

Construcción de la infancia en Chile

Escuelas, imágenes y lecturas



CRISTIAN ANTÜMILLA-PANGIKUL
PEDRO CANALES
YESSICA GONZÁLEZ
ELIZABETH MEJÍAS
JORGE MONTEALEGRE
CAMILA PÉREZ
JORGE ROJAS

Selección de textos
SUSANA HERRERA

CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA EN CHILE
ESCUELAS, IMÁGENES Y LECTURAS

Colección Bajo la Lupa
Volumen VIII

©Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

Colección Bajo la Lupa
Construcción de la infancia en Chile
Escuelas, imágenes y lecturas

Inscripción N° 2025-A-4945
ISBN 978-956-244-631-0

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Carolina Arredondo Marzán

Subsecretaria del Patrimonio Cultural
Carolina Pérez Dattari

Directora Nacional del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural
Nélida Pozo Kudo

Subdirectora de Investigación y directora responsable
Susana Herrera Rodríguez

Autores

*Cristian Antümilla-Pangikul, Pedro Canales, Jessica González, Elizabeth Mejías,
Jorge Montealegre, Camila Pérez, Jorge Rojas*

Selección de textos
Susana Herrera

Diseño de portada y diagramación
Leticia Martínez Vergara

Editora de texto
María Macarena Dolz Amor

Editora de imagen
Marisol Andrea Toledo Peñaloza

Coordinadora Proyecto Bajo la Lupa
Daniela Mahana Goldberg

Diseño de portada basado en una idea original de Arturo Molina Burgos

Ediciones de la Subdirección de Investigación
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 651
Teléfono: 56-229979764
www.investigacion.patrimoniocultural.gob.cl
Santiago, Chile

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE
2025

CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA EN CHILE

ESCUELAS, IMÁGENES Y LECTURAS

CRISTIAN ANTÜMILLA-PANGIKUL
PEDRO CANALES
YESSICA GONZÁLEZ
ELIZABETH MEJÍAS
JORGE MONTEALEGRE
CAMILA PÉREZ
JORGE ROJAS

SELECCIÓN DE TEXTOS
SUSANA HERRERA



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

9

Creatividad, colaboración y humor. Producción y circulación de revistas escolares en Chile entre 1920 y 1938

ELIZABETH MEJÍAS NAVARRETE

13

Ecos infantiles en La Frontera. La construcción de la infancia en la provincia de Malleco a través de las fuentes judiciales (1930-1986)

YESSICA GONZÁLEZ GÓMEZ

47

Génesis de la infancia mapuche en la escuela: la instrucción primaria y los agentes que posibilitaron su inserción a fines del siglo XIX

CRISTIAN ANTÜMILLA-PANGIKUL

81

“La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)

CAMILA PÉREZ NAVARRO

115

La fotografía reduccional, la escuela chilena y la memoria: el foco en niños, niñas y mujeres mapuches (1870-1930)

PEDRO CANALES TAPIA

145

Lecturas para la infancia: Nato bajo la lupa

JORGE MONTEALEGRE ITURRA

169

Niños vagos en la colección fotográfica del Museo Histórico Nacional,
c. 1945-1973

JORGE ROJAS FLORES

199

AUTORES

227

PRESENTACIÓN

¿Qué se nos viene a la mente cuando hablamos de infancia? ¿Qué cuerpos, voces o espacios imaginamos? ¿Desde dónde se ha construido esta categoría? Si buscamos una definición de infancia, nos encontraremos con frases como “la infancia es la etapa más linda de la vida”, “la infancia refleja la inocencia y alegría de los primeros años”, pero hablar de infancias en Chile —o en cualquier parte del mundo—, es hablar de un universo complejo, de diferencias y constantes transformaciones. Lejos de comprender la infancia como una etapa biológica de naturaleza universal es necesario abordarla como una construcción social y cultural, marcada por los contextos históricos, los discursos, las políticas públicas, las imágenes, las prácticas escolares y las condiciones materiales que dan forma a la vida de niños y niñas.

Los capítulos que conforman este volumen son el resultado de investigaciones que buscan conocer cómo se ha construido la infancia en Chile desde fines del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX. Mediante el trabajo con diversas fuentes, archivos, revistas, dibujos y fotografías, este libro nos ofrece una mirada diversa sobre las múltiples infancias que han coexistido en el país.

El primer artículo, titulado “*Creatividad, colaboración y humor. Producción y circulación de revistas escolares en Chile entre 1920 y 1938*”, rescata las revistas escolares creadas entre 1920 y 1938, conservadas en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Estas publicaciones, elaboradas por estudiantes y docentes, funcionaron como un espacio de expresión, juego y cuestionamiento, revelando cómo la infancia se narra, se representa y se crea a sí misma desde el aula. Luego “*Ecos infantiles en La Frontera. La construcción de la infancia en la provincia de Malleco a través de las fuentes judiciales (1930-1986)*”, nos traslada al sur de Chile, donde se exploran las fuentes judiciales del Tribunal de Menores de Angol entre 1930 y 1986. Este archivo permite analizar cómo el estado construyó representaciones sobre la infancia en los territorios de frontera, muchas veces desconociendo las realidades culturales y sociales del territorio. En “*Génesis de la infancia mapuche en la escuela:*

la instrucción primaria y los agentes que posibilitaron su inserción a fines del siglo XIX”, se examina el proceso de incorporación de niños y niñas mapuche al sistema educativo chileno a fines del siglo XIX, a partir de documentos del Fondo de Intendencia de Cautín. La investigación revela cómo la instrucción primaria fue parte de un proyecto mayor de control y modernización, que configuró cuerpos y hábitos según los cánones impulsados por la educación. Por su parte, *“La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)*, revisa las políticas educativas aplicadas a la escuela primaria rural entre 1920 y 1970. A través de un exhaustivo análisis documental, se evidencia la distancia entre los discursos oficiales y las demandas locales, así como la persistencia de una mirada centralista que subordinó las particularidades rurales a los modelos urbanos. La relación entre imagen, memoria e infancia es abordada en *“La fotografía reduccional, la escuela chilena y la memoria: el foco en niños, niñas y mujeres mapuches (1870-1930)”*, donde se analiza una selección de imágenes del Museo de la Educación Gabriela Mistral que retratan a niños, niñas y mujeres mapuche entre 1870 y 1930. Estas fotografías, producidas en el contexto de la ocupación del territorio mapuche y la expansión del sistema escolar, ayudan a reflexionar sobre cómo se captó la cotidianidad de una sociedad indígena, marcada por el despojo territorial y colonización. *“Lecturas para la infancia: Nato bajo la lupa”* pone el foco en la trayectoria del ilustrador Renato Andrade, conocido como “Nato”, y en su aporte a las publicaciones infantiles en Chile. Centrándose en sus originales, conservados por la Biblioteca Nacional, se examina su uso de las convenciones del cómic; para finalmente profundizar en la participación del autor en la Editora Nacional Quimantú. Y finalmente el libro cierra con *“Niños vagos en la colección fotográfica del Museo Histórico Nacional, c. 1945-1973”*, artículo que explora la representación visual de la niñez callejera entre 1945 y 1973. A través de una selección de imágenes, se reflexiona sobre cómo se construyó una imagen pública de estos niños.

En su conjunto, estos artículos nos invitan a pensar en la infancia como un espejo de tensiones sociales, culturales y políticas de cada época. Es por esto, que los invito a leer las siguientes páginas, ya que entender cómo se ha construido históricamente la infancia en Chile, no solo nos permite iluminar

el pasado, sino que también poder interrogar críticamente el presente y abrirnos para su transformación en el futuro.

Camila Erazo Ibáñez

Antropóloga

Subdirección de Investigación

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

CREATIVIDAD, COLABORACIÓN Y HUMOR: PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE REVISTAS ESCOLARES EN CHILE ENTRE 1920 Y 1938

Elizabeth Mejías Navarrete

INTRODUCCIÓN

La creación de revistas fue una práctica extendida en establecimientos educacionales públicos y privados en Chile desde finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX¹. Estas publicaciones representaban y daban a conocer las voces de los estudiantes, quienes crearon distintos contenidos que plasmaron usando la imprenta, las técnicas de grabado o la máquina de escribir.

Esta producción dejó como legado un sinnúmero de ediciones que hoy forman parte del patrimonio educativo del país y dan cuenta de la cultura escolar de una época. Además de ser atesoradas por quienes las crearon o leyeron, también pasaron a formar parte del acervo de archivos² y bibliotecas patrimoniales. Dentro de este último grupo se encuentra la colección que forma parte de la biblioteca patrimonial del Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM)³.

La colección asciende a más de 2000 ejemplares creados por alumnos y alumnas de establecimientos primarios, secundarios y escuelas normales

¹ Algunos establecimientos educacionales siguen cultivando este quehacer en papel o formato digital.

² Ello se observa, por ejemplo, en «Publicaciones periódicas estudiantiles», del Programa de Archivos Escolares del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile (<http://www.archivosdechile.cl/escolares/wp-content/uploads/2018/08/revistas-escolares-digitalizadas.pdf>) y «Prensa escolar: palabras y ecos de las escuelas y liceos en el Chile republicano», de Memoria Chilena (www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-333810.html).

³ Parte de esta colección está disponible en www.revistasescolaresmegm.cl/, sitio desarrollado por Elizabeth Mejías e Inés Cheuquela en el marco del proyecto «Investigación, registro y documentación de colección de revistas escolares del MEGM para la creación de contenidos digitales» (2018), financiado por Fondart Región Metropolitana.

desde la década de 1910 hasta la de 1980⁴. Aunque posee un carácter fragmentario, pues muchos de los títulos que la integran no cuentan con todos los números publicados, su relevancia es indudable, por su especificidad, volumen y la diversidad temporal y territorial que abarca.

Estas revistas forman parte de lo que se ha descrito como «prensa pedagógica», es decir, publicaciones periódicas creadas en un contexto escolar que abordan asuntos educativos:

Una publicación periódica puede ser considerada como pedagógica de forma específica cuando en su secuencia temporal mantiene un criterio de atención y estudio expresamente interesado en asuntos que afectan a los procesos de educación, dentro de la institución escolar o en otras diferentes, pero también educativas y formativas [...]. Por ello dentro de la prensa pedagógica hemos de considerar los periódicos y revistas de los maestros y profesores, pero también los de los jóvenes y estudiantes, los de las asociaciones formativas y de algunas iglesias y ministerios, las publicaciones para niños y para alfabetizandos, los que defienden los intereses de movimientos sociales y colectivos particulares. (Hernández, 2013, p. 16)

En la colección, destacan títulos como *El Estudiante* del Instituto Nacional, *La Falange* del Internado Barros Arana, *Fénix* del Liceo de Niñas de Antofagasta (fig. 1), *Simiente* del Liceo de Niñas de Temuco, *Horizontes* del Liceo de Hombres de Linares, *El Surco* del Liceo de Experimentación Juan Antonio Ríos, *Espiga* de la Escuela Agrícola de La Serena, *Estructura* de la Escuela Industrial Superior de Rancagua, *Liceo* del Liceo Técnico de Aysén, *Plumita* de la Escuela República de Panamá, *Luz Infantil* de la Escuela Superior N.º 7 de Niñas de Linares (fig. 2), *Luciérnaga* de las escuelas N.º 12 y N.º 13 de Corral, *Esei* del Colegio San Ignacio y *Jazz Band* de la Academia

⁴ Cabe señalar que el Museo de la Educación Gabriela Mistral se encuentra en proceso de identificación de la colección, por lo que el número de revistas y su distribución espacio-temporal podría variar. El conteo acá utilizado está actualizado a diciembre de 2018 por el proyecto «Investigación, registro y documentación de colección de revistas escolares del MEGM para la creación de contenidos digitales» (2018).

de Humanidades, entre muchos otros. En estos se revelan las reflexiones, inquietudes y la creatividad del estudiantado, así como las dinámicas de la escuela y las particularidades de los procesos educativos durante el siglo XX.



Figura 1. Portada de la revista *Fénix*, del Liceo de Niñas de Antofagasta, 1939. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colección Libros y Documentos, n.º inv. RE. Fenix ANF 1939 3.



Figura 2. Portada de la revista *Luz Infantil*, de la Escuela Superior N.º 7 de Niñas de Linares, 1943. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colección Libros y Documentos, n.º inv. RE. Luz Infantil LIN 1943 3.

Desde el punto de vista de los estudios de la educación, de las infancias y adolescencias, este material posee potencial como fuente de investigación. Sin embargo, se ha advertido que los estudios sobre estos grupos

son complejos, pues tanto su definición como sus «voces» emergen desde sociedades adultocéntricas (Semeraro, 2001; Salazar y Pinto, 2000; Duarte, 2012). Al respecto, desde la historia social y los estudios culturales, entre otros enfoques, se ha propiciado el reconocimiento de sujetos históricos –tales como los sectores populares, mujeres, niñas y niños, adolescentes, etc.– y, junto con ello, la emergencia de nuevas fuentes y/o formas de leer los registros, con el fin de recoger los discursos y las representaciones de estos sujetos sin perder de vista las heterogeneidades presentes en dichos grupos (Burke, 1994). Desde dichos enfoques, niños, niñas y adolescentes se presentan como sujetos sociales e históricos, y se han abierto nuevas formas de analizar las fuentes (Orellana y Araya, 2016, p. 22; Duarte, 2012, pp. 101-103) y relevado registros distintos a los tradicionales corpus institucionales (Semeraro, 2001, p. 102; Duarte, 2000).

Conforme a ese entendido, en esta investigación me propongo abordar las revistas creadas entre 1920 y 1938 para referir su proceso de producción, contextos y actores implicados. En particular, me propongo comprender estas ediciones como un espacio de comunicación, apropiación y resignificación de la escuela y sus dinámicas, pues –más allá de dar cuenta del quehacer institucional– fueron un espacio donde el alumnado debatía, intercambiaba ideas, creaba y se divertía.

La colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral concentra un importante número de revistas de esos años, las que conforman un importante corpus documental. Dada su fragmentariedad, he considerado todas las revistas producidas en la época seleccionada, sin distinción del nivel educativo, territorio y género. En consecuencia, lo que primará en el análisis es el potencial de las revistas como textos portadores de prácticas y discursos sociales. De este modo, la prensa escolar se entenderá desde una doble perspectiva: por un lado, como un sistema de comunicación social que se articula con los procesos de modernización de inicios del siglo XX (Ossandón y Santa Cruz, 2001) y, por otro, como una «forma de hacer» que, a partir de reglas y condiciones materiales específicas, permitió a sus creadores resignificar y/o apropiarse de su cotidianidad (De Certeau, 2000).

Cabe precisar que las revistas en estudio fueron materiales desarrollados por alumnas y alumnos de educación primaria y secundaria, por lo que

cuando se habla de «infancias y adolescencias» es en alusión a las personas que cursaron dichos niveles educativos. Pese a que entre fines del siglo XIX y principios del XX la filosofía, la educación y el derecho establecieron delimitaciones etarias para ambos segmentos (Orellana y Araya, 2016, pp. 24-35), en la práctica, la aplicación de tales límites fue relativamente flexible. De hecho, en la expansión del sistema educativo las diferenciaciones entre ambos se dieron de forma heterogénea y/o gradualmente en consideración del contexto —algo que se ve reflejado, por ejemplo, en que los estudiantes secundarios en estas revistas se identificaban a sí mismos como niños y niñas—. Con mayor claridad, fue hacia la década de 1960 cuando «el límite superior de la infancia, el adolescente, comenzó a mimetizarse fuertemente con los patrones de conducta de la cultura juvenil», asimilación que se expresaba en los gustos literarios, musicales y formas de vestir, y que se masificó en la década de 1990 (Rojas, 2010, p. 493).

Para entender el surgimiento de estas publicaciones es preciso comprender el contexto. Por una parte, en diversos ámbitos sociales la situación de niñas, niños y adolescentes comenzó a adquirir una nueva dimensión. En efecto, tanto en lo público como en lo privado, desde el mundo laico y religioso, surgieron prácticas y discursos relativos a la educación, el cuidado, la salud y la diversión de este grupo social (Rojas, 2010, pp. 219-282). Esta problematización, entre otras, permeó las formas de comprender la educación e instaló la diversión como acción propia de la cotidianidad infantil y adolescente. Por otra parte, el desarrollo de la empresa periodística, caracterizado por la innovación tecnológica y la ampliación del mercado, propició que aparecieran revistas especializadas dirigidas a distintos segmentos de la sociedad.

También el proceso de producción de las revistas es un eje que aquí se analizará, pues permite advertir las particularidades del formato y las posibilidades de enunciación que articuló.

Por último, en este artículo desarrollaré la idea de cómo la creación de revistas puede ser considerada como una estrategia para construir otros espacios y tiempos al interior del aula: de organización, de colaboración, de creación, de imaginación y ensoñación, y de humor (fig. 3). Por medio del análisis de estos elementos daré a conocer las construcciones discursivas y prácticas sociales que el alumnado elaboró al interior de las escuelas.



Figura 3. Portada de la revista *El Luchador*, del Liceo de Rancagua, 1921. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colección Libros y Documentos, n.º inv. RE. *El Luchador* QRC 1921 14.

EXPANSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LA ESCUELA NUEVA

Si bien a fines del siglo XIX hubo experiencias como *El Progreso* del Liceo de Talca y *La Luz* del Liceo de Concepción, la mayoría de las revistas escolares se

desarrolló en la centuria posterior. Aunque no existe un registro acabado de estas publicaciones, en la colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral se concentran entre las décadas de 1920 y 1950, lo que daría ciertas luces sobre el desarrollo de estas publicaciones a lo largo del tiempo (ver Tabla 1).

TABLA 1. TÍTULOS DE REVISTAS PERTENECIENTES A LA COLECCIÓN DE LA BIBLIOTECA PATRIMONIAL MEGM

Año	Cantidad de títulos
1910-1919	55
1920-1929	145
1930-1939	282
1940-1949	453
1950-1959	313
1960-1969	63
1970-1979	10
1980-1989	8
1990-1999	1
Sin fecha	19
Total	1349

Nota: Tabla elaborada sobre la base de datos obtenidos del proyecto *Investigación, registro y documentación de colección de revistas escolares del MEGM para la creación de contenidos digitales* (Mejías y Cheuquela, 2018).

Entre 1920 y 1938, período que abordo en esta investigación, se dieron procesos que ayudan a comprender la consolidación de esta clase de publicaciones: el fortalecimiento del Estado docente, con la consiguiente expansión del sistema educativo a escala nacional, y el desarrollo de nuevas corrientes pedagógicas que dieron énfasis a la acción del alumnado en el aprendizaje. En lo sustantivo, considero los cambios propiciados dentro de los procesos de reforma y contrarreforma de los años 1927 a 1932 y sus resonancias hasta 1938, año en que se abrió un nuevo capítulo en la historia de la educación con el ascenso al poder de Pedro Aguirre Cerda y el Frente Popular (Serrano, Ponce y Rengifo, 2012, pp. 288-289).

Avanzar hacia un Chile escolarizado y alfabetizado fue parte del proyecto republicano. Entre las décadas de 1880 y 1930 hubo un crecimiento sostenido de la cobertura escolar primaria y la alfabetización, «lo cual tuvo un impacto cualitativo decisivo en los términos políticos y sociales en que el Estado y la sociedad concibieron la educación» (Serrano *et al.*, p. 65).

Con una orientación elitista y una marcada formación intelectual, la enseñanza secundaria también tuvo una expansión territorial y cobertura piramidal. En el caso masculino, la base del sistema de educación secundaria fiscal se comenzó a gestar en el siglo XIX. Los liceos de hombres empezaron a funcionar en 1813, con la fundación del Instituto Nacional, y hacia la década de 1930, en virtud de iniciativas locales privadas, ascendían a 44, distribuidos en las capitales provinciales y departamentales del país (Serrano *et al.*, 2012, pp. 358-369). Para las mujeres, cursar la enseñanza secundaria fue un derecho conquistado con posterioridad: desde la fundación en 1891 del primer liceo fiscal femenino en Valparaíso, la expansión de estos establecimientos fue vertiginosa en términos territoriales y de matrícula (Serrano *et al.*, 2012, pp. 37-408).

Este influjo del Estado docente se ve reflejado en la adscripción institucional de las revistas que forman parte de la colección. La mayoría de los establecimientos representados en la muestra son públicos, sin embargo, ello se debe más bien al origen principal de las colecciones del Museo de la Educación Gabriela Mistral: donaciones que establecimientos, principalmente públicos, realizaron para la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza de 1941 (Orellana, 2012, pp. 18-19). Lo que efectivamente se puede vincular a la expansión de la cobertura es la diversidad de instituciones públicas representadas en las revistas publicadas en el período 1920-1938 y su distribución territorial (ver Tabla 2).

TABLA 2. INSTITUCIONES, CIUDADES Y TIPOS DE DEPENDENCIA REPRESENTADOS EN LAS REVISTAS ESCOLARES DEL PERÍODO 1920-1938 EN LA COLECCIÓN DE LA BIBLIOTECA PATRIMONIAL MEGM

Institución	Ciudad	Dependencia
Escuela Barros Luco	Valparaíso	Pública
Escuela Completa N.º 6	Valdivia	Pública
Escuela de Aplicación de Chillán	Chillán	Pública
Escuela N.º 3	Talca	Pública
Escuela Presidente Balmaceda	Santiago	Pública
Escuela Superior de Hombres N.º 1	Tocopilla	Pública
Escuela Superior de Hombres N.º 9	Antofagasta	Pública
Escuela Superior N.º 21	Victoria	Pública
Instituto Comercial	Arica	Pública
Instituto Nacional	Santiago	Pública
Liceo de Hombres de Chillán	Chillán	Pública
Liceo de Hombres de Concepción	Concepción	Pública
Liceo de Hombres de Iquique	Iquique	Pública
Liceo de Hombres de La Serena	La Serena	Pública
Liceo de Hombres de Linares	Linares	Pública
Liceo de Hombres de Osorno	Osorno	Pública
Liceo de Hombres de Ovalle	Ovalle	Pública
Liceo de Hombres de Rancagua	Rancagua	Pública
Liceo de Hombres de Rengo	Rengo	Pública
Liceo de Hombres de Talca	Talca	Pública
Liceo de Hombres de Viña del Mar	Viña	Pública
Liceo de Niñas de Chillán	Chillán	Pública
Liceo de Niñas de Los Ángeles	Los Ángeles	Pública
Liceo de Niñas de Quillota	Quillota	Pública
Liceo de Niñas de Talca	Talca	Pública
Liceo de Niñas de Temuco	Temuco	Pública
Liceo de Niñas N.º 2	Santiago	Pública

Liceo de Niñas Paula Jaraquemada	Santiago	Pública
Liceo de San Felipe	San Felipe	Pública
Liceo Fiscal de Hombres de Magallanes	Punta Arenas	Pública
Liceo Fiscal de Niñas de Concepción	Concepción	Pública
Liceo N.º 3 de Niñas de Santiago	Santiago	Pública
Liceo Valentín Letelier	Santiago	Pública
Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio	Santiago	Pública
Academia de Humanidades	Santiago	Privada
Colegio San Francisco Javier	Puerto Montt	Privada
Instituto de Humanidades Luis Campino	Santiago	Privada
Instituto de Humanidades Miguel León	Santiago	Privada
Instituto Salesiano	Santiago	Privada
Liceo Particular de Victoria	Victoria	Privada

Nota: Tabla elaborada sobre la base de datos obtenidos del proyecto *Investigación, registro y documentación de colección de revistas escolares del MEGM para la creación de contenidos digitales* (Mejías y Cheuquelaf, 2018).

Aunque la mayoría de los títulos de la colección de este período corresponde a liceos, los establecimientos primarios también desarrollaron proyectos de este tipo. En su edición de 1929, la *Revista de Educación* (1929), destacó diversas publicaciones de estudiantes de escuelas primarias y superiores del país, tales como *Pasitos* de la Escuela Superior N.º 3 de Concepción, *Pluma y Lápiz* de la Escuela Experimental Urbana de Santiago, *Armonía Escolar* de la Escuela Superior N.º 2 de Niños de Quillota, *Antorcha* de la Escuela Superior N.º 29, *Cooperación Infantil* de la Escuela Superior N.º 1 de Antofagasta, *Esfuerzo Infantil* de la Escuela N.º 6 de Valdivia y *El Porteñito* de las escuelas N.ºs 17, 18, 47 y 76 de Valparaíso (p. 173). Por su parte, Archivos Escolares de la Universidad Católica ha recopilado otras publicaciones periódicas de escuelas elementales para las fechas acá abordadas. En Concepción identificó las publicaciones *Andarín* de varias escuelas primarias, *Gritos de Gnomos* de la Escuela Completa N.º 1, *Rayitos* de la Escuela N.º 10, *Farolito* de las escuelas N.ºs 7, 8, 15 y 19, *La Paz* y *Surcos* de la Escuela Manuel Bulnes, *Pasitos* de la Escuela Completa N.º 3 y *Reflejos* de la Escuela Completa N.º 7. En otras localidades, recogió títulos

como *Adelante* de la Escuela Completa de Quirihue, *El Porteño* de la Escuela N.º 12 de Puerto Saavedra, *La Voz Estudiantil de la Escuela* de la Escuela N.º 6 de Gorbea, *El Estudiante* de la Escuela Completa N.º 3 de Valdivia, *La Voz de los Buenos Muchachos* de la Escuela N.º 4, *El Porteñito* de la Escuela N.º 17 de Playa Ancha, *Adelante* de la Escuela N.º 12 de Valparaíso, *Amanecer* de las escuelas primarias de Quillota, *Esfuerzo Infantil* de la Escuela Fiscal N.º 1 de Hombres de Puerto Natales y *La Luz* de la Escuela N.º 2 de Niñas de Puerto Aysén⁵. Cabe señalar que incorporé algunos de estos títulos dentro de la presente investigación.

El sistema educativo y su infraestructura en crecimiento explican la diversidad de instituciones representadas en la colección. De todas formas, resulta pertinente preguntarse cuáles fueron los factores que propiciaron la emergencia de la prensa escolar. Al respecto, considero que adquiere especial relevancia la propagación de los modelos educativos que propugnaban una pedagogía activa.

Tras la expansión de las escuelas subyacía «la idea de que la educación era importante para el progreso y el desarrollo económico del país, la ampliación de la ciudadanía y la estabilidad institucional. Pero también era una necesidad de los propios niños, ya que iba a favor de su desarrollo integral como personas» (Flores, 2007). Así, bajo la influencia de la corriente pedagógica denominada «Escuela Nueva», el magisterio comenzó a defender la idea de que la naturaleza de los infantes y adolescentes era algo particular y que ello debía ser una consideración central en las formas de enseñar. Consecuentemente, la reforma de 1928 estableció la continuidad y correlación de la enseñanza: la educación debería desarrollarse «de acuerdo con planes, programas y métodos basados en la evolución psicológica del educando» (art. 4); y debía iniciarse, continuarse y terminar «en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven» (art. 6) (según cita Rojas, 2010, p. 330).

⁵ Para conocer detalles sobre estas y otras publicaciones, visitar www.archivosdechile.cl/escolares/wp-content/uploads/2018/08/revistas-escolares-digitalizadas.pdf.

La influencia de la Escuela Nueva en el sistema educativo chileno fue variada. Esta nueva corriente pedagógica se transmitió fundamentalmente a través de los pedagogos que se formaron bajo su alero. De hecho, estos se constituyeron en «expertos técnicos» que posibilitaron la circulación y aplicación de distintos saberes en la formación de maestras y maestros, en la cotidianidad de las aulas y en las principales reformas educacionales desarrolladas entre las décadas de 1930 y 1960 (Mayorga, 2018, pp. 13-48).

La Escuela Nueva en Chile abogaba por «una pedagogía activa, paicéntrica y antiautoritaria donde el profesor, derribando los muros de la sala, gozara de la autonomía suficiente como para liderar los cambios que este derrotero demandaba» (Orellana, 2010, p. 57). Esta noción de la pedagogía se tradujo en una mayor participación del alumnado en la aplicación de los conocimientos adquiridos. Además, se fomentó el surgimiento de espacios de sociabilización y participación para los estudiantes. En razón de estas ideas, los proyectos de prensa escolar encontraron un terreno favorable para desarrollarse. «Una escuela bullente de actividades, movimiento y participación debía desplazar el verticalismo, el inmovilismo y el autoritarismo de la escuela tradicional [...]. Debían proliferar los talleres, los concursos, los proyectos, los periódicos y las agrupaciones» (Rojas, 2010, p. 333).

Es posible reconocer este ideario en el proceso de creación de las revistas escolares. Por ejemplo, en el editorial de 1929 de *Germinal*, del Liceo de Hombres de Magallanes, se presenta la publicación como un espacio para hacer del aprendizaje un ejercicio activo:

Su tarea dentro del colegio ha sido múltiple y justamente en su misma complejidad encuentra todo su mérito educativo y justifica su imprescindible necesidad. De una parte se ha ofrecido el cultivo del idioma, concretando en las composiciones las diversas materias que para el efecto se tratan en las clases de Castellano; de otra ha servido como portavoz de trabajos de investigación desarrollados en los demás ramos o en los diferentes centros que mantiene el Liceo para extender su labor en el cultivo personal, por los alumnos de las materias de su agrado. Esto es en cuanto a la parte propiamente intelectual (p. 3).

En 1929, la *Revista de Educación* publicó el artículo «El periódico escolar», que señalaba la importancia de tales iniciativas en la pedagogía activa. En primer lugar, concibe este tipo de publicaciones periódicas como una «fuente de valiosas observaciones psicológicas y pedagógicas que los maestros necesitan para orientar la educación de acuerdo con la individualidad del niño». Como segunda característica, las destaca como una herramienta para la enseñanza de Castellano y Dibujo. Y, por último, las presenta como un medio para fomentar las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad colindante al establecimiento educativo (p. 696). Para garantizar estos beneficios, el artículo precisa la relevancia de la libre escritura, es decir, que la creación de los periódicos y revistas no sea una labor protagonizada y direccionada por el profesorado, sino, muy por el contrario, que se otorgue «libertad al niño para que exprese sus pensamientos a su manera, con seguridad no será capaz de escribir un mal artículo, pero, si se ha tenido cuidado de estimularlo con bondad, poniéndolo en situación de que él mismo busque en su mente los materiales que va a emplear en su trabajo, no habrá uno ni dos, sino muchos que escriban composiciones que encantan por su belleza y originalidad» (p. 698).

La escritura libre forma parte de las técnicas propuestas en las décadas de 1920 y 1930 por el pedagogo Cléistine Freinet. En efecto, en «El periódico escolar» se cita el desarrollo de la prensa estudiantil en Italia, país donde los postulados de este pedagogo tuvieron una amplia acogida. Freinet, quien se consideraba heredero pero también crítico de la Escuela Nueva, enarboló las publicaciones periódicas estudiantiles «como vehículo de construcción colectiva del conocimiento, de difusión de la escritura libre y de edición cooperativa mediante la imprenta escolar [...] y solo encuentra su pleno sentido, social y pedagógico, en ese contexto global de un modelo pedagógico integral y complejo» (González, 2013, p. 19). Según esta lógica, el estudiantado debía apropiarse de todo el proceso de trabajo de estas publicaciones. Si bien las ideas de Freinet tuvieron una amplia recepción en Europa (Groves, 2013; González, 2013; Hernández, 2013), no se encontraron para esta investigación referencias sobre su alcance en Chile entre los años 1920 y 1938. Sin embargo, es posible señalar que el desarrollo de la escritura libre y el protagonismo del estudiantado en los procesos creativos a través de la prensa escolar fue una idea que se transformó en una práctica concreta en el territorio nacional.

FORMAS DE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE LAS REVISTAS ESCOLARES

En el período que abarca este estudio, la diversión comenzó a aparecer como una acción necesaria para el desarrollo de la personalidad de niñas, niños y adolescentes. Fue así que surgieron iniciativas como las colonias escolares, se expandió la industria de los juguetes y se consolidaron proyectos editoriales para entretener a dicho público (Rojas, 2010, pp. 274-276). En particular, estos proyectos se vieron potenciados también por el desarrollo de la empresa periodística que, a partir de la innovación tecnológica y la ampliación del mercado, propició el surgimiento de revistas especializadas como la *Revista de los Niños* (1905), *Chicos y Grandes* (1908), *El Peneca* (1908) y *Semanita* (1927).

La revista se transformó en un género para infantes y adolescentes, con materias de su interés, lo que abrió nuevos imaginarios y posibilidades de creación. En efecto, al comparar *El Peneca*⁶ con las revistas escolares de las décadas de 1920 y 1930, se identifican contenidos similares: fragmentos de narraciones literarias, contribuciones como cuentos y poesía, ilustraciones y contenidos gráficos de diferente tipo (caricaturas, historietas, etc.), y secciones de entretenimiento y humor.

Por otra parte, el desarrollo de la imprenta facilitó la realización de proyectos editoriales en distintos territorios (Santa Cruz, s. f., pp. 33-59) y posibilitó la producción a mayor escala de los proyectos de prensa escolar. Diversos establecimientos a lo largo de todo el país comenzaron a crear sus propias publicaciones y, en la mayoría de los casos, optaron por el formato de revista:

Nuestros deseos siempre fueron publicar una revista. Hoy es una realidad nuestra aspiración. Vosotros, queridos lectores, podréis apreciar en estas páginas, trabajos infantiles donde asoman el esfuerzo y la alegría de nuestro espíritu. Sabremos trabajar por engrandecer nuestra revista y por presentarla cada vez mejor. Compañeros, para cumplir estos propósitos, debéis cooperar para hacer surgir nuestra revista, obra que hemos empezado

⁶ La digitalización de *El Peneca* está disponible en el portal Memoria Chilena. Es posible acceder a esta a través del siguiente enlace: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3397.html#documentos>

lentos de entusiasmo y espero que ustedes sabrán responder a este esfuerzo, porque es un deber compañeros hacerlo. Me dirijo también a los niños de otras escuelas para que nos ayuden en esta labor. (Escuela Superior de Hombres N.º 21, 1935, p. 1)

Al ver a la luz esta revista, en una fecha por demás gloriosa cual es la celebración de las bodas de plata de nuestro Liceo, creo que se habrán visto realizados los anhelos de todas nuestras compañeras que como yo, deseaban tener una revista propia [...]. Deseadle como yo una larga y feliz existencia y que a través del tiempo vaya perfeccionándose más y más, para que así al correr de los años, cuando ya hayamos abandonado estas aulas, miremos con regocijo y satisfacción la obra que con tanto afán empezamos. (Liceo de Niñas N.º 2, 1929, p. 1)

Las revistas involucraron a diversos miembros de la comunidad escolar. En su mayoría, la gestión fue asumida por diferentes estudiantes del establecimiento educativo; en otros casos, fue encabezada por un curso específico o por las academias literarias, grupos originados para promover la formación del alumnado en el campo de las letras. También hubo experiencias lideradas por el estudiantado que operaron en el ámbito territorial, convocando a compañeros y compañeras de otros planteles de la misma localidad o ciudad.

Los organizadores se encargaron de gestionar los contenidos por publicar, la impresión y la distribución. Gran parte de las veces, la convocatoria para publicar era abierta a la comunidad educativa:

¡Interésate! ¡Ayuda! al progreso de su revista Cascadas Bulliciosas y escribe en ella, con verdadero entusiasmo, todas las impresiones que te sugiere. (Liceo de Niñas Paula Jaraquemada, 1929, p. 2)

Cultura Estudiantil hace un amplio llamado a todos los intelectuales y estudiantes de Aconcagua, agradeciéndoles anticipadamente el envío de sus valiosos trabajos, con cuyo concurso, no dudamos poder llevar a justo término la para nosotros magna empresa en que hoy nos vemos interesados. (Liceo de Hombres de San Felipe, 1921, pp. 2-3)

En algunas publicaciones se señalan los cargos y las funciones implicados en la creación de los impresos: director/a, responsable de coordinar el trabajo en su totalidad y velar por el cumplimiento de cada etapa —en ciertos casos, este cargo lo compartía el estudiante con algún profesor—; secretario/a, quien apoyaba a la dirección en las labores de gestión; tesorero/a, persona encargada de los dineros de la revista; y el equipo redactor y/o de corresponsales, que consistía en un grupo de personas que elaboraba contenidos para publicarlos. Las revistas que se distribuían más allá de la escuela contaron con equipos de suplementeros y una unidad de avisajes encargada de conseguir auspicio del comercio local.

Aunque las distintas publicaciones tenían sus especificidades, desarrollaron contenidos y secciones transversales, tales como los siguientes: editorial; entrevistas; columnas sobre temas culturales, científicos, históricos o curiosidades; creaciones artísticas, en las que destacaron el dibujo, el cuento y la poesía; cartas del alumnado; chistes y humor; crónicas escolares; efemérides; pasatiempos; y reseñas deportivas. Como señalé anteriormente, las publicaciones escolares presentaron una estructura similar a la empleada en revistas infantiles de la época, pero con contenidos relacionados con la cotidianidad del aula y sus experiencias particulares. Es así como Francisco González, alumno de tercer año del Politécnico Alcibiades Vicencio, narra en *Nuestros Ideales* (1934) las labores que él y sus compañeros llevaban a cabo en el taller de Herrería y llama a la dirección del establecimiento a apoyar con nuevos recursos su quehacer:

El número de solicitudes de distinta naturaleza ejecutadas en el mes pasado es de (45) comprueba fácilmente, la actividad que despliega este taller. Los alumnos de este taller rogamos a nuestro querido Director Sr. Carlos Andonaegui que haga un sacrificio más [...] ordenara, la construcción de algunas fraguas, que son indispensables para este taller y la compra de un equipo de soldadura autógena y de algunas máquinas aunque fueran viejas. (p. 18)

Por otra parte, la alumna del Liceo de Niñas Paula Jaraquemada (1929) que firma con el seudónimo «NIDI» cuenta por medio de un poema sus sensaciones ante la hora del examen:

¡Caramba! ya voy llegando
y la puerta está abierta.
Las piernas me están temblando
el corazón me está saltando
y el susto se me despierta.
Me nombran, salgo adelante
y una facha quiero tomar.
Mas no alcanzo, pues al instante
me toca una retumbante
pregunta que contestar [...]. (p. 2)

La reproducción de los ejemplares se realizó principalmente en las imprentas próximas a las escuelas. Desde fines del siglo XIX, la cultura escrita había empezado a expandirse en el país más allá de la élite ilustrada, hasta alcanzar un circuito de masas. Ello abrió un nuevo mercado que potenció el desarrollo de talleres impresores con un criterio comercial, dispuestos a atender distintas demandas, como las revistas escolares (Subercaseaux, 1993, pp. 95-96). En otros casos, como el de la revista *Germinal* del Liceo de Magallanes, la impresión se efectuaba en las mismas escuelas.

Por otro lado, algunos ejemplares de la colección cuentan con linografías e impresiones hechas mediante otras técnicas de grabado, realizadas por sus propios creadores (figs. 4 y 5). En dichos ejemplares, se reconocía el aporte de este tipo de actividad en el desarrollo profesional del estudiantado:

En el orden material ha preparado a un buen número de alumnos en las diversas profesiones que derivan del ramo de imprenta: tipógrafos, compaginadores, prensistas, etc., actividades todas desarrolladas, como lo hemos hecho notar en otras oportunidades, por los mismos niños. Es más, ha dado margen también para el cultivo del grabado en linóleo y madera. (Liceo de Hombres de Magallanes, 1929, p. 3)

En general, la circulación de las publicaciones fue semanal, quincenal y mensual. Sin embargo, existieron también iniciativas esporádicas que no tuvieron continuidad. En cuanto a aquellas que perduraron en el tiempo, es

transversalmente para la sostenibilidad de dichas ediciones. En efecto, varias de ellas contienen avisos de diferentes negocios locales, destacándose aquellos vinculados al comercio escolar (uniformes, útiles escolares, etc.).



