

# TRANSFORMACIONES DEL CAPITAL CULTURAL Y CONFORMACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL. LA ESCUELA, LOS PRECEPTORES, LOS ALUMNOS Y SUS FAMILIAS. NORTE CHICO DE CHILE, 1860-1920\*

Emerson Hirmas Fernández\*\*

## RESUMEN

Este artículo estudia algunos elementos de cambio y permanencia en el capital cultural de las familias tradicionales populares, y la influencia de capital social de la escuela y los educadores entre 1860 y 1920 en algunas zonas urbanas del Norte Chico. Plantea que las familias populares desplegaron estrategias de conciliación entre el capital cultural tradicional que legaban a sus hijos, con el capital cultural escolar enseñado en la escuela. También evalúa la participación de la familia en la escuela y los procesos educativos, y establece el rol de los sentimientos como agente de cambio en el capital cultural tradicional de las familias populares, facilitando la difusión del valor intangible de la enseñanza escolar. Finalmente, postula que la carencia de capital social de la escuela y especialmente del docente, influyó efectivamente en las bajas tasas de asistencia y escolaridad.

## PALABRAS CLAVE

Capital cultural y social, escuela y preceptores, familias populares, Norte Chico de Chile, 1860-1920.

## ABSTRACT

This article examines some elements of change and permanence in the cultural capital of the popular traditional families, and the influence of social capital school and teachers between 1860 and 1920 in some urban areas of the North Chico. Argues that the popular family reconciliation strategies deployed between traditional cultural capital bequeathing their children with school cultural capital taught in school. It also assesses the family involvement in school and educational processes, and establishes the role of feelings as an agent of change in the traditional cultural capital of the popular families, facilitating the dissemination of the intangible value of schooling. Finally, we hypothesize that the lack of capital and especially school teachers, effectively influenced the low attendance rates and education.

## KEYWORDS

Social and cultural capital, school and preceptors, popular families, Norte Chico of Chile, 1860-1920.

Recibido: 20 de junio de 2016.

Aprobado: 29 de agosto de 2016.

\* Este artículo contiene parte de los resultados de mi tesis doctoral inédita, titulada: "La formación de la familia chilena: un problema social. El Norte Chico, 1860-1920", específicamente el capítulo VII: de la instrucción familiar a la educación formal. Fue dirigida por el historiador Julio Pinto Vallejos, y financiada por las becas de la Vicerrectoría de Investigación de la universidad. Mis agradecimientos a los colegas: Jennifer Cerón por facilitarme bibliografía; Milton Godoy Orellana, por el diálogo que hemos desarrollado en los últimos años sobre la historia del Norte Chico; Jaime Valenzuela, por sus útiles consejos para mejorar mi escritura científica; Carlos Sottorff y Jorge Rojas por sus comentarios y críticas a este estudio. Mi gratitud a Emma de Ramón, conservadora del Archivo Nacional, y a los profesionales Luis Martínez y Pedro González.

\*\* Dr. en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: emhirmas@uc.cl

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la historiografía nacional viene problematizando el origen del sistema educativo chileno. Un lineamiento concluye que la instrucción primaria popular fue una práctica de política estatal, con fines hegemónicos<sup>1</sup>. Otra perspectiva propone que la escuela en el siglo XIX fue la primera política social estatal, pues ubicó la demanda educativa de las familias y las comunidades locales en el foco de sus inquietudes, determinando “en buena medida su diseño”<sup>2</sup>. El Estado chileno cofinanció las escuelas municipales en aquellas localidades donde los vecinos pidieron su instalación, aunque el resultado “hizo de la oferta un desorden y una estructura sin jerarquía”<sup>3</sup>. En esa historia los funcionarios, las instituciones públicas regionales y locales, fueron cruciales para el progreso de la educación primaria<sup>4</sup>. Estas concepciones son representativas tanto de quienes diseñaron el sistema a nivel central, como aquellos que lo implementaron a nivel local.

Pero el balance fue negativo antes del cambio de siglo, pues la escolaridad alcanzó a una parte limitada de la población escolar, en especial en las zonas urbanas<sup>5</sup>.

La pobreza de las familias populares habría sido la causa fundamental del poco éxito de la escuela. En la discusión política sobre la instrucción obligatoria a inicios del siglo XX, se argumentó que esa norma “sería una ley injusta respecto de las clases más pobres si no contemplaba la imposibilidad de enviar a los niños a la escuela por indigencia”<sup>6</sup>. La familia habría influido en la ausencia escolar pues “la escuela pública todavía no formaba parte de las estrategias de subsistencia de los hogares populares en las primeras décadas del siglo XX”<sup>7</sup>. Pero hasta esa época, muchos niños concurren en situación de pobreza a escuelas primarias de precaria infraestructura, sin suscitar ningún debate público relevante<sup>8</sup>.

Comprendiendo la escuela como instancia de sociabilidad primaria que reproduce el orden social, es posible establecer un análisis más denso de la pobreza y su influencia en la escolaridad<sup>9</sup>. La problemática no radicaría sólo en la falta de aplicación de la formación escolar para el mercado laboral como respuesta a la baja escolarización de la población infantil. Ello porque respecto a la escuela y el sistema educativo entre 1810 y 1880, e incluso algo más allá, “alfabetizar y mo-

1 María Egaña, *La educación primaria en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal* (Santiago: DIBAM, 2000), 13 y 21.

2 Sol Serrano, “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”, en *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. Pilar Gonzalbo, (México: El Colegio de México, 1999), 154.

3 Sol Serrano et al., *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, vol. 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880) (Santiago: Taurus, 2012), 156.

4 Hillel Soifer, “The sources of infrastructural power: evidence from nineteenth-century Chilean education”, *Latin American Research Review* 44 (Pittsburgh 2009): 158-159.

5 Macarena Ponce de León, “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, *Historia* 43 (Santiago 2010): 449-486.

6 Francisca Rengifo, “Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, *Historia* 45 (Santiago 2012): 131.

7 Rengifo, “Familia y escuela...”, 124-125.

8 María Illanes, *‘Ausente señorita’. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990* (Santiago: JUNAEB, 1991).

9 Peter Berger, y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad* (Avellaneda: Ed. Amorrutú, 2001), 165-166; Pierre Bourdieu, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (México, D.F.: Ed. Fontamara, 1995), 9.

ralizar fueron los objetivos principales de este período”<sup>10</sup>. De hecho, los mecanismos y estrategias planteadas para solucionar las bajas tasas de escolaridad –como la eliminación del trabajo infantil o la alimentación escolar– discutidas durante el cambio de siglo, buscaban proteger la salud de los niños y conseguir mejores resultados educativos<sup>11</sup>. Esto comenzó a cambiar con la implementación del *Estado de Compromiso*, que ofreció gratuitamente almuerzos, desayunos y prestaciones básicas de salud para que la familia no incurriera en más gastos si perdía un ingreso monetario con la matrícula del niño, y no reemplazar esos recursos. Inclusive, la noción de educación de los frentes populares siguió fundada en una regeneración moral de las clases populares<sup>12</sup>.

Es posible plantear otro enfoque analítico sobre la pobreza y las bajas tasas de escolaridad, aplicando los conceptos de *capital cultural* y *capital social*. La utilización de ambas nociones generó un debate historiográfico internacional en las últimas décadas sobre su alcance y validez para la historia social<sup>13</sup>. La aplicación de ambos conceptos por la historiografía norteamericana es ilustrativa, especial-

mente en el estudio de la escolarización del sur rural de los Estados Unidos entre los siglos XIX y XX. Algunos estudios han indagado cómo los afroamericanos coordinaron y utilizaron sus capitales sociales y culturales para afrontar la segregación que les impedía escolarizarse, creando comunidades educativas. Este proceso reconfiguró sus capitales culturales significativamente, favoreciendo su ingreso al sistema universitario y generando una memoria histórica vinculada al rescate del pasado africano<sup>14</sup>. Otras investigaciones revelan la participación de las comunidades educativas en las virtudes fundadoras del sistema secundario, como el financiamiento público, la neutralidad de género o en el currículum escolar<sup>15</sup>.

Aquí se argumenta que ambas herramientas metodológicas permiten enfocarse en la participación de los actores y agentes ligados a las actividades cotidianas de las escuelas, antes que en el clásico estudio institucional y estructural<sup>16</sup>. Analizar desde la perspectiva del capital social supone representar una historia centrada en algunos aspectos societarios intangibles, que modelaron la inserción de la escuela en las comunidades locales y su devenir. Incluir

10 Serrano, Historia de la educación..., 84.

11 Ismael Valdés Valdés, *La Infancia desvalida* (Santiago-Valparaíso: Sociedad Imprenta Litografía Barcelona, 1915), 83-85.

12 Karin Roseblatt, *Gendered Compromises. Political Cultures & the State in Chile, 1920-1950* (Madison: U. of Wisconsin Press, 1996).

13 Ben Fine, “Social capital versus social history”, *Social History* 3 (Edinburgo 2008): 442-467; Carlos Arenas Posadas, “Concepto y teoría del capital social: una aplicación a la sociedad sevillana del primer tercio del siglo XX”, *Historia Social* 61 (Valencia 2008): 45-63; Dario Gaggio, “Do social historians need social capital?”, *Social History* 29 (Edinburgo 2004): 499-513.

14 V. Franklin, “Pan-african connections, transnational education, collective cultural capital, and opportunities industrialization centers international”, *Journal of African American History* 96 (New Orleans 2011): 44-61; Barry Malone, “Before brown: cultural and social capital in a rural black school community, W. E. B. Du Bois High School, Wake Forest, North Carolina”, *North Carolina Historical Review* 85 (Raleigh 2008): 416-447; Michelle Connolly, “Human capital and growth in the postbellum south: a separate but unequal story”, *Journal of Economic History* 64 (Stanford 2004): 363-399; Christopher Span, ““I must learn now or not at all”: social and cultural capital in the educational initiatives of formerly enslaved african americans in Mississippi, 1862-1869”, *Journal of African American History* 87 (Washington 2002): 196-205.

15 C. Goldin y L. Katz, “Human capital and social capital: the rise of secondary schooling in America, 1910-1940”, en *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk 1999): 683-723; Claudia Goldin, “The human-capital century and American leadership: virtues of the past”, *Journal of Economic History* 61 (Stanford 2001): 263-292.

16 Crítica en la que también coincide Rengifo, “Familia y escuela...”, 124.

el capital cultural como vector de estudio supone plantear un esquema que busca puntos de continuidad y cambio entre los saberes formales que impartía la escuela, con los rudimentos que instruían las familias a sus niños, que pudieron favorecer u obstaculizar la escolarización. Cabe entonces estudiar algunos elementos de cambio y permanencia en el capital cultural tradicional de las familias populares, y la influencia del capital social de la escuela y los educadores en esa historia.

