalización de la práctica educativa. Dos actores principales se destacaron en este aspecto: el profesor como instrumento directo de las políticas estatales; y el visitador, eslabón entre el sistema educativo organizado desde el Estado y el profesor y la escuela. En 1842 se había fundado la Escuela Normal de Preceptores, como un medio para enfrentar la falta de preparación de los maestros y la falta de éstos, especialmente en los lugares más apartados. Los normalistas egresados eran destinados a las escuelas fiscales que se iban fundando o a las municipales ya existentes;¹³ se les fijó un sueldo de 300 pesos anuales, siendo contratados la mayoría de ellos por el gobierno central. Debían realizar un servicio de siete años, y se comprometían a pagar una suma al Estado si se retiraban antes. La mayoría de los alumnos pertenecía a familias de escasos recursos y muchos de ellos venían de provincia, hecho que era especialmente estimulado por el gobierno.

La formación profesional en la Normal introdujo prácticas distintas en la actividad de la escuela. Los futuros profesores fueron capacitados en los conocimientos básicos y en métodos de enseñanza que superaran la práctica tradicional, donde imperaba la enseñanza individual y memorística. La influencia de la pedagogía francesa es importante en este período, siendo uno de sus impulsores, D. F. Sarmiento, primer director de la Normal. Los normalistas sin duda contaron con mayores elementos para realizar su labor que los maestros que existían con anterioridad; sin embargo, necesitaron de un apoyo constante para que su práctica respondiera a los objetivos con que habían sido formados. Este rol lo cumplieron los *visitadores*, que empezaron sus funciones a principios de la década del cincuenta.

La necesidad de uniformar la enseñanza, de orientarla hacia determinados objetivos, de hacer eficiente su práctica para, precisamente, lograr esos objetivos, fueron preocupaciones que acompañaron el debate sobre la educación del pueblo.

12. *El Mercurio*, N° 7436, Valparaíso, 21 de junio de 1852.

13. Desde fines de la década del sesenta, los municipios fueron acabando las escuelas sustentadas con fondos municipales, las que pasaron a ser de responsabilidad del gobierno central.

En la perspectiva de sus propulsores, la educación del pueblo tenía sentido en la medida en que lograra eficientemente moralizar, civilizar, introducir un cambio en las costumbres. Una práctica educativa que no contemplara uniformidad de criterios, sujeción a normas, posibilidad de control, no tenía sentido. En el caso de Chile, la formación de sistema y la consiguiente reorganización de la práctica pedagógica se conjugaron con el problema de la cobertura, constituyendo un mismo proceso. El rol ilustrador y modernizador que se le adjudicaba a la educación, se conjugaba a su vez con el proceso de consolidación del Estado centralizado y la necesidad de afianzar su legitimación. La educación del pueblo, en este contexto, constituyó un instrumento de construcción de una ideología nacional, elemento prioritario en la tarea de construir nación que enfrentaban las élites dirigentes.

La adopción de métodos de enseñanza similares, de textos de estudio comunes, de un sistema de registros y cuestionarios para las escuelas, de un mismo programa de estudio, constituyeron elementos de esta institucionalización de la práctica. Aun cuando los normalistas presentaban una internalización heterogénea de las nuevas disposiciones y los visitantes tampoco eran similares en la eficiencia del modelaje que realizaban en las escuelas, es evidente que existió una acción al respecto; cuánto de esto realmente influyó en los aprendizajes que realizaban los niños, no es fácil apreciar; lo que sí es indudable es que a nivel de orientación de políticas, se había realizado un cambio sustancial en la práctica pedagógica.

Entre los elementos centrales de este cambio se destaca la preocupación por las costumbres, manifestada en disposiciones sobre aseo, vestimentas, comidas, entre otros. El normalista que llegó a la escuela de Cauquenes expresaba:

... les mandé se llamasen por el apellido precedido de la palabra señor, v. gracia señor Pereira, señor Valdez, lo que causó algo de risa a los principios por ser esto una novedad para todos los alumnos... Les ordené que ninguno trajese brasas en el invierno, mantas en verano, ni ninguna clase de frutas o comida a la escuela a fin de que permaneciera más aseada, a escepción de

pan que les permito traer. Les avisé que ninguno podía salir a la puerta de la escuela o a la calle sin mi licencia; porque esto era también una costumbre permitida a los niños.¹⁴

El ordenamiento de tiempo y espacios en el ámbito escolar también estuvo sujeto a normas; la implantación del método simultáneo o del mixto (combinación del método simultáneo y mutuo)¹⁵ intentó ordenar la práctica de los maestros, a lo que se sumaron sucesivas disposiciones de los visitantes en relación a estos aspectos. Las instrucciones sobre el tiempo exacto que se debía dedicar a cada ramo, la hora de entrada y salida, el tiempo preciso de los recreos, horarios que ordenaban por igual a todos los alumnos, fueron disposiciones en las que insistían los visitantes en forma permanente. La organización seriada de la enseñanza implicaba depositar en el maestro el control total de ésta; los alumnos debían acostumbrarse a seguir el ritmo del preceptor, en otras palabras, de la escuela. Este ordenamiento del tiempo constituyó un cambio significativo en la práctica de las escuelas; significó introducir otro concepto de tiempo, el medido por el reloj, como ordenador de las relaciones de la escuela. La inserción de la escuela, y en cierta medida de las familias, especialmente las rurales, al tiempo regido por el reloj, significaba también el acercamiento a un mundo más amplio que se regía por éste, el mundo moderno y civilizado de la élite.