Figura 6. Aviso publicitario en la contraportada de la revista *Liberación*, del Liceo de Niñas de Los Ángeles, 1922. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colección Libros y Documentos, n.º inv. RE. *Liberación* LSQ 1922 7.

ESPACIO Y TIEMPO PARA CREAR, COLABORAR Y REÍR

Aunque las prácticas educativas propiciadas por la Escuela Nueva introdujeron cambios en el currículo, los métodos y las formas de enseñanza (Mayorga, 2018, pp. 171-207), el aula siguió —y sigue siendo aún— un lugar donde se articulan relaciones de poder y dominación (Orellana, 2010, p. 177). Este ejercicio de poder se expresa en la capacidad concreta de la escuela para normar al alumnado por medio de su organización en espacios específicos y en tiempos controlados (Foucault, 2000, pp. 130-144).

Las acciones de los sujetos no están determinadas solo por la posición que ocupan dentro de la sociedad, sino también por su capacidad de tomar decisiones y adoptar tácticas de apropiación y resignificación. Desde esa perspectiva, si bien es posible reconocer en las revistas escolares la dimensión de control de la escuela, a la vez se puede leer la creación de estas publicaciones como una estrategia que permitió la construcción de espacios y tiempos distintos a los impuestos.

La noción de un conjunto de normas expresadas en prácticas, artefactos y gestos concretos está presente de forma recurrente en las narraciones publicadas, sean estas crónicas, anécdotas, prosa o poesía. Irene Ahumada, alumna de cuarto año de la Escuela Mixta N.º 29 de Naltagua, publicó en *El Chiquitín* un relato donde la campana aparece como protagonista y articuladora del tiempo incluso más allá del aula:

En mi escuela hay una campana grande y sonora que se deja oír desde larga distancia. Es ella la que según sus campanazos nos anuncia las diferentes fases porque [sic] debe pasar nuestra vida estudiantil. Si son muchos y rápidos sus sonidos ¡nos llama! Cuántas veces nos ha sorprendido aún en cama y hemos debido apresurarnos para satisfacer la orden. La campana es querida, es algo que recordaremos siempre, pues junto con señalarnos las horas de trabajo intenso y provechoso, nos anuncia también el descanso, los juegos y el regreso al hogar. (1937, p. 2)

Asimismo, en *Andarín*, hay una alusión a la campana que apunta a los conceptos de coerción y control, pero a modo de chiste: «La madre de Luis: El profesor se queja que llegas atrasado a la escuela. El niño: Y para qué tocan la campana antes que yo llegue» (Escuelas primarias de Concepción, 1928). Es así como la sujeción al tiempo de la escuela y de los traslados —con sus inconvenientes— aparece imponiéndose a las horas de juego, descanso y sueño.

Las crónicas y noticias de la cotidianidad escolar tuvieron un lugar relevante en las revistas. También en ellas se reconocen y demandan otras actividades más allá de la estructura de la escuela con sus dinámicas y tiempos: «La labor del estudiante no solo debe consistir en ir a clases y repetir de memoria sus tareas sino que debe buscar otras labores en que aprovechar su corta

juventud e ir formando poco a poco su personalidad» (Liceo de Hombres de Chillán, 1929, p. 5). Hay en sus relatos una invitación a imaginar y construir la escuela deseada. Considerando que la «escuela, debe proporcionar un medio favorable a todas las actividades necesarias para el desarrollo del niño» (Liceo de Hombres de Rengo, 1931, p. 1), los escritos alaban y/o solicitan la creación en sus establecimientos de huertas, excursiones y espacios para el deporte y el juego. A su vez, ponen de relieve aquellas acciones que han permitido interrumpir el ritmo y la distribución de las dinámicas escolares. De esta forma, quienes participan de las revistas reconocen la capacidad que han desarrollado para autogestionar proyectos creativos:

Las páginas que nuestros lectores examinarán a continuación, así como las del número pasado, han sido escritas, compuestas, corregidas, impresas, encuadernadas, y, por último, vendidas por los alumnos de los Liceos Magallanes. Hasta los clichés en madera, que adornan nuestra revista, uno de los cuales representa nuestra prensa, han sido elaborados por alumnos del establecimiento [...]. Como se ve, pues, es «Germinal» una obra que aparece a la luz venciendo mil obstáculos, gracias al entusiasmo y al amor que, cada uno, de sus colaboradores, directos o indirectos, ponen en la realización de este ideal que día a día viene definiéndose más claramente. (Liceo de Hombres de Magallanes, 1928, p. 12)

Asimismo, los creadores de las publicaciones periódicas enfatizan el trabajo dedicado a su elaboración por medio del uso recurrente de expresiones como «esfuerzo», «gran empresa», «lucha», «obstáculos», «fruto del trabajo y empeño», «desvelos», «¡adelante!», entre otras. En muchos casos, los mismos conceptos son los escogidos para titular las revistas, como ocurre con *Esfuerzo*, *Esfuerzos* (fig. 7), *Esfuerzo Infantil* y *Adelante*. El siguiente editorial grafica el espíritu que animaba a los estudiantes a perseverar en estos proyectos:

Hemos dado ya el primer paso, que algo es, que sintetiza en parte el logro del ideal la cariñosa acogida por nuestras compañeras de colegio, y la muy franca y cordial en los demás establecimientos, ha sido un justo y

valioso estímulo para hacernos más grata la lucha por nuestros anhelos. Llega «IDEALES» de nuevo a nuestras manos en alas de la Primavera que ya nace; sin embargo, verde jardín de florecillas que se abren con sus páginas de prosa y versos juveniles. Hoy día, más que ayer, nos convenimos plenamente que el porvenir —el más allá— es y será siempre el justo compensador de los esfuerzos que gastamos por conseguirlo, de las energías que despleguemos por alcanzarlo. (Liceo de Niñas de Quillota, 1927, p. 2)

El trabajo de las revistas se hacía más difícil por la carga académica de sus creadores y colaboradores, pues estos tenían que compatibilizar la labor editorial con los deberes escolares, tal como se observa en la siguiente declaración:

Después de una desesperada lucha vino a satisfacer nuestro deseo el representante de nosotros, el día 5 de noviembre del presente año. He aquí nuestra mascota: «Araucanito», que por segunda vez aparece con el entusiasmo y brillo que lo corona. Nuestro primer número fue para los estudiantes y colegas de varios pueblos, un regocijo bastante comentado, a pesar de que algunos no creían que, nosotros de la 21, pudiéramos dirigir tan delicada empresa, ya por el corto tiempo con que contábamos, como también por el exceso de trabajo que nos ocasiona el curso superior del 6.º año [...]. Desearíamos que el entusiasmo de nuestros colaboradores, no decaiga; para así, nosotros los dirigentes, podamos seguir con realce, nuestras actividades. (Escuela Superior N.º 21, 1929)

Esta situación hizo de las revistas proyectos frágiles: «Después de dos largos años que nuestra querida “Crisálida” dormía bajo un aparente manto de olvido, ha oído nuestra voz, que, cual alegre clarinada, la ha sacado de su letargo» (Liceo de Niñas Paula Jaraquemada, 1937, p. 6). Vicisitudes como esta fueron comunes, lo que generó constantes llamados de colaboración para lograr la permanencia e hizo que cada revista fuera valorada por sus creadores como un «símbolo de trabajo, unión y cooperación» (Escuela N.º 4, 1935, p. 1).

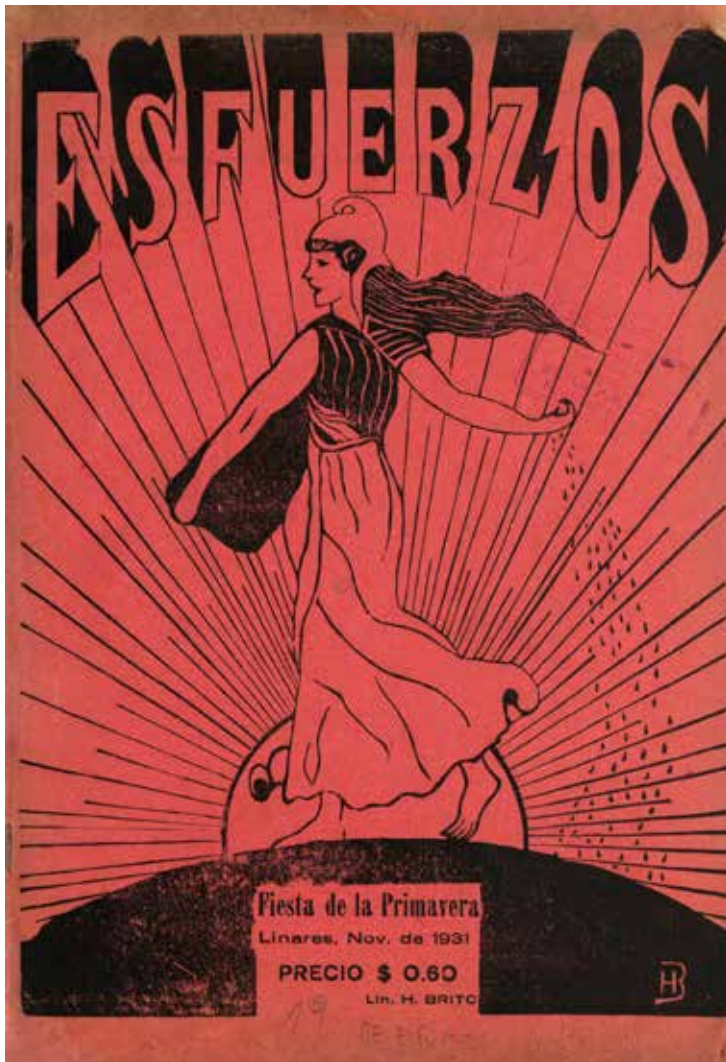


Figura 7. Portada de la revista *Esfuerzos*, del Liceo de Hombres de Linares, 1931. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colección Libros y Documentos, n.º inv. RE. *Esfuerzos* LIN 1931 19.

Muchas veces esta lógica de colaboración traspasó los muros de los recintos e incluyó a otros estudiantes de la ciudad, provincia, región e, incluso, del

país, lo que contribuyó a la construcción de un espacio colectivo de creación, circulación de noticias y colaboración en el estudiantado:

A pesar de ser esta revista el órgano oficial del 5.º B. se aparta de ser un organismo individualista o egoísta si se quiere, muy por el contrario los anhelos que nos guían son únicamente acrecentar una vez más los lazos de unión que deben existir de una manera férrea e inquebrantable entre el estudiantado chillanense. Y es por eso que nosotros los alumnos componentes del 5.º año B, queriendo encausar [sic] los sentimientos de todos los alumnos de los distintos establecimientos educacionales de esta ciudad, hemos lanzado esta revista [...]. Y la satisfacción más grande para nosotros ha sido que nuestras esperanzas no han sido defraudadas y nuestro llamado no ha sido estéril. Ahora solo resta únicamente agradecer de una manera franca y sincera a nuestras coleguitas y colegas que han cooperado al éxito de esta revista, y a la vez los exhortamos a seguir en esta noble empresa, para así cimentar ese proverbio que dice «La unión hace la fuerza». (Liceo de Hombres de Chillán, 1934, p. 1)

Queremos también que nuestra revista sea el medio que nos ponga en relación con otros centros afines, con el objeto de establecer entre ellos i nosotros esas corrientes espirituales que vinculan los grupos, acercan los pueblos i los armonizan con los mismos ideales. (Liceo de Hombres de La Serena, 1921, p. 1)

En cuanto a los contenidos elaborados, las creaciones literarias y humorísticas destacan por su cantidad y transversalidad. Todas las revistas consideradas en este trabajo contienen una sección para mostrar el trabajo literario del alumnado. Incluso hubo algunas, como *Ideales* del Liceo de Niñas de Quillota, *Esfuerzos* del Liceo de Hombres de Linares, *Luz* del Liceo de Niñas de Chillán y *Crisálida* del Liceo Paula Jaraquemada de Santiago, que se definieron principalmente como una publicación para dar a conocer este ámbito creativo.

En su mayoría consistieron en expresiones de creación libre, siendo la poesía y la narrativa los géneros más representados. Las temáticas tratadas fueron variadas; algunos poemas dan cuenta de situaciones cotidianas, como

el poema «Mi perro», de Francisco Acuña —estudiante de la Escuela de Victoria—, publicado en *Andarín*:

Yo tengo un perro
muy guapo y corredor
que muerde los tobillos
y le doy de comer arroz [...].
Cuando siente a un caballo
se lanza al trote,
lo toma de las riendas
y no lo deja seguir su galope.
Cuando cuida las ovejas
la primera que se arranca
inmediatamente le muerde una oreja
y no le deja pasar las trancas [...]. (1928)

Otras temáticas son relativas al mundo interior y la subjetividad de sus autores, tal como el texto titulado «Dolor», escrito para *Clarinadas* por una alumna con el seudónimo de «Sopaipilla»:

Hay momentos en la vida en que el corazón amenaza estallar de amargura... Entonces parece que un velo nublara nuestra vista, que una cuerda martirizara nuestra garganta sin dejarnos respirar... Entonces esos sollozos que la anudan, rompen en un caudal de copiosas lágrimas... cuán grato es para el alma poder desahogar la pena que la devora... Las lágrimas hacen dulce aún el dolor más intenso y lo subliman... (Sopaipilla, 1926)

El humor también tuvo presencia recurrente, a través de chistes, adivinanzas cómicas y caricaturas. Muchos de estos contenidos forman parte del acervo humorístico de la cultura de masas de la época —e incluso hoy podrían producirnos gracia—, pero había otro tipo de contenido jocoso, aquel que estaba en función de un contexto particular, cuya decodificación demandaba una complicidad entre quienes lo creaban y sus lectores; la risa que generó es muestra de dicha complicidad y reciprocidad ideológica (Abella y Rueda,

2017, p. 14). Esta clase de humor fue, en su mayoría, de autoría anónima. Sobresalen, por un lado, las caricaturas, donde quienes aparecen retratados son principalmente los profesores (fig. 8), y por otro lado, los acertijos o las anécdotas que incluyen frases o gestos característicos de algún maestro o alguna maestra. Por ejemplo, *Crisálida* incorporó una sección titulada «Frases célebres», que invitaba a sus lectoras a adivinar quiénes eran las profesoras citadas:

- ¿Quién se atreve a ir a la pizarra? Yo le ayudo.
- No se fíen las que ya salieron.
- Paso de polka, tres, cuatro.
- De dos en fondo, a la sala de...
- Dedicáte a Agronomía: es lo mejor.
- Very poor your lessons.
- ¿Qué es eso, niñas? Cuando me enojo me dura un mes y no hablo.
- ¡En su tierra; pero en la mía, no!
- Si se porta mal, «a fillette», no la ayudo en el examen [...]. (Liceo Paula Jaraquemada, 1937, p. 10).

A través de la ridiculización y exageración de sus atributos, el profesorado fue desmitificado en cuanto figuras de autoridad, apareciendo como «comunes mortales cuya vulnerabilidad los somete a la risa y la burla de sus actos» (Abella y Rueda, 2017, p. 18).

Figuran también contenidos de humor relacionados con la cotidianidad entre pares. Precisamente, en *Crisálida* se incluyeron, bajo el título «Avisos económicos», bromas que parecen hacer alusión a compañeras de escuela y, por lo tanto, podían ser comprendidas en toda su magnitud solo por la comunidad estudiantil del Liceo Paula Jaraquemada de aquel momento:

- Para hablar perfectamente el castellano, visitar la casa «Eva», en la cual hay un «perito» en la puerta.
- Se ha perdido un libro llamado «Cómo asistir siempre a clase». Se ruega devolverlo a Irma Muñoz.
- Se pide a la persona que se echó a la Anita Salinas al bolsillo, devolverla a sus inconsolables padres [...]. (1937, p. 10)



Figura 8. Caricatura de Gregorio Bravo, profesor de Matemáticas del Liceo de Hombres de Chillán, firmada por «Bonaparte». Revista *Rumbos*, 1915. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colección Libros y Documentos, n.º inv. RE. RumbosYAI 1915 2 C1.

Concluyo este apartado con una narración de ficción y humorística escrita por Carlos Ramos, estudiante de la Escuela Superior N.º 21, pues considero que refleja lo que he señalado en relación con la producción de revistas escolares: que se trata de una práctica que convive y, a veces, entra en disputa

con el espacio y tiempo de la escuela. El relato se inicia con la llegada de un comisionado encargado de tomar un examen oral de Geografía e Historia. El comisionado llama adelante a los alumnos Canuto Tripas Secas, Tirifilo Patecorcho, Patas Largas y Calambrito, quienes responden erradamente todas las preguntas. Ante ello, el examinador los regaña y le pide a Calambrito que le muestre su cuaderno «para ver lo que ha hecho durante el año!!». Grande es su sorpresa al ver que el cuaderno está en blanco y que, en lugar de lecciones, solo hay «una hoja con un nombre “Araucanito”». Al preguntarle a Calambrito de qué se trata este hallazgo, el alumno contesta «es un pequeño periodiquito de nuestra escuela». Frente a esta respuesta, el comisionado exclama «¡Ahora comprendo! Por estar embelesados en las hermosas páginas de “Araucanito” no sabían [...]. Tres ras por “Araucanito”. Todos. Rás, rás chiss... pum!! Viva “Araucanito” [...]. Mañana vendré a tomarles la clase de Geografía e Historia Natural. Por ahora los perdono, pues todos estaban leyendo “Araucanito” la revista infantil más hermosa de Victoria. Ahora repitamos: Viva “Araucanito”!!!... Viva!!». (Escuela Superior N.º 21, 1929, p. 2).

CONCLUSIONES

En mi acercamiento a la colección de revistas escolares del Museo de la Educación Gabriela Mistral, lo primero que llamó mi atención fue el volumen del conjunto y su diversidad. Esto me llevó a preguntarme sobre la motivación que los estudiantes tuvieron para crear estas publicaciones: ¿cuáles fueron sus objetivos? ¿Qué deseaban comunicar? ¿Por qué organizaron estos proyectos? ¿Cómo gestionaron su ejecución? ¿Cómo elaboraron sus contenidos? ¿Por qué publicaron cuentos, poesías y chistes?

A partir de estas preguntas, me propuse entender este corpus como un material que permite acercarnos a la historia de la educación, de las infancias y de la adolescencia desde discursos y representaciones elaborados por niñas, niños y adolescentes. De este modo, analicé las revistas objeto de este estudio con la intención de reconstruir vivencias y subjetividades que amplían la mirada que nos entrega la documentación de carácter oficial sobre estos sujetos.

En general, cuando se abordan la educación y sus dinámicas, los análisis ponen de relieve la capacidad de la escuela de construir relaciones de poder

y de dominación, es decir, exponen cómo en su cotidianidad los establecimientos educacionales instauran prácticas, discursos y representaciones que buscan formar al estudiantado a partir de un determinado «deber ser». Sin desconocer tal aspecto, en esta investigación me propuse destacar la capacidad que el alumnado tuvo para crear algo nuevo en el contexto exigido por la disciplina escolar, cómo dentro del espacio-tiempo impuesto por el aula y sus dinámicas los estudiantes se organizaron y conformaron otro espacio y tiempo para crear, colaborar y reír. En este sentido, entiendo la labor realizada por los alumnos en el presente trabajo como un gesto de emancipación, tal como lo propone Jacques Rancière al analizar la prensa obrera como un espacio que logra detener y resignificar el tiempo «normal» impuesto por dominación:

Su emancipación consiste, primero, en reapropiarse de esta fragmentación del tiempo para crear formas de subjetividad que vivan otro ritmo que el del sistema [...]. Por otra parte hay interrupciones: momentos en que se detiene una de las máquinas que hacen funcionar el tiempo —puede ser la del trabajo, o la de la Escuela— [...]. Estos «momentos» no son solamente instantes efímeros de interrupción de un flujo temporal que luego vuelve a normalizarse. Son también mutaciones efectivas del paisaje de lo visible, de lo decible y de lo pensable, transformaciones del mundo de los posibles. (2010, p. 9)

Desde esta perspectiva, comprendo las revistas como una práctica situada en un contexto de producción específico, marcado por la consolidación del Estado docente, la propagación de los postulados de la Escuela Nueva y las transformaciones en la cultura de masas. Estos fenómenos los concibo como elementos que posibilitaron lugares de enunciación desde donde el estudiantado pudo gestionar estos proyectos editoriales. Tales lugares de enunciación les permitieron a los alumnos y alumnas desarrollar formas de saber, de hacer y modos de expresión que, dentro de los límites de la escuela, abrieron subjetividades y nuevas posibilidades de aprender y crear.

Por último, estimo que es necesario seguir profundizando en la diversidad de las revistas escolares en cuanto documentos históricos. Específicamente,

es preciso abordar las heterogeneidades presentes en ellas: socioeconómicas, geográficas y de género. Estos elementos no fueron desarrollados en la presente investigación, y a partir de ellos se pueden generar nuevas preguntas que den cuenta de la complejidad de las experiencias sociales e históricas de niñas, niños y adolescentes: qué implica —y cómo ello tiene su correlato en las revistas— pertenecer a las élites, los sectores medios o los grupos populares, tomar conciencia del territorio que se habita y del género desde el cual cada estudiante se define.

REFERENCIAS

- Acuña., F. (27 de julio de 1928). Mi perro. *Andarín* (Escuelas Primarias de Concepción), 1(5). Recuperado de <http://www.bncatalogo.cl/periodicos/PE0000002.pdf>
- Ahumada, I. (1937). La campana. *El Chiquitín* (Escuela Mixta N.º 29 de Naltagua), 1(1), 2. Recuperado de <http://www.bncatalogo.cl/periodicos/PE0000587.pdf>
- Almeida, A. (2013). Ainda há lugar para o jornal escolar. En J. M. Hernández (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica* (pp. 67-78). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Burke, P. (comp.). (1994). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte, K. (Septiembre de 2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, 8(13), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004>
- Escuela N.º 4. (Agosto de 1935). *LaVoz de los Buenos Muchachos*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.bncatalogo.cl/periodicos/PE0000208.pdf>
- Escuela Superior de Hombres N.º 1. (Mayo de 1935). *Bolita de Cristal*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmegm.cl/2018/12/10/escuela-superior-de-hombres-n1-bolita-de-cristal-1935-no01/>

- Escuela Superior N.º 21. (1929). *Araucanito*, 1(2). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmegm.cl/1929/11/20/escuela-superior-n21-araucanito-1929-no02/>
- Flores, J. (Enero-junio de 2007). Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930. *Historia*, 2(40), 129-164. Recuperado de <http://revista-historia.uc.cl/index.php/rhis/article/view/1325/1137>
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González-Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo XX. *Historia de la Educación*, 17(40), 11-26. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68385/2013c%20es%20ar%20Freinet%20HEduc%20Br.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Groves, T. (2013). Educación como tema: prensa pedagógica y la recuperación de la sociedad civil en el ámbito local. En J. M. Hernández (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica* (pp. 235-244). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, J. M. (2013). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Contextualización y géneros textuales. En J. M. Hernández (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica* (pp. 15-32). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lago, T. (ed.). (Septiembre de 1929). *Revista de Educación*, 1(10).
- Liceo de Hombres de Chillán. (Junio de 1929). *Rumbos*, 3(12). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmegm.cl/2018/12/10/liceo-de-hombres-de-chillan-rumbos-1929-no12/>
- Liceo de Hombres de Chillán. (Julio de 1934). *Carcajada*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmegm.cl/1934/07/30/liceo-de-hombres-de-chillan-carcajada-1934-no01/>
- Liceo de Hombres de La Serena. (Junio de 1921). *Ibis*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmegm.cl/2018/12/11/liceo-de-hombres-de-la-serena-ibis-1921-no01/>
- Liceo de Hombres de Linares. (Agosto de 1929). *Esfuerzos*, 1(3). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmegm.cl/2019/03/02/liceo-de-hombres-de-linares-esfuerzos-1929-no03/>

- Liceo de Hombres de Magallanes. (Mayo de 1928). *Germinal*, 1(12). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/>
- Liceo de Hombres de Magallanes. (23 de diciembre de 1929). *Germinal*, 2(11). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/2019/02/28/liceo-fiscal-de-hombres-de-magallanes-germinal-1929-noxi/>
- Liceo de Hombres de Rengo. (Mayo de 1931). *Horizontes*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/>
- Liceo de Hombres de San Felipe. (Abril de 1921). *Cultura Estudiantil*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/2018/12/11/liceo-de-san-felipe-cultura-estudiantil-1921-n01/>
- Liceo de Niñas de Quillota. (Septiembre de 1927). *Ideales*, 1(2). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/2019/02/28/liceo-de-ninas-de-quillota-ideales-1927-n02/>
- Liceo de Niñas N.º 2. (Noviembre de 1929). *Loto*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/1929/11/11/liceo-n2-loto-1929-no01/>
- Liceo de Niñas Paula Jaraquemada. (Julio de 1926). *Clarinadas*, 2(4). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/1926/09/13/liceo-paula-jaraquemada-clarinadas-1926-no04/>
- Liceo de Niñas Paula Jaraquemada. (Julio de 1929). *Cascadas Bulliciosas*, 1(2). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/1929/11/14/liceo-de-ninas-n4-cascadas-bulliciosas-1929-no02/>
- Liceo de Niñas Paula Jaraquemada. (1937). *Crisálida*, 1(5). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/1937/07/13/liceo-de-ninas-n4-crisalida-1937-no05/>
- Liceo Fiscal de Niñas de Chillán. (1930). *Luz*, 1(1). Colección MEGM. Recuperado de <http://www.revistascolaresmeggm.cl/>
- Mayorga, R. (2018). Una educación nueva para un individuo nuevo. En M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga (eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (vol. III, pp.13-48). Santiago: Taurus.
- Mayorga, R. (2018). Las grandes reformas pedagógicas. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga (eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (vol. III, pp. 172-207). Santiago: Taurus.

- Mejías, E. y Cheuquelaf, I. (2018). *Investigación, registro y documentación de colección de revistas escolares del MEGM para la creación de contenidos digitales* (Proyecto n.º 451746). Fondart Región Metropolitana.
- Montealegre, J., García, M., Hermosilla, M., Rueda, H. y Abella, R. (2017). *Un país de tontos graves. Humor gráfico y política en Chile*. Santiago: Museo Histórico Nacional. Recuperado de https://www.mhn.gob.cl/618/articles-75364_archivo_01.pdf
- NIVI. (1929). ¡Examen!. *Cascadas Bulliciosas*, 1(2), p. 2. Colección MEGM. Recuperado de http://www.revistascolaresmegm.cl/archivorevistas/wp-content/uploads/2018/11/150_Cascadas-Bulliciosas-SCL-1929-2_baja.pdf
- Orellana, M. I. (2012). *Educación: improntas de mujer* (2da. edición). Santiago: Dibam. Recuperado de <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Publicaciones/25894:Educacion-improntas-de-mujer>
- Orellana, I. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago: Dibam. Recuperado de <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Publicaciones/25899:Una-mirada-a-la-escuela-chilena-Entre-la-logica-y-la-paradoja>
- Orellana, I. y Araya, N. (2016). *Educación de las infancias: entre el hogar y la escuela (1880-1915)*. Santiago: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral, Dibam.
- Ossandón, C. y Santa Cruz, E. (2001). *Entre las alas y el plomo*. Santiago: Lom Ediciones/Universidad Arcis.
- Politécnico Alcibíades Vicencio. (Febrero de 1934). *Nuestros Ideales*, (30).
- Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: Junji.
- Santa Cruz, E. (s. f.). *Análisis histórico del periodismo chileno*. Santiago: Nuestra América Ediciones. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0000183.pdf>
- Semeraro, A. (2001). La infancia como sujeto y objeto historiográfico. En L. Martínez (comp.), *La infancia y la cultura escrita* (pp. 102-114). México: Siglo XXI.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile* (vol. II). Santiago: Taurus.
- Sopaipilla. (Septiembre de 1926). Dolor. *Clarínadas*, 2(4), p. 10. Colección MEGM. Recuperado de http://www.revistascolaresmegm.cl/archivorevistas/wp-content/uploads/2018/11/115_Clarinadas-SCL-1926-IV_baja.pdf
- Subercaseaux, B. (1993). *Historia del libro en Chile*. Santiago: Lom Ediciones. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0012101.pdf>

ECOS INFANTILES EN LA FRONTERA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA EN LA PROVINCIA DE MALLECO A TRAVÉS DE LAS FUENTES JUDICIALES (1930-1986)

Yéssica González Gómez

INFANCIA Y ECOS EN LA FRONTERA. UNA PROPUESTA

Pensar en la infancia es pensar en sujetos que histórica y tradicionalmente han sido invisibilizados o representados a través de un «otro». Pretender escribir su historia plantea el desafío de escuchar sus voces y descubrir sus presencias a partir de testimonios, imágenes y documentos de terceros.

Este trabajo indaga en la construcción de un imaginario social e institucional sobre la infancia en Chile y en sus efectos sobre las diferentes formas de exposición y precarización de las y los niños como parte de un fenómeno de larga duración. El estudio se centra en la manifestación de dicho fenómeno en la provincia de Malleco, específicamente en el área de competencia de su tribunal de menores, sobre la base de expedientes judiciales del período comprendido entre los años 1930 y 1986¹ conservados en el Archivo Regional de la Araucanía (ARA).

El corpus documental está compuesto por 76 expedientes inéditos, cuya riqueza y diversidad permiten entrever algunos girones de la vida cotidiana de los(as) niños(as) de La Frontera (fig. 1), así como las características de un entorno sociocultural atravesado por la pobreza, la violencia y el conflicto, la discriminación y la segregación de género —todos fenómenos asociados a un espacio tardíamente articulado al Estado y sus mecanismos de orden y control social a través de las leyes, las instituciones y

¹ Debido a la temporalidad considerada en este trabajo, a la naturaleza de los casos analizados y al derecho al resguardo de la privacidad y la honra que asiste a los involucrados, los menores de edad aparecen individualizados solo con sus iniciales, mientras que, en el caso de los adultos, se mencionan solo sus nombres de pila. Estos criterios se han adoptado en conformidad con los lineamientos establecidos en el *Protocolo de anonimización* (art. 2, acta 44-2022) ratificado por el Poder Judicial y la Corte Suprema de Chile.

las prácticas de justicia (Bilot, 2013; Flores, 2019)—. En atención a estas consideraciones y a las potencialidades de las fuentes, el texto fue organizado en cuatro secciones.



Figura 1. Niños junto a su padre en el negocio familiar, Temuco, 1960. Donación de Juan José Díaz Jiménez. Memorias del Siglo XX, Archivo Nacional.

El primer apartado ofrece una apretada síntesis de aquellos hitos que marcaron la entrada en escena de un discurso y representación de las poblaciones infantojuveniles en la región, desde el centro y de espaldas a las singularidades del espacio y su gente.

El segundo, en tanto, describe las fuentes y su tratamiento metodológico a partir de la identificación de variables y categorías de análisis destinadas a facilitar nuestro recorrido a través del tiempo, en un esfuerzo por percibir los ecos de aquellas voces a menudo silenciadas. Interesa aquí poner de relieve la importancia del archivo como lugar de resguardo de la memoria de estos y otros actores del pasado, que hace posible el desarrollo de nuevas investigaciones sobre nuestra historia e identidad con una nueva arquitectura del relato y desde una perspectiva local.

El tercer apartado se refiere a aquellos ecos infantiles surgidos desde la violencia y la rebeldía como formas de respuesta incomprendidas por el mundo institucional y adulto frente a la frustración, la vulneración, la pobreza y la falta de mejores horizontes. El énfasis se ha puesto en la exposición de casos, como una forma de destacar los fondos documentales custodiados por el ARA. Se trata de historias de final abierto, en más de un caso a la deriva de un sistema que buscó disciplinar a los menores y tornarlos funcionales sin las herramientas ni resguardos necesarios para ello.

La deuda de la que dan cuenta esas historias se incrementa en el último apartado, donde se aborda una de las aristas más dramáticas de la errancia y el abandono infantil de los niños y niñas de La Frontera: «Ecos de auxilio, inocencias robadas» gira en torno a la violencia sexual sobre los cuerpos infantiles, como materialización extrema de la subordinación de los más débiles en razón de su edad, género, clase y oportunidades.

Por último, una precisión. El título de este trabajo alude a la palabra «eco», entendida como el fenómeno acústico mediante el cual una onda sonora que se percibe débil y confusa choca y se enfrenta a obstáculos, pero finalmente logra regresar al lugar desde donde fue emitida (Real Academia Española, s. f.). La presencia de los niños y niñas en la sociedad, así como sus circunstancias de vida y sobrevivencia, han sido, curiosamente, un objeto de preocupación tardío para la historia como disciplina, mas no para los grupos de poder del Estado y la sociedad. En cualquiera de estos planos, sus ecos nos

llegan desde el pasado de manera latente, pero real; apenas audible a veces, pero absolutamente ineludible de abordar. Así, este artículo pretende ser una provocación y una invitación al desarrollo de nuevas y mejoradas investigaciones, a través de las cuales podamos reconstituir esos ecos infantiles que nos llegan del pasado en La Frontera.

ESTADO E INFANCIA EN LA ARAUCANÍA. UN DERROTERO POR DEVELAR

El siglo XX inaugura una creciente preocupación por la infancia en Chile, como expresión de una tendencia mundial surgida en respuesta a su precarización y abandono (Errázuriz, 2022). Estas situaciones plantearon un desafío para la sociedad, los grupos de élite, las instituciones de beneficencia y el Estado, los que, en coherencia con la teoría del enemigo interno (León, 2015), asociaron esta nueva realidad a un problema de seguridad social (Candina, 2005; Kvaraceus, 1964).

La tesis del enemigo interno hacía temer por la eventual crisis de los modelos tradicionales de familia y moralidad ante el avance de otras formas de unión ente géneros, la renuencia al matrimonio y el aumento de la ilegitimidad (Errázuriz, 2022; Undurraga y Cerón, 2022)². En este contexto, los discursos sobre la infancia se debatieron entre un modelo punitivo y otro social-disciplinario orientado a su rehabilitación a través del trabajo, la moralización y la educación (Gajardo, 1940), interpretaciones que estuvieron en la base del diseño de las políticas privadas y públicas orientadas a enfrentar el problema de la inseguridad social y, por extensión, el de la infancia (Candina, 2005). Desde los años 40, a medida que el primero comenzó a perder fuerza, fue reemplazado por el segundo, donde el Estado otorgó especial importancia a la familia como espacio de modelación de conductas frente al incremento de la violencia y la precarización de ciertos sectores identificados con los grupos marginales, principalmente en los espacios urbanos.

² El momento coincide también con la decadencia de la aristocracia decimonónica y con una percepción generalizada de los aparatos de justicia como espacios de impunidad para los grupos de élite y de castigo para los sectores populares.

Uno de los hitos más importantes en la historia de la infancia en Chile en el siglo XX vino de la mano de la promulgación de la Ley N.º 4447 de 1928, que creó la Dirección General de Protección de Menores³. La creación de esta entidad –responsable por el cuidado, higiene y educación moral e intelectual de niños(as) y adolescentes hasta los 20 años de edad– refleja un cambio en la aproximación política y normativa de la república al mundo infantil. En efecto, la nueva ley denota una tendencia a la diferenciación entre ciertos modelos de niños y niñas funcionales al sistema y aquellos menores cuyas formas de vida y actuaciones representaban una «anomalía» (Schonhaut, 2010). Al respecto, Errázuriz (2022) ha hecho notar que el sistema de protección de menores establecido por la ley de 1928 estaba dirigido a un conjunto específico de niños y niñas entendidos como un «peligro social» y, por tanto, como un problema que ameritaba la intervención estatal. Tal enfoque no cambiaría sino hasta avanzado el siglo XX.

La nueva ley no solo dio origen a una renovada institucionalidad sino también a una nueva forma de relacionamiento del Estado con el mundo infantil y con la criminalidad infantojuvenil, a través de la ampliación de las facultades de policía y corrección, complementadas con la creación de los tribunales especiales de menores (Rojas, 2016). Su entrada en vigor supuso tres cambios fundamentales. En primer lugar, la diferenciación entre una justicia para adultos y otra específica para niños y adolescentes, siguiendo con ello las tendencias del derecho y las corrientes de pensamiento científico, social y criminológico europeas y norteamericanas (Errázuriz, 2020). Segundo, la orientación del modelo de justicia desde una lógica punitiva a otra centrada en un principio tutelar y de rehabilitación funcional de los menores infractores de ley, con énfasis en la educación como medio de promoción de una ética asociada al trabajo y a la formación en oficios diferenciados según género (fig. 2). Tercero, la complementariedad del sistema de justicia con el resguardo de los derechos de los niños establecido por las convenciones internacionales (derechos de la niñez).

³ La ley de protección de menores tuvo como antecedente la celebración del IV Congreso Panamericano del Niño en Santiago, ocasión en la que los países participantes reconocieron de manera unánime la Declaración de Ginebra.



Figura 2. Miguel Rubio. Niñas del asilo Las Creces en labores de costura, Santiago, s. f. Museo Histórico Nacional, Colección Fotográfica, n.º inv. N-000414.

El nuevo marco fijó los límites de responsabilidad penal de los menores como parámetro para determinar las medidas de protección, reinserción o rehabilitación; ello requería de altos grados de coordinación entre estructuras (de justicia, salud, policía, redes asistenciales y educación privada y pública) y la preparación de cuadros profesionales *ad hoc*, factores que no marcharon a la par, dejando al descubierto las primeras fisuras del sistema (Rojas, 2010). A esto se sumó que la nueva norma y el sistema al que dio origen no contemplaron las variables de contexto territorial y cultural: su capitalidad⁴ resultó en un modelo impuesto desde arriba, en el que era posible observar confusiones de competencia y desarticulaciones que fueron en directo perjuicio de los menores afectados o derivados al sistema.

⁴ Usamos este concepto para referirnos al centralismo en el diseño, redacción y modo de implementación de las normas, desconociendo los aspectos particulares de cada comunidad, región o grupo cultural o de género. Este modelo de capitalidad se replicó asimismo en el plano regional a través de la instalación de los tribunales y principales instituciones de acogida y/o corrección de menores en las capitales provinciales.

Para el caso de la Araucanía, los primeros tribunales de menores entraron en funcionamiento hacia la década del 30. Desde el principio, su actividad estuvo coartada por la escasez de recursos, funcionarios e instituciones de acogida tanto asistenciales como correccionales. Esto último obligaba ya al desplazamiento y desnaturalización de los menores —que eran derivados a ciudades como Los Ángeles, Concepción, Osorno e, incluso, Santiago⁵—, ya a su devolución a la tutela de los padres o, en ausencia de estos, de redes parentales o adultos calificados (Ministerio de Justicia, 1928, art. 20, 4.º), perpetuando así el círculo de riesgos y vulneraciones. El diseño del sistema estuvo pensado desde y para las ciudades, como espacios privilegiados de funcionamiento de las instituciones y de presencia del Estado, lo que dejó a un amplio espectro de la población de la Región y de la provincia de Malleco fuera de la atención y acceso al mismo⁶.

Temporalmente, también es posible reconocer algunas inflexiones. Entre los años 1930 y 1950 predominó el discurso que asociaba la condición infantil y adolescente con la delincuencia, el uso de la violencia y la incursión en diferentes formas de transgresión (Candina, 2005). Dicha etapa coincide con las reformas introducidas hacia mediados del siglo en orden a establecer distinciones entre los grupos infractores de ley y aquellos que requerían protección del sistema (Rojas, 2010). Para la estimación de la capacidad de discernimiento de los menores infractores de ley y en riesgo social, así como para la evaluación científica del alcance de las formas de violencia física de las que podían llegar a ser objeto, el saber judicial se complementó con el conocimiento médico forense (Palafox, 2020).