Este artículo argumenta que algunas características y funciones de los rudimentos que las familias populares instruyeron a sus hijos, fueron resistentes y poco permeables a los nuevos desafíos y condiciones que supuso la escuela. Se trata de un tipo de *capital cultural tradicional* incorporado por estas familias, el que resulta de un proceso de interiorización y acumulación de cultura que, “en tanto implica un período de enseñanza y aprendizaje, cuesta tiempo”<sup>17</sup>. Las familias populares consolidaron y transmitieron ese capital cultural desde la época colonial, instruyendo a jóvenes y niños en oficios, trabajos manuales, artesanales, mineros, agrícolas, ganaderos o textiles<sup>18</sup>. La práctica y la instrucción de maestro a discípulo predominó sobre la enseñanza grupal de conocimientos simbólicos, inclusive hasta el siglo XX. Esas particularidades obstaculizaron el desarrollo de la escolaridad, ante una enseñanza arraigada en un capital cultural formal contradictorio con el

instruido por las familias populares a sus hijos. También se busca examinar algunos mecanismos desplegados por las familias populares para compatibilizar el capital cultural tradicional que legaban a sus hijos con el formal instruido en la escuela. Estas estrategias conciliaron la escolaridad y el trabajo infantil, enriqueciendo el capital cultural del niño. Se debe evaluar la difusión del rol familiar en la escuela y en la escolaridad. Es importante establecer el rol de los sentimientos como agente de cambio en el capital cultural de las familias populares, difusores del valor intangible de la escuela y sus procesos educativos.

Además, este estudio sugiere que la carencia de capital social de la escuela y sus docentes influyó en las bajas tasas de asistencia y escolaridad. Es necesario interpretar la constitución del capital social del docente en relación con el poco éxito de la escuela y la ausencia escolar. Es decir, cómo el desempeño de preceptores y profesores en las escuelas locales y el éxito de sus funciones dependieron en cierta medida del despliegue de “recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizada de conocimiento y reconocimiento mutuo”<sup>19</sup>. Esta perspectiva incluye la inserción del docente en la vida cotidiana de la comunidad como igualmente influyente en los procesos educativos al interior de la escuela. Para ello es imprescindible especificar el influjo de conflictos entre las familias, sus hijos

17 Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 2000), 139.

18 Igor Goicovic, “Sociabilidad de los niños y jóvenes populares en el Chile Tradicional”, en *Historia de la Vida Privada*, vol. 2: El Chile tradicional. De la conquista a 1840, editores R. Sagredo y C. Gazmuri, (Santiago de Chile: Taurus 2005), 242-243; Gabriel Salazar, *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX* (Santiago: LOM, 2000), 156; Jorge Rojas, “Trabajo infantil en la minería: apuntes históricos”, *Historia* 32 (Santiago 1999): 384-385.

19 Bourdieu, *Poder, derecho...*, 148.

y los docentes, en la constitución de las comunidades educativas y las bajas tasas de asistencia. Dicho análisis revelaría la influencia de otros elementos dejados de lado por la historiografía, como los sentimientos, el honor, intereses creados o disputas de poder. En ese sentido, aplicar el concepto de capital social revela la influencia y “el valor de algunos aspectos de la estructura social para los actores, que pueden ser usados por los actores para lograr sus intereses”<sup>20</sup>. Es posible reconstruir una historia que incluye una visión institucional distinta, al demostrar la transferencia del prestigio o el descrédito del docente ante su comunidad, al funcionamiento cotidiano de la escuela.

Se estudian algunos sectores urbanos de las provincias de Atacama y Coquimbo, entre 1860 y 1920<sup>21</sup>. Conocida como Norte Chico, en esta región se originó un proceso económico basado en la exportación minera a las economías del Atlántico Norte<sup>22</sup>. Una etapa de auge (1840-1870) transformó la fisonomía espacial, implementándose medios mo-

dernos de comunicación<sup>23</sup>. Emergió un modelo urbano de convivencia sobre el territorio —la placilla minera— basado en la escuela y otras instituciones públicas, replicado en el Norte Grande durante la época salitrera<sup>24</sup>. Algunos recursos destinados a la construcción y financiamiento de las escuelas provinieron de las actividades extractivas<sup>25</sup>. Este apogeo atrajo población nacional y extranjera que se ocupó en labores extractivas, comerciales y servicios. Con contadas excepciones, esta región permanece fuera del análisis historiográfico<sup>26</sup>. El sustrato documental proviene de los fondos de las Intendencias de Atacama y Coquimbo. Junto con administrar política y territorialmente la provincia, el intendente decidía en materia educativa, coordinaba la relación entre preceptores y visitadores de escuela con el gobierno central, participaba en directorios de sociedades de beneficencia escolares, y acogía las demandas locales o familiares. Estas fuentes incluyen datos de esos actores de forma aleatoria, siendo representativa de la vida cotidiana local<sup>27</sup>.

20 John Coleman, *Foundations of Social Theory* (Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2000), 305. La cita en inglés: “function identified by the concept “social capital” is the value of those aspects of social structure to actors, as resources than can be used by actors to realize their interests”. Encontramos la cita en español en: J. Ramírez y E. Hernández, “¿Tenía razón Coleman? Acerca de la relación entre capital social y logro educativo”, *Sinéctica* 39 (Jalisco 2012): 1-14.

21 Guía de fondos del Archivo Nacional Histórico, Instituciones coloniales y republicanas, (Santiago: DIBAM, 2009), 226 y 241. El análisis se refiere a los departamentos de Coquimbo y La Serena en el caso de la intendencia de Coquimbo, y los de Copiapó, Freirina, Caldera, y Chañaral para la intendencia de Atacama.

22 Luis Ortega, *Chile en ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión, 1850-1880* (Santiago: DIBAM, 2005), 183-202.

23 Milton Godoy Orellana, “Entre la metáfora de la insularidad y la construcción del Estado Nacional: el Norte Chico, 1840-1880”, *Diálogo Andino* 40 (Arica 2012): 71-82.

24 Milton Godoy Orellana y Sergio González, “Norte Chico y Norte Grande: construcción social de un imaginario compartido, 1860-1930”, en *La sociedad del salitre. Protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos*, comp. Sergio González, (Santiago: RIL Editores, 2012), 195-211.

25 Emerson Hirmas, “Decadencia productiva regional y ciclos de crisis económica nacional: los efectos sociales del ocaso de la minería del cobre. El Norte Chico 1850-1920”, en César Yáñez (ed.), *Chile y América en su historia económica* (Valparaíso: Asociación Chilena de Historia Económica, 2013), 353-366.

26 Roberto Castro, *La historia de la educación diferencial en Chile y la región de Coquimbo* (La Serena: Ed. de la U. de La Serena, 2015); Miguel Fuentes, “Educación popular en la sociedad de artesanos de La Serena: escuela nocturna 1874-1884”, *Universum* 24 (Talca 2009): 42-57; Milton Godoy Orellana, “Mutualismo y Educación: las escuelas nocturnas de Artesanos, 1860-1880”, *Última Década* 2 (Viña del Mar 1994): 1-11.

27 Entre 2011 y 2014, se consultaron en el Archivo Nacional 219 volúmenes. La información seleccionada proviene de 18 tomos, clasificada por temas que obedecieron a las preguntas de la investigación, y a situaciones e ideas repetitivas identificadas durante el levantamiento documental.

El debate historiográfico latinoamericano considera que la escuela pública se fundó con un sesgo civilizatorio iluminista. Fue un proyecto destinado a los sectores más humildes de la sociedad, apoyado en la caridad y el asistencialismo<sup>28</sup>. Los manuales de enseñanza, la universalización del idioma oficial republicano, la cultura escrita y libresca, fueron algunos fundamentos cívicos<sup>29</sup>. La discusión política sobre la obligatoriedad de la instrucción primaria estuvo relacionada con la formación histórica del magisterio<sup>30</sup>. Pero la participación de la familia en la instrucción escolar es un tema poco tratado<sup>31</sup>.

En la historiografía chilena sobre la educación falta aplicar los aportes de

las ciencias sociales, aunque últimamente algunas investigaciones han innovado estudiando el rol de la educación en la formación de la clase media chilena<sup>32</sup>. La cuestión educativa actual ha llevado a investigar la implementación de las primeras reformas educativas y los debates durante el tránsito del siglo XIX al XX<sup>33</sup>. Estudios novedosos indagan la participación de los actores educativos, el surgimiento de la educación popular y el rol de los jóvenes, algunos en contextos regionales<sup>34</sup>. Las relaciones entre el Estado y la educación particular, y entre el trabajo y la educación están poco tratadas<sup>35</sup>. El análisis de los manuales de enseñanza y las asignaturas educativas merecen más atención<sup>36</sup>. La