El uso del espacio también fue normado por los visitantes; el disciplinamiento de los movimientos, reemplazar el "confuso tropel" por la hilera ordenada, se inscribía en el nuevo orden que se introducía en las escuelas. Un visitante relataba:

14. *El Monitor de las Escuelas Primarias* T. I, N° 5 (diciembre 1952), pp. 152-4.

15. El método mutuo, que tuvo sus orígenes en Inglaterra en el siglo dieciocho, permitía la atención por un maestro de números considerables de alumnos a través del sistema de monitores. Los alumnos se dividían en grupos pequeños a cargo de un alumno aventajado, que guiaba la enseñanza. El método simultáneo fue desarrollado en Francia por los Hermanos de la Salle desde el siglo dieciocho. Implicaba colectivos de alumnos que seguían el mismo ritmo de aprendizaje con un profesor. Ambos incluían la repetición y la memorización.

Primeramente trabajé una lista a presencia del preceptor para su inteligencia de las que deben trabajar después. En seguida se pasó la lista i se le dio colocación a los alumnos según el orden de sus números. . . la primera clase de la mañana es lectura, por una hora. Concluida ésta, a la voz de "silencio" paran, se sientan, cruzan los brazos i esperan con la mayor atención a que se les llame por sus números para responder por el apelativo. Hecho esto i a la voz de "firmes" se ponen de pies i a la voz de "marchen" salen formados al lugar del recreo que dura un cuarto de hora: después entran en el mismo orden con que salieron i pasan a la clase de escritura. En esta clase se les enseñó el modo de sentarse, tomar la pluma i colocar el papel. Se les mandó traer a cada uno su pañito, en que a la conclusión de la escritura i a la voz de "prevengan sus plumas" deben limpiarlas i no en la chaqueta, cabeza o levita como lo hacían.¹⁶

El disciplinamiento y la uniformidad de tiempos y espacios en la escuela hizo variar la autoridad del maestro y la organización de los aprendizajes. Ya no es la autoridad del maestro ante un alumno individual o un conjunto de individualidades, es el conjunto de alumnos que obedecen normas comunes. Es el poder de la norma que estandariza y homogeneiza, construyendo un colectivo donde habían individualidades dispersas. La autoridad del maestro se refuerza, articulándose sobre el tiempo, asegurando su control y garantizando su uso desde el momento en que decide los tiempos y que éstos obligan por igual a todos los alumnos.¹⁷

Los reglamentos que los visitantes dictaron para las provincias a su cargo, se anticiparon al reglamento general para las escuelas de 1863, y constituyeron una manifestación del afán normativo y uniformador de estos funcionarios y de la política estatal. Estos reglamentos eran muy similares, constaban de un número considerable de artícu-

los que abordaban la organización de la actividad escolar, desde la forma de enseñar y qué enseñar hasta la organización del tiempo y el espacio, premios y castigos, higiene y costumbres. La relación alumnos-maestro y de éste con los padres también era abordada. En el reglamento para las escuelas de la provincia de Concepción se expresaba:

De bondad el institutor debe ser avaro i no se familiarizará con los alumnos. Su voz debe ser la de un magistrado que sentencia sin apelación i con calma que da la rectitud de conciencia en causa probada. No hará distinción de alumno a alumno: la regla impuesta al pobre se impondrá al rico i la infracción de ambos se castigará con la misma pena; . . . Respétese a los niños, tráteselos de Señor, aguijóneseles, llámeselos al orden, al deber . . . i aparecerá en la escuela una nueva era, una transformación moral que tendrá su tendencia al amor del progreso . . .¹⁸

Esta percepción de estar viviendo una "nueva era" en la educación para el pueblo, es un elemento que está permanentemente presente en el discurso de los visitantes y preceptores, y también en otros ámbitos preocupados de esta educación. Esta percepción tiene que ver con los cambios que están ocurriendo y con las intenciones que animan estos cambios. La configuración de sistema que adquiere la educación primaria popular se realiza en el contexto de cambios modernizadores que, para el conjunto de la sociedad, está imponiendo la élite mercantil. Este contexto marcará la propuesta educativa de la élite, definiendo los términos de relación entre la oferta educativa y los propios beneficiarios. La pertinencia y calidad de esta oferta y la apropiación que hacen de ella los beneficiarios dará origen a un proceso cruzado por contradicciones e interrogantes que perdura hasta nuestros días.

16. Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Aconcagua. *El Monitor* . . . T. II (febrero 1854), pp. 169-70.

17. Michael Foucault, *Vigilar y castigar*, 5ª ed. (Madrid: Siglo XXI, 1981). En relación a la construcción de la norma, véase "La sanción normalizadora", pp. 182-9.

18. *El Monitor* . . . T. II (1853), p. 297.