⁵ Es común verificar en los expedientes la derivación de menores a diferentes hogares debido a la falta de cupos o a la inexistencia de instituciones de corrección y acogida dentro de la provincia y, aun, la región. Por ejemplo, en el expediente del 17 de enero de 1931, Rol N.º 5, la menor O. M. fue derivada a un hogar de menores de Los Ángeles, mientras que en el caso de J. C. M. y N. R. M., los menores pasaron primero de Angol a Santiago, luego fueron devueltos a Angol y, desde allí, trasladados a Osorno.

⁶ De acuerdo con la información aportada por los censos de población, para 1920 el 65 % de la población de la provincia de Malleco era rural (Dirección General de Estadística, 1925). Hacia 1960, dicha proporción aún alcanzaba el 55 % (Dirección General de Estadística y Censos, 1964) y en la década de los 80, sobre la base de los datos del censo de 1982, correspondía al 41 % (Instituto Nacional de Estadísticas, 1993). Estas cifras evidencian un predominio no solo demográfico, sino también el de una cultura vinculada a la ruralidad que es preciso tener en cuenta en el análisis.

En el interregno 1950-1970 se observa un cambio en los discursos y prácticas vinculadas al desarrollo de políticas de asistencialismo y reeducación de los niños y niñas en la Región y la provincia. Durante estos años, la atención tendió a concentrarse en los problemas asociados a disfuncionalidades familiares, por sobre la violencia y la transgresión.

Por último, reconocemos una tercera etapa situada entre 1970 y 1986, donde el foco se trasladó muy notoriamente del sujeto infantil a la institución familiar.

Las reflexiones del presente trabajo se derivan de una selección de casos que atraviesan los tres períodos mencionados. En ellos se busca reconocer las variables (legales, sociales y culturales) que incidieron sobre la visibilización de la condición de los niños y adolescentes a través de la documentación, así como sobre la construcción de las representaciones e imaginarios sobre la infancia en la provincia del Malleco. Los documentos revisados permiten establecer lecturas profundas, que guardan relación con problemas que tocan al mundo infantil en lo material y en lo simbólico, como el abandono precoz, la exposición a la violencia, el desarraigo y el ingreso temprano al mercado informal del trabajo y sus consecuencias. Lo anterior, junto con explicar la diversidad de las formas de relacionamiento social, cultural y de género en la región, también habla de la heterogeneidad del modelo familiar, cruzado en este caso por la existencia de grupos étnica y culturalmente diferenciados.

LOS ECOS DE LA INFANCIA A TRAVÉS DE LAS FUENTES

El contenido de los expedientes fue trabajado de manera aleatoria, conforme a la técnica de estudio de casos propia de la perspectiva micro-histórica. En términos metodológicos, la información fue agrupada en tres categorías, considerando la materia, el desarrollo y los resultados de cada caso (Gráfico 1).

Las edades de los niños (62 %) y las niñas (38 %) mencionados en los expedientes fluctúan entre los 10 y los 18 años. En su mayoría, se trata de residentes del área urbana de Angol, la capital provincial (fig. 3), y de localidades cercanas como Collipulli, Renaico, Los Sauces y Purén. Considerando la temprana

asociación establecida por autoridades y grupos de élite entre niveles de escolaridad y tendencias a mayor o menor concentración de conductas transgresoras y de riesgo social (Illanes, 1990)⁷, también se recogieron datos relativos al grado de instrucción de los y las menores. Así, el 50 % de la muestra sabía leer y escribir —en su mayoría, por haber tenido acceso a educación primaria incompleta—, mientras que un 25% no contaba con instrucción (el 25 % restante no registró datos). La alfabetización es menor entre las mujeres de la muestra, lo que refleja sus desventajas en la dinámica de la sociedad y del sistema de justicia y sus prácticas.

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS EXPEDIENTES DEL JUZGADO DE MENORES DE ANGOL (1930-1986), SEGÚN MATERIA



Elaboración propia sobre la base de expedientes del Segundo Juzgado de Menores de Angol, 1930-1986. Archivo Regional de la Araucanía, Fondo Judicial.

⁷ En «*Ausente, señorita*», un texto asombroso y profundo, María Angélica Illanes (1990) se aproxima al temprano problema de las representaciones de la infancia popular y los usos de la educación como medio de control para la formación de nuevos ciudadanos. Particularmente interesante resulta la analogía de los niños de la calle —los abandonados, que son vistos como bárbaros e incivilizados— con el reino de los indigentes, es decir, de los que «no-son-gente».



Figura 3. Plaza de Angol, 1940. Museo Histórico Nacional, Colección Fotográfica, n.º inv. PF-93.

La categoría más numerosa corresponde a la de reclamaciones de derecho, que incluye 34 demandas interpuestas principalmente por madres en defensa de derechos esenciales de menores y/o adolescentes. En su conjunto, estas causas representan el 45 % de la muestra, un dato que tensiona los imaginarios que histórica y socialmente han vinculado a la infancia vulnerada y en riesgo con los usos de la violencia y el desarrollo de conductas criminales como posible agencia. La frecuencia de los casos de reclamación de derechos en nuestro corpus demuestra que la magnitud del problema de la ilegitimidad del nacimiento y la exposición de madres e hijos al estigma del origen, agravado por la pobreza y la ausencia de redes de apoyo, era comparable o, incluso, mayor (González, 2022).

Dentro de este conjunto se observa un amplio predominio de las reclamaciones de alimentos (25 casos), en función de factores como los cambios en el contexto económico global y local (Pinto y Órdenes, 2012), el aumento de las necesidades o a la familiarización de las y los reclamantes con los procedimientos judiciales y sus modificaciones entre los años 1935 y 1949 (Rojas, 2016). A las demandas de alimentos y asistencia material siguen 7 causas por reclamación de paternidad y 2 por tuición.

Las reclamaciones por alimentos solían presentarse en conjunto con las de paternidad, ya que la demostración del vínculo era una condición necesaria para la prosecución de los beneficios de manutención (Bello, 1981). En 1943, por ejemplo, Guillermina del Carmen B. V., soltera, analfabeta y sin oficio, declaró ante el juez de menores Vicente Vilú, del Juzgado de Angol, que, tras haber convivido con Francisco C. M., había concebido un niño, para quien solicitaba reconocimiento y la asignación de una cuota de dinero, pues «no contaba con los medios para alimentarlo». Tras la reclamación, el demandado asumió su paternidad, comprometiéndose a entregar a la madre \$30 pesos mensuales bajo el concepto de pensión de alimentos (JMA, Rol 102, fs. 2, 3 vta. y 5, 21 de octubre de 1943).

Distinto fue el caso de Violeta del Carmen M., también soltera, analfabeta y sin oficio, quien demandó ante el mismo tribunal a Casiano S. M. para exigir el reconocimiento del menor J. B., de apenas tres meses de vida, como su hijo legítimo. La mujer aseguraba que «desde que [Casiano] supo que yo estaba embarazada, me abandonó y no quiso saber más de mí y tampoco quiso saber de su hijo». El cuadro descrito por Violeta no era excepcional, como tampoco la negación de los vínculos afectivos, sexuales y de filiación por parte de los demandados, pues reconocerlos implicaba asumir obligaciones económicas o, de lo contrario, responder penalmente⁸. En el caso expuesto, el demandado negó «ser padre de ningún niño», al tiempo que declaró «jamás haber tenido relaciones sexuales con la demandante» (JMA, Rol. 103, fs. 1-4, 25 de noviembre de 1943).

Rojas (2016) ha sostenido que el problema de la ilegitimidad fue una constante antes y durante el siglo XX, aunque con efectos diferenciados según el origen y la clase del grupo afectado. Así, por ejemplo, entre los grupos de élite, la ilegitimidad del nacimiento era vista como una «vergüenza» que socavaba el «honor familiar», por lo que constituía un problema de índole,

⁸ Junto con establecer la obligación del padre de proporcionar lo necesario para la sustentación material de los hijos reconocidos, la Ley N.º 9293, en su art. 13, facultaba a Carabineros y a la Dirección de Investigaciones para detener al alimentante por incumplimiento, estableciendo además (art. 14) el principio de responsabilidad solidaria de «quien viviere en concubinato con el padre, madre o cónyuge alimentante» (Ministerio de Justicia, 1949).

más bien, moral y social. Entre los actores populares, en tanto, aunque la sanción social también estaba presente, el problema mayor era el apremio económico, pues comprometía las condiciones de vida y suponía un futuro incierto para los niños y su círculo inmediato. En una línea complementaria, Salazar (2006) ha visto en los «huachos»⁹ –concepto que remite al origen espurio del nacimiento y al abandono (Montecino, 2013)– un rasgo definitorio de la identidad y del carácter autónomo, transgresor y rebelde de los sectores populares. La condición de ilegitimidad y los rasgos derivados de ella fueron inequívocamente asociados por el Estado y las élites con la peligrosa liminalidad atribuida a las actuaciones de estos individuos, que las instituciones de justicia y la policía tenían el deber de controlar (Caimari, 2012).

Ahora bien, la legalidad de las uniones tampoco fue impedimento para el abandono y la falta de asistencia a esposas e hijos, como en el caso de Sofía S. P., quien, al igual que en los casos anteriores, reclamaba asistencia en alientos para los menores I. I. S., B. E. I. S. y J. M. I. S, todos menores de 18 años, pues

mi marido me abandonó, y he tenido que trabajar en lavandería para poder costear los gastos de mantención y vestido de mis hijos [...] me presento a este Juzgado para que se obligue a mi marido a proporcionar alimentos a mis hijos [...] (JMA, Rol 113, f. 2, 15 de marzo de 1944)

Mujeres defraudadas, embarazos no deseados, abandono, apremios económicos y cuestionamiento social formaban parte de un corolario extendido entre los sectores más vulnerables, cuya evidencia constatamos en los procesos incoados ante el Juzgado de Menores de Angol. Estos procedimientos también dejaban al descubierto los límites de una legislación que, concebida desde una óptica conservadora y claramente patriarcal, hizo recaer

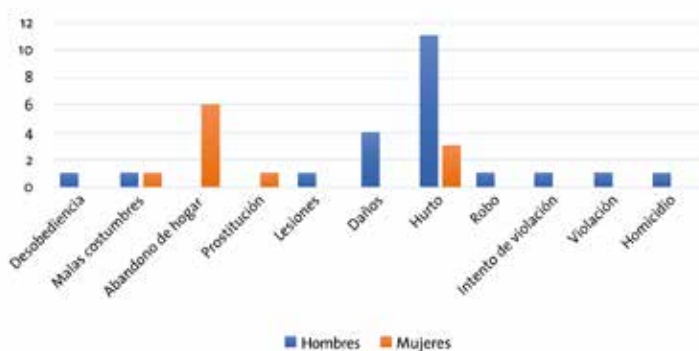
⁹ Según Román (1913), la palabra «huacho(a)» proviene de la voz aymara *huajcha*, que quiere decir ‘huérfano’. En quechua, la voz *huaccha* significa ‘pobre’ y ‘huérfano’; y en mapudungún, *huachu* designa al hijo ilegítimo y al animal arrancado de su nido para ser domesticado. Socialmente, la palabra ha sido usada para aludir a quien ha nacido al margen del matrimonio, según los cánones del modelo patriarcal y tradicional.

la responsabilidad moral y legal del cuidado, la maternidad y la crianza de los niños de modo excesivo en las mujeres.

Sobre el particular, la historiadora María Bjerg (2022) ha sostenido que, dentro de los procedimientos de justicia en general, siempre es posible reconocer la manifestación de ciertas formas de empatía de los jueces con los de su género. En el caso de los expedientes estudiados, esta observación resulta crítica, pues, de los 14 magistrados que aparecen tramitando las causas, 12 eran varones. Lo anterior permite suponer la existencia de una suerte de solidaridad masculina, avalada por el origen patriarcal de la norma, que terminaba por traducirse no solo en un trato diferenciado sino también en la perpetuación de diversas formas de injusticia institucional hacia las mujeres y, por extensión, hacia su prole.

La segunda categoría de análisis agrupa 33 expedientes protagonizados por niñas(os) y adolescentes implicados en diversas faltas, delitos y crímenes, ya sea en calidad de autores materiales, cómplices o encubridores (Gráfico 2). Estos casos representan un 43 % del corpus y corresponden a hechos verificados dentro del espacio urbano y los alrededores de la ciudad de Angol o bien derivados a su tribunal por competencia.

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE FALTAS, DELITOS Y CRÍMENES PROCESADOS POR EL JUZGADO DE MENORES DE ANGOL SEGÚN GÉNERO, 1930-1980



Elaboración propia sobre la base de expedientes del Segundo Juzgado de Menores de Angol, 1930-1986. Archivo Regional de la Araucanía, Fondo Judicial.

Se observa un predominio de infracciones cometidas por población masculina (66 %, equivalente a 21 causas, versus 34 % de implicación femenina, equivalente a 11 casos), situación que podría estar relacionada con dos factores. Primero, la mayor movilidad y libertad de las que disponía este grupo en comparación con las niñas, especialmente durante la primera mitad del siglo. En segundo término, los condicionamientos culturales que determinaban que, ante la ausencia del padre, los hijos varones debían asumir tempranamente el deber de sustentación del resto de la familia. Aunque tal responsabilidad recaía también sobre las niñas, estas solían insertarse en espacios laborales sujetos a vigilancia —como, por ejemplo, el del servicio doméstico—, lo que operaba como un desincentivo a la transgresión.

Aunque, desde luego, había excepciones. El 1 de abril de 1932, por ejemplo, el juez Roberto Larraín tomó conocimiento de la causa en contra de las hermanas E. S. y M. S., de 16 y 8 años de edad respectivamente y oriundas de Los Sauces, a quienes se acusaba de haber hurtado 100 pesos de la casa de Uberlinda Torres de Heresman, en Angol. La mayor se desempeñaba como empleada doméstica en dicha ciudad, mientras que la menor estaba al cuidado/servicio en casa de la denunciante (JMA, Rol 5, f. 2, 1 de abril de 1932). Tras su detención, M. S. reconoció el hurto, pero E. S. lo negó, discrepancia que obligó a instruir una breve indagación. Al cabo de esta, siguiendo el procedimiento establecido en la ley, el juez determinó el depósito de E. S. en una casa de menores hasta su reclamación por parte de familiares o de algún adulto responsable. Dicho papel fue asumido por María Navarrete Sepúlveda, vecina de Angol, quien, como se lee en el siguiente extracto del expediente, reclamó a la niña para su servicio —a petición del padre de esta, según declaró—, una práctica común en tales casos:

María Navarrete Sepúlveda, mayor de edad, domiciliada en esta ciudad, expuso: que hace empleada y a su cuidado a la menor E. S., quien se encuentra en la casa de menores, que desea hacerse cargo de la menor porque el padre no comparece debido a que se encuentra en los campos trabajando; que atenderá a su cuidado y educación [...] (JMA, Rol 5, f. 7, 1 de abril de 1932)

La menor M. S., en tanto, dada su corta edad, fue entregada por el juez a Uberlinda Torres, la demandante (JMA, Rol 5, f. 3, 1 de abril de 1932), en conformidad con el art. 20, inciso 4.º de la Ley N.º 4447¹⁰.

El destino de estas hermanas da cuenta de la exposición temprana de las y los menores de edad a modalidades encubiertas de explotación laboral, así como a otras formas de vulneración física y emocional. Niños y niñas de corta edad, como M. S., solían ser empleados para el desempeño de tareas menores, como el cuidado de animales domésticos, la limpieza de la casa, la compañía y cuidado de adultos o la realización de mandados. Dentro del espacio urbano, estas labores formaban parte de las obligaciones adquiridas a cambio de techo, vestuario, comida y, en algunos casos (no el de M. S.), acceso a instrucción. En el ámbito rural, al que también se extendían (fig. 4), se confundían con prácticas culturales de vieja raigambre, en las que incluso es posible reconocer patrones de solidaridad propios de las tradiciones indígenas (expresados, por ejemplo, en la colocación de menores de edad entre familiares para la asistencia y cuidado de adultos mayores o el desarrollo de tareas agrícolas y ganaderas de menor calado). En algunas ocasiones, estos tratos operaban como fórmulas de sobrevivencia, especialmente en el caso de familias numerosas y de escasos recursos o allí donde no existía tutela directa de los padres o algún familiar (Allemandi, 2017). En definitiva, es posible que tras la lógica de la corrección mediante la promoción de una ética del trabajo subyacieran, por una parte, redes de aprovisionamiento de mano de obra doméstica para ciertos grupos de la comunidad; y por otra, la reproducción de formas de relación social y de poder basadas en la jerarquía por la minoría de edad y la subordinación del género, exponiendo a la población infantil femenina a un triple proceso de sujeción avalada cultural, institucional y legalmente (Rojas, 1996).

¹⁰ El inciso mencionado establecía que el juez podía resolver confiar a un menor de edad infractor de ley a alguna persona que se prestara para ello y que él considerara capacitada para dirigir su educación.



Figura 4. Robert Gerstmann. Cuatro niños junto y un adulto trabajando en cosecha de uvas, 1940. Museo Histórico Nacional, Colección Fotográfica, n.º inv. FB-7864.

En términos generales, no hubo mayor preocupación por regular el trabajo infantil, excepto cuando este daba lugar a alguna denuncia por falta, delito o transgresión (como en el caso que nos ocupa), o cuando se trataba del desempeño de actividades callejeras, las que generalmente eran vistas como un caldo de cultivo para males mayores como la delincuencia, la inmoralidad y la insalubridad. La preocupación respecto de estas situaciones, sin embargo, se enfocaba más en los efectos sobre el resto de la comunidad que en el bienestar del mundo infantil vulnerado. Esa perspectiva vendría a cambiar solo en la segunda mitad del siglo XX, cuando el Estado fomentó la erradicación del trabajo infantil en favor de la protección y educación de los menores (Errázuriz, 2020).

Los delitos asociados al uso de violencia física aparecen en la muestra sindicados exclusivamente al género masculino. El 54 % de los casos observados corresponde a delitos y atentados contra la propiedad (robos, hurtos y daños). La expresión de otros crímenes violentos y de sangre es mínima (solo un caso por lesiones y uno de homicidio), al igual que los atentados sexuales (dos casos, uno en calidad de consumado).

En lo que respecta a los delitos de robo y hurto, las denuncias iban desde la sustracción de frutas y alimentos hasta la de especies de mayor valor, como dinero, herramientas y prendas de vestir, que luego eran reducidas en Angol o sus alrededores. Los protagonistas podían actuar en solitario o en complicidad con otros adolescentes, niños e, incluso, adultos.

Por ejemplo, en la causa por hurto seguida el 10 de enero de 1944 contra L. A. B. R., alias «el Chiruca», de 11 años de edad, y A. C. H., alias «el Chimba», de 14, quedó al descubierto la participación de los menores en el robo de «diez limones, ocho tomates [y] un rosario» desde la tienda de la comerciante Hilda R. en Angol. La denuncia presentada por la mujer evidenció otro robo perpetrado por el mismo grupo en contra de Julio C. P., también comerciante, a quien habrían sustraído «un reloj Walthan, una bacínica, un archivador, una botella de mesa, tres libros, dos anillos de servilleta, un martillo, todo lo que estima en la suma de \$200 (doscientos pesos)» (JMA, Rol 105, fs. 1 y ss., 28 de enero de 1944). Los hechos fueron reconocidos por los adolescentes, quienes, además, aportaron información sobre, al menos, otros dos hurtos a Julio C. P., en los que participaron J. E. R. A., «el Pilucha», lustrabotas de 15 años de edad, y H. F., alias «el Chaflán». Sobre el detalle de los sucesos, durante el interrogatorio en el cuartel de policía, «el Chiruca» confesó que

del negocio de Hilda R., el viernes en la noche, violentando la armella del candado, entré al negocio y de una vidriera me sustraje diez limones, ocho tomates y dos duraznos, un peneca, un Rosario. - También es efectivo US. que del negocio de Julio C. [...] junto con H. F. C. y J. E. R. [...] los dos muchachos que acompañaban F. y R. entraron y se sacaron una docena de botellas de malta, media docena de limonadas, una escupidera, una olla. Esta operación la hicimos tres veces [...] (JMA, Rol 105, fs. 1 vta. y 2, 10 de enero de 1944)

Sobre el destino de las especies robadas, del conjunto de personas identificadas por J. E. R. A. como receptores, solo dos reconocieron haber adquirido algunos de los bienes sabiendo o sospechando su procedencia. La única persona que compareció al tribunal para reclamar la tutela de alguno de los menores implicados fue el padre del menor apodado «el Pilucha», cinco días después de su detención (JMA, Rol 105, fja. 11, 15 de enero de 1944). Finalmente, tras una serie de diligencias infructuosas, el juez dispuso que L. A. B. R. y J. E. R., como menores de edad y con arreglo a lo dispuesto por la ley en sus artículos 19, 20 y 21, fuesen devueltos a sus padres, previa amonestación (JMA, Rol 105, fja. 16, 24 de enero de 1944).

Por último, la categoría denominada «vulneración de derechos» reúne 9 causas (12 % de la muestra): 4 recursos de protección, 2 causas por violación y 3 procesos por resolución de vida futura. Estos últimos corresponden a aquellos casos en los que la vulneración de derechos de el o la menor resultaba inminente, y no existían familiares o tutores habilitados material ni moralmente para su cuidado. En tales circunstancias, el juez debía definir los alcances de la vulneración para resolver la derivación de el o la afectada a un hogar o un reformatorio, según la naturaleza del caso, de manera transitoria o definitiva (Ministerio de Justicia, 1928, arts. 21 y 22)¹¹.

¹¹ El art. 22 de la Ley N.º 4447 determinaba la inhabilidad física y/o moral de los padres o tutores: (1) por incapacidad mental; (2) por vicio de alcoholismo; (3) cuando descuidaban la crianza, el cuidado o la educación de los menores; (4) cuando no evitaban la vagancia de los menores, fuera por razones de costumbre, oficio o profesión; (5) cuando habían sido condenados por vagancia, secuestro o abandono de menores; (6) cuando maltrataban o daban malos ejemplos a los menores; (7) cuando el hogar constituía un peligro moral o material para ellos. Consultado en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=24742>.

De entre los expedientes revisados llamó nuestra atención el caso del menor de iniciales J. S. M., de alrededor de 13 años de edad, oriundo de Renaico, quien recurrió al tribunal el 9 de agosto de 1974 solicitando una medida de protección en su favor. Por medio de esta acción, el niño buscaba ser enviado a casa de su tío Luis L., domiciliado en Alto Jahuel, localidad próxima a Buin, con quien afirmaba haber vivido tras la muerte de sus padres. En su declaración ante el juez Gonzalo Bustos, el citado menor expresaba:

Soy hijo de J. F. G., al que mataron hace más o menos 6 años atrás, [...] mi madre Teresa se juntó con otro hombre y se fue, ignoro el paradero. Yo he pasado mi infancia vagando de una parte a otra [...]. Estuve interno en el Hogar N.º 1 de Santiago y ahí estaba muy bien, pero me salí, ahora me doy cuenta que hice mal, pero quiero regresar.

Como por estos lados no tengo ningún familiar, deseo que me manden con la comisión de reos a Buin, donde vive mi tío Luis L. [...] con él estaba antes de salir a andar.

Ruego a Us. ingresarme a la cárcel para que la comisión de reos me traslade porque mi tío tiene los antecedentes míos y es el único familiar que tengo y pido esta protección de Us. [...] no tengo dónde vivir, dónde comer [...], vago sin tener ni siquiera un lugar donde dormir [...], dormía debajo de los árboles y comía con lo que pedía en las casas. (JMA, Rol 2682, 9 de agosto de 1974)

En el relato de J. S. M. identificamos tres elementos que se repiten en otros de los casos analizados. En primer lugar, la errancia, representada en la expresión «yo he pasado mi infancia vagando de una parte a otra», que denota un ir y venir, un entrar y salir de distintos espacios, compañías, relaciones y sentires (Navarrete *et al.*, 2022). Esta movilidad constante aparece ligada también al desapego y a la marginación (o automarginación) de quienes se saben menos valorados, queridos o deseados por sus círculos próximos, por la sociedad y por el mismo Estado. Así, entonces, la errancia define y marca las formas de relacionamiento del sujeto —en este caso, los niños y niñas— con el tiempo, el espacio y la sociedad (Saposkik, 2020).

Como ha quedado de manifiesto, la movilidad que caracteriza a los menores implicados en algunos de los casos expuestos suele obedecer a razones de supervivencia, trabajo o evasión de un destino incierto. En el derrotero vital de J. S. M., por ejemplo, la errancia está ligada a una orfandad temprana, marcada por la pérdida violenta del padre y el abandono de la madre. Así, un segundo elemento asociado a los niños y niñas con historias similares a la de J. S. M. consiste en haber sido abandonado, dejado o cambiado por algo o alguien.

De lo anterior se desprende un tercer rasgo: la fragilidad, entendida no solo como carencia material sino también física y emocional. El menor J. S. M. reconoce que no tiene redes ni recursos, que duerme bajo los árboles y que pasa hambre, pues depende de la caridad para alimentarse. La evaluación práctica de sus oportunidades le lleva a recurrir al mismo sistema del que había intentado huir, pues, en principio y al final, al alero institucional y bajo la tutela de un pariente, sus opciones de sobrevivencia aumentaban (fig. 5). Instinto o evaluación racional —o, probablemente, la combinación de ambos factores— lo inducen a demandar, por intermedio del juez, asistencia y protección del Estado.



Figura 5. Niño entrevistado por carabineros, 1960. Museo Histórico Nacional, Colección Fotográfica, n.º inv. FB-13476.

ECOS DE REBELDÍA: NIÑAS DE MALAS COSTUMBRES O LA TRANSGRESIÓN DE LOS MANDATOS DEL GÉNERO

Si los hechos de violencia se concentraban exclusivamente en la población masculina, los casos asociados a malas costumbres, abandono del hogar y ejercicio de la prostitución se cuentan como delitos esencialmente femeninos. A ellos subyace el quebrantamiento de las convenciones que supeditaban a niñas y jóvenes al orden familiar o a la autoridad paterna o institucional (Castell, 2017; González, 2020), como veremos a continuación.

El primero de septiembre de 1930, Orfelina S. M., madre de la menor O. M. S, se presentaba ante el juez de menores de Angol, Vicente Vilú, para solicitar formalmente

que a su hija se la recluya en un establecimiento correccional por el término de un año a fin de que reaccione y enmiende su conducta, y si en lo sucesivo y después que salga de la reclusión vuelve al mal camino, se proceda a encerrarla nuevamente [...]. (JMA, Rol 2, f. 1, 1 de septiembre de 1930)

La petición de fundaba en las malas costumbres adquiridas por la adolescente de 15 años, soltera y de oficio empleada doméstica, tras haber sido sorprendida por su patrón, Juan A., «acostada» con L. L. B. Aunque el caso se inició como una querrela por violación de domicilio en contra de este último sujeto, lo que a fin de cuentas se pone de relieve en el expediente es la minoría de edad de la muchacha y su conducta escandalosa y desenfadada.

En su declaración, O. M. S. expresaba «que hace como un mes a esta parte que conoce a L. y ha tenido relaciones carnales con él varias veces, entrando éste a su pieza en casa de sus patrones». El testimonio de la menor fue ratificado por L. L. B, quien, junto con reconocer que «tenía relaciones carnales con ella», se apresuró a puntualizar que todo ocurría «de común acuerdo» (JMA, Rol 2, f. 1 vta., 1 de septiembre de 1930). Finalmente, el 11 de septiembre de 1930, considerando la confesión de ambos detenidos, el derecho que asistía legalmente a la madre de solicitar al tribunal la corrección de su hija y el deber de resguardar la moral social y a la menor, el juez

Vilú determinó que «O. M. S. debe ser recluida en el Convento del Buen Pastor de Los Ángeles, por el término de un año» (JMA, Rol 2, f. 16 vta.)¹².

En otro ejemplo de la misma naturaleza, el 24 de febrero del año 1947, Elba V., asistente social del Hospital de Angol, emitía un informe respecto de la condición de R. D. C, menor de 14 años de edad, huérfana de ambos padres y al cuidado de su abuela desde los 11 años. El escrito recomendaba su reclusión en una institución correccional, pues, de acuerdo con la profesional, R. D. C. era «una muchachita de malas costumbres y hábitos no mejores», que no reconocía ni acataba la autoridad de su abuela, Felicinda A. G., a pesar del bienestar que esta le procuraba; muy por el contrario, conforme la menor avanzaba en años, «*su problema de conducta aumentaba*» (JMA, Rol 219, fs. 1 y 2, 24 de febrero de 1947). Las impresiones de la visitadora social fueron refrendadas por la declaración de la abuela de la menor en el escrito de solicitud al juez César Guzmán Bunster en favor de la internación de su nieta:

Soy la abuela materna de la menor [...]. Los padres de esta niña son muertos.

Desde la muerte de éstos la menor ha vivido a mi lado, pero ha salido de muy mal carácter, caprichosa y muy inclinada a lo malo. Han sido estériles mis consejos y represiones, y cuando tendía a castigarla cargaba conmigo y una vez intentó suicidarse tratando de ahorcarse [...].

La señorita Visitadora Social se ha dado cuenta del mal carácter y las malas inclinaciones de la niña, y es por esto que recorro a Us. para solicitarle adopte alguna medida para internar a la niña [...] para cuidar de su salud espiritual, pues ya para mí es imposible reducirla. (JMA, Rol 219, ff. 2 vta., 24 de febrero de 1947)

Rebelde, intensa y violenta, la personalidad de R. D. C. no se ajustaba a los imaginarios asociados a su minoría de edad y a la naturaleza de su género,

¹² El art. 37 de la Ley N°4447 regula las facultades de los tribunales de menores frente a la determinación de vida futura de menores y adolescentes cuando los padres así lo solicitaren; ello, como extensión de lo dispuesto en el art. 233 del Código Civil respecto de la facultad los padres de corregir y castigar a sus hijos.

en los que la sujeción a la autoridad del mundo adulto, idealmente masculino, constituía garantía de funcionalidad y obediencia a las reglas y convencionalismos de la comunidad. En oposición a ello, las actuaciones de la menor la aproximaban indefectiblemente a la frontera de los grupos considerados social y moralmente peligrosos, razón por la cual, «a fin de evitar en ella, vuelva a reincidir en sus costumbres y malas tendencias y lograr una reeducación de esta menor», se solicitaba su internación (JMA, Rol 219, fs. 1-2, 18 de febrero de 1947).

Según los documentos, la niña entraba y salía una y otra vez de casa de su abuela, y se mostraba incapaz de sostener por mucho tiempo sus relaciones laborales o afectivas —un ir y venir que, nuevamente, nos habla de la errancia y el desapego como un patrón de conducta entre niños y adolescentes en condición de riesgo—. Expresada en rebeldía y búsqueda de libertad, la inestabilidad emocional de R. D. C. correspondía, más bien, a un perfil de comportamiento, invisible en su momento y contexto a los ojos de su abuela y tutora, de los funcionarios públicos como Elba y del propio juez de menores. En la interpretación de todos ellos, la menor tocaba el límite de la «anormalidad patológica» (Correa, 2005), según muestran expresiones como «ha salido de muy mal carácter», «inventa historias» o «[desea] continuar su vida de libertinaje».

Pero además de inclinada a «lo malo» y mentirosa, R. D. C. era «débil» moralmente y había terminado por «ocuparse en un Cabaret», siguiendo así «la vida libre a que tanto aspira» (JMA, Rol 219, f. 1, 18 de febrero de 1947). En efecto, la propia menor admitía que «por consejos de una amiga me empleé en el Cabaret de una tal Amelia, en calle Colipí, y en ese cabaret estuve empleada como cuatro meses [...], aquí me enfermé de tifus e ingresé al hospital» (JMA, Rol 219, f. 4, 22 de marzo de 1947). Esta confesión la situaba en una posición de extrema fragilidad frente a su medio social y familiar, así como ante la autoridad, exponiéndola a la evaluación de sus malas costumbres, dentro de las cuales también se contaba ahora el ejercicio de la prostitución.

Como resultado de su forma de vida, R. D. C. resultó gravemente enferma: la inspección médica confirmó que padecía de sífilis (JMA, Rol 219, f. 4, 22 de marzo de 1947). Dadas estas circunstancias, el 22 de marzo,

el juez resolvió en positivo las medidas de protección, ordenando que se le «recluyese en el convento de las monjas de Santa Ana de esta ciudad» (JMA, Rol 219, f. 4 vta., 22 de marzo de 1947).

El convento-colegio de Santa Ana (fig. 6) se estableció el año 1887 en la ciudad de Angol, como parte del proyecto estatal orientado a la ocupación definitiva de los espacios de frontera y la civilización de sus poblaciones, con énfasis en la de origen mapuche (Araneda, 2021). Si bien la institución fue creada principalmente para recibir y educar a niñas indígenas, también sirvió —al igual que otros establecimientos de la provincia y de la región— para acoger de manera transitoria a niñas y adolescentes no mapuches en riesgo social, conforme a los alcances de la Ley N.º 4447. Que R. D. C. haya sido derivada a este sitio se explica, entre otros factores, por un criterio de proximidad, pues, para entonces, la casa de menores más cercana era la de la Orden del Buen Pastor, que se encontraba en Los Ángeles y, por lo general, no daba abasto para atender todos los requerimientos emanados de los tribunales de menores; por lo demás, resistían la acogida de niñas con enfermedades de transmisión sexual, por razones morales.



Figura 6. Marina Molina. Convento de Santa Ana en la ciudad de Angol, 2007. Museo Histórico Nacional, Colección Fotográfica, n.º inv. D-000939.

ECOS DE AUXILIO: INOCENCIAS ROBADAS, CUERPOS VIOLADOS

A partir del estudio de expedientes judiciales, Vásquez (2022) ha analizado las dimensiones de la violencia sexual en la provincia de Malleco, con énfasis en la circunscripción de Angol, durante el período comprendido entre los años 1883 y 1942. De acuerdo con sus constataciones, el 56 % de los casos de violación afectó a niñas y adolescentes de entre 6 y 16 años de edad, porcentaje que, sin embargo, en ningún caso se condice con los alcances reales del fenómeno. Por la gravedad de los hechos y su connotación social, este tipo de delitos solía mantenerse encubierto y, aunque es posible observar un aumento en las denuncias a medida que las instituciones y la presencia del Estado se han ido consolidando en la Región, el problema de la invisibilización y la subrepresentación persiste (González, 2018). Así y todo, este dato en particular permite caracterizar la violencia sexual como un delito cometido, esencialmente, por adultos de sexo masculino, en el que las poblaciones infantiles y adolescentes, especialmente las femeninas, solían entrar en calidad de víctimas (González, 2018).

Aunque las denuncias por violación entre y hacia menores son reducidas dentro de la muestra, la gravedad y complejidad de los hechos y de sus efectos bastan para dar cuenta de una de las aristas más dramáticas de la vulneración de derechos de los niños y niñas de La Frontera (Seideillán, 2009; Bourke, 2009). Es lo que se observa, por ejemplo, en el caso de la menor de iniciales F. S. Ñ., de apenas 4 años de edad, violada el 3 de diciembre de 1974 en Mininco por su hermano R. S. Ñ., de 13 años, quien anteriormente había intentado perpetrar el mismo delito contra otra de sus hermanas, de 11 años. En ambas ocasiones, los hechos habían ocurrido en ausencia de la madre, la que solo en el caso de F. S. Ñ y tras la confesión de la menor respecto de cómo su hermano «le había hecho daño», procedió a estampar la denuncia correspondiente (JMA, Rol 2536, fs. 1 y 2¹³, 3 de diciembre de 1974). A propósito de este caso, no podemos dejar de hacer notar que la gravedad de

¹³ En el parte, la madre de los menores admite que «en una ocasión pasada pillé a mi hijo [...] haciendo maldad con mi hija M. M. de 11 años», situación que la mujer señalaba haber corregido a través del castigo a ambos menores, sin distinción entre el abusador y la abusada.

los atentados sexuales tiende a ser relativizada en función de la edad de las víctimas¹⁴: a mayor edad, menor gravedad e, incluso, sospecha de consentimiento de la víctima frente a su agresor.

Detenido e interrogado, el agresor confesó saber que el motivo de su detención era «porque el día de ayer abusé de mi hermana F. E. de 4 años», a lo cual agregó que se trataba de la «primera vez que hacía esto con la F.» y que «si hice esto con mi hermana [...] fue por pura mala cabeza que tengo» (JMA, Rol 2536, f. 3, 4 de diciembre de 1973). Atendiendo a la confesión, el juez ordenó el reconocimiento médico de la niña al Dr. Armiliano Rebolledo Bello, quien declaró: «Examiné a la menor [...], ayer 10 de diciembre, en la tarde, no presentando signos de violencia ni tampoco desgarramiento del himen el cual se presenta normal en resistencia y conformación» (JMA, Rol 2536, f. 6, 11 de diciembre de 1973). El contenido del informe médico resultó determinante, pues, al no existir mérito suficiente para demostrar la violación, se estimó que R. S. Ñ. fuese puesto bajo custodia de su madre, previa amonestación (JMA, Rol 2536, f. 8 vta., 14 de diciembre de 1973). De este modo, víctimas y victimario quedaban bajo el cuidado de los padres, sin ningún otro tipo de asistencia que permitiera prevenir nuevos episodios de violencia hacia las niñas vulneradas ni atender el problema conductual del menor abusador.

En otro caso, el 9 de septiembre de 1974, el jefe de la tenencia de Purén, Leonardo Castillo Gutiérrez, y el cabo segundo de guardia, José Navarro Ferreira, acogían la denuncia de Ernestina S. F. respecto de la violación de su hijo J. H. S., de 5 años de edad. Los graves hechos se habían desencadenado cuando este «se encontraba jugando en la calle», y pasó por el lugar L. H. R. P., quien lo invitó a que fueran a buscar leña a un bosque, a lo que el niño accedió. Posteriormente, relató a su madre que «R., cuando habían llegado al bosque antes mencionado, le bajó los pantalones obligándolo a tener relaciones sexuales vía ano rectal con él [...] dejándole sangre y semen en sus eslips» (JMA, Rol 2725, s. f., 10 de septiembre de 1974).

¹⁴ Los delitos de estupro, incesto, corrupción de menores y otros actos deshonestos fueron incluidos entre los artículos 363 al 367 del Libro II, inciso 6.º del Código Penal. En el caso de atentados entre menores, la competencia correspondía a los tribunales de menores.

Se iniciaba así el periplo de averiguaciones y acciones legales dirigidas a esclarecer los hechos y determinar las responsabilidades del denunciado, quien también resultó ser menor de edad. L. H. R. P., de 15 años, era natural de Purén y analfabeto, un perfil que venía a reforzar la asociación entre nivel de instrucción y tendencia a la criminalidad planteada por la ciencia: a menor escolaridad, mayor relajación moral y de las virtudes domésticas, y, por tanto, mayor inclinación al crimen y las transgresiones (Candina, 2005; Palafox, 2020). Tras su detención, L. H. R. P. reconoció haber abusado de J. H. S., indicando que el día de los hechos:

Mi propósito era en realidad sacar leña para mi casa, o mejor dicho la casa donde estoy parando actualmente en Purén, pero en el bosque y en la soledad, se me ocurrió pescarme al H. [...].

Nunca antes había hecho algo igual con el H. ni con nadie. (JMA, Rol 2725, s. f., 12 de septiembre de 1974)

Como se aprecia, en este caso y en el anterior está presente el elemento de la defraudación de confianzas ya sea por parte de parientes, como en el caso de F. S. Ñ., o de vecinos y/o conocidos, como en el caso de J. H. S.

El 13 de septiembre el médico legista René Cánovas Enhart confirmaba que, «por el tipo de lesiones, con indemnidad de regiones adyacentes se confirma violación y se descarta accidente de otro tipo» (JMA, Rol 27 824, s. f.). Quedaban claras la gravedad del delito, su perpetración y la evaluación de sus consecuencias para la víctima y su victimario. No obstante, el caso abría otra arista: la experiencia de abuso sexual sufrida anteriormente por el propio victimario (*cf.* González, 2002).