- 28 Lucía Lionetti, "Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX", *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago 2011): 31-52; Josefina Granja, "Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México", *Perfiles Educativos* 32 (México 2010): 64-83; Cynthia Greive, "Escuela pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial", *Revista Brasileira de Educação* 13 (Rio de Janeiro 2008): 502-516; María Billorou, "El surgimiento de los comedores escolares en La Pampa en crisis", *Quinto Sol* 12 (Santa Rosa 2008): 175-200.
- 29 Mónica Muñoz, "El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948", *Historia y Sociedad* 24 (Medellín 2013): 215-240; Eduardo Mijangos, "Instrucción cívica y liberal del prebiteranismo en el distrito de Zitácuaro, 1894-1902", *Tzintzun* 54 (Morelos 2011): 53-92; María Calero, "La enseñanza del español en Perú: la gramática castellana (1871 1ª ed.) de Manuel Salazar", *Revista de lingüística teórica y aplicada* 49 (Concepción 2011): 31-55; A. de Miguel et al., "Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina", *Ciencia, Docencia y Tecnología* 18 (Paraná 2007): 97-127; Gruber Espinoza, "Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX", *Histórica* 31 (Lima 2007): 135-170.
- 30 Luz Lafarga, "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)", *Historia Educaçao* 38 (Santa María 2012): 43-62; María Zapiola, "Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915", *Cadenas de Pesquisa* 39 (Sao Paulo 2009): 69-91; Talía Gutiérrez, "Política de orientación agrícola y pedagógica normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920", *Perfiles Educativos* 29 (México 2007): 85-110; Carla Boto, "A escola primaria como tema do debate político as vésperas da república", *Revista Brasileira de História* 19 (Sao Paulo 1999): 253-81.
- 31 Fernanda Muñoz, "Perspectiva microhistórica de una experiencia social: los padres de familia de San Rafael (Pasto) y la escuela liberal caucana, 1876", *Historia Crítica* 48 (Bogotá 2012): 185-297; Alicia Civera, "Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina", *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago 2011): 7-30; Carlos Newland, "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", *Hispanic American Historical Review* 71 (Durham 1991): 335-364.
- 32 Marianne González, *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920* (Santiago: LOM, 2011).
- 33 Benjamín Silva, *Historia Social de la educación Chilena*. Tomo 1, Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares. (Santiago: Ed. UTEM, 2015); Braulio Carimán, "El 'problema educacional' entre 1920 y 1937: una historia de reformas y limitaciones", *Universum* 27 (Talca 2012): 31-44; Macarena Ibarra, "Habitar la escuela: el problema de la infraestructura educativa y su relación con las enfermedades en Chile", *INVI* 71 (Santiago 2011): 109-31; Moyra Castro, "Gobiernos locales y educación en Chile: una aproximación histórica", *Revista Historia de la educación Latinoamericana* 15 (Tunja 2010): 93-124; A. Donoso y S. Donoso, "Las discusiones educacionales en el Chile del centenario", *Estudios Pedagógicos* 36 (Valdivia 2010): 295-311.
- 34 Pablo Toro, "Desórdenes y juegos de chapas en la plaza: estudiantes, espacio público y juventud (San Fernando, c.1870-1900)", *Historia* 45 (Santiago 2012): 485-502; C. Figueroa, y B. Silva, "La demanda política de un actor educativo: el visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, Norte de Chile 1889-1907)", *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago 2011): 53-81; Carola Sepúlveda, "Formando 'niñas'. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912", *Revista Mexicana de investigación educativa* 14 (México 2009): 1249-1268; Karin Sánchez, "El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley, 1872-1877", *Historia* 39 (Santiago 2006): 497-529; Sergio González, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino. 1830-1990* (Santiago: DIBAM, 2002).
- 35 Juan Ossa, "El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920", *Estudios Públicos* 106 (Santiago 2007): 22-96; Marco León, "De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano (1750-1850)", *Historia Crítica* 41 (Bogotá 2006): 160-183.
- 36 Pablo Toro, "Dimensiones de la confección de una juventud virtuosa: manuales de urbanidad en Chile (c.1840-c.1900)",

relevancia de esta investigación radica en la aplicación de herramientas analíticas sociológicas, enfocadas en las relaciones históricas entre docentes, alumnos y familias. Así puede conocerse la constitución del capital social de la escuela y del docente, y evaluar la influencia del capital cultural familiar tradicional en la baja escolaridad y asistencia, dando por resultado una historia más cercana a sus actores.

### CAPITAL CULTURAL FAMILIAR TRADICIONAL: ELEMENTOS DE CONTINUIDAD Y CAMBIO

Las familias populares instruyeron un capital cultural funcional a las necesidades del mercado laboral chileno hasta bien entrado el siglo XX. La escuela impartía el capital cultural de la elite, preparando a los niños en habilidades simbólicas y teóricas, en abierta contradicción con las necesidades prácticas de los oficios y labores que desempeñaron los niños y jóvenes populares<sup>37</sup>. El capital cultural escolar decimonónico fue una alfabetización funcional a la transmisión de la propiedad privada desde 1860 en adelante<sup>38</sup>. Varios códigos legales fueron promulgados desde esta época hasta inicios

del siglo XX, y la institucionalidad pública se expandió<sup>39</sup>. Esto influyó en la necesidad de escolarizar a la población, aunque el objetivo primordial era sostener el orden social y fomentar el sentimiento nacional mediante la escolaridad. Pero la escuela no entregó herramientas laborales sino hasta el siglo XX, y las bajas tasas de asistencias y matrículas tienen explicaciones más complejas si se consideran analíticamente esas y otras contradicciones.

Las inconsistencias y fallas del sistema educativo influyeron en la ausencia escolar<sup>40</sup>. El arriendo del local donde funcionaban algunas escuelas era pagado por un vecino, siéndole reembolsada la cifra por la intendencia. Cuando fallaba ese régimen, el preceptor y los familiares juntaban la suma; pero los apoderados pronto dejaban de pagar y retiraban a sus hijos aduciendo que la instrucción ofrecida era gratuita<sup>41</sup>. Otro problema fue el cobro ilegal en las escuelas. En 1857, el preceptor de la escuela municipal de Andacollo impuso “contribuciones a sus alumnos, y este abuso era causa de que no educaran los padres a sus hijos, por ser pobres, y no tener como pagar al preceptor la pensión que les imponía”<sup>42</sup>.

*Universum* 27 (Talca 2012): 191-205; Abelardo León, “Territorio, familia y héroe: un análisis de textos escolares chilenos”, *Educación Educación* 14 (Bogotá 2011): 13-25; Michel Salazar, “El estudio y la enseñanza de la historia en escuelas y liceos de Chile en la segunda mitad del siglo XIX”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 6 (Mérida 2001): 115-35.

37 Salazar, *Labradores...*, 156.

38 Apenas transcurrieron tres años entre la vigencia del Código Civil (1857) y la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria (1860).

39 P. Bilot y P. Whipple, “Los desafíos de la justicia republicana. Profesionalización e independencia de la judicatura en Chile y Perú durante el siglo XIX”, en *Entre el Mediterráneo y Atlántico. Circulaciones, conexiones y miradas, 1756-1867*, coords., A. de Francesco et al., (México: Fondo de Cultura Económica, 2014), 486.

40 Sobre este tema, véase: Fernanda Muñoz, “Alcances y límites de la institucionalidad del proyecto educativo radical en el estado soberano del Cauca, 1870-1885”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 40 (Bogotá 2013): 115-43; Gruber Espinoza, “Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821-1905)”, *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago 2001): 83-108; Carlos Newland, “The Estado Docente and its expansion: Spanish American elementary education, 1900-1950”, *Journal of Latin American Studies* 26 (Londres 1994): 449-67.

41 Comunicación de J. Huerta al intendente, 1857, La Herradura. Archivo Nacional Histórico, Intendencia de Coquimbo (ANHICOQ), vol. 334, s/f.

42 *Informe que el visitador de Escuelas de la provincia de Coquimbo D. Honorio Rojas pasa al Señor Ministro de Instrucción*

Los niños abandonaban la escuela durante las primeras semanas del año. En 1863 la preceptora de la escuela serense de niñas San Juan de Dios explicaba que “los primeros días del presente año escolar, se salieron del establecimiento quince alumnas de la primera sección”<sup>43</sup>. En algunos casos el número alcanzó a la mitad de los inscritos<sup>44</sup>. En Copiapó el retiro de estudiantes mostraba cifras alarmantes a fines del siglo XIX. La escuela n°1 de niños registró 234 alumnos matriculados en 1887 y se retiraron 79; en 1888 se inscribieron 192 y se retiraron 80; otros 186 se registraron en 1889 y salieron 83; y en 1890 se inscribieron 127 retirándose 37<sup>45</sup>.

Pero el cese abrupto de la escolaridad no fue necesariamente una cuestión negativa. Antes bien, las familias sostienen su ser social en el tiempo mediante varias estrategias, incluyendo las educativas<sup>46</sup>. Las familias populares implementaron mecanismos que conciliaron el capital cultural tradicional que instruyeron a sus hijos, con el capital cultural escolar. Madres, padres y apoderados creyeron conveniente que sus hijos lograsen ciertos aprendizajes; una vez alcanzados los retiraban de la escuela. Sin rentas suficientes para perder un ingreso económico o desembolsar gastos con el ingreso del niño a la escuela, este recurso enriqueció el capital cultural de la infancia popular.

En 1867 se examinaron 38 de los 70 alumnos inscritos en la escuela conventual San Francisco. La mitad de los niños fueron retirados porque “muchos de ellos, tan pronto como aprenden las cuatro reglas de aritmética, algo de escritura y lectura, dejan su escuela”<sup>47</sup>. Esto sucedió porque se pedía a los padres “estipendio, a causa de ser fijo y corto el número de niños a que está obligado a enseñar gratis”<sup>48</sup>. En La Serena muchos niños se retiraron de las escuelas en 1863, pues “siendo gran parte de ellos hijos de artesanos, han querido seguir la honrosa ocupación de sus padres”<sup>49</sup>. Otra manera de armonizar el aprendizaje de ambos capitales culturales se aplicó en la escuela nocturna del mineral de *Labrar* en 1884, en Freirina. La nómina registra cuarenta y tres alumnos inscritos, y el perfil de los estudiantes retrata a niños, jóvenes y adultos que compatibilizaron sus oficios con las jornadas escolares. Dieciocho tenían entre 18 y 35 años, y mayoritariamente trabajaban en las localidades de Ingenio y Estaca. Los restantes tenían entre 6 y 17 años, y dos trabajaban: un dependiente de 11 años y un arriero de 13. La asistencia mensual era 27 alumnos, presentándose “semana de por medio y trabajan de noche las demás semanas”<sup>50</sup>.

Una potente ventaja del capital cultural tradicional instruido por las familias

*Pública sobre el estado en que se halla la instrucción primaria en el departamento de la Serena*, 1 de julio de 1857, La Serena. ANHICOQ, vol. 334, f.2. Se trataba de la Escuela Municipal de Andacollo dirigida por José Segundo Campaña.

43 *Memoria de la escuela San Juan de Dios*, 1863, La Serena. ANHICOQ, vol. 433, s/f.

44 *Memoria leída por la preceptora de la escuela fiscal de niñas N°1*, 11 de enero de 1864, La Serena. ANHICOQ, vol. 446, s/f.

45 *Oficio N°66 de F. Bañados al intendente*, 2 de diciembre de 1890, Copiapó. Archivo Nacional Histórico, Intendencia de Atacama (ANHIATA), vol. 706, s/f.

46 Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (México: Siglo XXI editores, 1998), 108-109.

47 *Comunicación de D. Munizaga al intendente*, 31 de enero de 1867, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f.

48 *Idem*.

49 *Memoria leída por el presidente de las escuelas de instrucción primaria*, 1863, La Serena. ANHICOQ, vol. 433, s/f.

50 *Nómina correspondiente al mes de Octubre de 1884, P. Araya, al intendente*, 1 de noviembre de 1884, Labrar. ANHIATA, vol. 633, s/f.

populares fue su aplicación efectiva a corto plazo. Además del aporte económico que generaba el trabajo infantil, debe considerarse la colaboración de niñas, niños y jóvenes en el hogar o en los oficios de sus progenitores<sup>51</sup>. En las relaciones familiares se instruyeron conocimientos o habilidades prácticas y útiles, y las tareas desempeñadas era indispensables para la economía doméstica.

Según el preceptor Ocaranza, el principal obstáculo para la educación en Caldera hacia 1857 era “la muy lamentable inasistencia de los alumnos, debida a que ellos, hijos de familias pobres, son empleados por sus padres en su servicio personal”<sup>52</sup>. Años después, en La Serena, la preceptora de la escuela San Juan de Dios no contaba “siempre con las alumnas que han recibido los primeros principios de educación; pues debido a varias circunstancias de familia abandonan el establecimiento en los momentos que más lo necesitan, del saludable cultivo de su inteligencia”<sup>53</sup>. En la escuela n°5 de varones de esa misma ciudad se detectó en 1868 la inasistencia de muchos “alumnos, a causa de sus ocupaciones”<sup>54</sup>. En la provincia de Coquimbo, los “hijos de padres labradores, apenas se educan dos o tres años, los sacan del establecimiento obligando al preceptor a trabajar constantemente en educar niños de una tierna edad”<sup>55</sup>.

Esa fortaleza económica y práctica del capital cultural instruido por las familias populares, tuvo su correlato en la ausencia de campañas informativas masivas u oficiales del valor intangible de la escuela, al igual que el rol del apoderado. Ambas concepciones representan cambios conductuales socioculturales dependientes del tiempo, y de la acción coordinada de varias instituciones con objetivos complementarios<sup>56</sup>. Preceptores, visitantes e inspectores se quejaron constantemente de la baja asistencia y matrícula, culpando a madres, padres y apoderados. La población del departamento de La Serena destacaba en 1857 por la “ninguna clase de cooperación que prestan los padres de familia a los preceptores, y el poco interés que todavía toman por el cultivo de la inteligencia de sus hijos”<sup>57</sup>. Este fenómeno se repitió en Andacollo, La Higuera y el puerto de Coquimbo.

Los agentes educativos estatales difundieron algunas nociones del capital cultural de la escuela y el rol de la familia. Aunque es complejo evaluar el alcance de las disposiciones observadas, se sugiere que constituyeron un capital cultural destinado a madres, padres y apoderados. Involucró varias dimensiones relacionadas con la escuela, tejiendo una trama sobre las familias populares y su vida cotidiana, aprovechando las redes sociales, vínculos

51 Sobre la educación femenina: Emma Martínez, “La educación de las mujeres en Venezuela 1870-1940 o reconstruir la historia de Venezuela incluyendo a las mujeres”, *Revista venezolana de estudios de la mujer* 13 (Caracas 2008): 127-150; Lucía Lionetti, “Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las ‘hijas del pueblo’ en Argentina (1884-1916)”, *The Americas* 58 (Philadelphia 2001): 221-260.

52 *Estado de las escuelas de la provincia de Atacama en el mes de marzo, 1857*. ANHIATA, vol. 39, s/f.

53 *Memoria leída por el presidente de las escuelas de instrucción primaria, 1863*, A. Larraguibel al intendente, La Serena. ANHICOQ, vol. 433, s/f.

54 *Comunicación*, J. Peralta y B. Marin al intendente B. Larrain, 4 de febrero de 1868, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f.

55 *Oficio n°3*, J. Valdivia y J. Peralta al intendente, 11 de enero de 1866, La Serena. ANHICOQ, vol. 446, s/f.

56 Véase de M. Taborda y M. Assbú, “Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927)”, *Revista Brasileira de Educação* 16 (Rio de Janeiro 2011): 389-408.

57 *Informe que el visitador de Escuelas de la provincia de Coquimbo don Honorio Rojas pasa al Señor Ministro de Instrucción Pública sobre el estado en que se halla la instrucción primaria en el departamento de la Serena*, H. Rojas al Ministro de Instrucción Pública, 1 de julio de 1857, La Serena. ANHICOQ, vol. 334, f.2.

comunitarios e institucionales. Algunos elementos de ese capital cultural formal se mezclaron con el capital cultural tradicional de las familias populares. Un decreto de 1868 promovió la difusión pública de la importancia de la educación, y el estímulo del apoyo comunitario a las escuelas. El artículo uno estableció comisiones para “la vigilancia, protección y fomento de todas las escuelas públicas comprendidas en este departamento”<sup>58</sup>. El artículo cuarto ordenaba “fomentar en los padres de familia y vecinos de su distrito el amor a la instrucción primaria, exhortándolos a mandar a sus hijos a las escuelas con constancia, hasta que hayan adquirido la educación conveniente”<sup>59</sup>.

Instituir apoderados incluyó generar vínculos formales entre la escuela y las familias populares, induciéndoles a ocuparse de la educación de sus hijos. Los procesos administrativos sirvieron a esos fines, como el registro de la identidad civil del menor: nombre, apellido, edad, estado vacunación, día de matriculación, grado de instrucción y fecha de egreso. Esos datos entregaban al docente un perfil concreto del menor, para seguir longitudinalmente sus resultados e intervenir en los procesos educativos. Como complemento se anotaba el origen social de la familia: nombres de los padres, profesión u oficio, y domicilio<sup>60</sup>. El dossier incluía informes de rendimiento,

conducta, méritos, faltas, etc., agilizando el control del alumno y retroalimentando a los agentes educativos y apoderados. Justificar la ausencia del alumno fue un mecanismo que responsabilizó al adulto de esa decisión, disposición incluida en los reglamentos escolares<sup>61</sup>.

Una estrategia fue estimular la consecución del apoyo familiar en la instrucción del menor. Preocupado por el rendimiento escolar, el director del Liceo de Copiapó concertó en 1885 “el apoyo y auxilio de los padres de los alumnos, hasta obligarlos, por decirlo así, en muchos casos, a venir al liceo a tomar informes y ponerse de acuerdo con los profesores o el rector sobre los medios de hacer trabajar a sus hijos”<sup>62</sup>. En las escuelas privadas se avisaba a los apoderados cada tres meses sobre “la conducta, aplicación y aprovechamiento de sus hijas o pupilas durante el tiempo citado”<sup>63</sup>. La responsabilidad parental también surgió espontáneamente. Rafael Guerra elevó una solicitud al ministro para que su hijo continuara estudios en tercer año, pues reprobó Gramática Castellana; en 1882 el consejo de instrucción pública aprobó la petición<sup>64</sup>.

Estas y otras disposiciones fomentaron el interés de las familias por la escuela. El director del Liceo de La Serena pidió recursos adicionales al intendente para

58 *Oficio N°547*, V.Zorrilla al intendente, 30 de octubre de 1868, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f.

59 *Idem*.

60 *Idem.*, artículo 11°: “Además de la lista diaria, llevarán los preceptores registros, uno en el que se anote el nombre del alumno, su edad, si está vacunado, el nombre de sus padres, profesión de éstos, calle donde viven, día en que entra el niño a la escuela, grado de instrucción que trae, y el día cuando sale del establecimiento”.

61 *Reglamento Para todas las escuelas fiscales de la Provincia de Coquimbo*, H. Rojas al intendente, 1 de julio de 1857, La Serena. ANHICOQ, vol. 334, artículo 8, s/f: “Los que faltaren, al venir a la escuela traerán un papel firmado por sus padres en el que diga: mi hijo N. ha quedado con mi consentimiento tales días”.

62 *Comunicación*, J. Carvajal al intendente, 5 de abril de 1885, Copiapó. ANHIATA, vol. 633, s/f.

63 *Prospecto i reglamento del nuevo establecimiento de educación para señoritas dirigido por Euljio Rojas i señora*, E. Rojas al intendente, 1867, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f.

64 *Comunicación*, I. Domeyko y M. Amunátegui al intendente, 28 de marzo de 1882, Santiago. ANHIATA, vol. 578, s/f.

terminar la nueva edificación del establecimiento en 1868, y no defraudar las “expectativas de los padres de familia y de todo el vecindario que como usted bien lo sabe, están justamente interesados en la traslación”<sup>65</sup>. La preocupación de madres y padres influía en los procesos escolares. La alta inasistencia en la escuela n°8 de La Pampa no tenía causa conocida en 1869. El visitador Carrillo titubeó entre “malas cualidades de la preceptora o el poco anhelo de los padres”<sup>66</sup>. Eligió la segunda opción porque, si el “vecindario no alza su voz contra esta empleada debemos creer lo último, y en consecuencia la escuela debe trasladarse a otro punto donde sus habitantes saquen mayor provecho de ella”<sup>67</sup>. Otros agentes educativos remarcaban el apoyo a las escuelas públicas en 1887, pues el “público, siempre exigente y severo juez para juzgarlas, le presta cada día más protección. Así lo comprueba el crecido número de escolares que concurren diariamente a estos establecimientos”<sup>68</sup>.

Algunas nociones del capital cultural escolar relacionadas con la formación de apoderados fueron instruidas a los adultos<sup>69</sup>. La Sociedad de Caridad de Atacama

organizó conferencias con temas académicos y morales, saberes gratuitos ofrecidos mensualmente al pueblo en el recinto de la Sociedad de Artesanos de Copiapó<sup>70</sup>. Otra iniciativa fueron las escuelas nocturnas, como la organizada por el *Club de Obreros de Copiapó*<sup>71</sup>. Con veintiséis alumnos matriculados, el objetivo era aprender “la luz distinguible del saber, tan deseada por nosotros pobres obreros”<sup>72</sup>. En 1877 se fundó otra en la mina La Poderosa, de Las Ánimas, organizada por directores, socios, administradores de minas y “70 a 80 operarios que desean participar de la instrucción”<sup>73</sup>. Se admitieron veinte niños y treinta niñas en jornada diurna, bajo instrucción de una preceptora y un preceptor. La escuela fue apoyada económicamente por 600 trabajadores de la mina y con donaciones de los socios.

Los sentimientos sirvieron para reformar la esencia del capital cultural familiar. Configuraron un sentido ficticio de la vida familiar, motivos de satisfacción y dicha que penetraron en la razón doméstica iluminando la imagen del niño. Asociado a las emociones y los afectos, el capital cultural formal actuó en la obtención

65 *Oficio N°81*, rector P. Gorroneo al intendente, 11 de septiembre de 1868, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f.

66 *Memoria de Instrucción primaria del departamento de la Serena, correspondiente al año escolar de 1869*, J. Carrillos al intendente, 14 de septiembre de 1869, La Serena. ANHICOQ, vol. 502, s/f.

67 *Idem*.

68 *Comunicación*, F. Bañados al intendente A. Sánchez, 18 de junio de 1887, Copiapó. ANHIATA, vol. 685, s/f.

69 Otras estrategias institucionales de desarrollo de capital social: J. Kaufman y D. Weintraub, “Social-capital formation and American Fraternal Association: new empirical evidence”, *Journal of Interdisciplinary History* 35 (Norfolk 2004): 1-36; Susan Keen, “Associations in Australian history: their contribution to social capital”, *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk 1999): 639-659; Elisabeth Clemens, “Securing political returns to social capital: women’s associations in the United States, 1880s-1920s”, *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk 1999): 613-638; David Beito, “To advance the ‘practice of thrift and economy’: fraternal societies and social capital, 1890-1920”, *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk 1999): 585-612.