Yo no sabía hacer estas cosas que hice, me enseñaron cuando me vine al pueblo, hace como un año que unos chiquillos vecinos a la casa me empezaron a ocupar, había un muchacho grande de 18 años que se llamaba C., no sé el apellido y sus hermanos M. y R, [...] el mayor C. me ocupó tres veces, los otros hermanos no [...]. (JMA, Rol 2725, s. n.º f.)

Consideramos importante detenernos en tres elementos que se desprenden de este relato. El primero corresponde a la noción de la inocencia arrebatada, que permite reconocer también a L. H. R. P. como víctima de abuso sexual—si bien siempre cabe la posibilidad de que la narración responda al despliegue de una narrativa performática orientada a relativizar la responsabilidad frente al delito—. Junto con reforzar la idea de la fragilidad histórica de la condición infantil dentro de nuestra sociedad, este aspecto también evidencia un vacío legal, derivado de la temprana tipificación de este tipo de delitos en nuestro Código Penal como «crímenes y simples delitos contra el orden de las familias y contra la moralidad pública»; vale decir, contra la sociedad y no contra las personas objeto de estos atentados (*Código Penal de la República de Chile*, libro II, tít. VII, inc. 5.º y 6.º, arts. 361 al 372, inclusive), imputables, además, solo tras la comprobación del principio de ejecución (Salas Beteta, 2007)¹⁵.

Por otra parte, la definición del art. 361 reconocía el delito de violación únicamente contra víctimas mujeres, dejando fuera a posibles víctimas del género masculino; en el caso de estos, la violación quedaba encubierta bajo el rótulo de «sodomía», en una suerte de nebulosa entre crimen moral y vulneración de derechos (*Código Penal de la República de Chile*, libro II, tít. VII, inc. 6.º, art. 365)¹⁶. Ello nos lleva a reflexionar sobre la representación y la valoración del cuerpo en cuanto soporte material de la violencia sexual, así como a preguntarnos cuál era, en principio y al final, el bien jurídico protegido por la norma y cómo mediaba el género en la consideración de este.

En segundo término, aparece la noción del abuso como principio de ejecución de poder que afecta la definición de la identidad de género en el otro. La expresión «ocupar» empleada por L. H. R. P. lleva implícita la

¹⁵ Dicho principio corresponde a la materialización de la intención en acción, a través de conductas que permiten configurar el tipo penal. En el desarrollo del hecho punible (*iter criminis*) se reconocen dos fases: la primera es interna y está asociada a la ideación, deliberación y decisión respecto de una acción criminal; la segunda, en tanto, es externa, y en ella se reconocen los actos preparatorios y los de ejecución.

¹⁶ De acuerdo con Palafox (2020), desde la promulgación del Código, los arts. 361 y 362 resultaron controvertidos por diversos motivos tanto dentro del ámbito penal como del médico legal, un campo cada vez más influyente y necesario en el terreno de la aplicación de los procedimientos de justicia, a partir de la importancia del peritaje forense.

connotación de ‘dominar’, ‘doblegar’, ‘tomar posesión’ de lo íntimo de manera violenta a través del sometimiento corporal. Se trata de un ejercicio de poder que, en principio, opera sobre el rol pasivo y receptor atribuido esencialmente a la mujer dentro del acto sexual y que, practicado entre hombres, supone necesariamente travestir la identidad de la víctima. La penetración del cuerpo masculino implicaba su feminización, vale decir, el despojo de los elementos fundantes de su naturaleza biológica e identidad social –una razón poderosa para invisibilizar estos actos dentro del entorno inmediato, entre los del propio género y ante la sociedad–. En tal contexto, la necesidad de superar el trauma pudo implicar, en más de un caso, invertir el abuso recibido a través de la violencia, como un acto de restitución de la identidad vulnerada a partir de la proyección de las mismas prácticas sobre otros cuerpos.

Finalmente, el tercer elemento se relaciona con la idea de la corrupción y la visualización del espacio urbano como un territorio de peligro y exposición de niños(as) y adolescentes en general. Expresiones como «no sabía hacer estas cosas», seguida de «me enseñaron cuando me vine al pueblo», ponen de manifiesto la oposición entre las formas de vida y relacionamiento en el campo y en la ciudad –al tiempo que nuevamente nos remiten a los efectos del tránsito y la errancia de niños(as) y jóvenes en ausencia de redes o frente a la precariedad de las mismas¹⁷–. Este es un antecedente no menor si se considera que un rasgo propio de la Araucanía en general y de la provincia de Malleco en particular fue y sigue siendo su ruralidad (González, 2005).

A modo de colofón, en virtud de los antecedentes y de la solicitud de su madre, el 8 de octubre de 1974 se resolvió que L. H. R. P. quedase bajo la custodia de aquella, a fin de que atendiera a su cuidado, le proveyera vestuario y alimentación, y velara por su educación (JMA, Rol 27 824, s. f.). Aunque la acción de la justicia buscaba rectificar la conducta del menor y prevenir la comisión de nuevos delitos, ninguna de las medidas impuestas garantizaba que ello se cumpliera.

¹⁷ De modo comparado, observamos el mismo patrón en el expediente Rol 219. En este, la abuela de la protagonista ve en la migración a la ciudad y sus riesgos el detonante de la corrupción moral de su nieta.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la voluminosa, cautivante y desafiante documentación del Fondo Judicial del Tribunal de Menores de Angol, custodiada por el Archivo Regional de la Araucanía, este artículo exploró los discursos que mediaron la construcción de las representaciones e imaginarios de la infancia en los espacios de frontera entre los años 1930 y 1986. El análisis del marco normativo y los procedimientos conducidos por las instituciones de justicia de la provincia muestra que dicha narrativa emergió y transitó tensionada por las contradicciones entre el proyecto civilizatorio chileno y la precarización del mundo infantojuvenil y su exposición a nuevas formas de vulneración y violencia. La preocupación por la infancia se situó entre las lógicas del control y el disciplinamiento, y la del asistencialismo, ambas asociadas a la concepción de la minoría de edad como un segmento sujeto a tutela. Las fuentes examinadas dan cuenta de las deudas de este sistema, que, por lo demás, se proyectó de espaldas a las particularidades sociales, económicas y culturales de cada territorio.

Por medio de una apretada síntesis hemos sugerido algunas posibles vías de entrada a uno de los temas más complejos y menos explorados dentro de los espacios regionales, especialmente en el caso de la provincia del Malleco: la vulneración de derechos y el abandono de la condición infantojuvenil en Chile y en La Frontera. En esa búsqueda, hemos transitado desde los ecos de la violencia y la rebeldía hasta los del desamparo y la angustia de un futuro incierto, frente a la precariedad de un sistema que emergió para velar por los derechos y el resguardo de la integridad de niñas y niños, pero que indefectiblemente fue superado por la complejidad de la realidad y sus aristas.

Este trabajo busca contribuir a saldar una deuda intelectual, pero también cultural y política frente al resguardo de los derechos, integridad y oportunidad de los más débiles: los niños y niñas y adolescentes de la Región de la Araucanía. La errancia de sus vidas, así como la vulneración de sus derechos, solo es equiparable a los ecos sonoros de sus voces reclamando escucha a través de miles de documentos que aún esperan por su hallazgo al interior de los archivos.

REFERENCIAS

- Allemandi, C. (2017). *Sirvientes, criados y nodrizas. Una historia del servicio doméstico en la ciudad de Buenos Aires (fines del siglo XIX y principios del XX)*. Teseo.
- Araneda, L. (2021). *La escuela misional franciscana y la escolarización de la infancia mapuche en la Araucanía entre 1862 y 1905* [tesis para optar al grado de licenciado en Historia]. Universidad de Chile, Santiago.
- Bello, A. (1981). *Obras completas de Andrés Bello. Código civil de la República de Chile*. La Casa de Bello.
- Bilot, P. (2013). Construyendo un esquema de la administración de justicia: fuentes, métodos y resultados. Chile, siglo XIX. *Historia y Justicia*, (1), 1-27.
- Bjerg, M. (2022). Un refugio emocional para la violencia doméstica. Mujeres, sexualidad y agencia en la Argentina aluvial. En Y. González y V. Undurraga (eds.), *Hilvanando emociones. Rupturas y vínculos desde lo femenino, Chile y Argentina, siglos XIX al XX* (pp. 39-56). Colección Arias Montano. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Bourke, J. (2009). *Los violadores. Historia del estupro de 1860 a nuestros días*. Editorial Crítica.
- Caimari, L (2012). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Siglo XXI.
- Candina, A. (2005). Seguridad ciudadana y sociedad en Chile contemporáneo. Los delincuentes, las políticas y los sentidos de una sociedad. *Revista de Estudios Históricos*, 2(1). <https://revistasdex.uchile.cl/index.php/reh/article/view/12764/12776>
- Castell, F. (2017). La temibilidad femenina en los discursos médico-legales argentinos (1902-1913). *Revista de Historia del Derecho*, (54), 1-27.
- Correa, M. J. (2005). Demandas penitenciarias. Discusión y reforma de las cárceles de mujeres en Chile (1930-1950). *Historia*, 1(38), 9-30.
- Cristancho, L. A. (2022). El concepto de trabajo: perspectiva histórica. *Secuencia*, (112), e1827. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-03482022000100105&script=sci_abstract&tlng=es
- Dirección General de Estadística. (1925). *Censo de Población de 1920*. Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- Dirección General de Estadística y Censos. (1964). *Población del País. Características básicas de la población. Censo 1960*. Imprenta de la Dirección General de Estadística y Censos.

- Errázuriz, J. (2022). ¿Castigar o reeducar? Debates parlamentarios, transformaciones jurídicas y legislación en torno al sistema de protección de menores. Chile, 1912-1968. *Trashumante*, (20), 216-236. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n20a11>
- Errázuriz, J. y Pizarro, N.. (2020). Mujeres, afectos y estereotipos de género en la desvalorización de los tribunales de menores en Chile, 1928-1968. *Historia y Justicia*, (15). <https://doi.org/10.4000/rhj.7347>
- Gajardo, S. (1940). *El problema de la protección a la infancia y su estado actual de Chile*. Editorial Chile.
- González, C. (2002). Sodomía en Chile decimonónico: el caso de Ramón Cifuentes y Belisario González, Iquique, 1884. *Cyber Humanitatis*, (23). <https://cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5618>
- González, Y. (2005). Las mujeres en cifras. La población femenina de la IX región a través de los censos del siglo XX. *Espacio Regional*, 2(2), 47-67.
- González, Y. (2012). Las cifras del deshonor. Violencia sexual en el obispado de Concepción, 1750-1890. *Estudios Trasandinos*, 17(1), 81-106.
- González, Y. (2018). «Consiguió su instinto dejándome enferma...». Alcances y prácticas de justicia frente al delito de violación en Concepción en el siglo XIX. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (32), 41-58. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n32-03>
- González, Y. (2020). Malas mujeres. Adúlteras, criminales y transgresoras dentro de un espacio regional. Concepción. Siglo XIX. En Y. González (ed.), *Mujeres: olvidos y memorias en los márgenes. Chile y América, siglos XVII-XXI* (pp. 189-212). Ed. Universidad de la Frontera.
- Illanes, M. (1990). «Ausente, señorita». El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990. Junji.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (1993). *Censos 1970-1982. Cifras comparativas*. INE.
- JMA. Juzgado de Menores de Angol. (1930-1986). [Expedientes de causas]. Archivo Regional de la Araucanía, Fondo Archivo Judicial.
- Kvaraceus, W. (1964). *La delincuencia de menores. Un problema del mundo moderno*. Unesco.
- León, M. (2015). *Construyendo un sujeto criminal. Criminología, criminalidad y sociedad en Chile. Siglos XIX y XX*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Editorial Universitaria.

- León, M. (2016). Civilizando lo indomable: criminalidad y prisión en la Araucanía chilena, 1852-1911. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 1(16), 61-85. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/2018/1804>
- León, M. (2019). *Las moradas del castigo. Origen y trayectoria de las prisiones en el Chile republicano (1778-1965)*. Ediciones Centro de Estudios Bicentenario.
- Llancavil-Llancavil, D., Mansilla-Sepúlveda, J., Mieres-Chacaltana, M. y Montanares-Vargas, E. (2017). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-07>
- Ministerio de Justicia. (1855). *Código Civil de la República*.
- Ministerio de Justicia. (1874). *Código Penal de la República de Chile*.
- Ministerio de Justicia. (1906). *Código de Procedimiento Penal de la República de Chile*.
- Ministerio de Justicia. (1928). *Ley N.º 4447. Ley de protección de menores*.
- Ministerio de Justicia. (1949). *Ley N.º 9293*.
- Ministerio de Justicia. (1954). *Ley N.º 11625. Sobre los estados antisociales y las medidas de seguridad pública*. Ministerio de Justicia, 1954.
- Montecino, S. (2013). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Editorial Catalonia.
- Navarrete, C., Saldías, G. y Fierro, J. M. (2022). El devenir errante de Gabriela Mistral: Subjetividades y emociones desde las narrativas del yo. En Y. González y V. Undurraga (eds.), *Hilvanando emociones. Rupturas y vínculos desde lo femenino, Chile y Argentina, siglos XIX al XX* (pp. 307-343). Colección Arias Montano. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Palafox, A. (2020). La medicina legal y el delito de violación en Chile 1875-1922. *Dynamis*, 40(1), 125-146.
- Pinto, J. y Órdenes, M. (2012). *Chile, una economía regional en el siglo XX*. La Araucanía 1900-1960. Ediciones de Universidad de la Frontera.
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., [versión 23.6 en línea]). <https://dle.rae.es>.
- Román, M. (1913). *Diccionario de chilenismos y de otras voces y locuciones viciosas*. Imprenta de San José.
- Rojas Flores, J. (1996). *Los niños cristaleros: Trabajo infantil en la industria. Chile, 1880-1950*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Rojas Flores, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)* (2.ª edición). Ediciones de la Junji.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño «huacho» en la historia de Chile (siglo XIX)*. LOM.

- Santiago Antonio, Z. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwa*, (11-12), 31-50.
- Salas Beteta, C. (2007). El iter criminis y los sujetos activos del delito. *Revista Inter-nauta de Práctica Jurídica*, (19), 1-15. https://www.uv.es/ajv/art_jcos/art_jcos/num19/RIPJ_19/EX/19-11.pdf
- Sapoznik, A. (2020). *Cartografías de la errancia: un itinerario por los territorios del deseo* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Schönhaut, L. (2010). Profilaxia del abandono: cien años de protección de la infancia en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 81(4), 304-312. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000400003>
- Sedeillán, G. (2009). Los delitos sexuales: la ley y la práctica judicial en la Provincia de Buenos Aires durante el período de codificación del derecho penal argentino (1877-1892). *Historia Crítica*, (37), 100-119. <https://doi.org/10.7440/histcrit37.2009.06>
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes.
- Ubilla, L. (2022). «Granujas y palomillas incorregibles». Representaciones, delitos y delincuencia infantil en Chile, 1900-1930. *Historia*, 2(55), 217-255.
- Undurraga, V. y Cerón, E. (2022). De ángel a mártir: la victimización de Teresa Zañartu y su escandaloso asesinato por Eduardo Undurraga. Santiago de Chile, 1905. En Y. González y V. Undurraga (eds.), *Hilvanando emociones. Rupturas y vínculos desde lo femenino, Chile y Argentina, siglos XIX al XX* (pp. 123-152). Colección Arias Montano. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Vásquez, A. (2022). Nunca es el momento de andar solas. Violencia sexual hacia las mujeres en el Ngulumapu, Departamento de Angol, 1883-1942. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.investigacion.patrimoniocultural.gob.cl/publicaciones/nunca-es-el-momento-de-andar-solas-violencia-sexual-hacia-las-mujeres-en-el-ngulumapu>
- Vigarello, G (1999). *Historia de la violación. Siglos XVI-XX*. Cátedra.

GÉNESIS DE LA INFANCIA *MAPUCHE* EN LA ESCUELA: LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y LOS AGENTES QUE POSIBILITARON SU INSERCIÓN A FINES DEL SIGLO XIX

Cristian Antümilla-Pangikul

INTRODUCCIÓN

La Universidad Católica de Temuco publicó en 2018 el libro *Weke az mapuchegegen zungu mew. Nuevos rostros de la identidad mapuche*. El texto recoge las experiencias de doce estudiantes de pregrado, indagando tanto en sus vidas e identidades como en sus motivaciones personales y familiares. Aborda así el desarraigo, pero también la posibilidad de compatibilizar conocimientos vinculados a la interacción de dos culturas coexistentes en la denominada «Araucanía». Lo interesante del texto radica en los actores y espacios expuestos, que son sinónimos y resultados de un proceso de modernización desplegado por el Estado chileno a fines del período decimonónico.

La publicación contiene extensos relatos de jóvenes *mapuche* universitarios que, sin pretenderlo, evidencian las consecuencias de un «trauma histórico». El concepto fue acuñado por la doctora Brave Heart (1995) en el contexto del despojo sufrido por comunidades de nativos americanos, y se entiende como una herida profunda de las comunidades indígenas. Perpetuándose a través de las generaciones, dicha herida «es resultado del genocidio y la pérdida de tierras a las que [los nativos americanos] estaban atados espiritual y emocionalmente» (Borda, 2015, p. 42) —pérdida ocasionada por la expansión de los Estados nacionales durante el siglo XIX—.

De manera similar, generación tras generación de *mapuche* debieron adaptarse por más de un siglo a las nuevas imposiciones y particular violencia provocadas por el colonialismo, entendido como una

maquinaria de despojo e instrumento de la ocupación del territorio de un pueblo, [que] implica una forma de accionar que se funda en la violencia. En su particularidad, la violencia colonial conlleva el despliegue físico y

concreto de una agresión de carácter sistemática y masiva, antecedida por una ocupación e invasión territorial que además se materializa por la vía de los cuerpos, gente, seres, máquinas y objetos colonizadores. (Antileo, Cárcamo, Calfio y Huinca, 2015, pp. 15-16)¹

La violencia no fue exclusivamente física, expresándose también de una manera menos visible que hace necesario «hablar del lenguaje, de lo corporal, lo sensitivo y lo cognitivo» (Antileo, Cárcamo, Calfio y Huinca, 2015, p. 179). En este contexto, y a propósito de su llegada a la Enseñanza Media, Andrea Quinchao Hueche —una de las estudiantes entrevistadas y hoy profesora de Ciencias Naturales y Biología—, comentaba al inicio de su *ngüttram* ('conversación') lo siguiente:

y si cuando me vaya al liceo no les gusta mi apellido ¿se van a volver a reír de mí? ¿Qué pasa si me cambio de apellido? Tenía miedo a cómo iba a ser más adelante cuando trabajara: ¿van a seguir siendo así? ¿Todas las personas son así? Yo creo que por todo eso siempre fui tímida trataba de pasar bien piolita para no exponerme. (Valenzuela *et al.*, 2018, p. 33)

Las angustias e incertidumbres expresadas por la *lamngen*² Quinchao Hueche no obedecen solo a su subjetividad, sino que forman parte del sentir-pensar, de las reflexiones y de las posturas transversalmente arraigadas al interior de la sociedad *mapuche* durante todo el siglo XX como consecuencia de la pérdida de territorio y de la llegada de una sociedad distinta. Esta impuso sus costumbres por medio de la educación (Antileo, 2015; Quidel, 2015; Mansilla, Huaiquian y Pozo; 2018; Mansilla, 2020), respecto a la cual es preciso preguntarse cómo se instaló en el territorio *mapuche* ocupado, quiénes fueron sus agentes, a qué tipo de sociedad aspiraban y qué sucedió

¹ En dicha dimensión, y para el caso mapuche, no solo las personas han sido objeto de las acciones y prácticas masivas de invasión desplegadas por agentes colonizadores, sino que también *tati mapu* —la tierra en su sentido extenso— ha sido el escenario donde se impone y levanta un modelo de explotación colonial (Antileo, Cárcamo, Calfio y Huinca, 2015).

² Término utilizado en las relaciones interpersonales mapuche. Su tono expresa cordialidad en un vínculo de respeto y reconocimiento del otro/a.

con los niños del territorio. Es posible que las respuestas a dichas preguntas despejen otras interrogantes que surgen al leer las experiencias de los estudiantes entrevistados y las aprensiones de la *lamngen* Andrea, asociadas al desarraigo y la aculturación resultantes de la colonización y presentes hasta el día de hoy como una herencia postraumática, antes expuesta como trauma histórico (Borda, 2015).

En paralelo, algunos autores apuestan a la necesidad de reflexionar sobre la realidad colonial de Wallmapu —el país *mapuche*— a partir de los estudios subalternos, la poscolonialidad y las pedagogías críticas (Antileo *et al.*, 2015; Melin *et al.*, 2017; Mariman *et al.*, 2019; Quilaqueo y Quintriqueo, 2019), que evidencian la colonialidad del poder/ser —es decir, la jerarquización de las relaciones sociales o el patrón del poder mundial, que lleva implícito la clasificación social, la negación de la subjetividad y una consecuente racialización de las poblaciones, situándolas en lugar de ser o no ser (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2011; Walsh, 2013; Palma-Inzunza y Fernández-Baldor, 2019)—. Por su parte, la memoria familiar, la tradición oral y los relatos de las personas *mapuche* escolarizadas expresan las aprensiones antes descritas, un área recientemente abordada, principalmente por investigadores y académicos universitarios, además de los estudios subalternos que invitan a revisar nuevas posibilidades de interpretación histórica y a poner en relieve a otros actores que han permanecido al margen de las relaciones de poder (Antileo *et al.*, 2015; Mariman *et al.*, 2019). Por razones de temporalidad histórica, sin embargo, el presente trabajo se basará en documentos escritos provenientes, específicamente, de archivos. Elaborados por agentes externos al mundo indígena, se trata de informes, comentarios y opiniones de funcionarios del proyecto nacional republicano, que, a pesar de sus límites discursivos, exhiben un complejo despliegue burocrático de control centralizado, evidenciando la génesis de la transformación —bajo las nociones de la moderna civilización occidental— de la infancia *mapuche* en la escuela (Palma-Inzunza y Fernández-Baldor, 2019).

Como hipótesis argumental se plantea que la instrucción primaria desarrollada durante la última década del siglo XIX en Ngulumapu fue parte de un complejo despliegue de control centralizado y altamente burocratizado, ejercido por funcionarios e instituciones educativas que contribuyeron a la

construcción del proyecto nacional republicano y que actuaron como un dispositivo de disciplinamiento de la infancia *mapuche*. Para el desarrollo de este supuesto se han revisado datos y registros de las acciones educativas almacenados en el Fondo de Intendencia de Cautín (FIC), material que permite explicar cómo se normalizó la estadia de niños y niñas *mapuche* al interior del espacio denominado «escuela» (fig. 1). Específicamente, se consultaron los volúmenes digitalizados del 1 al 10, referidos a gestiones administrativas entre 1892 y 1901, además de documentos aislados del mismo período que el autor había compilado previamente, así como bibliografía asociada a la temática. Los hallazgos del FIC se complementaron con la revisión de los volúmenes 145, 150, 153 y 157, que contienen las *Memorias del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1884*, el Anuario de la Sección de Instrucción correspondiente a 1889, las Memorias del Ministro de Justicia e Instrucción pública de 1894 y 1896, y las Memorias del Ministro de Instrucción Pública presentada al Congreso en 1901³. Por otra parte, los supuestos de este trabajo se grafican con imágenes del repositorio fotográfico de la colección digital de los capuchinos bávaros de la Universidad Eichstätt-Ingolstadt, Alemania⁴.

³ Debido a un cambio en la enumeración de los volúmenes del Fondo de Cautín presentes en el Archivo Regional de la Araucanía (ARA) y utilizados para esta investigación, Eduardo Mella, encargado de clasificación del ARA, explica que existen «tanto en Santiago (Archivo Histórico Nacional) como en Temuco (Archivo Regional de la Araucanía) volúmenes del Fondo Intendencia de Cautín, por lo cual los tomos usados deberían ir con la numeración de Santiago utilizada desde el año 2019, entendiendo que los documentos tanto de la capital como de Temuco corresponden a un mismo fondo documental». Así, el vol. n.º 1 (ARA) pasa a tomar el n.º 652 (AHN); y así, sucesivamente, 2-653; 3-654; 4-655; 5-656; 6-657; 7-658; 8-659; 9-660; 10-661; [...]; 145-795; 150-801; 153-804; 157-808. En total, en ARA hay 621 volúmenes, que, junto con los depositados en Santiago, suman 1272 volúmenes del Fondo Intendencia de Cautín.

⁴ Compuesta por aproximadamente 1600 fotografías, la colección evidencia los avances de la misión evangelizadora en Ngulumapu, que contó con el apoyo de misioneros capuchinos y anglicanos para erigir escuelas en las inmediaciones de las reducciones indígenas (Menard y Pavez, 2007; Azócar y Flores, 2015). Las capturas fotográficas en blanco y negro datan de principios del siglo XX y son originalmente positivos y negativos en placa de vidrio. Pese a constituir un valioso registro visual, solo había sido analizado por algunos investigadores. Al respecto, véase Azócar, 2006; Azócar, Flores, Ivars y Leiva, 2008; Azócar, 2014; Flores y Azócar, 2015.



Figura 1. Niñas en la Escuela de la Providencia de Temuco, c. 1900. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 05, n.ºVA15_K01_043.

ESTADO Y EDUCACIÓN EN EL CHILE DECIMONÓNICO

El desarrollo del sistema de instrucción pública en Chile definió la idea de una educación primaria masiva pensada para homogeneizar, civilizar y regular el comportamiento de los sectores populares, consolidando de esa manera las bases para la construcción nacional durante el siglo XIX. Las élites determinaron el rumbo que debían tomar el Estado y la sociedad, creando un sistema educativo capaz de transformar y disciplinar a los grupos marginados, entendiendo a estos como «incultos», «ignorantes» o «bárbaros», quienes debían reconocer su posición de subalternos dentro del nuevo constructo social-nacional (Ramírez, 2014; Salazar y Pinto, 2018). En este debate participaron destacados intelectuales como Domingo Faustino Sarmiento y

Miguel Luis Amunátegui, ministro de Justicia, Culto e Instrucción en 1879⁵, entre otras carteras.

El objetivo de la élite al integrar a los sectores populares no era equiparar oportunidades, sino, más bien, asignar a estos un rol dentro de la sociedad. En palabras de Varas (1845),

La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más destreza puede y debe dedicarle más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias, no sólo por consideraciones del bien del individuo, sino y principalmente a favor del bien social. (s. p.)

Esta suerte de determinación social preestablecida a partir de una «condición de clase» escondía en su seno las intenciones de la élite —tanto conservadora como liberal— de gobernar a partir del imperio del orden y el progreso, diferenciando a quienes debían incluirse como parte del agregado social de aquellos que, dirigiendo su destino, hacían un favor al bien del conjunto nacional. En tal sentido, Sarmiento (1849) era categórico al señalar que el sector popular «depende muchas veces de circunstancias ajenas a su voluntad» (p. 10) y al definir la gobernabilidad como una tarea estatal que debía satisfacer «la necesidad sistemática de mantener la sociedad civil disciplinada y sujeta bajo un estado de derecho» (Salazar y Pinto, 2018, p. 18). Fue dicho raciocinio el que animó durante el siglo XIX a los sectores dirigentes —compuestos principalmente por empresarios mineros, agricultores y comerciantes— a construir un Gobierno unitario y fuertemente centralizado que requería de individuos leales y obedientes (Pinto, 2003).

Por su parte, el surgimiento del nuevo segmento social denominado «clase media» —compuesta, entre otros, por profesionales, empleados

⁵ Ver <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31551.html>.

públicos, comerciantes y artesanos— estuvo fuertemente ligado al proyecto estatal desarrollado durante el período decimonónico y, en particular, al principio de educación moderna promovido por liberales que influyeron sobre las ideas educacionales en la última parte de aquella centuria (Ruiz, 2010). Aquellos sectores medios emergieron en la medida que la población, el territorio y la nación requerían de cuerpos jurídicos, de un aparato burocrático-militar permanente, de una economía liberal y de un tipo de educación que movilizara los nuevos vínculos con el Estado, en concordancia con los requerimientos que la clase política centralizada definió para el país (Pinto, 2003).

Para esta empresa, el agregado social debía ser moldeado a imagen y semejanza de la aristocracia, lo que hizo necesario plantear un sistema educativo que llegara a toda la población del país (Donoso, 2012). Así, el gobierno de José Joaquín Prieto Vidal (1831-1841) estableció escuelas en las incipientes ciudades de provincia —la educación quedó limitada a sectores urbanos—, distinguiéndose dos agencias: la instrucción primaria, que pretendía educar y disciplinar a las clases populares, y la instrucción secundaria de carácter elitista y selectivo, que se transformó con el tiempo en un mecanismo diferenciador y de ascenso social para los grupos que apoyaron la administración de la nación (Ramírez, 2014). La educación primaria se institucionalizó con la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptores el año 1842. Estos eran la cara visible de los nuevos cuerpos creados para disciplinar la conducta de las masas, y estaban encargados de organizar los espacios, fijando las normas y el comportamiento de la infancia escolarizada (fig. 2). Pese a ello, la institución formadora pareció no despertar el entusiasmo ni las prioridades de los sectores dirigentes en sus primeras décadas. Jobet (1970) señala:

Un año después de la fundación de la Escuela Normal, en 1843, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, en su primera sesión, convocó a un concurso público para que se presentaran trabajos sobre los fines de la educación y los medios para extenderla a toda la población. Una vez más quedó de manifiesto el escaso valor que los sectores acomodados le asignaban a la educación pública, al no presentarse ningún trabajo. (p. 184)

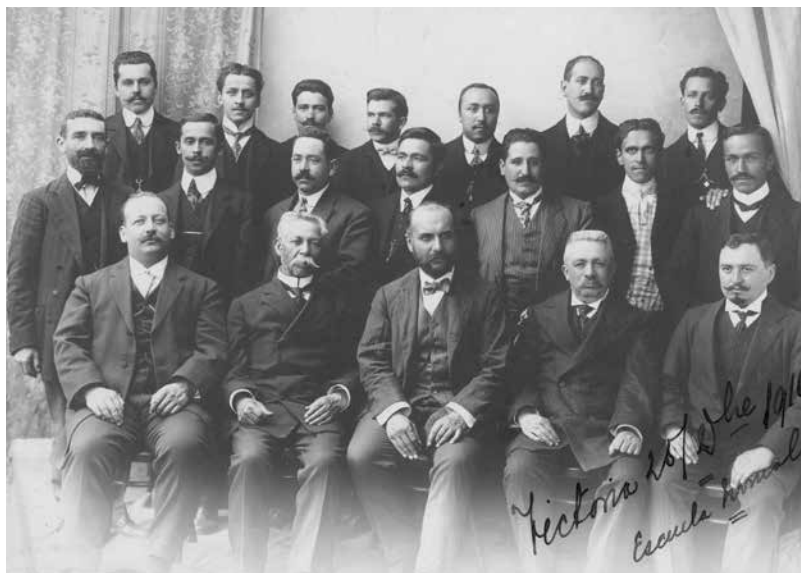


Figura 2. Profesores de la Escuela Normal de Victoria, provincia de Malleco, 1910. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º inv. FD-01752.

Ese desinterés de la élite se expresó asimismo en los recursos destinados a la instrucción primaria: del magro 3,6 % del presupuesto nacional reservado en la década de 1850 a educación, poco más de un tercio fue asignado a aquella (Egaña, 2000). La apatía inicial dio paso a un segundo momento marcado por una planificación estructural del sistema educativo, para cuyo alcance y desarrollo el Estado inició un nuevo período caracterizado por un mayor compromiso y responsabilidad fiscal a partir de la Ley de Instrucción Primaria en la década de 1860. Luego de la guerra del salitre o del Pacífico, los fondos destinados a la instrucción pública aumentaron sostenidamente, creciendo la inversión de un 5,4 % a un 14,2 % del total del erario nacional entre 1882 y 1930 —una diferencia significativa con los períodos anteriores (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012)—. La dotación de una estructura centralizada y acorde con el proyecto político de la élite controló la actividad y funcionalidad pedagógicas, comenzando un proceso de ordenamiento y disciplina de los métodos, espacios y tiempos en la relación educativa.

A partir de la década de 1880 se verificó una fuerte expansión de la cobertura primaria, cuyo fin principal era escolarizar y alfabetizar a la población subalterna, lo que llevó a burocratizar la administración a escala nacional, aumentando el total de establecimientos de 1025 en 1880 a 2620 en 1900. Según Serrano *et al.* (2012), el tamaño y estructura del sistema educacional dividía en aquella época a las escuelas primarias del país en fiscales y particulares: las primeras pasaron de 620 en 1880 a 2099 a principios del siglo XX, mientras que las segundas –incluidas las que erigían las misiones evangelizadoras de la Iglesia– transitaron de 405 a 521 en el mismo lapso (Serrano *et al.*, 2012)⁶.

Tanto la ubicación como el presupuesto de las escuelas primarias se definían en razón de la cantidad de habitantes y niños que asistían a ellas. Para el intelectual Valentín Letelier, cuyo pensamiento ejerció gran influencia en la época, el Estado era el encargado de velar por la dirección superior de la enseñanza, es decir, de atender a la formación de «buenos ciudadanos [...] capaces de cooperar a los fines sociales del estado i la política» (Letelier, citado en Ruiz, 2010, p. 58); para él, la educación contribuía al vínculo estrecho, esencial y explícito entre Estado y ciudadano.

ESTADO Y EDUCACIÓN EN NGULUMAPU

La implementación de aquel sistema permitió el ejercicio de gobernabilidad, entendida como la necesidad sistémica de mantener disciplinada a la sociedad civil (Salazar y Pinto, 2018), lo que dio cuerpo a la soberanía nacional sobre el territorio que los sectores dirigentes habían definido como propio o chileno. En tal sentido, el proyecto de Estado-nación iniciado luego

⁶ Estadísticamente hablando, había más escuelas fiscales que particulares, pues el protagonismo de estas últimas en el desarrollo del Estado docente era secundario. En Ngulumapu, sin embargo, ello se expresó de manera distinta, lo que se debe según algunos autores a que dichos establecimientos posibilitaron el desarrollo de una cartografía misional que sirvió para conocer y afianzar rutas de penetración al territorio mapuche (Llancavil y González, 2017).

de la batalla de Lircay (1830)⁷ implicó la construcción centralizada de un territorio cuya extensión derivó en dos conflictos armados a fines de siglo; al norte, la mencionada guerra del Pacífico (1879-1883) y, al sur del Biobío, la invasión del territorio *mapuche* independiente⁸ o Ngulumapu, conocida también como la «ocupación de la Araucanía» (1860-1883).

Las nuevas condiciones impuestas en este último luego de la conquista militar chilena a fines del período decimonónico (Navarro, 2017) buscaron convertir al elemento indígena en un ciudadano útil para la comunidad social. Para ello se requirió administrar el territorio recientemente anexado y reorganizar su población (Pavez *et al.*, 2020), lo que marcó el tránsito *mapuche* a la modernidad y la civilización (Donoso, 2012; Serrano *et al.*, 2012; Azócar y Flores, 2015). El Estado agenció allí su postura frente a las masas populares, que en este caso se construyeron dentro de un territorio delimitado donde necesariamente se tendió a disciplinar la individualización de las multiplicidades —clases sociales, populares y/o indígenas sujetas a la administración estatal—.

A partir de la creación de las provincias de Malleco y Cautín en 1887 se erigió una administración local responsable de ejecutar las disposiciones del nivel central. Emergió, entre otras, la figura del intendente, quien mantenía una estrecha correspondencia con agentes insertos en el territorio *mapuche* recientemente ocupado (Flores, 2019). La presencia vigilante de aquella autoridad y la gobernabilidad eran esenciales para el control del territorio y de la sociedad civil (Salazar y Pinto, 2018), llamando la atención del Supremo Gobierno en extensos informes sobre el quehacer de los departamentos, gobernaciones y establecimientos educativos. Más aun, la normativa de las escuelas abordaba la acción pedagógica como parte de «la reproducción de

⁷ El desenlace de la guerra civil iniciada en diciembre de 1829 tuvo lugar el 17 de abril de 1830 en el campo de Lircay con la derrota militar del Gobierno liberal legalmente establecido. Ello originó lo que se ha denominado «el Estado de los mercaderes» (Salazar y Pinto, 2018), que sentó las bases del Estado moderno chileno y cuyo poder central arrasó con los poderes locales. Al respecto, véase <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94938.html>.

⁸ La región *mapuche* del Ngulumapu o región *mapuche* del oeste se ubica entre el río Biobío y el seno del Reloncaví. Se la conoce también como «Meliwitrnanapu» y está conformada por alianzas político-militares de los cuatro Fütalmapu o territorios principales. En la actualidad, el territorio *mapuche* es conocido como «Wallmapu» e incluye los territorios de Pwelmapu allende los Andes (Melin *et al.*, 2017).

una estructura social donde el *mapuche* ocupa un lugar de subordinación y dependencia, la cual no debe abandonar, de lo contrario, puede transformarse en una amenaza al orden establecido» (Llancavil *et al.*, 2015, p. 130).

De hecho, el decreto supremo emitido por el subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública incluido en la foja del 30 de octubre de 1899 del vol. 5 del FIC señala que «los jefes de los establecimientos de instrucción superior, secundaria, especial i normal de la República elevarán al Ministerio anualmente en la primera quincena del mes de marzo las memorias que correspondan a sus respectivos establecimientos» (ARA, FIC, vol. 5, f. 101), en tanto que las escuelas del sector primario eran supervisadas por agentes de Estado como los gobernadores⁹ y los denominados «visitadores de escuelas».

Visitadores de escuelas

Entre los agentes supervisores del sistema figuraban los visitadores de escuelas, quienes se relacionaban directamente con los preceptores, ayudantes y directores de los establecimientos. Además de revisar exámenes, designar ayudantes para los preceptores y brindar apoyo tanto en lo técnico como en lo administrativo —en la entrega de licencias y el pago de sueldos, por ejemplo, les correspondía reportar regularmente la situación de los establecimientos educativos de la provincia al inspector general de Instrucción Primaria, quien, a su vez, informaba al ministro de la cartera. Según Serrano *et al.* (2012), la uniformidad en el sistema de enseñanza

fue promovida por la acción de los visitadores. Ellos insistieron en la entrega de un currículum unificado por parte de los profesores y, especialmente, en el uso de cuadernos y textos escolares que homologaran contenidos y

⁹ Entre las notas registradas en los documentos de archivo se pueden observar las irregularidades de los servicios públicos. Por ejemplo, las *Memorias del gobernador de Imperial* presentadas en mayo de 1900 enumeraban las deficiencias de infraestructura, mobiliario y útiles escolares de los establecimientos de instrucción primaria de la zona, comentando que las familias de los alumnos eran pobres y que no podían costear alternativas de educación fuera de los poblados (ARA, FIC, vol. 3., fs.112-113).

modos de trabajo. Esto con el fin de homologar una alfabetización masiva a la vez que uniformidad cultural. Los visitadores abogaron por el reemplazo de la tradicional rutina de enseñanza y dejaron por escrito su impresión sobre lo presenciado en cada recorrido: informaban sobre las cualidades personales y pedagógicas de los preceptores, como también sobre la situación general en que mantenían la escuela y, por supuesto, sobre los resultados de los exámenes rendidos. Al respecto observaban el estado de avance de los contenidos tratados, la coherencia de las clasificaciones de cada alumno, y su desempeño frente a la comisión [...]. Se percibe que si el maestro buscaba ser bien evaluado y hacer una carrera docente, dedicaba una buena parte del tiempo a enseñar a los menores acorde a lo indicado por el visitador para rendir con éxito los exámenes. (Serrano *et al.*, 2012, pp. 220-221)

Para hacerse una idea más completa sobre la presencia controladora, vigilante y escrupulosa del visitador —a quien se le pagaban los útiles y los viajes en tren—, la f. 338 del vol. 7 del FIC, fechada el 2 de abril de 1900, muestra una solicitud dirigida al inspector general de una escuela en Nueva Imperial para cesar en sus funciones a una preceptora:

No habiéndose presentado al desempeño de sus funciones la preceptora de la escuela mista N.º 1 de Nueva Imperial, doña Julia Vásquez, durante todo el presente mes a pesar de habérselo exigido esta visitación, pide a Ud. solicite del Supremo Gobierno la vacancia del puesto mencionado. (ARA, FIC, vol. 7, f. 338)

Otro documento da cuenta de similar disposición remitida en Temuco el 22 de enero de 1901:

Adjunto a Ud. los antecedentes relativos a la separación pedida por el Visitador de Escuelas de la Provincia, de la preceptora de la escuela mista N.º 4 de este Departamento, doña Teresa Gallegos.