70 *Comunicación*, Liceo de Copiapó al intendente G. Matta, 24 de mayo de 1876, Copiapó. ANHIATA, vol. 463.

71 Un estudio sobre educación profesional: Ramon De Oliveira, “Demandas por qualificação profissional: Recife, segunda metade do século XIX”, *Revista Brasileira de Educação* 18 (Rio de Janeiro 2013): 629-646.

72 *Comunicación*, J. Roco al intendente G. Matta, 6 de agosto de 1877, Copiapó. ANHIATA, vol. 480, s/f. Los ramos eran: gramática, aritmética, dibujo lineal, geografía, lectura, ortografía y lectura.

73 *Comunicación*, N. Schutz al intendente G. Matta, 4 de diciembre de 1877, Las Ánimas, ANHIATA, vol. 480, s/f. Los textos y asignaturas eran: silabarios, catecismos, historia sagrada, gramática, aritmética, geografía y cosmología.

de logros educativos. Un tipo de orgullo familiar se generaría con la escolaridad exitosa del menor, fomentando una dimensión biopolítica: la responsabilidad por la formación societaria y cultural de los futuros adultos, que la familia debía asumir como prioridad. Algunas asignaturas instruyeron nociones y tareas para crear ese vínculo afectivo. En 1856 el visitador Tirado explicaba que las enseñanzas religiosas a los niños pobres modelaban al futuro “hombre honrado [que] ama a dios y desde luego a sus padres, que es lo que quiere una madre de un hijo”<sup>74</sup>. En 1863, los estudiantes del Colegio San Juan de Dios confeccionaron “unas cartas dirigidas a sus padres, y cuyo doble fin es altamente laudable”<sup>75</sup>.

El examen fue un rito institucional que asoció el rendimiento del alumno, los sentimientos familiares y la construcción de tradición escolar. Los visitadores constataban los resultados y acordaban con el preceptor o las comisiones examinadoras la nómina de alumnos premiados<sup>76</sup>. Se entregaban galardones y se registraba la actividad en el libro de matrículas y exámenes. El ceremonial público congregaba a las familias, amistades, autoridades y personajes distinguidos a través de la prensa<sup>77</sup>. En esa instancia emergió el discurso como herramienta educativa, destacando los éxitos escolares e incitando la participa-

ción familiar. En 1863 el profesor Bieyte pronunció una alocución, destacando el vínculo entre el rendimiento escolar exitoso y el orgullo que manifestaban las familias y la comunidad. En la premiación del Liceo de La Serena, señaló que todo el pueblo asistía “a felicitaros por los triunfos adquiridos y os contemplan llenos de satisfacción y de noble orgullo ceñidos con los laureles que la justicia sabe conceder al mérito y al talento”<sup>78</sup>. Era una manifestación del “vivo interés que la sociedad se toma por fomentar y propagar la instrucción primaria entre las clases del pueblo desvalido”<sup>79</sup>. Al vincular la instrucción escolar, las expectativas familiares y el porvenir de la nación, se mantenía el orden social. Para evitar la anarquía y la corrupción de la sociedad, los alumnos debían recordar “las esperanzas que ahora habéis hecho concebir a vuestras familias y a la autoridad”<sup>80</sup>.

El diploma, las medallas y las exposiciones escolares representaron jerarquías educativas simbólicas, relacionando el orgullo familiar con el capital escolar formal. Los premios posicionaban al alumno en el escalafón del rendimiento anual. Algunas escuelas privadas distinguieron los dos primeros lugares; las públicas laureaban los tres primeros puestos agregando una mención honrosa<sup>81</sup>. En La Serena la junta directiva de escuelas primarias entregaba

74 *Comunicación*, A. Tirado al intendente, 19 de enero de 1856, La Serena. ANHICOQ, vol. 334, s/f.

75 *Comunicación*, J. González y P. Ahumada al intendente, 18 de enero de 1863, La Serena. ANHICOQ, vol. 433, s/f.

76 *Decreto N°650*, Intendente García Reyes, 19 de diciembre de 1868, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f. Las comisiones se componían del visitador de escuelas más dos vecinos destacados.

77 *Oficio N°3*, J. Carrillos al intendente, 24 de enero de 1868, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f.

78 *Discurso de G. Bieyte*, 1863, La Serena. ANHICOQ, vol. 433, s/f.

79 *Idem*.

80 *Idem*.

81 *Prospecto i reglamento del nuevo establecimiento de educación para señoritas dirigido por Eulogio Rojas i señora. E. Rojas al intendente*, 1867, La Serena. ANHICOQ, vol. 486, s/f; Decreto 348, Circular a los preceptores i preceptoras de las escuelas públicas de la Provincia de Atacama, 1889, Copiapó. ANHIATA, vol. 706, s/f.

medallas a los estudiantes distinguidos, en una ceremonia a inicio del año<sup>82</sup>. En marzo de 1889 se organizó una exposición escolar en Copiapó, remitiéndose los trabajos escolares por correo desde las escuelas provinciales. Una tarjeta registraba los datos de la escuela, preceptor, alumno “y el valor en que se aprecie la especie”<sup>83</sup>. Visitadores y autoridades reunieron las obras, consiguieron un local para presentarlas y calificaron la entrega de cuatro premios según cinco categorías: costuras, bordados, tapicerías, puntos de marcar y tejidos. Los docentes fueron distinguidos, y finalizado el evento “se devolverán las obras a los exponentes o su valor si se hubiesen vendido”<sup>84</sup>. Los objetivos educativos eran constatar el “progreso adquirido por los alumnos de ambos sexos de las escuelas públicas en la confección de obras manuales”; y “estimular el gusto de los alumnos y los preceptores por este importante ramo de la instrucción moderna”<sup>85</sup>.

El orgullo familiar transmitió el valor inmaterial de la educación a las familias populares. Se modelaron nuevos valores y prácticas: sacrificio en el hogar y en el trabajo, postergación de proyectos personales, ahorro para la economía doméstica, moralidad ante los vicios, honestidad, etc. Los sectores obreros también difundieron esa concepción; Recabarren planteó en

1905 que la “instrucción de los hijos debe atenderse a costa de cuantos sacrificios sean necesarios”<sup>86</sup>. Pero para reconformar el capital cultural tradicional de estas familias, debía incluirse el desarrollo del capital social de la escuela y el preceptor.

### CAPITAL SOCIAL EN FORMACIÓN: LA ESCUELA Y EL PRECEPTOR

El capital social de la escuela se constituía cuando familias o vecinos se organizaban y solicitaban al intendente instalar una escuela. Coordinando sus voluntades, aglutinando recursos y activando sus redes, creaban capital social. Generalmente analfabetos, los familiares conseguían quien redactara la petición, llegando al intendente mediante una persona cuyo estatus social asegurara que la carta no se estancara en la burocracia. Miles de estas gestiones se hallan en el fondo del Ministerio de Educación<sup>87</sup>. En 1857 varios autodenominados padres de familia pidieron al intendente la instalación de una escuela para niñas en la subdelegación rural de La Pampa<sup>88</sup>. El Estado los protegería si pagaba “una preceptora a quien se le confíe este cargo, atendida la liberalidad con que el supremo gobierno ha manifestado siempre un interés por la educación popular”<sup>89</sup>. El gobierno debía

82 *Oficio N°24*, Junta directiva de escuelas primarias al intendente, 12 de marzo de 1863, La Serena. ANHICOQ, La Serena, vol. 433, s/f.

83 *Decreto 348*, Circular a los preceptores i preceptoras de las escuelas públicas de la Provincia de Atacama, 1889, Copiapó. ANHIATA, vol. 706, s/f.

84 *Idem*.

85 *Idem*.

86 X. Cruzat y E. Devés, *Recabarren. Escritos de prensa*, vol. I (Santiago: Ed. Terranova y Nuestra América, 1985), 146.

87 Serrano et al., *Historia de la educación...*, 149-150 y 152.

88 Enrique Espinoza, *Jeografía descriptiva de la República de Chile* (Santiago: Imprenta y encuadernación Barcelona, 1897), 140. Hacia 1896 se componía de 14 fundos con un avalúo de \$30.000.

89 *Comunicación*, J. Contador, J. Cisternas, J. Barraza, J. Guerra, A. Barrio, J. Peralta, P. Cereceda, y J. Gómez al intendente, 1857, La Pampa. ANHICOQ, vol. 334, s/f.

patrocinar la instrucción de sus hijas, respaldando la educación pública y gratuita, recomendando “a la Ilustre Municipalidad nuestras necesidades”<sup>90</sup>.

Algunos nodos de la red constitutiva del capital social se evidencian en el apoyo organizado de la comunidad a la escuela. En 1882 la escuela Bruno Zavala de Copiapó impartía enseñanza gratuita a más de 80 alumnos. Era financiada por “el óbolo del pueblo, el de las autoridades, y el de varias de las instituciones industriales de que se honra este pueblo laborioso y progresista”<sup>91</sup>. En otro caso, en la villa minera de Tres Puntas se solicitó al intendente que no cerrara la escuela por baja asistencia en 1888<sup>92</sup>. Los familiares confiaron al intendente la representación de su justa petición, llamándolo a cumplir su rol educativo como “propagador y protector de la instrucción primaria”<sup>93</sup>. Para esas familias la escuela representaba “la felicidad y progreso de la ilustración de nuestra patria”<sup>94</sup>. En la localidad había suficientes “alumnos que merecen recibir también la educación”<sup>95</sup>.

En algunas comunidades se constata cierto grado de cohesión e influencia de la red constitutiva del capital social, a fines del siglo XIX. Algunos mecanismos generados

para preservar el capital social de la escuela, pueden comprenderse como esfuerzos continuos de institucionalización<sup>96</sup>. Los conflictos que afectaban la convivencia, las relaciones comunitarias o la transgresión a las normas, deterioraban el capital social<sup>97</sup>. Ciertas ocurrencias negativas atrajeron la preocupación comunitaria, afectando el apoyo a la escuela; por ejemplo, cuando los familiares, atendiendo el relato de sus hijos, aprobaron o cuestionaron el desempeño del preceptor. Los alumnos informaban todo tipo de problemas e irregularidades, y con esos testimonios se evaluó la autoridad y el prestigio del preceptor.

En Chañarillo se acusó al preceptor Riquelme por conducta irregular, incompetente, y “ejercer venganzas personales en los alumnos descuidando la educación”<sup>98</sup>. Firmada la protesta en 1882, los apoderados rechazaron los castigos que “reprueba la moral”<sup>99</sup>. Los niños perdían el “pudor y el sentimiento del decoro”, y los padres de familia “vigilantes siempre por su salud y adelanto, no podemos permanecer impasibles ante la conducta reprensible del encargado de la educación de nuestros hijos”<sup>100</sup>. Un alumno regresó a casa con la cabeza hinchada, y culpó a sus educadores del hecho. El menor tuvo fiebre y la

90 *Idem*.