Esta Intendencia cree de justicia esta separación pues tiene conocimiento de las irregularidades cometidas en el ejercicio de sus funciones por dicha empleada. (ARA, FIC, vol. 10, f. 124)

Testimonio del control taxativo de su labor, otra nota describe las impresiones de uno de ellos tras su paso por la Escuela Mixta N.º 1 de Temuco, señalando que «la escuela mista de esta ciudad, rejentada por la distinguida normalista doña Adela Machuca, tiene actualmente en matrícula 125 alumnos y una asistencia que fluctúa entre 110 y 115 diariamente» (ARA, FIC, vol. 7, f. 336).

El exhaustivo registro de los visitantes incluía juicios, opiniones, veredictos y sentencias. La relevancia de su papel para la administración y control de la multiplicidad se verificaba asimismo en el hecho de que proponían nombres y hacían recomendaciones, según se lee en una carta fechada el 22 de mayo de 1900 en Temuco:

Cuando iniciaba la visita última a las escuelas de Imperial mandé a Ud. un telegrama pidiéndole tuviese a bien proponer al Supremo Gobierno en reemplazo de don Juan Ignacio Herrera, ayudante de la Escuela Superior de Hombres de esta ciudad que pasó a la instrucción secundaria a don Ramon Moraga Arce, joven de excelentes aptitudes i que desempeña el puesto desde el 1.º de Mayo último. Como aún no ha habido resultado alguno i hai el peligro de que pueda ser nombrado otra persona, quedando el Sr. Moraga sin poder percibir sus sueldos, ruego a Ud. tenga a bien nombrar provisoriamente al mencionado señor Moraga i pedir al Supremo Gobierno la aprobación correspondiente. (ARA, FIC, vol. 8, fs. 155-156)¹⁰

Por otra parte, las descripciones de los visitantes permiten vislumbrar las características de infraestructura y mobiliario que acompañaron el proceso en sus inicios, evidenciando las falencias del modelo, tal como lo advierte Egaña (2000):

¿En qué condiciones estudiaban los alumnos de educación primaria en el siglo pasado? Al recorrer las descripciones que realizaban los visitantes

¹⁰ La aprobación a la solicitud no se hizo esperar, y el intendente decretó el nombramiento de Moraga como ayudante en labores educativas en la misma fecha de la misiva.

de escuela y mobiliario queda a la vista el carácter popular de la educación primaria, asimilando el término popular, en este caso, a carencial, pobre, insalubre, deteriorado. (p. 132)

En los archivos estudiados no se encontraron alusiones a la particular mirada de estos funcionarios sobre la infancia *mapuche* que comenzaba a ser integrada en las escuelas durante el período. A propósito de las limitaciones del proyecto proteccionista que el Estado pretendía sustentar, sin embargo, Pavez *et al.* (2020) mencionan «una ideología de tutela paternalista, verticalista y burocratizada de los derechos mapuches» (p. 184) y citan un informe del protector de indígenas Euljio Robles de 1902, que señala lo siguiente:

Por su parte, el visitador de escuelas de Valdivia Anselmo de la Cruz trasluce su ideario al Protector de Cautín, señalando que: «Si los indígenas tuvieran escuelas, indudable es que asistirían a ellas, pero en la provincia escasean hasta para todos los habitantes, no sólo para ellos. A fin de instruirlos se necesitarían ubicar más de treinta escuelas entre los de esta provincia» [...]. Los informes de este y otros funcionarios celebran casi unánimemente la capacidad de aprendizaje de los mapuche, y mencionan especialmente la relación con la lengua dominante como cuestión principal del éxito del proceso de educación, alfabetización y «civilización». El visitador de escuelas de Cautín señala al respecto que los mapuche son «refractarios a los ramos científicos por las dificultades con que tropiezan para posesionarse del idioma; pero una vez que dominan el castellano, les es sumamente fácil adquirir cuanto se les enseñe». Para este agente ministerial, la mayor dificultad está en que «los araucanos viven retirados de los centros de población i su estado de pobreza no les permite mandar a sus hijos a educarse en los pueblos» [...]. Asimismo, el visitador de escuelas de Valdivia insistirá por su parte en que «Esos niños [indígenas] poseen facilidad para el aprendizaje de todos los ramos memorativos i de observación i aplicación práctica, como dibujo, caligrafía, física, etc. Con rapidez admirable, teniendo algún cuidado, aprenden a expresarse correctamente en castellano, sin encontrar dificultades en la pronunciación» (p. 192).

Ello demuestra de qué manera la implementación de la instrucción primaria en Ngulumapu obedecía a los cánones establecidos por el nivel central, evidenciando el interés por conducir el aprendizaje de nuevos elementos en pos del éxito de la educación sobre la inteligencia de niños y niñas *mapuche*, y su consecuente civilización. Ejerciendo la omnipresencia estatal, modelando conductas autoritarias generalizadas y sin cuestionamientos, validando el control estatal y homogéneo, omitiendo el conocimiento de la población local y cercenando la reproducción social de las formas de vida ancestrales —sin miramientos a su importancia cultural y a su gravitante sentido histórico—, la acción de los visitantes de escuelas no solo impactó los establecimientos educativos mismos, sino también la organización de las comunidades.

No se descarta que en los cerca de 1272 volúmenes del FIC se hallen nuevos antecedentes sobre esta figura: prueba de ello son la transcripción de Llançavil *et al.* (2015) y un informe de 1908 al ministro de Industria y Obras Públicas escrito por Diego Rivera, visitador de escuelas de la provincia de Cautín, sobre un establecimiento educativo misional capuchino en Padre Las Casas (fig. 3).

Disciplinamiento de los cuerpos

Si bien la educación estatal intentó diferenciarse de la herencia hispana, que asignaba la enseñanza primaria a los conventos, las municipalidades y los particulares, la Iglesia católica mantuvo su particular importancia en el panorama general de la instrucción primaria durante toda la centuria. Al respecto, las *Memorias del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* —que sentaron las bases de la presencia estatal en el territorio— señalan que las misiones franciscanas «tienen los siguientes establecimientos: Angol, Nacimiento, Mulchén, Collipulli, Chihuaihue, Lumaco i Tucapel» (ARA, vol. 145, f. XXXII), mientras que los establecimientos de la misma especie a cargo de la orden de los capuchinos

son quince, que se encuentran en las provincias de Valdivia i Llanquihue, i son atendidos por dieciocho religiosos. Los de Valdivia, Quinchilca, Dallipulli, Rio Bueno, Pulmaiquen, Rahue, San Juan de la Costa, Quilacahuin, Trumag i

Boroa, son auxiliados por el presupuesto del Estado, que consulta 348 pesos para cada misionero. Los cinco restantes, que son los de Baja Imperial, Tolten, Pilchuquin, San José de la Mariquina i Purulon, deben su sostenimiento a la subdelegación de Cruzada [...]. Como los anteriores, los Misioneros Capuchinos tienen una escuela en que proporcionan a los hijos de los indíjenas instrucción elemental, vestido i alimentación. (ARA, vol.145, f. XXXII)

Temuco, 26 de agosto de 1908
N.º 809

Señor Ministro:

Con fecha de ayer i de conformidad con la nota de Ud. N.º 1198, practiqué la visita de inspección para informar a Ud. acerca del local i personal de enseñanza, número de alumnos i demás condiciones del funcionamiento de los talleres de la Escuela Padre Las Casas de Temuco.

El establecimiento cuenta con un local especialmente construido para el objeto i capaz de contener un número regular de alumnos.

La dirección e inmediata vijilancia de la Escuela la tiene el Rev. Padre Venancio, misionero capuchino. El número de alumnas asistente alcanza a ciento veinte de las cuales, la casi totalidad es de raza indijena. La escuela tiene tres cursos en los cuales se enseñan ramos científicos:

1er curso Clases de Primeras Letras dirigida por un profesor seglar i con una asistencia de 50 alumnas. 2do curso llamada Clase de Libro Primero, dirigida también por un seglar i con una asistencia de 35 alumnas. 3er curso Clase de Libro Segundo i Tercero, dirigida por el Padre Anjel i con una asistencia de 35 alumnas. Alumnas de todos los cursos asisten a los dos talleres con que cuenta la Escuela. El taller de zapatería i sastrería lo dirige uno de los hermanos de la Misión y tiene una asistencia de 34 alumnas. Con el taller de Carpintería ocurre todo lo contrario, su asistencia es mui reducida. Apenas seis alumnas lo frecuentan. En estos talleres se trabaja todos los días lunes i sábado en las horas de la tarde i los demás días de la semana, despues de las 3 P.M.

Las condiciones hijiénicas de las salas en que funcionan estos talleres dejan mucho que desear; lo mismo que la asistencia, sobre todo tratándose del taller de Carpintería.

Hice presente al director de la Escuela que la mente del Supremo Gobierno al conceder asignaciones a ese establecimiento era con el objeto de fomentar preferentemente el desarrollo de los talleres para que los educandos al retirarse, llevaran conocimientos más o menos perfectos de algún oficio; al mismo tiempo que cierta instrucción.

Dios gu[ard]e a Ud.

Diego Rivera

Figura 3. Diego Rivera. Informe al Ministro de Industria y Obras Públicas, 26 de agosto de 1908. Archivo Regional de la Araucanía, Fondo de la Intendencia de Cautín, Oficio N.º 809, vol. 51, pp. 43-46.

Efectivamente, en la Araucanía se llevó a cabo una notoria planificación territorializada y acompañada de una fuerte presencia misionera católica¹¹, que actuó como cabecera de playa de una lenta penetración desde las dos zonas fronterizas a áreas rurales con presencia *mapuche* (Llancavil y González, 2017)¹². Como se describe, los franciscanos administraron la parte norte del sector, recientemente anexada por intervención militar (1860-1883). Los capuchinos italianos, en tanto, se encargaron de la sección sur de la Araucanía y de los territorios de la provincia de Valdivia, donde se habían instalado entre 1848 y 1895 (Reschio, 2018) —en 1896 fueron sustituidos por capuchinos alemanes, que prolongaron y ampliaron la labor evangelizadora y chilenezadora (fig. 4) hacia el interior de la parte norte de la mencionada zona (Flores y Azócar, 2015; Llancavil y González, 2017; Mansilla, 2020)—.

Impactando fuertemente a la población *mapuche* infantil con su llegada y presencia, dichas órdenes fundaron escuelas e internados que acogieron a un significativo número de alumnos. Sus establecimientos coexistieron con los que impartían la instrucción estatal, lo que para los niños *mapuche* significó el desprecio, el silencio, el odio y la violencia expresados en la burla y en la expulsión del idioma, entre otros desplazamientos (Quidel, 2015). Así, el control educativo se materializó por la vía de los cuerpos (Antileo *et al.*, 2015). Al decir de Foucault (2007), «la soberanía se ejerce en los límites de un territorio, (mientras que) la disciplina se ejerce sobre los cuerpos de los individuos» (p. 26), influyendo más allá de aquellos:

Solo hay disciplina en la medida en que hay multiplicidad y un fin, o un objetivo, o un resultado por obtener a partir de esa multiplicidad. La disciplina escolar, la disciplina militar y también la disciplina penal, la disciplina en los talleres, la disciplina obrera, todo es una manera determinada de

¹¹ A propósito del rol colaborativo de los clérigos y religiosos, es necesario señalar que, conforme a lo establecido por la Constitución Política de la República de Chile, el Estado se separó de la Iglesia recién en 1925, por lo cual las escuelas misionales y/o fiscales comenzaron a formar parte de un mismo cuerpo dedicado a chilenezar y civilizar a la población infantil *mapuche* en la Araucanía. Al respecto, véase Mansilla, Huaiquian y Pozo (2018).

¹² Si bien el Gobierno se apoyó en las misiones evangelizadoras para incorporar a la Araucanía, las organizaciones políticas de principios de siglo XX influyeron en las estrategias de resistencia de la agencia indígena (Foerster y Montecino, 1989; Donoso, 2012).

manejar la multiplicidad, de organizarla, de fijar sus puntos de implantación, sus coordinaciones, sus trayectorias laterales y horizontales [...]. Después de todo, entonces, la soberanía y disciplina [...] solo pueden verse frente a las multiplicidades. (pp.27-28)

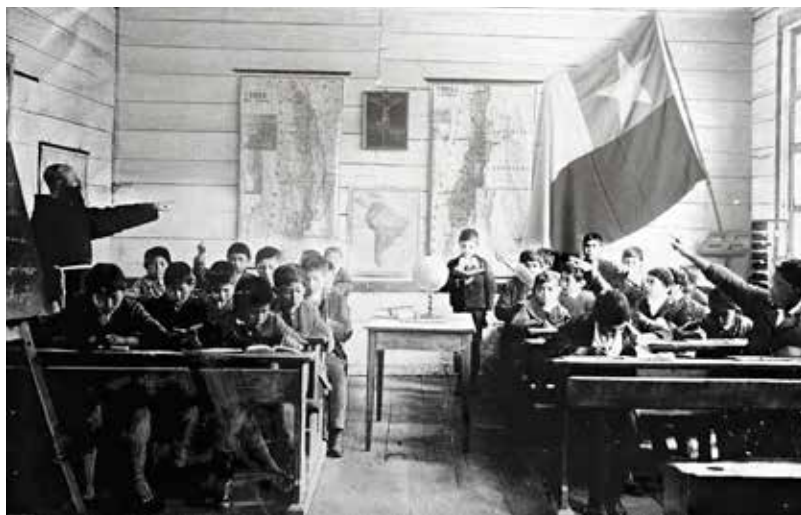


Figura 4. Lección en una escuela misionera capuchina, presumiblemente en Pelchuquín, actual comuna de Mariquina (según Flores y Azócar, 2015), s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_017.

Al respecto, Quidel (2015)¹³ —quien además es *longko* de una comunidad *mapuche*— reflexiona:

Todavía se escuchan las historias de nuestros padres, nuestras madres, de cómo huían de los internados de tanto sufrir, de tanta pena, de extrañar a sus padres, a su madre, a su territorio, a su espacio, su comida. Muchas

¹³ José Quidel Lincolet es *longko* del *lof mapu* de Ütüngentu, Región de La Araucanía. Profesor de Educación General Básica con mención en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile; magíster en Antropología Social de la Universidad Estadual de Campinas, Brasil, y doctorante en Antropología Social de la misma universidad.

noches la pasaban llorando, decían en sus conversaciones. Esos espacios llamados ‘internados’ donde se encerraban a las personas, eran el lugar ideal para transformar los cuerpos, para estimular a dejar sus apariencias y formas de ser, para incorporar las nuevas formas, las otras. (p. 28)¹⁴



Figura 5. Niñas *mapuche* en una escuela de Bajo Imperial, s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_013.

La experiencia comentada por Quidel (2015) explica, en parte, las sensaciones de la *lamngen* Andrea Quinchao-Hueche (2018), resultado de la «multiplicidad organizada» por la disciplina escolar (fig. 5). Orientada hacia una educación homogénea de tipo nacional, aquella fijó qué se debía hacer y enseñar, lo que en Ngulumapu derivó en el monoculturalismo, el castigo, el *awingkamiento* y el autodesprecio de las personas *mapuche* (Antileo *et al.*, 2015; Quintriqueo y

¹⁴ En *mapunzungun*, se lee: «Petu rupayekey güxam tayiñ pu chawem mew, ñukeyem mew, chumgechi ñi tuwketufielegün kam ñi lefmawkefel feytichi internado mew. Fente ñi weñagkünmew, weñagkütufel mew ñi chaw, ñi ñuke, ñi ruka, ñi iyael. Kiñeke mew, re güxam mew rulpapuhkefuy iñ pikefuy ñi güxamegün.

Fey tüfachi gürüftukuchepemum ti ruka ‘internado’ pingelu, feymew küzawtugey kalül, fey ñi elalkisu ñi az ka ñi azümal weke az zungu» (Quidel, 2015, p. 28).

Quilaqueo, 2019). Las palabras del *longko* Quidel (2015) reflejan las violentas consecuencias de la colonización para la infancia *mapuche*:

[...] los y las jóvenes mapuche fueron castigados por hablar su lengua cuando entraron a los colegios [...] ahora fueron los azotes para olvidar, las burlas para avergonzar, los retos, los tirones de oreja y los golpes en las manos. También nos arrodillaban sobre piedrecillas y semillas para que no hablásemos nuestra lengua. Nuestro conocimiento nunca fue valorado, fue despreciado [...]. Así llegaron a pensarnos como personas carentes de conocimientos [...]. En las escuelas solo se apreciaba el conocimiento de los *wigka*, sus canciones, sus vestimentas, sus oficios, sus juegos, sus comidas, sus formas y cánones de belleza. (pp. 41-44)

De esta forma, la disciplina escolar actuó, efectivamente, como «una manera determinada de manejar la multiplicidad, de organizarla, de fijar sus puntos de implantación» (Foucault, 2007, p. 27). Ejemplo de ello es la misiva remitida el 28 de diciembre de 1901 por el intendente de Cautín a sor Mathilde de la Providencia en la localidad de Temuco, relativa a una escuela probablemente fundada hacia 1884:

Agradecería a Ud. se sirva a remitirme una nómina en que se detalle el número de niños araucanos que se educan en el establecimiento de su digna dirección, su asistencia, su actitud para la asimilación de los conocimientos que se les proporciona, su conducta i si los indígenas se niegan o remiten a enviar a allí a sus hijos. (ARA, FIC, vol. 15, f. 14, n.º 1760)

Copiada al protector de indígenas¹⁵, la contundente respuesta de la religiosa (fig. 6) evidencia el sometimiento a fines del período decimonónico

¹⁵ El Protectorado de Indígenas fue una institución jurídico-administrativa implementada por el Estado chileno y creada bajo la Ley de Radicación Indígena de 1866. Al respecto, véase Pavez, J., Payás, G. y Ulloa, F. (2020). Los intérpretes mapuches y el Protectorado de Indígenas (1880-1930): constitución jurídica de la propiedad, traducción y castellanización del Ngulumapu. *Boletín de Filología*, LV(1), pp. 161-198. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/bfilol/v55n1/0718-9303-bfilol-55-1-00161.pdf>

y principios del siglo XX de la infancia *mapuche* «a un conjunto de reglas, valores y creencias que, la mayoría de las veces, no eran concordantes con su estilo de vida (mapuche), y cuya aceptación significaba renunciar a su propia cultura» (Mansilla *et al.*, 2018, p. 130). Además de cuantificar a los niños y describir parte de sus quehaceres en el establecimiento, el documento ofrece una idea de las estrategias utilizadas en la escuela respecto a la población indígena recientemente incorporada. El texto reseña parte del programa educativo, que preparaba a la población en las asignaturas de Castellano, Cuentas, Religión e Historia y Geografía, y que excluía el idioma, las costumbres y las creencias *mapuche*, integrando de esta forma a la población indígena a la invención de país. Lo anterior solo puede ser comprendido como consecuencia de una guerra punitiva que derivó en la expropiación de los terrenos y la pérdida de la independencia *mapuche* (Antileo *et al.*, 2015). En ese contexto, la educación y la alfabetización del castellano fueron consideradas fundamentales en la transformación y civilización de la infancia *mapuche*.

Importancia de los trabajos manuales

Por otra parte, tal como se lee en el informe del visitador Diego Rivera, se implantaron talleres y sesiones de trabajos manuales para entregar una instrucción atinente a las condiciones de vida de las poblaciones indígenas y populares (Serrano *et al.* 2012; Donoso, 2012; Llancavil *et al.*, 2015). Como estrategia de disciplina, la carta de sor Mathilde menciona que a las niñas «se les enseña a coser, bordar, tejer, lavar y hacer la cocina; los hombres después de sus clases arreglar el calzado para todos los asilados i otros cultivaban el huerto» (ARA, FIC, vol. 15, f. 18) —lo que, según el apartado en el punto cuarto de la misiva, ayudaba a disminuir las aprensiones iniciales de los padres al ver «que sus hijas sabían leer, escribir y que podían coserles su ropa» (ARA, FIC, vol. 15, f. 18)—. Finalmente, el texto refuerza la noción de transformación y de sujeción a una sociedad que comenzaba a imponer su dominio: al final de la carta se lee que «algunas de estas niñas [...] se sostienen con el trabajo de sus manos i algunas han entrado a servir en casas respetables» (ARA, FIC, vol. 15, f. 20), lo que resulta concluyente al evocar la nueva fortuna de las egresadas.

Temuco, 30 de diciembre de 1901
N.º 1764

Ampliando mi nota del 28 del presente, [...] me es grato transcribir a Ud. la siguiente comunicación de la [...] de las Monjas de esta:

Contestando a las preguntas que con fecha de ayer se sirvió dirijirnos tengo el honor de exponer a usted: = I. El número de niños indijenas que en el presente año se han recibido internos en la casa es de 244, 82 hombres de 6 a 12 años i 163 mujeres de 6 a 15; después de rendir exámenes en el presente mes han salido de sus casas 56. = II. Mientras están en el establecimiento los niños tienen cuatro horas de clases en la cual se les enseña a leer, escribir, relijion, castellano, cuentas i elementos de jeografía y la historia del país; el resto del día lo ocupan en diversos trabajos manuales. A las niñas se les enseña a coser, bordar, tejer, lavar y hacer la cocina; los hombres después de sus clases, [...] arreglar el calzado para todos los asilados i otros cultivaban el huerto. En jeneral estos niños manifiestan inteligencia i gran deseo [de] instruirse i miran como un castigo dejarlos sin clase [...]. 4to. Recien se fundó nuestra casa, hace 7 años los indios se mostraban mui desconfiados i costaba conseguir de ellos que dejaran sus hijos para educarlos; teníamos que salir a los campos para buscarlos i rogarles que vinieran al colegio; pero cuando vieron que sus hijas sabían leer, escribir y que podían coserles su ropa, entonces se manifestaron ya muy complacidos i no se necesita pedirles sus niños; ellos vienen voluntariamente y a veces de largas distancias para rogar con insistencia que se les edque a sus hijos y que se le enseñe algún oficio. [Con] Gran pesar tenemos que negarnos a recibir mayor número de niños por no tener fondo para hacer frente a los gastos de alimentación i vestuario. 5to. Desde la fundación de este establecimiento se han recibido 533 niños internos 166 hombres, i 367 mujeres; de este número 303 han vueltos a sus familias llevando alguna instrucción. Sabemos que algunas de estas niñas forman ya una familia arreglada según las leyes i la relijion del país, otras se sostienen con el trabajo de sus manos i algunas han entrado a servir en casas respetables. Lo que no se puede conseguir aun de los indios es que dejen a sus hijos más de uno o dos años en el colejio; los llevan antes de terminar su educación. Es lo que tengo que decir a Ud. saludándolo respetuosamente.

Al protector de Indijenas
Pte.
Lo transcribo a Ud., en contestación a su nota ya citada. Dios guarde Ud.

Figura 6. Respuesta de una religiosa al intendente de Cautín sobre la educación de niños mapuche, 1901. Archivo Regional de la Araucanía, Fondo de la Intendencia de Cautín, vol. 15, fs. 18-20.

El desarrollo de la sociedad se concebía en la época como una disputa permanente entre la civilización y la barbarie (Donoso, 2012), recayendo la modernización de la nación en la progresiva industrialización del país y en la formación de los ciudadanos competentes que este requería. En ese contexto, el ministro de Instrucción Pública advertía a inicios del siglo XX

de la importancia de «la instalación i desarrollo de los trabajos manuales [...] de manera que el fomento e impulso que se dé a este ramo de la instrucción contribuirá poderosamente, como he dicho antes, al progreso de la industria nacional» (Archivo Nacional, *Memoria del Ministro de Instrucción Pública*, 1900, p. 31). En Temuco, la educación manual en la instrucción primaria suscitó una particular consideración de las autoridades: una carta del intendente de Cautín remitida en 1900 al titular de Interior subraya que «solo enseñando i acostumbrando a los indijenas al trabajo se logrará incorporarlos de una manera definitiva al resto de las poblaciones constituidas» (ARA, *Memoria del ministro del Interior*, 1888, tomo II, p. 133). Tal como los paradigmas educativos de fines del siglo XIX pregonados en los discursos y voluntades de intelectuales y agentes estatales —personalizados en ministros de Instrucción Pública, el intendente de Cautín, gobernadores de departamentos, preceptores, religiosos(as) y visitantes de escuelas—, dicho arbitrio convirtió a la instrucción primaria en un dispositivo de control y disciplinamiento; en artificio de la transformación y conversión de la población indígena infantil.

Vestido y uniforme

Convirtiendo a la escuela en un espacio transformador, el proyecto asimilacionista del Estado sustituyó el modo de vivir, habitar, hablar y vestir de los alumnos y alumnas, extirpándolo a como diese lugar con la razón, la fuerza y, muchas veces, la violencia (Quidel, 2015; Mansilla *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2020). Al respecto, resulta especialmente decidir el desplazamiento de la vestimenta en los alumnos del territorio, un cambio que, según Menard y Pavez (2007), «expresa la reducción de los cuerpos, en un imaginario colonial, mostrando la pertenencia *mapuche* ahora disuelta en la figura de la nación, expresando, a su vez, la fuerza de los mecanismos de sumisión y subordinación» (p. 6).

Respecto a las consecuencias de este cambio en el pensamiento e identidad *mapuche*, Quidel (2015) agrega lo siguiente:

Los hombres teníamos que caminar como *wigka*, adquirir la personalidad *wigka*, la forma de peinarse, el corte de cabello, todo para parecerse a ellos.

El aprender a mirar como *wigka*, sus formas de saludar, sentarse como ellos, «aprender» a comer, vestirse como *wigka*. (p. 28)¹⁶



Figura 7. Niños del Colegio de Wapi (isla Huapi), lago Budi, hacia 1900. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 05, n.º VA15_K05_075.

Mientras que las imágenes de las primeras escuelas muestran a los niños vestidos a la usanza de *wentru mapuche* con *chürüpa*, *makuñ* y *trarilongko* —el caso de los alumnos del Colegio de Wapi (fig. 7)—, las fotografías posteriores muestran que sus *tükuluwun* fueron reemplazadas por uniformes, frecuentemente militares (fig. 8). En efecto, además de dar lugar a la enseñanza práctica de oficios, la reforma a la instrucción primaria introdujo ejercicios

¹⁶ La traducción es nuestra. En el original se lee: «Pu wenux; wingkaxekayam, wigkayewenniael, wigkarünatuwal, wigkakupipal, feyñiwigkalgeam. Wigkalelicheam, wigkachalicheam, wigkaanüam, wigkaiyam, wigkatukutuwal» (Quidel, 2015, p. 28).

marciales que, inspirados en el modelo prusiano¹⁷, exigían vestir uniforme, eliminando cualquier atavío que impidiese el disciplinamiento.



Figura 8. Exhibición de ropa para niños mapuche en escuelas e internados misionales, s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_038.

En el apartado de decretos y leyes del *Anuario de Instrucción Primaria* del año 1889, Julio Bañados Espinoza, ministro del presidente Balmaceda, señalaba que la introducción de ejercicios militares en las clases de Gimnasia Escolar favorecía el orden de la nación y el disciplinamiento de los cuerpos:

¹⁷ La educación moderna desplegada en Chile y, particularmente, en Ngulumapu se organizó de manera centralizada, recibiendo la influencia francesa y alemana de la época. Hacia 1885 se reformaron los métodos y estudio de las escuelas normales atendiendo a los intereses del gobierno de Domingo Santa María (Contreras y Villalobos, 2010), quien –no sin suscitar controversia en círculos intelectuales y políticos–, financió la llegada de un contingente de profesores alemanes, originando lo que en aquel período se denominó el «embrujo alemán» (Sanhueza, 2010).

Que la enseñanza elemental de los ejercicios militares de los internados i escuelas primarias para hombres es conveniente como preparación para el servicio de la guardia nacional; Que los ejercicios militares son complemento de la gimnasia de movimiento; Que para adiestrar a los alumnos de instrucción primaria de todas las escuelas de la República es preciso comenzar por la enseñanza obligatoria de los ejercicios de armas en la Escuelas Normales de hombres [...]. (ARA, FIC, vol. 145, f. 11-12)

Bañados dispuso que la actividad fuese obligatoria, se realizara durante dos horas semanales e incluyera tanto movimientos elementales del manejo de armas de infantería como incentivos para aquellos liceos o escuelas que los practicaran. Los profesores y preceptores los ejecutaban, y el visitador de escuelas los supervisaba, dando cuenta de las irregularidades al inspector general de Instrucción Primaria. Se demostraban así los atributos del Estado sobre los individuos y su dominación sobre los cuerpos de niños que, más tarde, prestarían servicios a la guardia nacional —y, en consecuencia, a la sociedad chilena— (ARA, FIC, vol. 145, fs. 11-12). De esta forma, los decretos emanados del nivel central orientaron la acción pedagógica, dejando muy claro sus propósitos al señalar que «la enseñanza elemental de los ejercicios militares de los internados i escuelas primarias para hombres es conveniente como preparación para el servicio de la guardia nacional» (ARA, FIC, vol. 145, fs. 11-12). En el caso de la población *mapuche*, ese apresto cobraba especial relevancia, pues, de acuerdo con lo planteado en las memorias del protector de Arauco de 1913 (citadas por Pavez *et al.* [2020]),

[...] el indio por su carácter guerrero tiene gran entusiasmo por militar en las filas del Ejército; mas resulta, que ignorantes de las fechas en que se les hacen sus llamados no comparecen oportunamente con lo cual ordinariamente se ven procesados por la citada lei. No se ocultará a la penetración de usted las ventajas positivas que se adquirirían para el indíjena en la conscripción militar en orden a la instrucción, carácter i hábitos que en los cuarteles se les enseña. El indíjena es casi en su totalidad analfabeto i de aquí que tiene gran importancia el que hagan su servicio militar, lo cual

sería fácil con que el Ministerio de Guerra impartiera al señor Intendente de esta Provincia i a los Gobernadores de Departamentos para que con la oportunidad debida notifiquen a los llamados al servicio militar.

En 1889, los participantes del Congreso General Pedagógico celebrado en Santiago se inclinaron por dar a la gimnasia escolar una orientación militar. El programa consistiría

en ejercicios libres y de aparatos portátiles y fijos, que en el caso de las niñas debían complementarse con bailes, mientras los varones se añadían ejercicios militares, una vez que alcanzaran la fuerza y destreza suficientes para manejar un fusil. El uso de esta arma era de enorme relevancia para la enseñanza de la gimnasia en las escuelas: era necesario formar «una generación diestra en él i por consiguiente apta para defender la patria, haciendo fácil organizar en pocos días un ejército permanentemente disciplinado i aguerrido». Incluso se llegó a sugerir bajar la edad de uso de fusiles de los doce a cinco años [...]. Muchos asistentes también fueron partidarios de complementar los ejercicios con el uso de uniforme militar. (Serrano *et al.*, 2012, pp. 231-233)

Tales disposiciones se ven reflejadas en una fotografía cuya data se estima en las primeras décadas de 1900, donde se observa una veintena de niños de entre seis y ocho años de edad, aproximadamente, participando de un ejercicio militar (fig. 9). El grupo permanece en posición de «descanso», detrás de réplicas de fusiles y vistiendo uniformes militares —dos de ellos lucen, incluso, cascos de infantería prusianos—. Dicha indumentaria generalmente era solicitada a instituciones de beneficencia o a ministerios estatales, gestión que, según el prefecto Bucardo M. de Roettingen¹⁸, no estaba exenta de dificultades:

¹⁸ El prefecto R. P. Bucardo María de Roettingen (1900-1925) efectuó la división territorial de la jurisdicción del Obispado de Ancud y la Prefectura Apostólica de la Araucanía. En este contexto, «aparece como dispositivo de control de los mapuches la triada escuela, misión, internado, constituyéndose en un efectivo, sutil y violento dispositivo de control y poder que permitió a los misioneros católicos complementar el proceso de ocupación de la Araucanía iniciado por el Estado de Chile» (Mansilla, Huaiquian y Pozo, 2018).

Una vez golpeaba en un Ministerio, luego en otro; con mayor frecuencia en el Ministerio de Instrucción y en el de Culto, pero también en el Ministerio del Interior por subvenciones para asilos y para la erección de nuevos cementerios; en el Ministerio de Industria para el apoyo de Talleres; en el Ministerio de Hacienda para la liberación de derechos aduaneros para objetos de iglesia que venían de Europa; hasta en el Ministerio de Guerra, pidiendo uniformes usados para nuestros niños indígenas. (De Roettingen, s. f., p. 353)

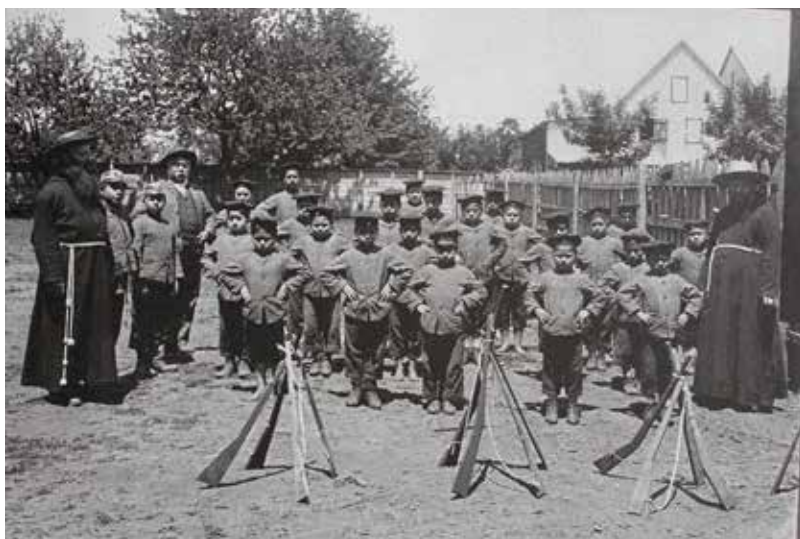


Figura 9. Ejercicios militares en una escuela misional, s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_029.

CONCLUSIONES

Tanto los documentos aquí expuestos como el archivo mismo de los escritos producidos por agentes y funcionarios estatales son prueba fehaciente del desarrollo de una burocracia centralizada que logró mantener controlada a la población indígena infantil, administrando además el territorio recientemente incorporado a la soberanía nacional durante la última parte del siglo XIX. Las gestiones de dichos agentes y funcionarios permitieron asignar

funciones utilitaristas al proceso de instrucción primaria, lo que en el caso de las poblaciones populares e indígenas significó, por un lado, acoplarse al proyecto definido por los sectores dirigentes, iniciando por otra parte un proceso traumático expresado en la aculturación, el desarraigo y la colonización. En pleno siglo XXI, sin embargo, aquel proceso ha demostrado no haber sido eficaz, pues aún prevalece la presencia y la voz de los hijos y nietos de aquellos niños a quienes se intentó *awingkar* en el espacio rutinario denominado «escuela».

Este escrito ha hurgado en una ínfima parte de los documentos del Fondo de Intendencia de Cautín y, por lo tanto, no agota aquí su interpretación. Asimismo, las memorias y significancias de las personas escolarizadas en la actualidad permiten amplificar la mirada de este episodio traumático de la historia regional y de Ngulumapu en particular. En manos estatales, la educación fue parte de la consolidación de la República de Chile a fines del siglo XIX. La organización por medio de agentes e instituciones de un Estado central y altamente burocratizado tuvo como resultado la transformación o chilenización de la sociedad *mapuche*, anexada al proyecto nacional a partir de sus niños y niñas —formando parte la instrucción primaria de un despliegue de control y disciplinamiento al interior del territorio—. La creación de las provincias de Malleco y Cautín en 1887 permitieron, además, la generación de documentos redactados por los intendentes, permanente informados por gobernadores, sostenedores de escuelas y religiosos —entre otras figuras con poder local—. Estos eran apoyados por la vigilante presencia del visitador de escuelas, cuya labor principal era informar al nivel central sobre las tareas y dificultades de los establecimientos. La irrupción de todos estos agentes —administradores del espacio público— fue parte de la estrategia de control que el país impulsó para construir su territorialidad, haciéndola más compleja, y, en definitiva, homogeneizar y chilenizar a la población originaria.

Para manifestar sus poderes luego de la Revolución Industrial y las guerras, los Estados aceleraron los procesos naturales de los pueblos, promoviendo vínculos que favorecieran el «desarrollo» de personas funcionales a los objetivos de los nacientes países; individuos cuyas mentes encarnadas en cuerpos obedecieran de manera pasiva y neutra los mandatos que, tomando como ejemplo la influencia europea, bajaban desde dichos Estados de manera vertical y centralizada.

Volver a mirar la transformación de la sociedad *mapuche* a través de la escolarización infantil —poniendo en relieve el testimonio de personas actualmente sujetas al sistema educacional— significa asumir el trauma histórico, dando pie a un análisis narrativo basado en evidencias. Es a través de esta retrospectiva que se develan procedimientos individuales y colectivos de control que introyectó el afán de gobernabilidad del Estado de Chile tanto en las personas como en los incipientes aparatos institucionales. En este sentido, queda abierta la posibilidad de investigar en torno a la relación que la infancia regional —y la *mapuche* en particular— estableció con el poder del Estado, atendiendo a las complejas relaciones intersubjetivas de la Araucanía contemporánea.

AGRADECIMIENTOS

A todos/as quienes generosamente contribuyeron en la revisión, transcripción y edición de este artículo. A Fresia Catrila-Balboa y Sara Carrasco-Chichual por su apoyo desde el Archivo Regional de la Araucanía. A todos/as nuestros/as abuelos/as, padres y madres *mapuche* que, con entereza silenciosa, pasaron por la escuela, «porque el silencio también es resistencia» (Añiñir, 2009).

REFERENCIAS

- Antileo, E., Cárcamo, L., Calfio, M. y Huinca, H. (2015). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Añiñir, D. (2009). *Mapurbe. Venganza a raíz*. Santiago: Pehuén.
- Azócar, A. (2006). Imágenes de mapuches en las fotografías de los misioneros capuchinos bávaros. *Revista Ibero-Americana Pragencia*, 17, 21-32.
- Azócar, A. (2014). *Así son... así somos. Discurso fotográfico de capuchinos y salesianos en la Araucanía y la Patagonia*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Azócar, A. y Flores, J. (2015). *Evangelizar, civilizar y chilénizar a los mapuche. Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos de la Araucanía*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Azócar, A., Flores, J., Ivars, M. y Leiva, G. (2008). *Fotografía y ciencias sociales: la construcción del otro a través del discurso fotográfico*. Temuco: Universidad de La Frontera.