91 *Comunicación*, O. Olivares representante de la escuela Bruno Zavala al intendente, 3 de abril de 1882, Copiapó. ANHIATA, vol. 579, s/f.

92 El artículo N°49 de la LIP establecía una asistencia promedio mensual de 25; en este caso ese número alcanzó a 16 alumnos al mes.

93 *Solicitud*, J. Saavedra, C. Elizalde, D. Bordory, P. Araya, T. Santander, I. Brito, A. N de Cofre, L. viuda de Pérez, M. Riberos, V. Carrizo, J. Gatica, J. Avalos, M. Gatica, B. Surrieta, C. Santibáñez, A. Castro, J. P. de Vallejos, P. A de Castro, M. P. de Carrizo, A. Roco, J. señora de Irribarren, M. R. de Santander, al intendente M. Salinas, 2 de enero de 1888, Tres Puntas. ANHIATA, vol. 697, s/f.

94 *Idem*.

95 *Idem*.

96 Bourdieu, *Poder...*, 151.

97 *Ibid.*, 150-152.

98 *Solicitud*, L. Rodríguez, J. Araya, Rosario Almin, A. Rivera, A. Benavides, S. Rodríguez, F. Aguirre, P. Guerra, P. Calderon, J. Lozano, E. Guerrero, T. Carruzo, L. Varela, M. Rivera, E. Sarricuetta, T. Moreno, E. Castro, L. Iturriaga, al intendente, 8 de julio de 1882, Chañarillo. ANHIATA, vol. 569, s/f.

99 *Idem*.

100 *Idem*.

madre lo llevó al médico; después exigió al docente “que borre a su muchacho de la lista de sus alumnos”<sup>101</sup>. Requiriendo el despido del preceptor, los apoderados amenazaron con retirar a sus hijos de la escuela, “privándolos así de la enseñanza que gratuitamente les da el Estado”<sup>102</sup>. Agregaron una prueba legal: el educador no era normalista como lo exigía la ley.

En 1887 el regidor Rojas recibió información sobre repetidos abusos en la escuela n°5 de Tierra Amarilla. Varios padres de familia acusaron al preceptor por incumplimiento de deberes, inasistencia frecuente y dar “castigo bárbaro o inhumano a los alumnos”<sup>103</sup>. La autoridad municipal comprobó las lesiones de los alumnos “ocho y más días después de haber sido flagelados”<sup>104</sup>. Un subdelegado fue testigo de los hechos, y el visitador Bañados debía acreditar la veracidad de los hechos<sup>105</sup>. Comprobó “que el preceptor aludido ha flagelado a más de un alumno, haciéndolo sujetar por niños de la misma escuela”<sup>106</sup>. El efecto sobre el capital social de la escuela fue inmediato: desprestigiada, cerró por alta inasistencia escolar. Entre la apertura de la escuela y la denuncia transcurrieron siete meses; la constatación de los hechos y las medidas ejecutadas demoraron seis días. Ese año, los apoderados de la escuela n°4 de Caldera reclamaron varias veces contra el preceptor San Román. Este docente no sabía los conocimientos elementales, y no supo “hacerse respetar

por los alumnos, familiarizándose con ellos hasta el extremo de pedirle a los de mi sección que le repasaran muchas veces lo que debía enseñar a sus alumnos. De aquí la falta consiguiente de respeto que los alumnos tuvieron para con él”<sup>107</sup>. San Román era apoyado por el subdelegado de la localidad, quien rechazaba al docente reemplazante.

Junto a los reclamos por la conducta, calidad moral o mala preparación del preceptor, nuevas nociones aparecieron con el cambio de siglo. Esas protestas escritas contienen objetivos definidos, contenido educativo detallado, y consideraciones sociopolíticas. Son el reflejo del desenvolvimiento societario del país: la expansión del uso de la cultura escrita, la aparición de los movimientos obreros, y la instrucción de cuatro generaciones en el saber escolar. Algunas notas son verdaderas exigencias fundadas en razones que muestran un capital social comunitario efectivo y cohesionado. En otras partes de Latinoamérica las elites locales utilizaron el aparato educativo como mecanismo para obtener hegemonía política, como en Perú durante el siglo XIX<sup>108</sup>.

Algunos familiares reprobaron a los docentes de las escuelas de Carrizal Alto en 1893. Acusando incompetencia y descuido, demandaron su reemplazo por preceptores normalistas, ratificando su petición con un telegrama emitido

101 *Solicitud*, L. Rodríguez, J. Araya..., ANHIATA, vol. 569, s/f.

102 *Idem*.

103 *Comunicación*, D. Rojas al intendente M. Salinas, 2 de octubre de 1887, Tierra Amarilla. ANHIATA, vol. 685, s/f.

104 *Idem*.

105 *Comunicación*, intendente M. Salinas a F. Bañados, 5 de octubre de 1887, Copiapó. ANHIATA, vol. 685, s/f.

106 *Comunicación*, F. Bañados al intendente M. Salinas, 7 de octubre de 1887, Copiapó. ANHIATA, vol. 685, s/f.

107 *Oficio N°3*, M. Espinoza al intendente, 3 de marzo de 1887, Caldera. ANHIATA, vol. 685, s/f.

108 Espinoza, *Estado, comunidades locales...*, 84.

por la Inspección General de Instrucción Primaria<sup>109</sup>. El texto refrenda el relato de los firmantes: “el subdelegado ha avisado que continúan los desordenes de disciplina en esa escuela”<sup>110</sup>. Esta acción grafica el interés de los familiares por la educación de sus hijos, agregando la existencia de privilegios indebidos. El preceptor continuaba en su trabajo “por el favoritismo y amistad que le prodigan algunos vecinos. Y a la ayudante se la mantiene en su puesto porque su hermano, el visitador auxiliar de la provincia, no ha cumplido con lo que le ha ordenado el Gobernador”<sup>111</sup>. Los docentes ocupaban el horario escolar para ejercer otros oficios.

Estos apoderados poseyeron un capital social consolidado y un capital cultural enriquecido. Sus cuestionamientos identificaron inconsistencias específicas del sistema de instrucción primaria, como la falta de normalistas. También denunciaron las artimañas de los docentes para encubrir la baja asistencia. Los niños pasaban en las calles, y “pena da todavía al saberse que para educar de diez a veinte niños que asisten a la escuela, ¡se pague por el Estado a un preceptor y a un ayudante!”<sup>112</sup>. Expuestos los hechos como síntomas de corrupción, los familiares cuestionaron implícitamente la gestión educativa del intendente.

Del análisis emerge un problema educativo y societario significativo: el capital social del docente. Como nueva autoridad educativa, el preceptor se desempeñó en localidades donde había intereses creados y disputas de poder. Forjaba sus vínculos allí donde él y la escuela eran foráneos, en comunidades con costumbres y maneras sociales arraigadas. Aunque el Código Penal estableció la responsabilidad parental en la educación en 1874, la buena voluntad y la confianza de los apoderados en el preceptor, influyeron en la asistencia escolar hasta las primeras décadas del siglo XX<sup>113</sup>. El educador construyó su capital social en la vida cotidiana, con buenos modales, sociabilidad y cortesía. Concretaba así una red de apoyo con los apoderados, difundiendo su prestigio y el de la escuela. Su reputación, las relaciones cordiales, el trato amable y deferente favoreció la asistencia escolar.

El descuido de esas condiciones, las rencillas del preceptor con los familiares, impactaba a la escuela. En 1857, se designó al preceptor Huerta inspector de policía en el distrito de La Herradura. Ejerciendo sus funciones punitivas sancionó a algunos apoderados de la escuela que dirigía, quienes agraviados retiraron a “sus hijos o han aconsejado a otros amigos o parientes que lo hagan”<sup>114</sup>. En otro caso, el visitador

109 *Solicitud*, A. Montenegro, E. Mancilla, T. Araya, P. González, V. Aracena, J. Barraza, J. Tobar, J. Campaña, L. Lorenzo, J. Toro, J. Aracena, M. Ormazábal, M. G. A. J. Vega, J. Robledo, J. Martínez, M. R. de Rodríguez, P. de Oña, F. Ocaranza, G. Roso, V. Espinoza, D. Trujillo, F. Mecías, M. Vallejo, J. Ramírez, B. Arévalos G. Fernández, I. Philippi, J. Fernández, S. Araya, R. Aracena, F. Montoya P. Frites, E. Pérez, V. Álvarez, G. Vilche, L. Sarmiento, E. Alquinta, A. Sapiain, D. Toro, B. Castillo E. Quinzacaya, M. Quiroz, y A. Miranda al intendente, 1893, Carrizal Alto. ANHIATA, vol. 730, s/f.

110 *Telegrama N°96*, W. Campusano a la preceptora escuela de niñas N°1, 24 de octubre de 1893, Carrizal Alto. ANHIATA, vol. 730,

111 *Solicitud*, A. Montenegro, E. Mancilla, ..., Carrizal Alto. ANHIATA, vol. 730, s/f.

112 *Idem*.

113 Ramón Meza, *Manual de derecho de familia*, vol. 2, (Santiago: Ed. Jurídica, 1976), 496.

114 *Comunicación*, Preceptor J. Huerta al intendente, 1857, La Herradura. ANHICOQ, vol. 334, s/f.

Valdés informó sobre recelos infundados de los apoderados de la escuela de Punta de Piedra contra el preceptor. La asistencia a los exámenes fue baja, “por prevenciones que tenían contra él, según me consta”<sup>115</sup>. El carácter del preceptor influyó en su capital social y en su relación con las familias. Los apoderados de la escuela n°6 de Copiapó publicitaron su tedio y oposición con la preceptora en 1888. Dada la baja asistencia, el visitador Bañados planteó que cuando “una institutriz ha perdido la estimación y confianza de los padres de sus discípulos, como el caso presente, ya sea por su demasiada condescendencia o exagerada independencia y dureza de carácter, no cabe otra medida salvadora que reemplazarla”<sup>116</sup>.

Cuando el preceptor transgredía normas de comportamiento social o moral, los familiares actuaban, pues la conducta y el trato del docente a los alumnos tenían un valor para los apoderados. En 1878 se pidió el reemplazo del preceptor de la escuela n°13 de Juan Godoy, pues carecía de “maneras sociales, lo que priva a los educandos de la lección principal y más importante: el buen ejemplo de buenos modales”<sup>117</sup>. El protector de la escuela informó que el educador Maluenda era “poco querido, y que algunas personas me han dado serias quejas de su conducta”<sup>118</sup>. Su rechazo a tres alumnos por incorregibles

y corrompidos, implicó el “descrédito del establecimiento y en perjuicio de la juventud”<sup>119</sup>.