- Borda, J. (2014). Trauma histórico. Revisión sistemática de un abordaje diferente al conflicto armado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(1), 41-49.
- Campos Harriet, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Candia, F. (2017). La escuela misional entre los mapuches: ensayos para una escuela indígena en la Araucanía (1896-1924). *Anuario de Historia de la Educación*, 18.
- Catrileo, M. (2010). *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Cayupán, C. y Ñanculef, A. (2016). *Kuifikezugu. Discursos, relatos y oraciones en mapuzungun*. Temuco: Comarca Ediciones.
- Cayuqueo, P. (2017). *Historia secreta mapuche*. Santiago: Catalonia.
- De Roettingen, B. (S. f.). *25 años de actividad misional de los misioneros capuchinos bávaros en la Misión Araucana de Chile. 1896-1921*. (Parte primera). Villarrica: Vicariato Apostólico de la Araucanía.
- Donoso, A. (2012). *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago: Dibam.
- Ferrando, R. (2012). *Y así nació La Frontera... Conquista, guerra, ocupación, pacificación. 1550-1900*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Flores, J. (2019). *La construcción del Estado chileno en la Araucanía a través de los papeles del Fondo de Intendencia de Cautín, 1887-1914*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-93552.html>
- Flores, J. y Azócar, A. (2015). *Rulpachen ka wiggachen pu mapuche. Az nentulelu pu Kapuchinu patiru Mapuche Mapu mew. «Evangelizar, civilizar y chilenzar a los mapuche»*. *Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355.
- Jobet, J. (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Llancavil, D. y González, H. (2017). La reconstrucción de un espacio de poder a través de los mapas. El caso de la cartografía misional del Obispado de Villarrica, Chile (1890-1935). *Revista de Historia Regional y Local*, 9(17), 380-405.
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M. y Montañares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135.
- Mansilla, J., Huaiquian, C. y Pozo, G. (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28.
- Mansilla, J., Ponce de León, M. y Turra, O. (2018). Entre la voluntad intercultural y la voluntad de asimilación: el valor de la lengua mapuche. Misioneros capuchinos bávaros y *mapuche* en la Araucanía (1896-1929). *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(87).
- Mansilla, J., Umbach, J., Pozo, G. y Canio, M. (2020). *La cruz capuchina en territorio mapuche. Educación y memoria fotográfica archivada en Altötting, Alemania*. Santiago: Pehuén.
- Mariman, P., Nahuelquir, F., Millalen, J., Calfio, M. y Levil, R. (2019). *Allkütunge, wingka! Kakiñechi! Ensayos sobre historias mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Melin, M., Mansilla, P. y Royo, M. (2017). Mapu chillkantukun zugu: Descolonizando el mapa del Wallmapu, construyendo cartografía cultural en territorio mapuche. Temuco: Pu Lof Editoriales Ltda.
- Menard, A. y Pavez, J. (2007). *Mapuche y anglicanos. vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Quepe, 1896-1908*. Santiago: Ocho Libros.
- Navarro, L. (2008). *Crónica militar de la conquista y pacificación de la Araucanía, desde el año 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional*. Santiago: Pehuén.
- Ormeño, P. (2010). La Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago: Redes sociales e intelectuales. (Vínculos, estrategias, orígenes familiares e ideario educacional). Disponible en http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108691/fi-ormeno_p.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Palma-Inzunza, P. y Fernández-Baldor, A. (2019). Decolonialismo epistémico: hacia la definición de una investigación social en clave decolonial. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (comps.), *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco: Ediciones UCT.

- Pavez, J. (comp.). (2008). *Cartas mapuche: Siglo XIX*. Santiago: CoLibris y Ocho Libros.
- Pavez, J., Payás, G. y Ulloa, F. (2020). Los intérpretes mapuches y el Protectorado de Indígenas (1880-1930): constitución jurídica de la propiedad, traducción y castellanización del Ngulumapu. *Boletín de Filología*, LV(1), 161-198.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Dibam.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 205-223.
- Pozo, G. y Canio, M. (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche. Sobrevivientes de la «Campaña del Desierto» y la «Ocupación de la Araucanía» (1899-1926)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Quidel, J. (2015). Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. De por qué y cómo fueron violentados y sobrepasados los *mapuche* en su pensamiento y espiritualidad. En Antileo, E., Cárcamo, L., Calfio, M. y Huinca, H. (eds). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Ramírez, E. (2014). Niños populares y escuela popular: un estudio sobre las dificultades del proceso de escolarización en Chile (1840-1860). *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37), 167-189.
- Reschio, A. (2018). *La Araucanía: memorias inéditas de la misión capuchina en Chile (1848-1890)*. Temuco: Ofqui Editores.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago: LOM.

- Salazar, G. y Pinto, J. (2018). *Historia Contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile*. Santiago: Taurus.
- Valenzuela, L., Quinchao, A., Painevilu, L., Neculñir, D., Nahuelpan, V., Marinao, S., Huircan, J. C., Huera, D., Hernández, M., Coñoepan, R., Calfuñanco, Á., Antümilla, C. (2018). *Weke Az Mapuchegen Zugu Mew*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Varas, A. (1845). *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, año 1845. Documentos parlamentarios tomo II*. Santiago: Imprenta el Ferrocarril.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir (tomo I)*. Ecuador: Abya-yala.

«LA EMANCIPACIÓN DE LA ESCUELA RURAL AÚN NO HA LLEGADO»¹: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL EN CHILE (1920-1970)

Camila Pérez Navarro

INTRODUCCIÓN

En 2017 se cumplieron cien años desde la publicación de *El problema nacional*, de Darío Salas. En este libro, el educador normalista denunciaba la situación de crisis en que se encontraba la educación chilena y señalaba la urgencia de aprobar una ley que reestructurara el sistema educativo nacional. Salas daba cuenta de la ineficiencia de la escuela primaria, la cual no alcanzaba «a servir a todos los que de ella necesitan» (1917, p. 15), y sostenía que, lejos de producir un mejoramiento social, la escuela contribuía a mantener las altas cifras de analfabetismo registradas por los censos nacionales. El problema fue ilustrado por el autor de la siguiente forma:

¡Un millón y seiscientos mil analfabetos mayores de seis años! Colocados en fila, a cincuenta centímetros uno de otro, formarían una columna de 800 kilómetros de largo, ¡la distancia media entre Santiago y Puerto Montt! Si desfilaran frente al Congreso Nacional en hileras de a cuatro, a un metro de distancia una de otra, y marcharan a razón de cuarenta kilómetros por día, el ruido de sus pasos turbaría los oídos y la conciencia de nuestros legisladores durante diez días... [...] ninguna hay entre las grandes cuestiones nacionales que merezca preocuparnos como esta del analfabetismo. Piénsese en la infancia. (Salas, 1917, p. 17)

¹ Palabras de Dora Gaete Pequeño, exdirectora fundadora de la Escuela Granja Femenina Pedro Aguirre Cerda. En *Colonia Pedro Aguirre Cerda* (1948), p. 13.

En la misma obra, Salas (1917) planteaba que, a fin de solucionar el problema del analfabetismo, se necesitaba, «en primer lugar, dinero» (p. 20), para construir escuelas y comprar mobiliario y material de enseñanza que permitieran a 400 000 niños cursar estudios en Educación Primaria. Además, se necesitaban maestros, pues las escuelas normales «no producen en la actualidad sino unos trescientos cincuenta preceptores cada año» (p. 21). En tercer lugar, Salas sostenía que también se debía vencer la ignorancia, la desidia y el egoísmo de los apoderados, dado que la crisis educativa también respondía a la falta de padres y cuidadores «que comprendieran las ventajas de la enseñanza» (p. 23).

Como respuesta al problema, el mencionado libro proponía un proyecto de ley titulado «Reconstrucción de la Educación Primaria Nacional», concebido para rescatar la educación del «lamentable estado de atraso en que hoy se encuentra» (1917, p. 322). En lo sucesivo, Salas abogó de manera incesante por la aprobación de una ley inspirada en su proyecto, que estableciera la obligatoriedad de la educación primaria en el país. Su influencia —dado que entre 1918 y 1927 ejerció el cargo de director general de Educación Primaria en el Ministerio de Educación Pública— resultó decisiva en la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) en agosto de 1920, ley que, entre otras cosas, introdujo cambios en materia de educación rural.

El presente artículo tiene como objetivo analizar las políticas e iniciativas educacionales referentes a la escuela primaria rural durante algunas décadas del siglo XX, específicamente, desde la promulgación de la LEPO hasta la reforma educativa aplicada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Las fuentes permiten comprobar que, a lo largo de dicho período, la escuela primaria rural transitó entre políticas que reconocieron y fomentaron la especificidad sociocultural de las escuelas ubicadas en los campos —particularmente, aquellas implementadas durante las décadas de 1930 y 1940—, y otras que terminaron por silenciar estas demandas de diferenciación, homogeneizando las escuelas rurales con las urbanas, en los años de Frei Montalva.

Es importante señalar que este artículo estudia únicamente las políticas relativas a aquellas escuelas que el decreto supremo titulado «Disposiciones complementarias especiales para las Escuelas Rurales» (el cual establece

lineamientos específicos al Reglamento General de Escuelas Primarias de 1929) consideró como escuelas primarias rurales; es decir, aquellas

establecidas en los campos, caseríos o poblados cuyas actividades giren alrededor del cultivo de la tierra e industrias derivadas. Las escuelas ubicadas en las partes suburbanas de las poblaciones quedan sometidas a las disposiciones que afectan a las escuelas rurales, siempre que su alumnado provenga de los campos o las actividades predominantes del medio se relacionen con la agricultura. Quedan excluidas, por sus características propias, las ubicadas en los sectores minero y salitrero. (Decreto N° 3147, 7 de junio de 1930)

De acuerdo con esta definición, el artículo no analiza el desarrollo de otras escuelas ubicadas en sectores rurales, como las escuelas agrícolas elementales –por ejemplo, las creadas en 1943, cuya organización y funcionamiento dependieron del Departamento de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura–; ni el de las escuelas prácticas de agricultura (posteriormente conocidas como «escuelas agrícolas técnicas»), dado que estas estaban destinadas a la formación de técnicos agrícolas egresados de la educación primaria. Tampoco se estudian las escuelas primarias rurales para adultos campesinos.

LA ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO DE LA PROMULGACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA

Si bien durante el siglo XIX la red de escuelas primarias construidas por el Estado se expandió considerablemente, el avance del proceso de escolarización fue «heterogéneo y socialmente segmentado» (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013, p. 86): al tiempo que el sistema de educación primaria urbana experimentaba un pujante desarrollo –acorde al patrón de asentamiento de la sociedad chilena–, quedaba al descubierto, en cambio, un «mundo rural analfabeto, donde la escuela era una práctica inexistente para muchos» (Ponce de León, 2010, p. 453). Para ilustrar el problema, conviene señalar que, según las cifras del censo de 1907, de los 800 000 niños en edad

escolar a principios del siglo XX, un 62,5 % no asistía a la escuela. Estas cifras «pavorosas siguen todavía aumentando en la población rural, en donde el analfabetismo alcanza el 71 por ciento» (Cámara de Diputados, 11 de junio de 1907, p. 142).

Frente a esta realidad, la LEPO introdujo modificaciones en el ámbito de la educación primaria rural. De partida, estableció la obligatoriedad² de que los padres o guardadores hiciesen «que sus hijos o pupilos frecuenten, durante cuatro años a lo menos, y antes que cumplan trece años de edad, un establecimiento de educación primaria fiscal, municipal o particular»³ (*Ley N° 3654*, 1920, p. 3). En el caso de los campos⁴ o lugares donde no hubiese escuela permanente, se debían crear «escuelas temporales», a las cuales «los menores asistirán [...] durante cuatro temporadas a lo menos» (*Ley N° 3654*, 1920, p. 4).

Asimismo, para lograr su propósito, la LEPO determinaba que «todo dueño de propiedad agrícola avaluada en más de quinientos mil pesos, con una extensión no menor de dos mil hectáreas cuadradas, con una población escolar mayor de veinte alumnos, estará obligado a mantener, por su cuenta, una escuela elemental» (*Ley N° 3654*, 26 de agosto de 1920, p. 18). De no cumplir con esta obligación, los dueños de fundos pagarían al Fisco «una multa anual de mil pesos» (*Ley N° 3654*, 26 de agosto de 1920, p. 19).

Sin embargo, las fuentes revelan que la mayoría de los dueños de fundos no cumplió con lo establecido por la LEPO durante su primera década de aplicación. A modo de ejemplo, en agosto de 1927, el diputado Cárdenas, del Partido Conservador, sostenía que, «hasta hoy día, la enseñanza rural ha

² Una de las excusas que podían eximir total, parcial o temporalmente del cumplimiento de la obligación escolar era «que no haya escuela o no haya lugar vacante en las escuelas situadas a menos de dos kilómetros, o de cuatro si se proporcionaren medios gratuitos de transporte» (*Ley N° 3654*, 1920, p. 4).

³ En su artículo 29.º, la Ley de Educación Primaria Obligatoria establecía tres tipos de escuelas primarias, según los grados de enseñanza que entregaran (cada grado de educación primaria correspondía a dos años escolares): las de «primera clase» o «superiores», que impartían los seis primeros años de educación general; las de «segunda clase» o «elementales», que contaban con cuatro años de enseñanza; y las de «tercera clase», consistentes en el resto de las escuelas. Asimismo, la ley determinaba que el cuarto grado de educación primaria «podrá funcionar como escuela vocacional», en donde se podría enseñar «agricultura, minería, industrias manuales, comercio u otros ramos prácticos» (*Ley N° 3654*, 1920, p. 15).

⁴ Nótese que la LEPO no distinguió entre «escuela primaria rural» y «escuela primaria urbana»; únicamente hizo referencia a escuelas «ubicadas en campos».

sido, para estos hijos del país, absolutamente nula. Salvo excepciones, los inquilinos de las grandes haciendas nacen y mueren ignorantes eternamente condenados a ser máquinas humanas» (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2167). Esta y otras circunstancias impulsaron la aprobación de normas específicas para las escuelas rurales, que permitieran expandir la escolarización en los campos y pusieran de relieve su especificidad.

LOS PRIMEROS INTENTOS PARA CREAR UNA ESCUELA VERDADERAMENTE RURAL

El Reglamento General de Escuelas Primarias (1929)

Hacia el fin de la década de 1920, dos normas complementaron lo dispuesto por la Ley de Educación Primaria Obligatoria: el Reglamento General de Escuelas Primarias (*Ley N° 3060*, 6 de agosto de 1929) y el Decreto N° 3147 del 7 de junio de 1930, que sumó lineamientos específicos sobre escuelas rurales. Con la aprobación del primero se pretendió aumentar las responsabilidades educativas de los dueños de propiedades agrícolas, obligándolos «a construir y ceder gratuitamente al fisco el uso de los edificios escolares» (*Ley N° 3060*, 6 de agosto de 1929). Además, les correspondía «designar [...] los profesores respectivos, remunerarlos y proporcionar los útiles» (*Ley N° 3060*, 6 de agosto de 1929) de estas escuelas. A modo de retribución, podían solicitar al Gobierno una subvención por alumno, la cual sería otorgada siempre que las escuelas se encontraran en buenas condiciones y los maestros acreditaran idoneidad para el cargo (fig. 1).

El Decreto N° 3147, en tanto, estableció una tipología de escuelas rurales, que las clasificaba en «escuela quinta» o «escuela granja»: las escuelas rurales que poseyeran «cultivo de una a cinco hectáreas», independientemente de su clase, serían escuelas quinta, mientras que aquellas de primera clase que tuvieran «un terreno labrantío superior a cinco hectáreas» (Decreto N° 3147, 7 de junio de 1930) serían escuelas granja.

La aprobación de estos documentos legislativos levantó voces de alerta, principalmente en relación a la obligatoriedad de construir escuelas por parte de los propietarios de fundos. En agosto de 1930, por ejemplo, el diputado González Echenique, del Partido Conservador, manifestó que era inútil

«pretender que funcione una escuela rural en un determinado fundo contra la voluntad del propietario», puesto que,

aunque las autoridades educacionales pongan un profesor en un fundo para que enseñe a los niños, si el dueño del fundo no da facilidades para vivir, si no pone a disposición del profesor la leña que éste necesita, o el uso de medios de comunicación, ese profesor habrá necesariamente de irse. (Cámara de Diputados, 20 de agosto de 1930, p. 1.845).



Figura 1. Estudiantes de la escuela del fundo ElValle, en la comuna de La Estrella, Sexta Región, durante un almuerzo escolar, s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 3157.

En vista de ello, el diputado demandaba la entrega de una «subvención fiscal, abundante y segura» a los propietarios agrícolas, que fuese «suficiente para la mantención de la escuela». En caso de no concederse dicha ayuda, advertía el político, «podemos tener la seguridad del fracaso de la ley», ya que, aun cuando «se le impongan multas, seguramente el agricultor no va a cumplir con esta obligación», dado que «la agricultura está muy gravada» (Cámara de Diputados, 20 de agosto de 1930, p. 1.845).

Durante las décadas de 1930 y 1940, las aprensiones expresadas por el diputado González Echenique se vieron confirmadas en diversas memorias

de título de ingenieros agrónomos o visitadoras sociales presentadas en la Universidad de Chile y la Universidad Católica (Ayala, 1938; Bustos, 1943; Echavarría, 1930; Flores, 1934; Lermenda, 1946; Magofke, 1944; Quezada, 1942). A modo de ejemplo, la siguiente cita criticaba la falta de escuela en un fundo:

Es inconcebible que una hacienda situada a 220 kilómetros de la capital, no posea una mísera escuela, teniendo una población de 150 niños en condiciones de recibir instrucción. La única explicación está en que los dueños de la propiedad no le han dado el verdadero valor a esto. La población de adultos es totalmente analfabeta. (Zúñiga, 1943, s. p.).

En el Congreso, el profesor normalista y diputado socialista César Godoy Urrutia reafirmaba lo anterior, asegurando que «la mayoría de los dueños de fundos en Chile no tienen escuela. Esa es la verdad. Son muy excepcionales los que las tienen» (Cámara de Diputados, 4 de agosto de 1937, p. 1745).

Las fuentes permiten constatar que, lejos de solucionarse, el problema de la educación rural fue complejizándose, abarcando aspectos de forma, pero también de fondo. Si anteriormente las demandas se habían centrado en la necesidad de construir escuelas primarias rurales, hacia fines de la década de 1920 se sumaron voces que reclamaban la implementación de una política nacional que velara por que dichas escuelas fueran *verdaderamente* rurales, es decir, dotadas de programas y métodos pertinentes a su contexto.

Para entonces, de acuerdo con María Angélica Apey (1990, p. 100), «estuvieron situadas en la capital, en ciudades, aldeas o caseríos, [las escuelas] estaban regidas por un mismo patrón que no las distinguía en nada, salvo que estas últimas eran más miserables» (fig. 2). Así opinaba, en efecto, el diputado Cárdenas, quien, abogando por la creación de una escuela rural contextualizada como estrategia para evitar el despoblamiento del campo, sostenía en 1927 que

en Chile, desgraciadamente, la escuela rural propiamente dicha, casi no existe. La escuela campesina es la repetición de la escuela urbana. Se inculca al niño del campo, lo que se enseña al de la ciudad, incurriendo en un gravísimo error educacional. (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2167).

¿Cómo puede esperarse que los niños miren a la agricultura como vocación, cuando ven que su enseñanza es considerada como de última importancia en el aprendizaje de los programas escolares? ¿Cómo no pensarán los niños que la vida del campo, no es más que algo transitorio cuando ve que en su colegio no se les enseña una palabra de cosechas, ni de trigo, ni de maíz, ni de ganado, ni de caminos? ¿Cómo será posible detener la enorme emigración de los campos, cuando al niño no se le ha enseñado a amar la tierra en que nació, el hogar en que se crió y el compañero con quien jugó? (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2170).



Figura 2. Las escuelas primarias rurales a menudo funcionaron en condiciones deficitarias, como lo demuestra esta imagen de la Escuela Rural Fiscal Lo Chacón, s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 564.

Similar llamado formuló en 1929 la Sociedad Nacional de Agricultura, organización gremial que reúne desde 1838 a propietarios y asociaciones agrícolas. Desde la perspectiva de esta colectividad, si bien las reformas educativas de fines del siglo XIX y principios del XX modificaron los planes y programas de estudio de las escuelas primarias públicas, «todavía no se ha señalado nada

que acuse la intención de imprimir a la escuela primaria rural una tendencia francamente agrícola. Y esto es lamentable para la orientación de las nuevas generaciones de ciudadanos que hay el deber de formar» (Sociedad Nacional de Agricultura, 1929, p. 73).

Con todo, las acciones educativas implementadas durante las décadas de 1920 y 1930 no lograron el efecto buscado en materia de educación rural (Marín, 1947).

La creación de escuelas normales rurales (1929)

Junto con la demanda de crear una escuela primaria pertinente al medio rural, durante la primera mitad del siglo XX también se planteó la necesidad de modificar el sistema de formación de maestros, a fin de contextualizar la educación entregada por los profesores. Al respecto, el diputado conservador Luis Valencia Courbis declaraba en 1927 ante el Congreso: «mientras no se haya establecido una Escuela Normal Rural no se habrá resuelto el problema de nuestros campos» (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2.168).

Atendiendo a estas demandas, la Ley de Enseñanza Normal, promulgada en 1929, estableció la creación de un nuevo tipo de instituciones formadoras de maestros: las escuelas normales rurales⁵. En su artículo segundo, la mencionada ley consignaba que estos establecimientos tendrían como propósito la «formación de profesores de escuelas rurales» (Ley N° 5100, 13 de noviembre de 1929), diferenciándolas así de las escuelas normales urbanas. En palabras del presidente de la república, Carlos Ibáñez del Campo, esta reforma a la Enseñanza Normal perseguía el propósito de «asegurar la

⁵ Desde la perspectiva de los actores de la época —como bien había señalado Darío Salas—, el problema docente no era solo una cuestión cualitativa (es decir, relativa a la formación entregada al profesorado), sino que también se relacionaba directamente con el número de profesores normalistas titulados. Al respecto, es conveniente señalar que en el Anuario Estadístico de 1931 se registraban las siguientes cifras: matrícula en escuelas primarias fiscales de tercera clase (rurales según la tipificación de 1929): 226 421 niños; matrícula en escuelas primarias fiscales de primera y segunda clase (urbanas): 273 249 niños; matrícula en escuelas normales fiscales rurales (Chillán, Ancud y Angol): 419 estudiantes; matrícula en escuelas normales fiscales urbanas (Hombres de Santiago, Santiago N° 1, Santiago N° 2, La Serena): 924 estudiantes.

eficiencia del profesorado de las escuelas primarias rurales» (Cámara de Diputados, 31 de julio de 1929, p. 1454), según declaró en el mensaje que acompañaba el proyecto de ley para dotar de terrenos a la Escuela Normal Rural de Chillán.

Conforme a la ley, el aspirante a profesor normalista rural debía cursar estudios durante «cuatro años por lo menos» y, una vez egresado, estaba «obligado a servir 7 años en las escuelas primarias, debiendo ser una escuela rural de su respectiva provincia los 5 primeros»⁶. Asimismo, se determinó que estas escuelas «estarán ubicadas en los centros de mayor importancia agrícola», en función de lo cual se resolvió convertir tanto la Escuela Normal de Chillán como la de Angol (fig. 3) en escuelas normales rurales. De esta forma, en 1938 había seis establecimientos de esta índole: Copiapó, La Serena, Normal N° 1 de Santiago⁷, Chillán, Angol y Ancud (Ministerio de Educación Pública, 1938).

A los pocos años, sin embargo, la formación docente de las escuelas normales rurales ya era objeto de cuestionamientos, puesto que ni su plan de estudios ni sus prácticas pedagógicas se vinculaban efectivamente con la vida campesina. «Para darse cuenta de la desorientación que existe en esta materia», planteaba en agosto de 1937 el militante del Partido Conservador Óscar Gajardo, «bastaría que se hiciera presente a los señores Diputados, que, en pleno Santiago, y nada menos que en la calle Compañía, funciona una escuela normal rural»⁸ (Cámara de Diputados, 4 de agosto de 1937, p. 1755)⁹.

⁶ Las citas textuales contenidas en este párrafo corresponden a extractos de la Ley de Enseñanza Normal, N° 5100, del 13 de noviembre de 1929.

⁷ El caso de la Escuela Normal N° 1 de Santiago es sumamente singular: según lo señalado por Iván Núñez, a este establecimiento se le dio el carácter de «rural» únicamente porque era un internado que recibía solo a niñas de provincia, aun cuando estaba ubicado en pleno centro de Santiago, en el actual edificio del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

⁸ Con respecto a esta situación, Amanda Labarca (1936) señalaba: «¡oh, ironía! La principal [escuela normal rural] es el internado para señoritas que funciona en plena calle Compañía, en el corazón de la capital y que no cuenta ni con media hectárea de terreno para la práctica agrícola» (p. 179).

⁹ En su intervención, el diputado Gajardo agregó: «se les arranca del campo para enseñarles a vivir la vida de las ciudades, y luego se les devuelve al campo; o lo que es peor, se les recluta en las ciudades para destinarlos a la vida del campo, a la que no están acostumbrados, o se les deja en la ciudad, sin medios económicos, y se les condena a una vida socialmente inferior, debido a su exigua renta» (Cámara de Diputados, 4 de agosto de 1937, p. 1755).

De igual forma, Guillermo Chaparro, en su tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, sostenía que «en Chile no existe aún la escuela normal de maestro campesino», debido a que «las escuelas llamadas ‘normales rurales’, como la de Angol, Chillán y otras partes, no tienen diferencia alguna con las urbanas, y preparan el mismo tipo de maestro que considera el campo un destierro» (Chaparro, 1944, p. 46).



Figura 3. Frontis de la Escuela Normal de Angol, convertida en escuela normal rural en 1929. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 552.

Junto con manifestar sus críticas, varios pedagogos y políticos hicieron públicas sus propuestas para desarrollar una escuela verdaderamente rural. La profesora Amanda Labarca (1936), por ejemplo, planteó que la «escuela normal campesina» debía estar «situada en medio de la rusticidad de la naturaleza», con «carácter de noviciado», poner «a prueba el espíritu de sacrificio, la capacidad de trabajo perseverante, la vocación pedagógica» y «orientar a sus alumnos en la mayoría de las actividades campesinas» (p. 194).

En este contexto, la tarea aún pendiente de diseñar e implementar políticas destinadas a relevar la especificidad de la escuela primaria rural quedaría en manos de los gobiernos radicales.

NUEVOS INTENTOS POR RELEVAR LA ESPECIFICIDAD SOCIOCULTURAL DE LA ESCUELA PRIMARIA RURAL DURANTE LOS GOBIERNOS RADICALES

A lo largo del ciclo de los gobiernos radicales, la escuela primaria rural continuó recibiendo críticas, centradas fundamentalmente en su incapacidad para proporcionar una «enseñanza que forme individuos creadores, capaces de obtener de la tierra el máximo de producción» (Marín, 1947, p. 80). Como respuesta a estas falencias, tres grandes iniciativas se desarrollaron durante el período: una de ellas fue la elaboración de un silabario adaptado al contexto social de las niñas y niños campesinos; en segundo lugar, se aprobó una nueva ley de enseñanza normal; por último, se diseñó y puso en práctica —de manera interrumpida— un plan de experimentación educativa en el área rural, conocido como «Plan San Carlos».

Silabario Mi tierra: una adaptación para la educación rural de niños

A fines de 1938, Pedro Aguirre Cerda asumió la presidencia del país, inaugurando un período de tres administraciones consecutivas (1938-1952) lideradas por el Partido Radical. En materia de educación escolar, los gobiernos radicales se destacaron por impulsar su expansión desde el Estado, mediante la ampliación de «la red de escuelas primarias en el campo y en las poblaciones periféricas de las ciudades» (Núñez *et al.*, 1984, p. 18), entre otras medidas. Además, retomaron los esfuerzos por transformar la educación, a través de iniciativas tendientes a «modernizar programas y métodos de enseñanza» (Núñez *et al.*, 1984, p. 19).

A partir de 1942, la Dirección General de Educación Primaria publicó las primeras versiones de los silabarios *Mi tierra* —orientado a la alfabetización de niñas y niños de escuelas rurales— y *Mi tesoro* —destinado a estudiantes de escuelas urbanas— (fig. 4). Los instrumentos fueron elaborados para reemplazar «los viejos silabarios», basándose en «normas de carácter científico» y «aprovechando los avances de las ciencias pedagógicas» (Dirección General de Educación Primaria, 1942, p. 2). Su aplicación —indicada para el período preparatorio, es decir, los primeros días de marzo— debía ser complementada con las correspondientes *Guías metodológicas para el uso de los silabarios 'Mi tierra', rural, y 'Mi tesoro', urbano* (1942). Allí se afirmaba que «el maestro (rural y urbano) debe aprovechar

todas las oportunidades para que el niño desarrolle su lenguaje mediante observaciones realizadas en su ambiente natural (casa, escuela, camino de la casa a la escuela, etc.)» (Dirección General de Educación Primaria, 1942, p. 3).



Figura 4. Portadas de los silabarios *Mi tierra* y *Mi tesoro* (1942), publicados por la Dirección General de Educación Primaria. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n^o 372.4 M665ti 1942 y 372.4 M665t 1942.

Mi tierra fue elaborado bajo la dirección del profesor Daniel Navea, por entonces jefe de la Sección Pedagógica del Ministerio de Educación Pública, con la colaboración de la profesora de Dibujo Aurora Muñoz y del profesor experimental Alfonso Power. Impreso en blanco y negro, se iniciaba con las lecciones «La niña juega con la muñeca», «El niño juega con el perro», «El caballo come pasto» y «La gallina come maíz»¹⁰. Cada una incluía una ilustración de la frase, que aparecía escrita en letra imprenta y en letra ligada (fig. 5).

¹⁰ El silabario *Mi tesoro*, en cambio, se iniciaba con lecciones como «El carabinero cuida el orden», «La góndola lleva pasajeros», «El vaso es de vidrio» o «El perro es nuestro amigo» (Dirección General de Educación Primaria, 1945b, pp. 6-7).



Figura 5. Una de las lecciones del silabario *Mi tierra* (1942). Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° 372.4 M665ti 1942.

Además, el silabario venía acompañado de un set de láminas, la mitad de ellas con dibujos y el resto con frases relativas a las ilustraciones (fig. 6). Según la guía metodológica, el propósito de estas láminas era que los estudiantes identificaran «palabras impresas y manuscritas entre sí o con el dibujo correspondiente y viceversa», así como «ilustrar el contenido de algunas palabras y frases simples mostradas por el maestro en tipo impreso y manuscrito» (Dirección General de Educación Primaria, 1945a, p. 8).

A medida que los estudiantes avanzaban en el aprendizaje de la lectoescritura, el silabario presentaba textos de ejercitación más complejos, «cuya riqueza de palabras, sílabas y letras permitirá al niño ejercitar las dificultades que han venido apareciendo» y «poner en juego sus recursos en la apropiación e interpretación de los contenidos» (Dirección General de Educación Primaria, 1945a, p. 16). El siguiente texto es un ejemplo de ello:

EL HUASO

Este es el huaso Hilario en su tordillo.

Fíjate en la montura y la manta, fíjate en las espuelas y en las botas de cuero,

fijate en el lazo trenzado, fijate en la faja y en el sombrero.

Hilario trabaja en lo propio. Tiene una hijuela con animales y una buena casita para su mujer sus hijos.

Hilario es un huaso bien montado. (Dirección General de Educación Primaria, 1947, p. 45).

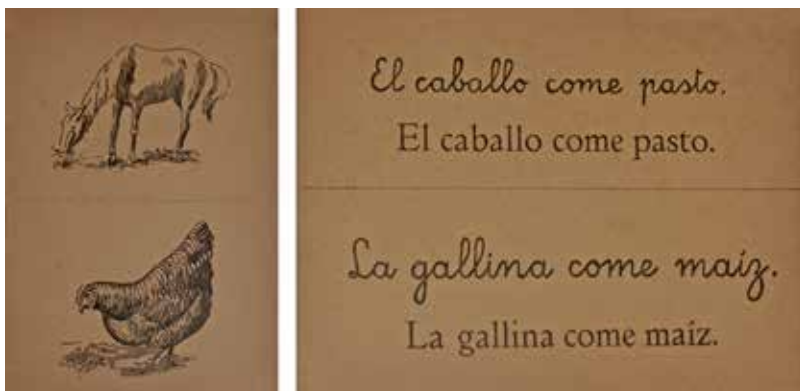


Figura 6. Láminas del silabario *Mi tierra* (edición de 1947). Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° inv. 372.4 M665ti 1947.

Como se observa, los contenidos de las lecciones eran siempre pertinentes al contexto de la escuela rural, con el propósito de facilitar el aprendizaje de los estudiantes valiéndose de su experiencia más cercana y cotidiana.

La promulgación de una nueva ley de enseñanza normal (1942-1945)

La realidad anteriormente descrita impulsó, durante los gobiernos radicales, la aprobación de una nueva ley de enseñanza normal. En 1942, con motivo de la celebración del primer centenario de la Escuela Normal de Preceptores, Gertrudis Muñoz de Ebensperger —por entonces directora de la Escuela Normal N° 1 de Santiago— denunciaba que la situación del profesorado primario era «deplorable» (1942, p. 180), pues los maestros no conocían los contenidos del currículum de Educación Primaria, estaban desorientados pedagógica y metodológicamente, y no poseían espíritu de sacrificio.

Además, sostenía que existía «verdadera anarquía y abandono en casos de maestros rurales» (p. 181):

Allí la maestra no dispone ni siquiera de una habitación que merezca el nombre de tal, ni el mínimo que pueda exigirse en cuanto a sala de clase, mobiliario y material de enseñanza [...] no hay nadie que llegue hasta ellas a ayudarlas, a estimularlas, a ligarlas a alguna institución cultural que, estando en estrecho contacto con ellas, les proporcione medios para mantener vivos constantemente sus intereses de perfeccionamiento profesional y cultural. (Muñoz, 1942, p. 183).

Para remediar estos problemas, la educadora planteaba que era fundamental aprobar «una nueva Ley Orgánica de Servicios de Escuelas Normales» (Muñoz, 1942, p. 185), ya que la ley vigente —de 1929— «está muy anticuada, a tal punto que la mayor parte de sus artículos está en desuso y algunos en abierta oposición con la realidad» (p. 185).

En vista de ello, el gobierno radical de Juan Antonio Ríos promulgó un conjunto de decretos que formaron parte del Reglamento General de Escuelas Normales, publicado en 1945. El primero fue el Decreto N° 7488, del 17 de diciembre de 1942, que creó las escuelas normales rurales de Victoria y Talca (fig. 7). Meses más tarde, se publicó el Decreto Orgánico de las Escuelas Normales Rurales, el cual tuvo como propósito «modificar la orientación de la Escuela Primaria Rural» mediante la formación de un «nuevo tipo de profesor que requieren dichas escuelas» (Decreto N° 1185, 5 de marzo de 1943). Con la entrada en vigor de este decreto, las escuelas normales de Copiapó, Chillán, Angol, Valdivia y Ancud fueron reconvertidas en rurales.

Complementariamente, en 1944 fue aprobado un nuevo plan de estudios para las escuelas normales (Decreto N° 6636, junio de 1944), que dividió la formación del profesorado en dos ciclos: uno de Cultura General, tendiente a proporcionar a los alumnos una cultura equivalente a Humanidades, y otro de Cultura Profesional¹¹. Si bien ambos ciclos curriculares

¹¹ Mientras que el primero estaba compuesto por las asignaturas de Educación Física y Sanitaria, Educación Científica, Educación Artística, Educación Técnica y Religión y Moral, el ciclo profesional comprendía Ciencias Auxiliares de la Educación, Filosofía y Pedagogía Científica.

eran compartidos por escuelas normales urbanas y rurales, las disciplinas que formaban parte de la asignatura de Educación Técnica se diferenciaban en unas y otras: mientras que en los establecimientos urbanos se enseñaba Ortografía, Caligrafía, Economía Doméstica, Labores Femeninas y Trabajos Manuales, en los rurales se dictaba, además, Industrias Derivadas y Oficios Varios, Agricultura y Primeros Auxilios Médicos (fig. 8). Asimismo, las escuelas normales rurales disponían de cuatro horas semanales adicionales dedicadas a actividades agrarias específicas, «tales como construcción y atención de gallineros, conejeras, lechería, crianza de animales, curtido de pieles, conserva de frutas y legumbres, etc.» (Decreto N° 6636, 20 de octubre 1944, p. 7).



Figura 7. Estandarte de la Escuela Normal Rural de Talca. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 12-1524.

Los decretos anteriormente descritos dieron forma a un cuerpo legal más robusto, el Reglamento General de Escuelas Normales (Decreto Supremo N° 987, 2 de marzo de 1945), que se mantuvo vigente por, aproximadamente,

dos décadas. Para entonces, los distintos intentos por modernizar la enseñanza normal terminarían por homogeneizarla, tal como se explicará más adelante.



Figura 8. Clase de apicultura en la Escuela Normal Rural de Angol, s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 979.

El Plan Experimental de Educación Rural San Carlos

Hacia mediados de la década de 1940 existía consenso de que «la actual escuela rural es pobre, sin tierra y sin materiales; generalmente con un solo maestro» (Cámara de Diputados, 13 de mayo de 1947, p. 1.462). Con base en este diagnóstico, el destacado profesor Víctor Troncoso —líder del movimiento reformista de 1928— presentó al gobierno de Juan Antonio Ríos un plan educacional que permitiera ensayar soluciones al problema de la educación rural. Su propuesta fue aprobada en 1944 mediante la publicación del Decreto N° 3.654, el cual declaró a la comuna de San Carlos como zona de experimentación educacional. El Plan tuvo como principal propósito «estudiar una nueva organización de las instituciones de educación rural en relación

con las condiciones objetivas zonales de la vida social campesina, de la agricultura y de las industrias derivadas» (Decreto N° 3654, 30 de junio de 1944). Esta nueva organización estaría conformada por las siguientes instituciones:

1. Escuela de Concentración Rural, que sería una escuela primaria completa, con capacidad para 300 niños;
2. Escuela Consolidada¹², la cual reuniría, bajo una sola dirección, las secciones de Parvularia, Primaria, Secundaria y Profesional;
3. Escuela Normal Rural, la cual estaría ubicada en un medio netamente campesino;
4. Escuela Primaria Anexa de Semi-Concentración Rural, que serviría como centro de práctica docente a los alumnos de la Escuela Normal Rural;
5. Escuela Ambulante, encargada de enseñar a las poblaciones campesinas;
6. Escuela Hogar, para niños indigentes y abandonados;
7. Escuela Cordillerana de Salud, para atender a niños y a profesores. (Decreto N° 1100, 9 de marzo de 1945)

El Plan se implementó, de acuerdo con su proyecto original, entre 1945 y 1948 (Núñez, 2003). Durante ese intervalo funcionaron la Escuela Consolidada de San Carlos y la Escuela Cordillerana de Salud. Sin embargo, en los años siguientes, «cambios de orden político en el Gobierno, frustraron las

¹² En la historia educacional chilena, el Plan Experimental de Educación Rural San Carlos marcó un hito al fundar la primera Escuela Consolidada, en 1945. Como se señaló arriba, esta tenía la característica de poseer una dirección central, bajo la cual se agrupaban y coordinaban racionalmente los niveles de Educación Parvularia, Primaria, Secundaria y Profesional. Teniendo como modelo esta escuela, los educadores Víctor Troncoso, Juan Sandoval y Daniel Navea promovieron la organización de escuelas consolidadas a partir de 1948, como una forma de experimentar una «solución eficiente a los problemas de atención educacional en comunidades pequeñas y/o aisladas» (Núñez, 1990, p. 65). De esta forma, durante la década de 1950 comenzaron a fundarse escuelas consolidadas en «pequeñas ciudades aisladas de regiones mineras, o en áreas rurales o en el cinturón periférico de la ciudad de Santiago» (Núñez, 1993, p. 6). En los años sesenta, fueron activamente demandadas por las comunidades locales, impulso que llevó a los gobiernos de Jorge Alessandri y Eduardo Frei Montalva a fundar más escuelas de este tipo. Al momento de la supresión de las escuelas consolidadas por la dictadura cívico-militar, en 1974, «alcanzaban a 31 unidades, que atendían a 44184 alumnos» (Núñez, 1990, p. 67).

realizaciones del Plan» (Recabarren, 1964, p. 5), aun cuando este era valorado positivamente por algunos diputados de la izquierda política, quienes defendieron en 1947 su continuidad. Las actas de la Cámara de Diputados muestran un intenso debate respecto a la necesidad de continuar otorgando financiamiento

que asegure su total desarrollo, única forma que de él puedan sacarse conclusiones que orienten en forma acertada y precisa sobre la gran reforma por aplicarse en todo el país y que encauce a toda la juventud estudiosa por rumbos que sean concordantes con el gran anhelo de hacer de Chile un país de productores. (Cámara de Diputados, 13 de mayo de 1947, p. 1465)

Uno de los diputados que intervino en favor del Plan fue el socialista Salvador Allende, quien hizo notar el éxito de la iniciativa en sus primeros años de aplicación, precisando que

de 119 alumnos egresados de los sextos años, 112 continuaron sus estudios. Los que recuerden las cifras de la pirámide invertida de nuestra educación, se darán cuenta de lo que significa el hecho de que, de 119 alumnos egresados, 112 continúen sus estudios. (Cámara de Diputados, 1 de julio de 1947, p. 752)

Como señala Zemelman (2010), la oposición de «conservadores, terratenientes y algunos propietarios agrícolas que eran militantes del Partido Radical» (p. 57) acabó interrumpiendo la implementación del Plan. En el Congreso Nacional, quienes rechazaban la iniciativa esgrimieron dos argumentos principales: por un lado, que en el momento en que se creó el Plan «no se tomaron en cuenta otras iniciativas del mismo Gobierno» tendientes a dar solución al problema de la educación rural (como, por ejemplo, la fundación de las escuelas normales rurales de Victoria, Talca y Antofagasta); por otro, que se trataba de «un experimento sumamente ambicioso, cuyo costo no es inferior a 100 millones de pesos, y no se procuró su financiamiento» (Cámara de Diputados, 23 de julio de 1947, p. 1087).