Los apoderados también evaluaban el rendimiento escolar, lo que influía en la asistencia y en el capital social docente. Malos resultados e inasistencia eran indicios de problemas con el preceptor, como sucedió en la escuela n°13 de Púquios, en 1884. El visitador Pérez pidió suspender a la educadora Elvira Olivares, por la “poca contracción a la enseñanza de la preceptora. Y la poca confianza que esta empleada inspira a los padres de familia de aquella localidad, que se resisten mandar a sus hijos a la escuela, proviene del constante abandono en que la deja (a la escuela), comprometiendo así altamente la moralidad de los educandos”<sup>120</sup>. Por otra parte, si el docente reemplazante era competente, los apoderados modificaban su actitud normalizando la asistencia. Así ocurrió en la escuela n°10 de Pabellón, donde se reemplazó al docente titular en 1880 por mal comportamiento. El preceptor sustituto revirtió la baja asistencia gracias a “su competencia, contracción y esmerado cuidado en orden a la enseñanza, logró satisfacer las justas aspiraciones de los padres de la juventud educanda de este pueblo. Con tal motivo estaban muy contentos y cada día iba en aumento la asistencia en éstos últimos meses”<sup>121</sup>.

115 *Comunicación*, J. Valdez al intendente, 18 de enero de 1864, Subdelegación San Pedro Nolasco. ANHICOQ, vol. 446, s/f.

116 *Oficio N°8*, visitador F. Bañados al intendente M. Salinas, 19 de marzo de 1888, Copiapó. ANHIATA, vol. 697, s/f.

117 *Comunicación*, R. Bernal al intendente, 20 de marzo de 1878, Juan Godoy. ANHIATA, vol. 488, s/f. En el documento, el señor Bernal aparece denominado como “Sr. Protector de la Escuela”.

118 *Idem*.

119 *Idem*.

120 *Oficio N°24*, visitador J. Pérez al intendente, 30 de junio de 1884, Copiapó. ANHIATA, vol. 612, s/f.

121 *Oficio N°20*, subdelegado P. Álvarez al intendente, 7 de agosto de 1880, Pabellón. ANHIATA, vol. 488, s/f.

Las capacidades y el correcto desempeño del docente no escaparon a la observación de los apoderados. Los preceptores que demostraban esas cualidades obtenían la confianza de los familiares. Ante la falta de profesor, algunas familias se organizaban y redactaban una solicitud para la designación de aquel docente recordado por su buen trabajo y trato cordial. En 1857 varios padres de familia pidieron la instalación de una escuela en La Pampa, solicitando que la dirigiera la preceptora Rosario Madariaga. Ésta desempeñó “un largo periodo de tiempo voluntariamente el indicado cargo, a satisfacción de todo el vecindario de esta población. Es acreedora y muy a propósito para la enseñanza de los ramos primarios a que nos referimos, tanto por su buen desempeño, cuanto más por su conducta ejemplar, y [estamos] convencidos satisfactoriamente en lo segundo”<sup>122</sup>. En otro caso, la preceptora Ángela Guisto y su hermana Edelmira, dirigieron la escuela de niñas de Juan Godoy hasta 1881, cesando por enfermedad. A fines del año siguiente sus reemplazantes renunciaron, y las familias pidieron la recontratación de las hermanas. Ambas habían ejercido “su cometido con dignidad y competencia, enseñando todos los ramos precisos al desarrollo moral e intelectual de sus educandas”; y “la institutriz de que nos ocupamos reúne las condiciones precisas para el buen desempeño de su cometido”<sup>123</sup>.

## CONCLUSIONES

El enfoque del capital cultural y el capital social allana el análisis de las relaciones interpersonales entre los múltiples agentes educativos, las familias y los alumnos, hacia procesos y niveles microfísicos. Así, las estrategias desplegadas por las familias populares para conciliar su capital cultural tradicional —que legaban a sus hijos— con el capital cultural formal enseñado en la escuela, fueron exitosas. Por una parte, enriquecían el capital social de sus niños, al introducirlos en una institución donde éstos establecían nuevas relaciones con sus pares y con el docente. Aunque la enseñanza del capital cultural escolar a los alumnos populares implicó una adaptación a la cultura escrita y letrada funcional a la institucionalidad estatal, esa instrucción supuso un cambio en la vida cotidiana familiar. A través de uno de sus miembros, las familias debían fungir un vínculo temporal longitudinal con una institución pública que, además, involucraba a los adultos en sus procesos educativos. Si bien es complejo establecer su magnitud, es posible pensar que ese niño que retornaba al hogar portaba conocimientos que pudo haber transmitido, comentado o aplicado entre sus familiares; por ejemplo la lectura del diario o en las estrategias de subsistencia del hogar. Esta dimensión debe analizarse comparativamente con la difusión de la importancia de la educación formal para los niños, desplegada por el sistema educativo y que operó en la transformación de padres, madres y familiares en apoderados.

122 *Solicitud*, J. Contador, J. Cisternas, J. Barraza, J. Guerra, A. Barrio, J. Peralta, P. Cereceda, y J. Gómez al intendente, 1857, La Pampa. ANHICOQ, vol. 334, s/f.

123 *Solicitud*, Z. Quevedo, J. Plaza, I. Véliz, R. Astorga, M. Aranceda, M. Cortés, E. Lira, R. Santander, J. G., B. Correa, M. Barrera, B. Pinto, J. Matta, M. Cuellar, A. Echiburú, C. Mendoza, al intendente, 2 de noviembre de 1882, Chañarillo. ANHIATA, vol. 569.

El capital cultural familiar preparaba más exitosamente a los niños populares para su ingreso al mercado laboral, y ahí radicó su fortaleza económica y práctica<sup>124</sup>. Las familias populares aún desempeñaban oficios artesanales y manuales, y transmitían conocimientos cotidianamente a los hijos, aspecto estrechamente relacionado con el apoyo infantil en los oficios y labores que ejercían sus progenitores y que sostenían la economía doméstica. Considerando las ventajas que reportaba el capital cultural familiar a corto plazo, es posible reconstruir una historia de la educación que considere la pobreza de forma más compleja.

Los afectos emergen como un vector analítico, donde los ritos, tradiciones y el calendario escolar se yuxtaponen en la historia de vida de toda familia, marcando su ritmo. El inicio del año escolar, las vacaciones y los exámenes, fueron nodos esenciales asociables a los sentimientos. Estas situaciones y hechos históricos se interiorizaron con el paso del tiempo, reconfigurando el ciclo de la vida familiar con el orgullo como catalizador efectivo. La responsabilidad parental, los cambios en la representación histórica de la infancia relacionados con la expansión del sistema educativo, y los cambios en la familia, deben comprenderse como hilos conductores. Estos introdujeron nociones elementales del capital cultural formal en las familias populares, reconfigurando su capital cultural tradicional.

En cuanto al capital social en formación, el estudio histórico de las

comunidades educativas emerge como indispensable y novedoso. Aquí es posible plantear la hipótesis de que entre 1860 y 1920 existió un proceso de transición en los comportamientos y conductas familiares, útil para analizar la conformación de las comunidades educativas. Es decir, cómo la familia desarrolló un rol fiscalizador sobre el preceptor y la escuela, que transitó desde los conflictos personales y lo moral, hacia demandas fundadas en perspectivas y hechos educativos precisos y detallados, buscando mejoras específicas en la educación impartida. Esto demostraría que algunos procesos educativos de la instrucción primaria fueron efectivamente negociados entre los familiares, el preceptor y otras autoridades educativas. En tanto primera política social, la escuela fue un espacio donde emergió la participación y organización de la comunidad sin depender del estímulo estatal, ni atender necesariamente a cuestiones políticas. Pero esos mecanismos comunitarios que se desplegaron sobre la escuela, deben ser contrastados con la difusión del valor intangible de la educación hecha por el movimiento obrero entre las familias populares.

El capital social que las comunidades locales dispensaron a la escuela se fortaleció gracias al apoyo de instituciones públicas, caritativas y benéficas, empresas y comercio. El capital social del docente era precario, dada su mala preparación profesional y personal, y bastante dependiente de las relaciones interpersonales que forjaba en las comunidades a donde llegaba a trabajar. No obstante, ante un docente con capital

124 La relación entre capital humano, economía y desarrollo: Jonas Ljungberg, "About the role of education in swedish economic growth, 1867-1995", *Historical Social Research/Historische Sozialforschung* 27 (Colonia 2002): 125-139.

social escaso o débil, el capital social de la escuela pareció potenciarse. Hasta el cambio de siglo, los usos y las maneras sociales de comportamiento y conducta fueron mejor evaluadas por las familias como atributos del docente, antes que sus capacidades educativas.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes manuscritas

Archivo Nacional Histórico. Fondo de la intendencia de Coquimbo, volúmenes 334, 433, 446, 486 y 502.

Archivo Nacional Histórico. Fondo de la intendencia de Atacama, volúmenes 39, 463, 480, 488, 578, 579, 569, 612, 633, 685, 697, 706 y 730.

### Fuentes impresas

Archivo Nacional Histórico. 2009. *Guía de fondos del Archivo Nacional Histórico. Instituciones coloniales y republicanas*. Santiago: DIBAM.

Arenas, Carlos. 2008. “Concepto y teoría del capital social: una aplicación a la sociedad sevillana del primer tercio del siglo XX”, en *Historia Social* 61 (Valencia): 45-63.

Beito, David. 1999. “To Advance the ‘Practice of thrift and economy’: fraternal societies and social capital, 1890-1920”, en *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk): 585-612.

Berger, P. y T. Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad*. Avellaneda: Ed. Amorrutú.

Bilot, P. y P. Whipple. 2014. “Los desafíos de la justicia republicana. Profesionalización e independencia de la judicatura en Chile y Perú durante el siglo XIX”, en *Entre el Mediterráneo y Atlántico. Circulaciones, conexiones y miradas, 1756-1867*, A. de Francesco et al, (coord.), México: Fondo de Cultura Económica.

Billorou, María. 2008. “El surgimiento de los comedores escolares en La Pampa en crisis”, *Quinto Sol* 12 (Santa Rosa): 175-200.

Boto, Carla. 1999. “A escola primaria como tema do debate político as vésperas da república”, en *Revista Brasileira de História* 19 (Sao Paulo): 253-81.

Bourdieu, Pierre. 2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.

———1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

———1995. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Ed. Fontamara.

Calero, María. 2011. “La enseñanza del español en Perú: la gramática castellana (1871, 1ªed.) de Manuel Salazar”, en *Revista de lingüística teórica y aplicada* 49 (Concepción): 31-55.

Carimán, Braulio. 2012. “El ‘problema educacional’ entre 1920 y 1937: una historia de reformas y limitaciones”, en *Universum* 27 (Talca), 31-44.