Siguiendo a Núñez (2003), el principal impacto del Plan San Carlos fue su proyección en el movimiento de escuelas consolidadas durante los años '50, década en que se «fundan numerosas escuelas de este tipo en comunidades rurales, centros mineros aislados y áreas periféricas de Santiago. En ellas, se pretende ofrecer continuidad de estudios más allá del sexto grado primario, de acuerdo con las características y necesidades del medio local» (Núñez, 1984, p. 19).

LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL DURANTE LOS GOBIERNOS DE CARLOS IBÁÑEZ Y JORGE ALESSANDRI

En la década de 1950, según el discurso de la época, la educación rural continuaba en crisis. Sin ir más lejos, el propio ministro de Educación Pública, Óscar Herrera Palacios, señalaba en 1954 que la mayoría de las escuelas primarias rurales comunes

no tienen orientación, programas de estudio ni técnicas de trabajo propios, ni personal docente especialmente formado, con excepción de dieciocho Escuelas Granjas, que sólo alcanzan a atender a 1262 alumnos. En otras palabras, no ofrecen, virtualmente, diferencias en relación a las escuelas urbanas. (Cámara de Diputados, 27 de julio de 1954, p. 1733)

En la misma línea, en 1956 los egresados de la Escuela Normal de Victoria realizaron una asamblea pedagógica, cuyo principal tema de discusión fue la educación rural. Algunos de los problemas consignados por los normalistas fueron la «situación en que se encuentran los edificios fiscales en donde funcionan escuelas rurales», «la distribución tardía de los materiales didácticos en las escuelas, en general, y en las rurales, en especial» y la tardanza en el «nombramiento de profesores rurales», a lo que se sumaba la necesidad de «modificar los planes de estudios para las escuelas rurales» y de adaptar el calendario escolar a la realidad social de sus alumnos (Cámara de Diputados, 28 de agosto de 1956, pp. 3870-3871).

Entre 1960 y 1964, el Congreso Nacional registró tres intervenciones orientadas a solucionar el problema de la educación rural. En diciembre de

1960, nuevamente un diputado abogaba por «crear una enseñanza de tipo rural, que actualmente no existe» (Cámara de Diputados, 20 de diciembre de 1960, p. 1628), impulsando la aplicación de un plan piloto en la ciudad de Angol, dada la existencia de la Escuela Normal Rural y de las escuelas agrícolas El Vergel y Manzanares. Luego, en 1962 —y por tercera vez durante su período como legislador—, el diputado demócratacristiano Pedro Stark pedía la palabra en el hemiciclo para «llamar la atención [...] sobre la absoluta falta de preocupación respecto a la educación rural y especialmente de orden campesino» (Cámara de Diputados, 21 de marzo de 1962, p. 4052). Ese mismo año, el diputado radical Osvaldo Basso presentaba una moción para crear el Fondo de Alfabetización Popular y de construcción de establecimientos formadores de maestros. Con recursos obtenidos de la Polla Chilena de Beneficencia, el legislador proponía llevar a cabo un plan de edificación para escuelas normales, la construcción de escuelas rurales y la aplicación de un Plan de Alfabetización Popular (Cámara de Diputados, 1 de agosto de 1962, p. 2740). Con todo, las actas del Congreso evidencian que ninguna de estas propuestas prosperó.

Como se observa, aun cuando se levantaron voces de alerta, durante las administraciones de Ibáñez del Campo y Alessandri Rodríguez no se llevó a cabo ninguna iniciativa relevante en materia de educación primaria rural.

EXPANSIÓN Y HOMOGENEIZACIÓN: LA ESCUELA PRIMARIA RURAL DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA DE FREI MONTALVA

La reforma educacional iniciada en 1965 por la administración de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) tuvo como propósito democratizar la educación básica mediante el aumento de la cobertura escolar (Bellei y Pérez, 2016). En el caso de la educación rural, para las autoridades de la época, el problema

radica en que la gran dispersión de la población determina que las escuelas rurales en muchos casos tengan, aunque se las ubique estratégicamente, una zona de influencia educacional reducida a una mínima cantidad de alumnos. Efectivamente, así ocurre en muchas zonas rurales de nuestro país donde sólo hay escuelas incompletas y algunas de ellas únicamente

ofrecen tres, dos, e incluso, hasta un año de escolaridad. (Ministerio de Educación Pública, 1966, p. 1)

Para abordar dicho problema, el Gobierno demócratacristiano se abocó a la tarea de expandir la matrícula «a fin de alcanzar a toda la población de niños campesinos» (Presidencia de la República, 1968, p. 47). A través de la implementación del *Plan Extraordinario de Construcciones Escolares*, bajo la dirección de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, estudiantes universitarios y conscriptos de las Fuerzas Armadas (Presidencia de la República, 1965) construyeron

6038 aulas y talleres correspondientes a 1535 escuelas, ubicadas en su mayoría en lugares rurales; la edificación de 989 casas para habitación de profesores primarios rurales y la reposición de locales deteriorados, con una superficie total de 629.00 m² de construcción escolar. (Presidencia de la República, 1970, p. 11)

Complementariamente, y como parte del *Plan Extraordinario de Enseñanza Primaria*, se inició un programa de formación acelerada de maestros, a través de cursos extraordinarios de 32 semanas de duración, desarrollados en las escuelas normales durante los veranos e inviernos de 1965 y 1966. Quienes cursaron este programa «se incorporaron a la tarea docente en apartadas escuelas rurales» (Presidencia de la República, 1970, p. 11) en marzo de 1965 —es decir, a poco de iniciado su proceso de formación—.

Según el ministro de Educación Pública de la época, Máximo Pacheco, estas acciones se tradujeron en logros significativos para la cartera durante el quinquenio 1965-1970, siendo uno de los más importantes la universalización de la educación básica, que alcanzó «el 95 por ciento de los niños en edad escolar», equivalente a un «incremento del alumnado en este nivel [...] del 48 por ciento» (Ministerio de Educación Pública, 1970, p. 3).

Con todo, la expansión de la escuela primaria en los campos se llevó a cabo silenciando las demandas de educación diferenciada (Bellei y Pérez, 2016) y promoviendo acciones educativas homogeneizadoras, bajo el argumento de la democratización del acceso. Este planteamiento se ve reflejado

en dos proyectos propuestos durante el gobierno demócratacristiano. El primero de ellos fue el *Plan Nacional de Transformación Gradual de las Escuelas Incompletas en Completas*, desarrollado en 1966 por la Superintendencia de Educación, basándose en sugerencias de la Unesco —con la asesoría del experto Alejandro Covarrubias— y la aplicación de un primer ensayo en la Escuela Riveras de Azapa (Arica). Dado que la opción de entregar escolaridad básica completa a poblaciones inferiores de 150 estudiantes era «un derroche de recursos humanos y materiales que la Comunidad Nacional no está en situación de sostener» (Ministerio de Educación Pública, 1966, p. 1), el proyecto buscaba aumentar la eficiencia de las escuelas primarias rurales, por medio de la implementación del «sistema de escuela completa, no graduada». Este consistía

en la atención de no más de cuarenta alumnos por profesor, agrupados en tres o cuatro niveles de avance; los alumnos que están más avanzados, junto con desarrollar un trabajo semi-autónomo, dirigido y supervisado por el profesor, ayudan a éste en el trabajo con los grupos de niveles inferiores. (Ministerio de Educación Pública, 1966, p. 1)

El proyecto contemplaba la transformación de 1712 escuelas incompletas en completas, para lo cual se necesitaría destinar 652 profesores a sectores rurales.

Sin embargo, la falta de referencias a la escuela primaria rural en las fuentes consultadas —documentos ministeriales y mensajes presidenciales al Congreso Nacional— sugiere que, en definitiva, no se aplicaron políticas educativas específicas para dicho segmento e, incluso, que el Plan nunca llegó a ejecutarse.

Una segunda iniciativa que evidencia la tendencia homogeneizadora de las políticas educativas implementadas durante el gobierno de Frei Montalva fue el proyecto de reforma a la enseñanza normal (Pérez Navarro, 2017), cuya ejecución —a través del Programa de Desarrollo de la Enseñanza Normal, propuesto en 1967— necesariamente impactaría también a las escuelas normales ubicadas en regiones. Si bien dicho programa finalmente no se llevó a la práctica, las distintas políticas, proyectos y acciones tendientes a modernizar el normalismo —como, por ejemplo, la transformación de las

escuelas normales en instituciones postsecundarias— terminaron eliminando cualquier distinción entre escuelas normales rurales¹³ y urbanas.

De esta forma, la escuela «verdaderamente rural» que habían demandado algunos actores sociales en las décadas anteriores nunca llegó a concretarse, debido al predominio de políticas educativas tendientes a homogeneizar la escuela primaria, bajo el propósito de democratizar y unificar el sistema escolar.

CIERRE Y PROYECCIONES

Con base en lo expuesto a lo largo de este artículo, es posible sostener que las políticas educativas relativas a educación primaria rural estuvieron tensionadas durante el período estudiado por el binomio diferenciación/homogeneización. En el contexto de reglamentación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, las autoridades gubernamentales no solo se abocaron a la tarea de expandir la matrícula de escuelas primarias rurales; también procuraron atender la especificidad de los escolares que vivían en los campos, a partir de la formación diferenciada de maestros en escuelas normales rurales.

Desde nuestra perspectiva, las iniciativas que más tendieron al reconocimiento de la especificidad sociocultural de la educación primaria rural en el período entre 1920 y 1970 fueron aquellas desarrolladas por los gobiernos radicales. Entre ellas, destacan las acciones ejecutadas durante la administración de Juan Antonio Ríos, como la elaboración del silabario *Mi tierra*, la aplicación de un nuevo reglamento de Enseñanza Normal y la implementación del Plan Experimental de Educación Rural San Carlos. Sin embargo, como se señaló anteriormente, debido a diversas razones estas acciones no tuvieron el impacto esperado, y la escuela primaria rural continuó sin ser objeto de transformaciones sustantivas.

¹³De acuerdo con lo señalado por Antonio Carcović, por entonces funcionario del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, la fundación de las escuelas normales rurales a fines de la década de 1920 resultó ser una situación «clasista y proclive a la defensa del status social vigente», pues «consagró, de facto, la existencia de una gama variada de maestros primarios, no en función del servicio educacional a que tienen derecho todos los chilenos, sino en función de las clases sociales distintas» (Carcović, 1971, p. 20).

Finalmente, este trabajo demostró que, en el contexto de la reforma educativa aplicada durante el gobierno de Frei Montalva, el fracaso del proyecto de transformación de escuelas incompletas en completas y los infructuosos intentos de modernizar las escuelas normales acabaron consolidando la opción uniformizadora en el proceso de desarrollo de la educación primaria rural. Al respecto, conviene recordar lo señalado por el profesor Iván Núñez (2011), quien sostiene que la distinción entre escuela normal rural y urbana fue «tardía», ya que «cuando algunas de éstas se hicieron cargo de la ruralidad, la sociedad chilena ya comenzaba a urbanizarse» (p. 144).

A partir de estas evidencias, y tal como lo indica el título del artículo, creemos que la emancipación de la escuela rural nunca llegó. En el proceso de expansión de la escuela pública en los campos predominó un discurso homogeneizador, que no reconoció la especificidad de estas instituciones. Asimismo, las fuentes permiten concluir que la historia de la escuela primaria rural —tal como ocurre con la educación parvularia, la educación de adultos o la escuela primaria urbana— es una historia de déficits: la falta de escuelas, de materiales educativos, de profesores y de un currículum escolar contextualizado fueron constantes a lo largo del período estudiado.

A modo de colofón, es preciso señalar que es fundamental continuar desarrollando investigaciones históricas en torno a la educación rural durante el siglo XX. Por ejemplo, sería interesante estudiar los intentos de aplicación de la pedagogía experimental en la educación rural, conocer las prácticas pedagógicas de los maestros egresados de las escuelas normales rurales o ahondar en las circunstancias del término del Plan Experimental de Educación Rural San Carlos.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a Karina Pérez, Catalina García-Campo, Constanza Hernández, Patricia Acosta y al profesor Iván Núñez, por su valiosa ayuda; a Nicole Araya, responsable de la Biblioteca Patrimonial del Museo de la Educación Gabriela Mistral; a los funcionarios de la Biblioteca Nacional y de la Biblioteca Ruy Barbosa de la Universidad de Chile; y a las integrantes del Comité Editorial por sus comentarios.

REFERENCIAS

Actas legislativas

Actas de la Cámara de Diputados, 1907 - 1970.

Leyes y decretos

Ministerio de Educación Pública. (26 de agosto de 1920). Ley N° 3654.

Ministerio de Educación Pública. (6 de agosto de 1929). Ley N° 3060.

Ministerio de Educación Pública. (13 de noviembre de 1929). Ley N° 5100.

Ministerio de Educación Pública. (7 de junio de 1930). Decreto N° 3147.

Ministerio de Educación Pública. (5 de marzo de 1943). Decreto N° 1185.

Ministerio de Educación Pública. (30 de junio de 1944). Decreto N° 3654.

Ministerio de Educación Pública. (Junio de 1944). Decreto N° 6636.

Ministerio de Educación Pública. (30 de octubre de 1944). Decreto Supremo N° 6911.

Ministerio de Educación Pública. (9 de marzo de 1945). Decreto N° 1100.

Cartas, informes, tesis o revistas

Arancibia, H. (1942). *Monografía de la Hacienda Hospital de la Honorable Junta de Beneficencia*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Ayala, R. (1938). *Monografía económico-cultural del fundo «Santa Eugenia», San Francisco de Mostazal*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Bustos, M. (1943). *Monografía cultural económica del fundo «Mangarral»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Chaparro, G. (1944). *Monografía económico-cultural del fundo «La Invernada»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Colonia Pedro Aguirre Cerda. (1948). *Escuela granja femenina*. Santiago: Impresores Casa Hogar San Pancracio.

- Comando Nacional del Partido Demócrata Cristiano. (1964). *Su compromiso con Chile... síntesis del programa*. Santiago: Talleres Gráficos P. Chile.
- Comisión Central del Censo. (1907). *Memoria presentada al Supremo Gobierno por la Comisión Central del Censo*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Dirección de Estadísticas y Censos. (1940). *Recopilación de cifras publicadas por la Dirección de Estadísticas y Censos*. Santiago.
- Dirección de Estadísticas y Censos. (1964). *Censo Población 1960. Resumen país*. Santiago: La Dirección.
- Dirección de Estadísticas y Censos (1969). *Censo población 1960. Resumen país*. Santiago. Disponible en: http://historico.ine.cl/canales/usuarios/cedoc_online/censos/pdf/1960_corregido.pdf
- Dirección General de Educación Primaria. (1942). *Guías metodológicas para el uso de los Silabarios «Mi tierra», rural, y «Mi tesoro», urbano*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Primaria. (1945a). *Guías metodológicas para el uso del Silabario rural «Mi tierra» (para niños)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Primaria. (1945b). *Mi tesoro*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Echavarría, R. (1930). *Monografía cultural-económica del fundo «Peral de Pudahuel»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Flores, O. (1934). *Monografía cultural y económica del fundo «San Antonio»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Henríquez, Ó. (1942). *Organización de la educación primaria en Chile*. (Memoria de prueba para optar al grado de licenciado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2006). *Alfabetización. Día Internacional. En Enfoque Estadístico*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Lermanda, T. (1946). *Monografía de la hacienda «La Jaula»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Magofke, M. (1944). *Monografía cultural y económica del fundo «Pitraco»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública. (1938). *Lo que debe saberse sobre admisión de alumnos a las Escuelas Normales: instrucciones a los interesados, padres y apoderados*. Santiago: Imprenta Rapid.

- Ministerio de Educación Pública. (1970). Mensaje del Ministro de Educación Máximo Pacheco en la inauguración del año escolar 1970. *Revista de Educación*, (24-25), 2-7.
- Presidencia de la República. (1965). *Discurso del presidente Frei al despedir a los jóvenes universitarios que se dirigían al norte y sur del país a cooperar al Plan Educacional en la construcción de escuelas. Pronunciado el día 4 de enero de 1965, a las 11 horas, desde el Palacio de La Moneda, Patio de los Naranjos, difundido por Cadena Nacional de Emisoras. Santiago.*
- Presidencia de la República. (1968). *Cuarto mensaje del presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional. Ministerio de Educación. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.*
- Presidencia de la República. (1970). *Sexto mensaje del presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional. Ministerio de Educación. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.*
- Quezada, A. (1942). *Monografía económico-cultural fundo «El Boldo»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Robles, T. (1936). *Práctica en la Hacienda «El Melón»*. (Memoria para optar al título de visitadora social). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Ruiz del Solar, A. (1931). *Monografía cultural-económica del fundo «San Lorenzo»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Salas, D. (1917). *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- Sociedad Nacional de Agricultura. (1929). *Boletín*.
- Zúñiga, H. (1943). *Monografía cultural y económica de la hacienda «Topocalma»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Bibliografía

- Apey, M. A. (1990). La instrucción rural en Chile. *Dimensión histórica de Chile*, (6-7), pp. 75-118.

- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus (Ed.), *El Gobierno de Eduardo Frei Montalva. A 50 años de su elección presidencial*. Santiago: Ediciones UDP.
- Labarca, A. (1936). *Mejoramiento de la vida campesina*. Santiago: Ediciones de la Unión Republicana.
- Muñoz, G. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, (45-46), 152-189.
- Núñez, I. et al. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I. (1990). *La descentralización y las reformas educacionales, 1940-1973*. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I. (Coord.). (1993). *Sistema educativo nacional de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM.
- Núñez, I. (2011). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 133-150.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile. *Historia*, (43), 449-486.
- Recabarren, V. (1964). *El plan de experimentación educacional de San Carlos y consideraciones sobre el plan educacional del Departamento de Arica*. Santiago: Talleres de la Sección Educación para la Salud del Servicio Nacional de Salud.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional*. Santiago: Taurus.
- Zelman, M. (2010). La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos. *Docencia*, (40), 50-58.

LA FOTOGRAFÍA REDUCCIONAL, LA ESCUELA CHILENA Y LA MEMORIA: EL FOCO EN NIÑOS, NIÑAS Y MUJERES *MAPUCHE* (1870-1930)

Pedro Canales Tapia

INTRODUCCIÓN

Hacia 1870, la guerra de ocupación del antiguo territorio *mapuche* al sur del río Biobío, denominado por su población «Ngülümapu», llevaba nueve años de duración. El año 1857 se había decidido ocupar dicho territorio, operación en la que las autoridades chilenas y el empresariado imprimieron todas sus energías (Pinto, 2002; Mariman, 2017). La guerra comenzó en 1861, al son de encendidos discursos que llamaban a la chilenidad a enarbolar las banderas de la «civilización» y el «progreso» a fin de erradicar la presencia de «indios malos en tierras buenas», al decir de Benjamín Vicuña Mackenna (Casanueva, 2002, p. 291).

En 1867 asumió la conducción de esta campaña militar el coronel Cornelio Saavedra, quien la dotó de un plan racional basado en la estrategia de las «líneas», es decir, el avance gradual según los cursos fluviales de la región. Así, el ejército y la «civilización» comenzaron a controlar el Ngülümapu. Era el tránsito de la «inclusión a la exclusión» del pueblo *mapuche*, en palabras de Jorge Pinto (2001).

En la década de 1870, la guerra pasó por varios momentos. Entre 1869 y 1873 se desarrolló lo que el propio Ejército llamó «guerra de exterminio» (Bengoa, 2000), denominación que supone que no se trató de «un paseo por los prados como lo quisieron hacer ver quienes buscaban ocultar los impactos de la guerra» (Mariman, 2017, p. 43). Luego se verificó una etapa de transición que culminó con un último intento *mapuche* por volcar a su favor esta contienda: el *Füta Malón* ('gran rebelión') del verano de 1881. Sin embargo, las tropas chilenas contuvieron esta tentativa y terminaron controlando todo el territorio el verano de 1883 en Villarrica.

En la posguerra, la sociedad *mapuche* enfrentó un nuevo y violento proceso, esta vez como pueblo colonizado y despojado de sus territorios. Nos

referimos a la etapa denominada por las autoridades chilenas como «radicación indígena», la que se extendió entre 1883 y 1930. Durante estos 37 años, la sociedad *mapuche* fue reubicada en una superficie equivalente al 4,8 % de su antiguo territorio (Mariman, 2017). En realidad, más que una radicación, esto fue la reducción de un pueblo, que antes de la guerra disfrutaba de un buen pasar: los relatos se refieren a «mesas» abundantes en comida y fraternidad, y a una pujante actividad ganadera que abarcó desde Talca por el norte hasta la Patagonia por el sur (Pinto, 1998). En este contexto de colonización, la escuela fue una de las falanges mediante las cuales el Estado chileno ingresó en el nuevo territorio (Canales, 1998; Porma, 2016; Canales, 2017).

En la práctica, la radicación se concretaba luego del paso por los predios asignados a los *mapuche* de la Comisión Radicadora, la cual se encargaba de la geomensura y el deslinde de cada reducción. A continuación, el Estado entregaba un título de merced a nombre de un *lonko* o cabeza, documento que contenía toda la información referida a la entrega y extensión del terreno. Las estadísticas indican que se otorgaron, en total, cerca de 3000 títulos de este tipo (Bengoa, 2000).

El Museo de la Educación Gabriela Mistral posee una colección fotográfica con imágenes de gran valor histórico, que permiten conocer, aproximarse y reflexionar sobre sociedades como la *mapuche*. El presente trabajo se enfoca en 10 imágenes que reflejan las dinámicas sociales, culturales y económicas en las que participaban mujeres, niños y niñas *mapuche*, lo cual permite visibilizar el *ethos* educacional de este pueblo y contrastarlo con la escuela chilena que comenzaba a instalarse en territorio ocupado.

Ahora bien, el lente de quien fotografió a niños, niñas y mujeres *mapuche* tuvo un objetivo, y sus registros, desde luego, no obedecen a la mera casualidad. Las fotografías fueron tomadas por sujetos no *mapuche* —es decir, *winka*—, por lo general, colonos que vieron en los territorios anexados por el Estado desde 1883 una oportunidad de apoyar la tarea civilizatoria (Nahuelpan y Antimil, 2019). ¿Cuál era lógica subyacente a esta visión? Según Nahuelpan y Antimil (2019),

A mediados del siglo XIX la elite chilena fue construyendo un imaginario del territorio mapuche como una isla que separaba a Chile en dos partes,

y a sus habitantes como barbarie incrustada en medio de la nación que deseaban construir: así los indios forman en nuestro suelo un paréntesis en el territorio de la civilización. (p. 218).

Todo este entramado histórico se complejiza aun más cuando consideramos el accionar de la escuela chilena en territorio *mapuche*. Hacia 1870, el modelo educativo utilizado por los gobiernos era el francés; no obstante, hacia 1884, cuando comenzaba la radicación *mapuche* al sur del Biobío, aquel fue reemplazado por el modelo prusiano (Canales, 2018). De este modo, la sociedad *mapuche*, tanto antes como después de la guerra quedó supeditada a estos designios político-técnico-pedagógicos.

Teóricamente, nuestra propuesta se erige a partir de los debates referidos, por una parte, al colonialismo, sus implicancias y alcances, y por otra, a la fotografía, sus condiciones y significados. Conjugando ambos aspectos, las imágenes que nos ocupan son la expresión de una ideología y de un propósito político por parte de quien las registra, en especial, cuando los representados son niños, niñas y mujeres. ¿Por qué fotografiar a quien no queremos ver o a quien no nos interesa reconocer? ¿Qué hay detrás de un ejercicio fotográfico que patenta cuerpos en la derrota y la reducción? ¿Qué comunica un registro fotográfico de una guerra o de un proceso de reducción? ¿Puede la fotografía expresar más de lo que su gestor pensó y proyectó?

Existen algunos trabajos que abordan esta discusión. Uno de ellos es *Reflejos de luna vieja*, de Rolf Foerster, Sonia Montecino y Angélica Wilson (1993). En el trabajo, los autores sostienen que las fotografías «dan cuenta de un modo de percibir a los “otros”; por eso, son documentos doblemente etnográficos», pues apresan a sujetos indígenas, y «a la vez ese apresamiento es una interpretación, una cosmovisión, un discurso cultural» (Foerster, Montecino y Wilson, 1993, p. 11). Por lo demás, «las fotos mismas son el registro de una experiencia intercultural, de contacto, de relación entre pueblos; ellas suponen, al menos, a dos sujetos: la mujer mapuche y el hombre huinca (no mapuche)» (Foerster, Montecino y Wilson, 1993, p. 11).

Respecto de las identidades de los autores de estas imágenes, sabemos que «durante la ocupación de los territorios indígenas por la naciente república chilena, [...] varios fueron los fotógrafos que viajaron o se instalaron

en ciudades y pueblos de la zona de La Araucanía» (Alvarado, Mege y Báez, 2001, p. 17). Precisa Alvarado (2001) que

Estos primeros registros fotográficos de la realidad mapuche fueron realizados precisamente por fotógrafos, más que por científicos o estudiosos de esta cultura. Este es un aspecto que resulta de suma importancia porque implica que la percepción de este extraño y salvaje mundo se fundamenta en la mirada de un creador. (Alvarado, Mege y Báez, 2001, p. 17)

De entre estos primeros fotógrafos que capturaron el mundo *mapuche*, Foerster, Montecino y Wilson (1993) destacan al canadiense Obder Heffer y al chileno Gustavo Millet, radicado en Traiguén. A partir del trabajo de este último, Azócar (2005) plantea varias ideas para explicar el accionar del fotógrafo colonizador:

El discurso de Millet representa más bien un verosímil distinto que tiene sus raíces en la idea del «buen salvaje» y que tiene una expresión particular en los planteamientos proindigenistas que se desarrollan en Chile durante la segunda mitad del siglo pasado [XIX]. De todas maneras, es una mirada desde la cultura dominante, y en ese sentido es una mirada reduccionista. Su imagen es reducida a la idea que el fotógrafo tiene de la sociedad mapuche. (p. 55)

Sobre la base de los antecedentes expuestos hasta aquí, proponemos como idea de trabajo y de reflexión que los registros fotográficos de la población *mapuche* captados durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX poseen un valor histórico que abre dos puertas de análisis: una, referida al sello colonial y a su trabajo de omisión y montaje respecto del contexto de guerra, primero, y de reducción, después, experimentado por el pueblo *mapuche*; la otra, consistente en las huellas y mensajes que dan cuenta de las historias, permanencias y novedades de la presencia *mapuche* como pueblo colonizado, reducido y negado por la alteridad usurpadora chilena. En este texto examinamos todo esto a partir de una matriz de análisis que se centra en la fotografía de niños, niñas y mujeres *mapuche*, empalmando

aquello con la presencia de la escuela chilena en contextos *mapuche* (Canales, 1998; Canales, 2017), como expresión de la construcción de otredades y del arribo del Estado y la sociedad chilena a estos territorios anexados.

La mayoría de las imágenes que aquí consideramos fueron difundidas en formato de tarjeta postal, como una expresión cultural del vencedor. Los *mapuche* aparecen exhibidos como «trofeos de guerra», representados como una sociedad reducida; una minoría, casi siempre sentada o de rodillas, trabajando, cuidando niños y niñas. Los estudios consignan como «padre» de esta expresividad fotográfica al ya mencionado Gustavo Millet, desde cuyo estudio fotográfico en Traiguén, provincia de Malleco, emanaron estas postales que luego se comercializaban para promocionar los «atractivos» de la nueva región que nacía en el antiguo *Ngülümapu* (Alvarado, Mege y Báez, 2001; Azócar, 2005). Era el poder civilizatorio en toda su expresión.

LA GUERRA SIN FLASH

Las primeras cámaras fotográficas comenzaron a llegar a Chile recién en la segunda mitad del siglo XIX (Foerster, Montecino y Wilson, 1993), por lo que no alcanzaron a registrar la ocupación militar del territorio *mapuche*. Las primeras imágenes de este corresponden a la época de transición a la radicación, marcada igualmente por la violencia militar, los abusos y tropelías de parte de los chilenos, y la imposición del repertorio civilizatorio del Estado, que fundaba pueblos y levantaba escuelas, iglesias, tribunales y ayuntamientos a medida que el ejército avanzaba. En la práctica, la guerra no dio tregua a la población *mapuche*, pero los fotógrafos chilenos y extranjeros que la inmortalizaron lo hicieron omitiendo el contexto que la aquejaba, procurando transmitir cuadros cotidianos, normales, sin mayores problemas o tensiones. Así,

Mientras en el Chile de fines del XIX, chilenos y mapuches se disputaban el territorio al sur del río Bío Bío tras una prolongada guerra de más de tres siglos, hacia el exterior se construía una imagen que caracterizaba a estas tierras por su homogeneidad racial en vistas a fomentar la emigración extranjera así como la inversión. (Orellana, 2013, pp. 233-234)

Con todo, las imágenes poseen un valor histórico en dos grandes sentidos: por un lado, como fuente de datos etnográficos, dando la posibilidad de conocer vestuario, ornamentos y otros aspectos materiales relevantes para el observador externo; por otro, ofreciendo semblanzas que permiten recrear el mundo *mapuche* en tiempos de guerra.

Ejemplo de ello es la fotografía titulada «Indias araucanas», donde una mujer *mapuche* amamanta a su hijo mientras otra sostiene a un niño en un *kupulwe* a sus espaldas (fig. 1). Ambas visten su vestimenta histórica y llevan los brazos descubiertos. La imagen transmite un cierto «bienestar» de quienes aparecen en la imagen, sin embargo, lo hace, contradictoriamente, a partir de códigos del pasado. Pero ¿qué pasado, exactamente? El de la prosperidad material y la autonomía derivadas del parlamento de Quilín, firmado con la Corona española en 1641. En 1825, con el tratado de Taphue, el naciente Estado chileno corroboró la vigencia de ese antiguo acuerdo, lo que permitió a esta sociedad indígena mantener por varias décadas sus formas de vida, estructuras políticas, creencias y acervo cultural (Escudero, 2022), y gozar de los abundantes frutos de la actividad ganadera (Mariman, 2017).

El acecho sobre el territorio *mapuche* comenzó varios años antes del inicio de la guerra propiamente tal. En cierto modo, la preocupación ante esta situación fue lo que motivó a líderes *mapuche* como el lonko *wenteche* («arribano», decían los chilenos) Mañil Wenu a combatir en las revoluciones de 1851 y 1859 junto al bando revolucionario de Concepción, contra el centralismo y el autoritarismo de Santiago (Pairican, 2020); mientras el ejército del sur luchaba contra el maltrato de la capital, los *mapuche* lo hacían para frenar el avance de los colonos chilenos.

La guerra destruyó el espacio autonómico construido por la sociedad *mapuche* por algo más de dos siglos, exactamente entre 1641 y 1861. Pese a ello, este pueblo mantuvo sus esquemas culturales-identitarios, traducidos, por ejemplo, en los procesos de enseñanza a niños y niñas; en el *kimün* ('saberes'); en el *rakizüam* (reflexión) y el *gulan* (consejo) —aspectos constitutivos de dicho proceso—; y en los *kimelfe*, figuras pedagógicas validadas por la comunidad en su conjunto (Cona, com. pers., 2022; Tranamil, com. pers., 2022).

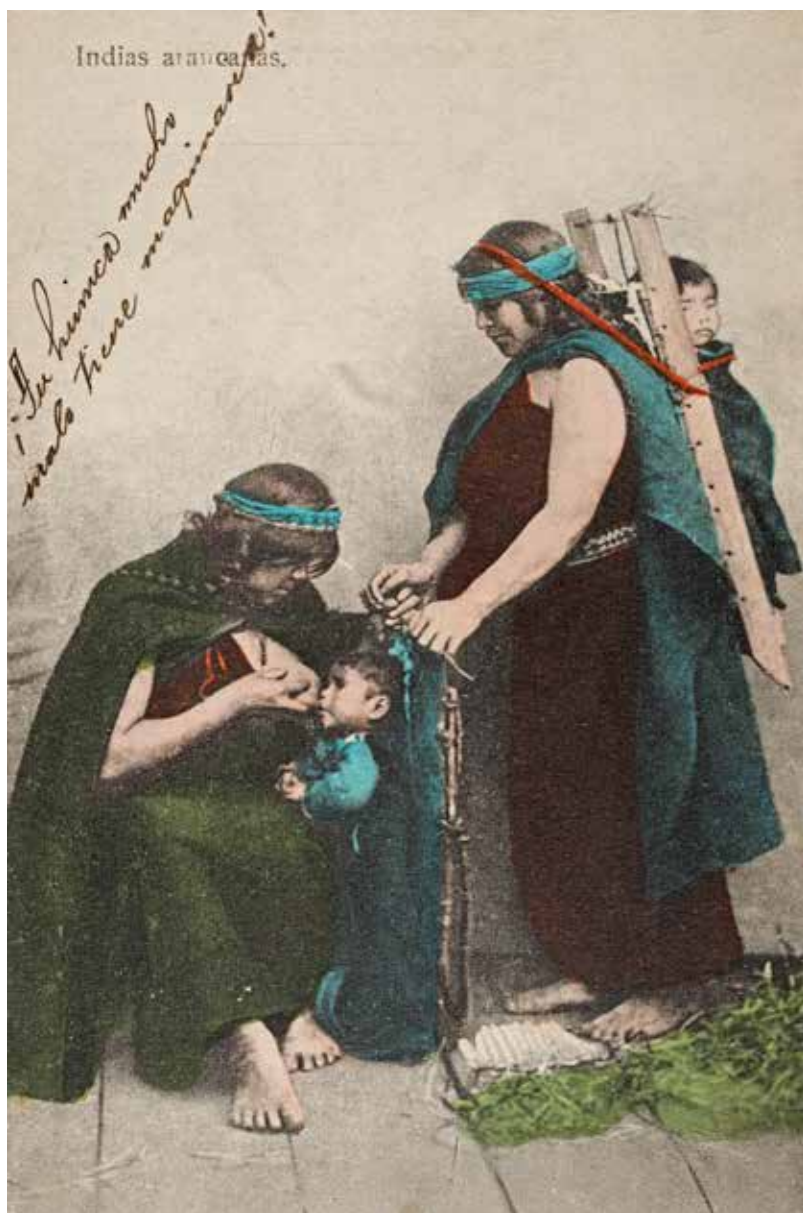


Figura 1. Adolfo Stegmann. «Indias araucanas» [tarjeta postal], 1919. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º reg. A1000120.

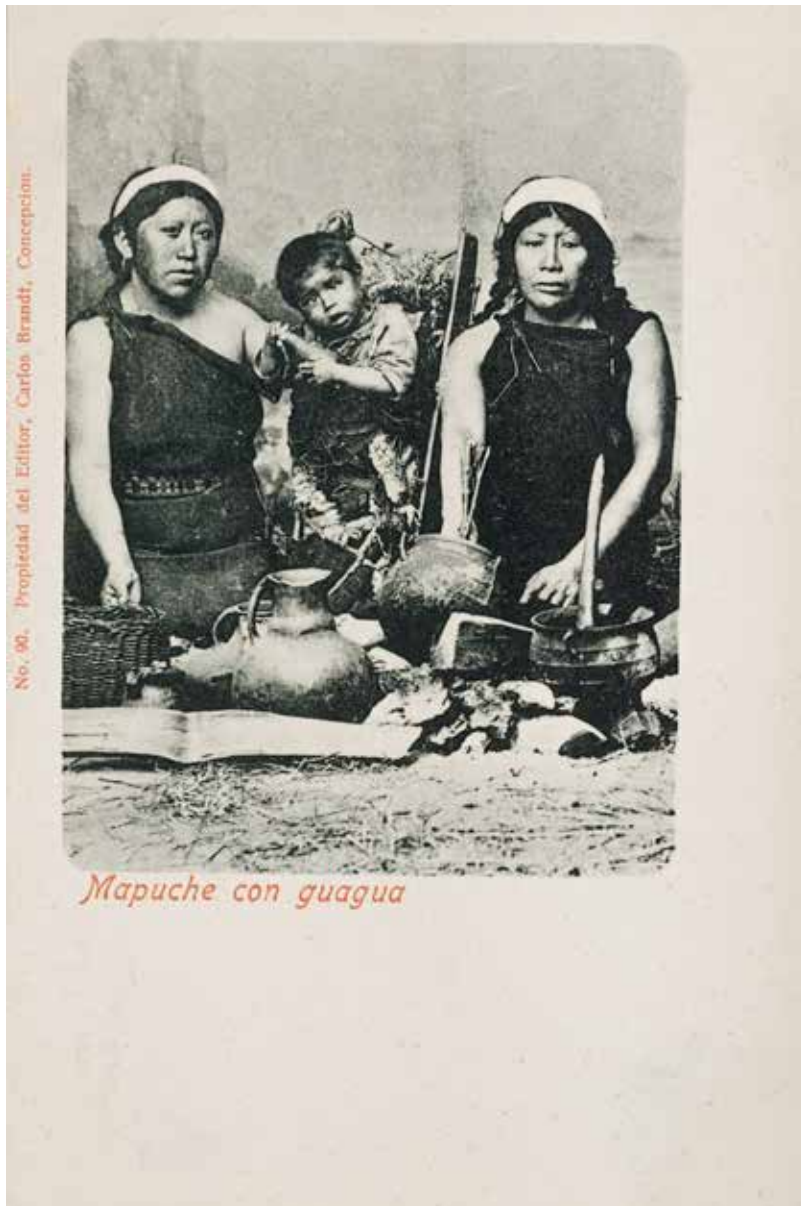


Figura 2. Carlos Brandt. «Mapuche con guagua» [tarjeta postal], principios del siglo XX. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º reg A1000022.