Castro, Moyra. 2010. "Gobiernos locales y educación en Chile: una aproximación histórica", en *Revista Historia de la educación Latinoamericana* 15 (Tunja): 93-124.

Castro, Roberto. 2015. *La historia de la educación diferencial en Chile y la región de Coquimbo*. La Serena: Ed. de la U. de La Serena.

Civera, Alicia. 2011. "Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina", en *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago): 7-30.

Clemens, Elisabeth. 1999. "Securing Political Returns to Social Capital: Women's Associations in the United States, 1880s-1920s", en *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk): 613-638.

Coleman, John. 2000. *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Connolly, Michelle. 2004. "Human Capital and Growth in the Postbellum South: A Separate but Unequal Story", en *Journal of Economic History* 64 (Stanford): 363-399.

Cruzat, X, y E. Devés. 1985. *Recabarren. Escritos de prensa*, vol. I. Santiago: Ed. Terranova y Nuestra América.

De Miguel A. et al. 2007. "Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina", en *Ciencia, Docencia y Tecnología* 18 (Paraná): 97-127.

De Oliveira, Ramon. 2013. "Demandas por qualificação profissional:

Recife, segunda metade do século XIX", en *Revista Brasileira de Educação* 18 (Río de Janeiro): 629-46.

Donoso A. y S. Donoso. 2010. "Las discusiones educacionales en el Chile del centenario", en *Estudios Pedagógicos* 36 (Valdivia): 295-311.

Egaña, María. 2000. *La educación primaria en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM.

Espinoza, Enrique. 1897. *Jeografía descriptiva de la República de Chile*. Santiago: Imprenta y encuadernación Barcelona.

Espinoza, Gruber. 2007. "Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX", en *Histórica* 31 (Lima): 135-70.

———. 2011. "Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821-1905)", en *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago): 83-108.

Figueroa, C., y B. Silva. 2011. "La demanda política de un actor educativo: el visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, Norte de Chile 1889-1907)", en *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago): 53-81.

Fine, Ben. 2008. "Social Capital versus Social History", en *Social History* 33 (Edimburgo), 442-467.

Franklin, V. P. 2011. "Pan-african connections, transnational education, collective cultural capital, and opportunities industrialization centers international", *Journal of African American History* 96 (New Orleans): 44-61.

Fuentes, Miguel. 2009. "Educación popular en la sociedad de artesanos de La Serena: escuela nocturna 1874-1884", en *Universum* 24 (Talca): 42-57.

Gaggio Dario. 2004. "Do Social Historians Need Social Capital?" *Social History* 29 (Edimburgo): 499-513.

Godoy Orellana, Milton. 2012. "Entre la metáfora de la insularidad y la construcción del Estado Nacional: el Norte Chico, 1840-1880", en *Diálogo Andino* 40 (Arica): 71-82.

\_\_\_\_\_. 1994. "Mutualismo y Educación: las escuelas nocturnas de Artesanos, 1860-1880", en *Última Década* 2 (Viña del Mar): 1-11.

Godoy Orellana, Milton y Sergio González. 2012. "Norte Chico y Norte Grande: construcción social de un imaginario compartido, 1860-1930", en *La sociedad del salitre. Protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos*, comp. Sergio González, 195-211. Santiago: RIL Editores.

Goicovic, Igor. 2005. "Sociabilidad de los niños y jóvenes populares en el Chile Tradicional", en *Historia de la Vida Privada*, vol. 2: El Chile tradicional. De la conquista a 1840, editores R. Sagredo y C. Gazmuri, 242-243. Santiago: Taurus.

Goldin Claudia. 2001 "The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past", en *Journal of Economic History* 61 (Stanford): 263-292.

Goldin, C. y L. Katz. 1999. "Human Capital and Social Capital: The Rise of Secondary Schooling in America, 1910-

1940", en *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk): 683-723.

González, Marianne. 2011. *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920*. Santiago: LOM.

González, Sergio. 2002. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino. 1830-1990*. Santiago: DIBAM.

Granja, Josefina. 2010. "Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México", en *Perfiles Educativos* 32 (México): 64-83.

Greive, Cynthía. 2008. "Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial", en *Revista Brasileira de Educação* 13 (Río de Janeiro): 502-16.

Gutiérrez, Talía. 2007. "Política de orientación agrícola y pedagógica normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920", en *Perfiles Educativos* 29 (México): 85-110.

Hirmas, Emerson. 2013. "Decadencia productiva regional y ciclos de crisis económica nacional: los efectos sociales del ocaso de la minería del cobre. El Norte Chico 1850-1920", en *Chile y América en su historia económica*, ed. César Yáñez, 353-366. Valparaíso: Asociación Chilena de Historia Económica.

Ibarra, Macarena. 2011. "Habitar la escuela: el problema de la infraestructura educativa y su relación con las enfermedades en Chile", en *INVI* 71 (Santiago): 109-131.

Illanes, María. 1991. 'Ausente señorita'. *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990*. Santiago: JUNAEB.

Kaufman, J. y D. Weintraub. 2004. "Social-Capital Formation and American Fraternal Association: New Empirical Evidence", en *Journal of Interdisciplinary History* 35 (Norfolk): 1-36.

Keen, Susan. 1999. "Associations in Australian History: Their Contribution to Social Capital", *Journal of Interdisciplinary History* 29 (Norfolk): 639-659.

Lafarga, Luz. 2012. "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)", en *Historia Educaçao* 38 (Santa María): 43-62.

León, Abelardo. 2011. "Territorio, familia y héroe: un análisis de textos escolares chilenos", en *Educación Educación* 14 (Bogotá): 13-25.

León, Marco. 2010. "De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano (1750-1850)", en *Historia Crítica* 41 (Bogotá): 160-83.

Lionetti Lucía, 2011. "Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX", *Cuadernos de Historia* 34 (Santiago), 31-52.

\_\_\_\_\_. 2001. "Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1884-1916)", en *The Americas* 58 (Philadelphia): 221-60.

Ljungberg, Jonas. 2002. "About the Role of Education in Swedish Economic Growth, 1867-1995", en *Historical Social Research/Historische Sozialforschung* 27 (Colonia), 125-139.

Malone, Barry. 2008. "Before Brown: Cultural and Social Capital in a Rural Black School Community, W. E. B. DuBois High School, Wake Forest, North Carolina", en *North Carolina Historical Review* 85 (Raleigh): 416-447.

Martínez, Emma. 2008. "La educación de las mujeres en Venezuela 1870-1940 o reconstruir la historia de Venezuela incluyendo a las mujeres", en *Revista venezolana de estudios de la mujer* 13 (Caracas): 127-50.

Meza, Ramón. 1976. *Manual de derecho de familia*, vol. 2. Santiago: Ed. Jurídica.

Mijangos, Eduardo. 2011. "Instrucción cívica y liberal del prebiteranismo en el distrito de Zitácuaro, 1894-1902", en *Tzintzun* 54 (Morelos): 53-92.

Muñoz, Fernanda. 2013. "Alcances y límites de la institucionalidad del proyecto educativo radical en el estado soberano del Cauca, 1870-1885", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 40 (Bogotá): 115-43.

\_\_\_\_\_. 2012. "Perspectiva microhistórica de una experiencia social: los padres de familia de San Rafael (Pasto) y la escuela liberal caucana, 1876", en *Historia Crítica* 48 (Bogotá): 185-297.

Muñoz, Mónica. 2013. "El ciudadano en los manuales de historia, instrucción

cívica y urbanidad, 1910-1948”, en *Historia y Sociedad* 24 (Medellín): 215-240.

Newland, Carlos. 1991. “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *Hispanic American Historical Review* 71 (Durham): 335-64.

Newland, Carlos. 1994. “The Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950”, *Journal of Latin American Studies* 26 (Londres): 449-467.

Ortega, Luis. 2005. *Chile en ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión, 1850-1880*. Santiago: DIBAM.

Ossa Juan. 2007. “El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”, en *Estudios Públicos* 106 (Santiago): 22-96.

Ponce de León, Macarena. 2010. “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, en *Historia* 43 (Santiago): 449-486.

Ramírez, J. y E. Hernández. 2012. “¿Tenía razón Coleman? Acerca de la relación entre capital social y logro educativo”, en *Sinéctica* 39 (Jalisco): 1-14.

Rengifo, Francisca. 2012. “Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”, en *Historia* 45 (Santiago): 123-170.

Rojas, Jorge. 1999. “Trabajo infantil en la minería: apuntes históricos”, en *Historia* 32 (Santiago): 384-85.

Roseblatt, Karin. 1996. *Gendered Compromises. Political Cultures & the State in Chile, 1920-1950*. Madison: U. of Wisconsin Press.

Salazar, Gabriel. 2000. *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago: LOM.

Salazar, Michel. 2002. “El estudio y la enseñanza de la historia en escuelas y liceos de Chile en la segunda mitad del siglo XIX”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 6 (Mérida): 115-35.

Sánchez, Karin. 2006. “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley, 1872-1877”, en *Historia* 39 (Santiago): 497-529.

Sepúlveda, Carola. 2009. “Formando “niñas”. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912”, en *Revista Mexicana de investigación educativa* 14 (México): 1249-1268.

Serrano, Sol. 1999. “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”, en *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. Pilar Gonzalbo, 153-171, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

Serrano Sol et al. 2012. *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, vol. 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880). Santiago: Taurus.

Silva, Benjamín. 2015. *Historia Social de la educación Chilena*. Tomo 1, Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880

a 1920. Agentes escolares. Santiago: Ed. UTEM.

Soifer, Hillel. 2009. "The sources of infrastructural power: evidence from nineteenth-century Chilean education", en *Latin American Research Review* 44 (Pittsburgh): 158-180.

Span, Christopher. 2002. "'I Must Learn Now or Not at All': Social and Cultural Capital in the Educational Initiatives of Formerly Enslaved African Americans in Mississippi, 1862-1869", en *Journal of African American History* 87 (Washington): 196-205.

Taborda, M. y M. Assbú. 2011. "Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927)", en *Revista Brasileira de Educação* 16 (Río de Janeiro): 389-408.

Toro, Pablo. 2012. "Dimensiones de la confección de una juventud virtuosa: manuales de urbanidad en Chile (c.1840-c.1900)", en *Universum* 27 (Talca): 191-205.

———. 2012. "Desórdenes y juegos de chapas en la plaza: estudiantes, espacio público y juventud (San Fernando, c.1870-1900)", en *Historia* 45 (Santiago): 485-502.

Valdés, Ismael. 1915. *La Infancia desvalida*. Santiago-Valparaíso: Sociedad Imprenta Litografía Barcelona.

Zapiola, María. 2009. "Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915", en *Cadernos de Pesquisa* 39 (Sao Paulo): 69-91.