Por otra parte, las fotografías ponen de relieve la relación entre mujeres *mapuche*, labores alimentarias y cuidado de niños. Es el caso de la imagen titulada «Mapuche con guagua» (fig. 2), donde se observa a dos mujeres con un niño, fotografiados junto a varios *metawe* (cántaros de greda) y una *challa* (olla de metal). La escena está pensada bajo la lógica de un estudio fotográfico, buscando expresar la normalidad cotidiana de las mujeres *mapuche*, la tranquilidad del vínculo entre las personas retratadas y la presencia de futuro simbolizada por el niño.



Figura 3. Carlos Brandt. «Indias araucanas moliendo harina» [tarjeta postal], principios del siglo XX. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º reg. A1000031.

Del mismo modo, la fotografía «Indias araucanas moliendo harina» (fig. 3) recrea la cotidianidad de mujeres *mapuche* en labores domésticas, amasando sobre un mortero y rodeadas de ollas o *challa* que dan la impresión de una cocina. Las mujeres son jóvenes, se ven en buen estado, visten ropa oscura y se mantienen atentas al *flash* de la cámara. Sin duda, se trata de un montaje profesional, que representa la presencia femenina en estos quehaceres desde una mirada patriarcal colonial. Ahora bien, según Montecino (1984), la

cocina es para las mujeres *mapuche* sinónimo de resistencia y sobrevivencia en un esquema social que las invisibiliza, explota y violenta; desde esta perspectiva, la imagen ofrece una doble lectura y significancia.

LA REDUCCIÓN EN UNA CÁMARA

La reducción de las comunidades destruyó la organización territorial *mapuche*, que hasta entonces se había basado en el *lof*, unidad fundamental a partir de la cual

antiguamente se articulaban estructuras orgánicas más amplias constitutivas de la sociedad *mapuche* pre-hispánica. La alianza territorial de varios *lof* constituía un *rewe*, el cual tenía asociado un espacio autónomo, política y territorialmente, donde se desarrollaban reuniones y ceremonias religiosas fundamentales para la reproducción de la cultura *mapuche* y para el fortalecimiento de la cohesión social. (Viera, 2015, p. 12)

En este escenario, varios estudiosos chilenos diagnosticaron el ocaso final del pueblo *mapuche*. Conocida es a este respecto la visión de Tomás Guevara, profesor de Castellano vecindado en la naciente ciudad de Temuco, quien en su libro *Las últimas familias y tradiciones araucanas* (1913), expresó que se referiría a «el desenvolvimiento de las costumbres, de las que han persistido en la raza en el último período de su existencia i de las que han desaparecido al contacto del progreso» (p. 5).

Pese a todo, contra los pronósticos de la chilenidad, la cultura *mapuche* no se extinguió, sino que mantuvo su presencia y su caminar en la historia, sorteando las reducciones, primero, y la experiencia de la migración campo-ciudad, después (Mariman, 1998; Canales y Urrutia, 2022). Esto fue posible gracias a la existencia de diversos dispositivos de memoria, los cuales afloraron con mayor fuerza en este momento complejo. El principal de ellos fue, desde luego, el idioma *mapuche*, el *mapudungun*, que cohesionó a los y las sobrevivientes reducidos, e hizo posible, por ejemplo, la persistencia del Nüttram, práctica dialógica que permite relatar momentos de la historia de una persona o grupo.

El sistema de enseñanza-aprendizaje cultivado por la sociedad *mapuche* desde antes de la guerra también cumplió un papel trascendental (Marileo,

1998; Llancafil, 2007). Las mujeres fueron cruciales en el quehacer pedagógico —«las antepasadas hablan para ribetear el bordado de una historia de solidaridad y ayuda entre mujeres», afirma Montecino (1984, p. 22)—, como asimismo lo fueron ancianas y ancianos (fig. 4), cuya sabiduría era profundamente respetada: los años de experiencia eran vistos como una luz que encaminaba los pasos de las nuevas generaciones (Montecino, 1984).



Figura 4. Carlos Brandt. «Mapuches, indios araucanos» [tarjeta postal], principios del siglo XX. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º reg. A1000007.

También se potenció la institución del *kimche* ('persona sabia'), que fue aglutinando a la población en tiempos de crisis, al igual que las figuras de el o la *kimelfe* (Marileo, 1998; Cona, com. pers., 2022; Tranamil, com. pers., 2022), del *wewpin* (depositario de la historia y la palabra), del *lonko* y de la o el *machi*, (fig. 5). Estos últimos fueron, sin lugar a duda, la fuerza que guió el caminar de un pueblo que dejaba de ser libre y pasaba ser colonizado y oprimido. En palabras de Chihuailaf (1999) «la machi o el machi es una persona que por vocación —un ser “escogido”— se destina al servicio de sanar. Es la mujer u hombre que intermedia entre el mundo de lo visible y el mundo

de lo invisible» (p. 77). En cuanto al origen de su conocimiento, Painemal (2011) afirma que lo obtiene «mediante una predestinación desde pequeña, o el don puede ser dado por *perimontü* o heredada de algún ancestro que ya tuvo ese don» (p. 45). Colaboran con esta autoridad tradicional los *dungun machife*, que «reciben la información que los *machi* les entregan cuando están en *küimi*, produciendo una conversación con los ancestros, y son los que le entregan la información a la comunidad de lo que los ancestros le expresaron al *machi*» (Painemal, 2011, p. 46), y los *llancañ*, que «les entregan fuerza en todo momento de la ceremonia» y «son los únicos que pueden tocar el *kultrun* de los *machi* cuando estos lo requieran y les ayudan a sacar el trance» (Painemal, 2011, p. 45).



Figura 5. Carlos Brandt. «Machis» [tarjeta postal], principios del siglo XX. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º reg. A1000038.

LA FOTOGRAFÍA CIVILIZADORA

De acuerdo con Marcelo Carmagnani (1983), la dicotomía entre los conceptos de «civilización» y «barbarie» planteada por Domingo Faustino

Sarmiento en su libro *Facundo* de 1848 resulta emblemática de América Latina en el período comprendido entre 1850 y 1880, época en la que la estabilidad social, política y económica de las nuevas repúblicas era un anhelo que no se alcanzaba (p. 20).

En el caso chileno, la elección e implementación del modelo prusiano para su sistema escolar en 1884 fue una apuesta en favor del triunfo de la civilización y la derrota de la tenebrosa barbarie (Canales, 2018). El modelo francés fue abolido, y se dio la bienvenida a una propuesta que las autoridades consideraban más pertinente para los tiempos que Chile vivía (Canales, 2018). Pensemos que se habían sumado millones de hectáreas tanto en territorio *mapuche* como en el norte salitrero luego de finalizada la guerra del Pacífico. La Intendencia en la Araucanía se encargó de «supervisar la instrucción pública y las escuelas», además de «administrar el telégrafo, el correo y los giros postales» (Flores, 2019, p. 3). En este sentido,

la instrucción primaria desarrollada durante la última década del siglo XIX en Ngulumapu fue parte de un complejo despliegue de control centralizado y altamente burocratizado, ejercido por funcionarios e instituciones educativas que contribuyeron a la construcción del proyecto nacional republicano y que actuaron como un dispositivo de disciplinamiento de la infancia *mapuche*. (Antümilla-Pangikul, 2020, p. 4)

La escuela, en efecto, llegó a territorio *mapuche* mucho antes que la guerra, por medio de las misiones religiosas. Dos fueron los focos misioneros: uno, capuchino católico, y el otro, anglicano. Hacia 1886, un primer grupo de capuchinos «provenientes de la región de Baviera arribó a la Araucanía con el propósito de evangelizar y civilizar a los mapuches mediante escuelas misionales» (Serrano *et al.*, 2012, p. 306).

Las imágenes de las misiones capuchinas en Padre Las Casas (fig. 6 izq.) y en Villarrica (fig. 6 der.) ilustran la presencia de esta congregación religiosa en el antiguo territorio *mapuche*. «Las misiones fueron grandes construcciones que agrupaban capillas, colegios e internados» (Mansilla *et al.*, 2020, p. 11). Cabe mencionar que «las aulas capuchinas, al contrario de las fiscales, acogieron a los niños *mapuche* reconociéndolos como culturalmente

distintos a los chilenos», por lo que estos sacerdotes «enfocaron su acercamiento pedagógico en las líneas de sus tradiciones y cosmovisión» (Serrano *et al.*, 2012, p. 307).



Figura 6. Sin autor. Niños indígenas de las escuelas misionales capuchinas en Las Casas (izq.) y Villarrica (der.), s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º reg. A1000058 y A1000059.

Las escuelas públicas se expandieron sostenidamente (Donoso, 2008), asumiendo el compromiso de asimilar y chilenuzar al pueblo *mapuche* (Canales, 1998). En sus memorias, escritas a mediados del siglo XX, la profesora *mapuche* Zenobia Quintremil, originaria de Rulomapu, en la zona de Nueva Imperial, provincia de Cautín, recordaba así su paso por la escuela chilena:

Desde mi infancia, cuando asistía a la escuela rural mixta en Almagro, a una legua de mi casa, empezó a germinar en mi mente la idea de estudiar para llegar a convertirme en una profesora y poder influir, algún día, en el cambio de rumbos que debe imprimirse a la enseñanza. [...] dondequiera que estuve, con excepción del último establecimiento —Escuela Normal N.º 1, Brígida Walker de Santiago—, pude observar y sentir los efectos de lo que bien puedo denominar «discriminación racial». (citada en Canales, 1998, p. 13)

En el relato, la maestra —que en su memoria de titulación criticó el sistema educacional vigente— describe en primera persona la violencia a la que eran sometidos los estudiantes *mapuche* en la escuela:

Los sufrimientos que experimenté en Almagro viendo castigar con palmetas de madera, en la cara, a los niños araucanos ya crecidos, por mala pronunciación o faltas mínimas, puedo considerarlos pequeños en comparación a los que debí experimentar en Nueva Imperial, primero, y en Temuco, después. (citada en Canales, 1998, p. 13)

La escuela chilena agredió sostenidamente a la infancia *mapuche*: hablamos de violencia física, psicológica y simbólica, como lo demuestra el relato de la profesora Quintremil. La naturalización de esta conducta docente fue, sin duda, una herencia del siglo XIX y de los postulados autoritarios de la pedagogía de entonces. Con todo, a medida que la escuela colonial (Porma, 2016) se fue haciendo cotidiana en la vida de los niños y las niñas *mapuche*, llegó a convertirse en «parte de una estrategia de resistencia y adaptación que les permitió adquirir las herramientas para resistir los embates del Estado y mantener vigente su cultura» (Llancavil *et al.*, 2015, p. 132).

Pero la escuela no llegó a todos los niños y niñas *mapuche*, y su cobertura en estas latitudes fue muy focalizada. La figura 7 evoca, precisamente, a esa infancia que quedó excluida del sistema educacional estatal: vemos a un niño y a una niña abrigados y serios, bajo un cielo amenazante, en un lugar que no es la misión. No están jugando ni divirtiéndose, sino, probablemente, llevando a cabo labores agropecuarias, como el cuidado de animales o de sembradíos a campo abierto. En este sentido, es conocido el trabajo de algunos niños y niñas *mapuche* como cercos humanos. Jaime Antimil Caniupan (2016) indica que el *alkilan* —como se denomina esta práctica en *mapudungun*— consiste en un acuerdo

entre dos familias, en la cual una de ellas arrendaba a un niño o niña a la otra para prestar servicios laborales por un tiempo determinado a cambio de alimentación, alojamiento y una redistribución, que podía ser en dinero y/o especies. (p. 161)



Figura 7. Pablo Springmüller e Hijos. «Niños mapuches» [tarjeta postal], principios del siglo XX. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º reg. A1000175.

SALIR DE LA FOTOGRAFÍA, INGRESAR A LA *WARIA*

Así como se fotografió al *mapuche* reducido como si no hubiese estado pasando por este proceso, tampoco quedó registrada su experiencia de la migración a la ciudad, a la *waria*. Sin duda, se trató de un paso difícil de dar, toda vez que las ciudades, en palabras de Ángel Rama (1984), son espacios letrados, excluyentes y no pensados para indígenas sobrevivientes de guerra. Frantz Fanon (1961) ha sido aun más elocuente: la vida en la ciudad para una población excluida por imperativos raciales es, a su juicio, como sumergirse en el infierno. Así, el panorama para los *mapuche* una vez iniciado este caminar como migrantes estuvo cargado de sinsabores, violencia, burlas y explotación.

Con el arribo del siglo XX, la vida en la reducción demostró ser inviable para la sociedad *mapuche*. Obligados a buscar nuevas alternativas para alimentar a sus familias, muchos se lanzaron a la aventura de habitar un espacio hostil: la ciudad. La población *mapuche* se desplazó, primero, a poblados cercanos recientemente fundados por la autoridad chilena y, luego, a grandes ciudades como Concepción y Santiago.

Las misiones se preocuparon de formar «gente de bien», como solía decirse. La figura 8 así lo demuestra: niños aprendiendo oficios, en este caso, carpintería. No existen cifras claras respecto de la cantidad de niños que pudo educarse en las escuelas misionales; no obstante, si conjugamos lo que aquí se observa con la reforma prusiana desde 1884, nos damos cuenta de que el Estado elaboró esta propuesta pedagógica con el fin de sumar mano de obra al sistema productivo regional y nacional.

Con los años, la cantidad de personas provenientes de las reducciones se acrecentó, dando origen a un nuevo sujeto: los *mapuche* urbanos (Ancan, 1994), que poco a poco se fueron incorporando a organizaciones y afanes ciudadanos. La Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, por ejemplo, fundada en 1910, abrió los senderos para la eclosión de una gran cantidad de organizaciones en las ciudades (Bengoa, 2000; Foerster y Montecino, 1988). Proliferaron los sindicatos *mapuche* —destacándose, entre otros, el de los Panerifes (Alvarado, 2017; Manquel, 2022)—, así como también las organizaciones de mujeres *mapuche* (Calfío, 2019). Y aunque el sueño de la vivienda también fue

parte de las esperanzas de estos *mapuche* urbanos (Cabrera y Aillapán, 2013), las tierras de origen al sur del río Biobío nunca se olvidaron.



Figura 8. Sin autor. Niños de una misión religiosa en labores de carpintería, s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.o reg. A1000070.

Así las cosas, la ciudad será el lugar donde la memoria, el recuerdo y los relatos de vida aflorarán e hilvanarán convicciones para la historia y el futuro *mapuche*. El recuerdo de la derrota y la pérdida de la vida pasada será un propulsor en el nuevo caminar de la gente de la tierra sin tierra (Canales y Urrutia, 2022).

La diáspora *mapuche* (Mariman, 1997) en tiempos del centenario de la República (1910) fue un aspecto sintomático de la nueva historia que comenzaba a fraguarse. La chilenidad evitó por años este tema. La población *mapuche*, antes reducida en zonas rurales, ahora comenzaba una vida de reducción en la ciudad. El estigma de ser indígena no cesó.

CONCLUSIONES

Antes de cerrar este trabajo, resulta imperioso poner bajo la lupa cinco aspectos que resaltan de la reflexión que se ha elaborado a partir de la

colección fotográfica del Museo de la Educación Gabriela Mistral respecto de niños, niñas y mujeres *mapuche* en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

En primer lugar, si bien la presencia de niños y niñas en las fotografías puede tener varias explicaciones, una de ellas podría obedecer a un deseo del fotógrafo-colono de transmitir una sensación de paz, normalidad, ausencia de violencia y, por sobre todo, la noción de que el futuro está asegurado con la presencia de la infancia en los registros. La pregunta que se desprende de esto es ¿qué futuro anhelan el fotógrafo y el grupo social del cual proviene? De acuerdo con los discursos oficiales de posguerra, ese porvenir se vislumbraba —parafraseando a Sarmiento— sin «barbarie», sin «indios» ni «indias», sino con sujetos nuevos, «blanqueados» —en este caso— por el lente de la cámara fotográfica.

Segundo punto. La presencia de mujeres en la fotografía colonial evoca el papel fundamental que cumplen en la sociedad *mapuche*, tanto en aspectos referidos a la crianza de hijos e hijas como en el funcionamiento de los espacios familiares, sin olvidar su participación en la toma de decisiones y en acciones colectivas con familiares y vecinos. Las mujeres registradas en las fotografías de la colección expresan entereza, tranquilidad y esperanza en tiempos complejos para su pueblo, su comunidad y su familia. Subyace en ellas un mensaje mayor y profundo: la sociedad *mapuche* difícilmente se asimilará mientras las mujeres, madres, hijas, compañeras, hermanas sigan resistiéndose a las imágenes que las estereotipan y constriñen. La mujer es expresión de sobrevivencia en contextos complejos y desalentadores.

Tercero, la fotografía chilena en tiempos de guerra y, luego, de radicación o reducción *mapuche* marca la impronta de una época que, desde el lente chileno, era el tiempo de la modernización, de tomar las riendas del destino de Chile como nación que merecía mejores caminos y prerrogativas; una nación que optaba por el progreso y la consolidación económico-productiva, cambiando su modelo educacional traído desde Francia por otro nacido en Prusia y adoptando los afanes industriales y transformadores de sociedades de «avanzada». La fotografía en tiempos de guerra y reducción reprodujo el discurso de la civilización versus la barbarie e instaló la idea de que «aquí no había pasado nada». En esta lógica, la culpa de la suerte del pueblo *mapuche* recaía en el Imperio español y no en la chilenidad letrada, ilustrada, refinada.

Por otra parte, la discusión sobre la escuela y el pueblo *mapuche* nos lleva a reflexionar sobre el currículum escolar chileno, que, a nuestro juicio, es uno de los responsables de la mirada negativa, racista y colonial de la sociedad chilena sobre aquel. A partir del giro discursivo de 1848, provocado por los sucesos del bergantín Joven Daniel —donde, tras un accidente náutico en el cual toda la tripulación pereció a bordo, se comunicó oficialmente que la nave había sido saqueada por «indios» (Muñoz, 2010)—, los relatos históricos y los textos escolares difundidos por el sistema escolar chileno han reproducido sistemáticamente el racismo y la intolerancia hacia los pueblos indígenas, tratándolos en pasado y describiéndolos de manera folclorizante. La antigua tarea *mapuche* de convertir a las personas en *norche* ('persona correcta'), *kimche*, *newenche* ('persona con fuerza') y *kumeche* ('buena persona'), en palabras de la profesora Karen Tranamil Quintrel (com. pers., 2022) de Rulomapu, se vio trastocado por el nuevo orden curricular.

Quinto punto. Las políticas públicas referidas al pueblo *mapuche*, y en general, a todos los pueblos indígenas en Chile, dan cuenta, así como lo hacen las fotografías de la época estudiada, de lo que la chilenidad estima conocible, de lo que considera posible vincular, desarrollar y/o ejecutar. Hacia 1920, pese a la reducción, la población *mapuche* no estaba desprovista ni en la ruina, lo que hizo pensar a varios políticos de la época en la necesidad de terminar con este sistema. En ese momento comenzó un nuevo capítulo en la historia *mapuche*: los tiempos del indigenismo —que pretendió «pensar» lo indígena desde una perspectiva occidental, con deplorables resultados—, del decreto-ley n.º 2569 de 1979 —que intentó abrir a la lógica de mercado las tierras *mapuche* (Canales, 2020)— y, más recientemente, de las políticas multiculturalistas desplegadas por la institucionalidad estatal a través de organismos como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Por último, es preciso subrayar que, pese a su omisión de los contextos de guerra y radicación, estos registros son valiosos como fuentes para el estudio de la diversidad y los procesos de negación. El Museo de Educación Gabriela Mistral, por medio de la colección fotográfica vinculada al pueblo *mapuche*, promueve el diálogo entre pueblos, el intercambio entre saberes y el respeto por las historias que están implícitas en dichas fotografías. Así,

las imágenes registradas por cámaras dan cuenta de la construcción discursiva chilena frente a la otredad, de lo que el articulador de la imagen cree correcto y adecuado.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco y dedico en estas líneas a mi núcleo inspirador: Elsa Andrea y Jesús Melillán, mi familia, por la fuerza, vitalidad y amor que me brindan al escribir cada una de las letras de este texto. También doy gracias a la doctora Isabel Orellana por el respaldo dado a este trabajo; a Vanessa Vergara por el apoyo en el trabajo de archivo; a Daniela Mahana y a todo el equipo que acompañó y alentó la consecución de esta propuesta historiográfica basada en fotografías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, C. (2017). «¿Qué pueden temer los *winka* si los *mapuche* nos unimos?» Raza, clase y lucha sindical mapuche. Santiago, 1925-1980. *Revista CUHSO*, (2).
- Alvarado, M., Mege, P. y Báez, C. (2001). *Mapuche. Fotografías. Siglos XIX-XX*. Santiago: Ediciones Pehuén.
- Antileo et al. (eds.). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad Historia Mapuche.
- Antimil, J. (2015). *Pu püchi kona*. La vida de niñas y niños alquilados en el Gülü Mapu. En E. Antümilla-Pangikul, C. (2020). *Génesis de la infancia mapuche en la escuela: la instrucción primaria y los agentes que posibilitaron su inserción a fines del siglo XIX*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.archivonacional.gob.cl/publicaciones/genesis-de-la-infancia-mapuche-en-la-escuela-la-instruccion-primaria-y-los-agentes>
- Azócar, A. (2005). *Fotografías proindigenistas. El discurso de Gustavo Millet sobre mapuches*. Temuco: Ediciones UFRO.
- Cabrera, J. y Aillapán, A. (2013). *Machi monguen Santiago waria mew*. Santiago: Ediciones Kuifike.
- Cabrera, J. (2016). Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Aproximaciones desde el caso del pueblo mapuche. *Revista Izquierdas*, (26).

- Calfio, M. (2019). *Yafuayñ mapucheke pu zomo. Mogelechí newentun siglos XIX ka XX* (Mujeres mapuche. Resistencia viva en los siglos XIX y XX). En P. Mariman *et al.* (eds.). *¡Allküitunge, winka! ¡Ka kiñechi! Ensayos sobre historias mapuche*. Temuco: Comunidad Historia Mapuche.
- Canales, P. (1998). Peyepeyen. Escuelas chilenas en contextos mapuche. *Revista Última Década*, (9).
- Canales, P. (2018). La escuela chilena nos quiso destruir. En B. Silva (ed.), *Historia social de la educación chilena*. Santiago: Ediciones UTEM.
- Canales, P. (2020). La visión de las tierras mapuche en la reducción Gallardo Tranamil, 1979-1985. *Revista Diálogo Andino*, (61).
- Canales, P., Álvarez, M. J., Bahamonde, C. y Urrutia, M. J. (2019). *Invasión. Releyendo la historia mapuche*. Santiago: Ediciones Usach.
- Canales, P. y Urrutia, M. La gente de la tierra sin tierra. *Revista CUHSO*, 32(1).
- Caniuqueo, S. (2013). La reconfiguración del colonialismo chileno. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17.
- Carmagnani, M. (1983). *Estado y sociedad en América Latina*. Madrid: Editorial Crítica.
- Casanueva, F. (2002). Indios malos en tierras buenas. En G. Boccara (ed.), *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera*. Santiago: Ediciones Pehuén.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: FCE.
- Flores, J. (2019). *La construcción del Estado chileno en la Araucanía a través de los papeles del Fondo de Intendencia de Cautín, 1887-1914*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. https://www.archivonacional.gob.cl/sites/www.archivonacional.gob.cl/files/images/articulos-93488_archivo_PDF.pdf
- Foerster, y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche. 1900-1970*. Santiago: Ediciones CEM.
- Foerster, R., Montecino, S. y Wilson, A. (1994). *Reflejos de luna vieja*. Chile: Arancibia libros.
- Guevara, T. (1913). *Las últimas familias y costumbres araucanas*. Santiago: Editorial Barcelona.
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M. y Montañares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28). <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-07>

- Manquiel, Y. (2002). *Cambios y continuidades en el oficio de panadero. El caso de los panaderos mapuche en Pan León, comuna de Macul. 1990-2020* [tesis de licenciatura en Historia]. Universidad de Santiago, Chile.
- Mansilla, J., Umbach, J., Pozo, G. y Canio, M. (2020). *La cruz capuchina en territorio mapuche. Educación y memoria fotográfica archivada en Altötting, Alemania*. Santiago: Ediciones Pehuén.
- Mariman, P. (1997). La diáspora mapuche: una reflexión política. *Revista Liwen*, (4).
- Mariman, P. (2017). La geoestrategia en el conflicto chileno mapuche: la configuración del estado-nación (1830-1869). *Revista Anales*, (13).
- Mariman, P., Caniuqueo, S., Levil, R. y Millalén, J. (2006). *¡...Escucha winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago: Ediciones LOM.
- Montecino, S (1984). *Mujeres mapuche*. Santiago: CEM.
- Mela, J. (2020). El Taller de Fotografía Azentún con adolescentes mapuche de Santiago. Una propuesta fotográfica-performática para recrear una identidad visual indígena y urbana en el Museo Histórico Nacional de Chile. *Revista Aisthesis*, (67), 207-229.
- Muñoz, J. (2010). El naufragio del bergantín Joven Daniel. *Revista Tiempo Histórico*, (1).
- Nahuelpan, H. y Antimil, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *Revista Historelo*, 11(21).
- Orellana, M. (2013). Ojos chilenos y mapuches: la fotografía sobre el mapuche de Gustave Milet de fines del XIX. *Revista Muiraquitã*, 2(1).
- Painemal, X. (2011). *Identidad y espiritualidad mapuche: La visión del machi* [tesis para optar al título de psicóloga]. UARCIS, Santiago.
- Pairican, F. (2020). *Toqui. Guerra y tradición en el siglo XIX*. Santiago: Ediciones Pehuén.
- Pairican, F. y Canales, P. (2022). 1993: Pueblos originarios. En A. Guida et al. (eds.). *De la utopía al estallido. Los últimos cincuenta años en la historia de Chile*. Santiago: FCE.
- Pinto, J. (2000). *El estado, la nación y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Dibam.
- Pinto, J. (2002). Las heridas no cicatrizadas: la exclusión del mapuche en Chile. En G. Boccara (ed.), *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas*. Quito: Ediciones Abya Yala.

- Porma, J. (2016). Escuela colonial. En E. Antileo *et al.* (eds.), *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones CHM.
- Porma, J. (2016). Historia de la comunidad José Porma. Estudio generacional del abandono del mapudungun en respuesta a la dominación colonial. En P. Canales, *Zuamgenolu. Pueblo mapuche en contexto de estado nacional chileno*. Santiago: Ediciones Usach.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo: Ediciones Arca.
- Sarmiento, D. F. (1848/2018). *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Aguilar.
- Viera, P. (2015). La reconstrucción del *lof* tradicional mapuche como alternativa contrahegemónica de organización social y productiva. *Revista Interespacio*, 1(3).

LECTURAS PARA LA INFANCIA: NATO BAJO LA LUPA

Jorge Montealegre Iturra

A primera vista, hablar de «historieta cómica» sugiere un asunto que no alcanza a ser «Historia» con mayúscula ni denota algo serio, por lo que debiera ser tratado con cierta levedad. Sin embargo, la historieta está presente desde la infancia entre los elementos formativos de nuestro imaginario y cultura inicial. Pese a la subvaloración de la que han sido objeto, el dibujo humorístico y la ilustración en sus diferentes expresiones, sus publicaciones y obras originales hoy son consideradas como patrimonio cultural, fuente pertinente de consulta y de consideración estética. Ejemplo de ello es la existencia del Archivo de Láminas y Estampas de la Biblioteca Nacional de Chile, donde se preservan valiosos originales de las autorías más significativas de la ilustración local, además de fotografías de creadores/as y afiches relativos a la producción de la historieta nacional. Entre los autores de mayor trayectoria incorporados a este archivo se encuentra Renato Andrade (1921-2006), quien firmara sus dibujos con el seudónimo «Nato».

La colección dedicada a Nato —según nos informa Claudio Aguilera, jefe del mencionado Archivo¹—

está compuesta por más de 150 piezas, entre historietas originales, ilustraciones, fotografías, bocetos, maquetas e impresos. Fueron adquiridas en 2019 a su hija Claudia Andrade y recorren gran parte de su trayectoria, con obras que van desde los años '50 al 2000. (com. pers., 2022)

Se trata, en definitiva, de un importante conjunto de originales nunca antes estudiados, que nos permite plantear inferencias sobre el oficio y la creatividad de Renato Andrade, así como sobre sus conexiones con los códigos del cómic, de la educación y de la fábula, y —desde luego— con su propia biografía.

¹ Además de periodista, escritor y editor.

Renato Andrade Alarcón nació el 10 de junio de 1921 (fig. 1). El año anterior, Arturo Alessandri Palma había asumido la Presidencia de la República, poniendo fin al parlamentarismo oligárquico. Es una década de crisis económica y agitación social, en la que el movimiento obrero se organiza y las mujeres luchan por sus derechos civiles: además de Arturo Alessandri, Luis Emilio Recabarren y Amanda Labarca son nombres que hacen historia. En el contexto mundial, la paz se encuentra nuevamente amenazada, con Hitler a la cabeza del Partido Nacional Socialista alemán desde 1921. Así, el pequeño Renato creció en el período de entreguerras y vivió los avatares de la apasionante historia de Chile de la segunda mitad del siglo XX.



Figura 1. Retrato de Renato Andrade, década de 1960. Fuente: «Presentan libro que rescata vida y obra de caricaturista sanjavierino». (12 de noviembre de 2012). *El Centro* (Talca), p. 25.

Nacido en San Javier de Loncomilla, en la Región del Maule, su entorno era una zona huasa, y el campo, su gran patio de juegos. A falta de televisión (que aún no existía), cuando no jugaba al aire libre se dedicaba a dibujar, a colorear ilustraciones y a recortar los rompecabezas que, a veces, traían las revistas. También acostumbraba dibujar en las escuelas rurales donde estudió las preparatorias, antes de migrar a la capital en 1934, a los 12 años de edad. Sus aventuras infantiles en tierras campesinas quedarían plasmadas en uno de sus personajes más significativos: nos referimos a «Ponchito», tira cómica para público infantil con notorios guiños autobiográficos, en la que incluye sus correrías, amigos de infancia y parientes². La indumentaria del personaje —poncho corto, faja y ojotas— corresponde a la del huaso, figura que, justamente, desde los años '20, la sensibilidad criollista «convirtió en el ícono identitario del país» (Subercaseaux, 2011, p. 217) y que, junto con el roto chileno, tiene diferentes representaciones en la historieta cómica. Ponchito es su versión infantil más popular (fig. 2).



Figura 2. Renato Andrade (Nato). Dibujos originales de la historieta «Ponchito», publicada en la revista *Simbad* en 1950. Biblioteca Nacional de Chile, Archivo de Láminas y Estampas, n.º sist. 1172774.

² Al respecto, véase Blanco (2005). El libro *Ponchito, por Nato* es el primero de una serie de cinco recopilaciones preparadas por José Blanco y publicadas por la misma editorial. Las restantes son: *Insolencia* (2006), *Cachupín* (2007), *Toribio el Náufrago* (2008) y *Pelusita* (2017), todas póstumas (Nato falleció el 12 de septiembre de 2006).

En la capital, Nato era un desarraigado del campo. Al decir de Claudia Andrade,

Mi padre intentaba recrear su tierra constantemente, él necesitaba del Maule y sus aguas turbulentas, de la tierra con olor a humedad, las casas de adobe, de cosechar choclos y tomates, cazar conejos, codornices y del pan amasado, así que siempre incluíamos en nuestros viajes y correrías las visitas de regreso a su amada tierra. (Andrade y Montealegre, 2012, p. 8)

La observación de la naturaleza, las revistas y, especialmente, el humor de su padre influyeron en el inesperado oficio que terminó adoptando. Cuenta Nato que, desde los cinco años, cuando salían juntos con su padre, ya notaba que este «era “chascarrero”; sabía un chascarro para cada situación [...] Yo gozaba cuando él se juntaba con algún amigo» (Blanco, 2005, p. 6). Así, el dibujo se convirtió en un juego, y los chascarros, en inspiración para sus argumentos.

Nato se inició profesionalmente en los años postreros de la Segunda Guerra Mundial. La presencia de sus ilustraciones y personajes en diversos soportes de lectura (diarios, revistas, opúsculos, libros) le valió un lugar en el imaginario cotidiano de diversos públicos, con una evidente primacía del público infantil. Su trabajo le habló, especialmente, a la niñez de la posguerra.

El escenario en el que se desarrolló la promoción de la lectura, la ilustración y la creación del imaginario infantil en Chile a mediados del siglo XX fue uno de monopolio editorial. La empresa Zig-Zag prácticamente no tenía contrapeso, y su hegemonía propició una suerte de «endogamia virtuosa» en los ámbitos de la literatura llamada «infantil» y de las principales revistas para la niñez: Elvira Santa Cruz Ossa, más conocida como «Roxane», era la directora de la revista *El Peneca* (1908-1960) y tía de su principal ilustrador, Mario Silva Ossa, más conocido como «Coré»³; a su vez, él era el marido de Nora Morvan, hija de Henriette Morvan, directora de la revista *El Cabrito*

³ Sobre Coré y *El Peneca*, véase: Montealegre, J. (2013). *Coré, el tesoro que creíamos perdido*. Santiago: Asterión.

(1941-1948) y de otras publicaciones. Coré, por su parte, creó la revista *Condorito* (1949-1950), mientras Roxane dirigía otra llamada *Simbad, el gran amigo del Peneca* (1949-1956), todas al alero de Editorial Zig-Zag (salvo la de Coré, que a poco andar se independizó).

En ese contexto, en 1943, Nato publicó en la revista *El Cabrito* su primera tira cómica profesional, «Una vez Pirulín», seguida por «Plumitas» y diversas ilustraciones con sentido didáctico. *El Cabrito* era un buen complemento de *El Peneca*, publicación que desde 1908 concentraba la afición infantil. Las páginas de estas revistas reunían a grandes referentes de la ilustración chilena, como Coré, Alfredo Adduard, Elena Poirier y Lautaro Vial. En su *Historia de la literatura infantil chilena*, Manuel Peña (1982) lo consigna: «Los dibujantes de las revistas infantiles de estos años marcaron toda una época» (p. 54). Entre ellos, el joven Renato Andrade, cuyos colegas lo recordarían por su vida sencilla, bonhomía, modestia y generosidad.

AUTODIDACTA Y MAESTRO

La afición por las revistas ilustradas convertía a los niños lectores en admiradores de los dibujantes, quienes, con sus personajes, chistes y aventuras, los hacían felices. Ser un dibujante como ellos, emular a los maestros, fue el sueño de muchos: vivir haciendo aquello que les gustaba. Una prueba de esto es la relación «interactiva» que desarrollaban las revistas en sus secciones de correspondencia con los lectores, concursos y recepción de colaboraciones (también literarias⁴), donde las mejores eran premiadas con la publicación y suscripciones a la revista.

No fueron pocos los dibujantes que se iniciaron enviando sus dibujos —literalmente infantiles— a diferentes revistas⁵, entre ellos, el propio Nato. A sus 16 años, en 1937, *El Peneca* le publicó en la sección «Problemas»

⁴ El impacto de *El Peneca*, por ejemplo, en los poetas de la generación del '50, queda de manifiesto en las referencias a Coré que hacen autores como Enrique Lihn, Alfonso Calderón, Delia Domínguez y Jorge Teillier. Este último le dedicó el poema «El tesoro que creíamos perdido», incluido en su libro *Para un pueblo fantasma*.

⁵ Son los casos de Melitón Herrera, Guido Vallejos, Themo Lobos y Hervi, por nombrar a algunos, todos de gran importancia en la historia del humor gráfico chileno.

un dibujo-juego firmado, simplemente, como «Andrade». El «problema» consistía en un vaquero que debía –junto con los lectores– completar un acróstico: frente a las letras iniciales de la palabra «vaquero», leídas en sentido vertical, los niños debían llenar los espacios dados para completar una palabra a partir de las siete pistas entregadas al pie del dibujo. Es hermoso cómo, jugando y dibujando, los niños colaboradores/lectores enseñaban a otros niños, y cómo las revistas, estimulando las vocaciones, generaron nuevos dibujantes. El «vaquero» (fig. 3) fue, en rigor, la primera publicación de Renato Andrade.



Figura 3. Renato Andrade. Colaboración enviada como lector a *El Penca* en 1937, a sus 16 años de edad. Archivo personal del autor.

La proliferación de revistas de «monos» y el prestigio que alcanzaban los dibujantes más populares convirtió la profesión u oficio en un destino deseable, que era promovido en esas mismas revistas mediante atractivos llamados publicitarios. En ellos se ofrecía la posibilidad de aprender un oficio —sin requisitos de edad y aprovechando el tiempo libre— a través de cursos por correspondencia. Entre las familias de provincia —de escasos recursos y con difícil acceso a la universidad—, dichos avisos abrían una perspectiva de movilidad social: estudiar una profesión con métodos de aprendizaje garantizado, en la casa, por poco tiempo y bajo costo. Ser independiente. Ganar dinero. Asegurar el porvenir y triunfar en la vida. Todo ello traía consigo la oferta de capacitación por correspondencia, que abarcaba un amplio repertorio de técnicas: taquigrafía, sastrería, electricidad y, por supuesto, dibujo, ya fuera publicitario, técnico, de historietas o caricaturas.

En Chile, esta modalidad de enseñanza —muy popular en Argentina y México— fue impartida por el Instituto Pinochet Le-Brun de Santiago. La correspondencia se iniciaba con el envío por parte del interesado de un cupón con sus datos. A vuelta de correo, se recibía información y folletería. Muchas veces, la primera lección era gratuita. En 1937, a sus 16 años de edad, Renato Andrade decidió aprovechar la oportunidad. Con la muerte de su padre, se había convertido súbitamente en «el hombre de la casa» y debía seguir estudiando y trabajar. Esperanzado —cuenta su hija Claudia—, envió un cupón al Instituto Pinochet Le Brun «solicitando un curso por correspondencia de dibujo técnico y cartografía. Espera que, como le ha dicho el profesor de la escuela primaria, su habilidad para dibujar mapas pueda asegurarles una vida mejor» (Andrade y Montealegre, 2012, pp. 7-8).

El humor, sabemos, se basa a menudo en los equívocos, y Nato fue víctima afortunada del azar, pues, habiendo pedido un curso de Cartografismo, recibió, en cambio, uno de Caricaturismo (fig. 4). Y lo tomó. Con humor y disciplina, convirtió el juego en su oficio. En los cuadernos recibía consejos sobre papeles, lápices, plumillas, tintas y materiales. Aprendía de sombreados, perspectivas y expresiones, la figura humana, elementos de la cabeza —ojo, pestaña y ceja, bocas, etc.—. A crear personajes propios y caricaturas. Sobre esa base construyó el estilo, tan reconocible, de un humorista gráfico e ilustrador que aplicó todo lo aprendido.



Figura 4. Portada del sexto cuaderno del *Curso de Caricaturismo* impartido por el Instituto Pinochet Lebrun, c. 1935. Archivo personal del autor.

Seguir un curso por correspondencia es, en el fondo, una manera de ser autodidacta. Connota un espíritu de superación, resiliencia y voluntad para vencer las adversidades. Vale la pena recordar que, en la historia del humor gráfico chileno, también se formó a través de un curso por correspondencia Guido Vallejos, destacado dibujante y editor. Siguiendo atentamente cada lección que le llevaba el cartero —un total de 32 cuadernos—, Nato llegó a convertirse en un alumno aventajado, a tal punto que el profesor —el mismísimo Eduardo Pinochet Le Brun— le pidió que fuera su ayudante en la corrección de los

trabajos y tareas de los otros alumnos. Así, el curso por correspondencia se transformó en clases presenciales.

Las lecciones consistían en hacer «monitos» sencillos, basados en círculos, ejercitando la redondez de los trazos en las caras de los niños, las proporciones del cuerpo y las expresiones de los rostros, midiendo la intensidad del grosor de las líneas. Sobre esto, probablemente recibió un consejo similar al que comparte Alberto Vivanco en una de sus lecciones:

La proporción racional del cuerpo humano es la de ocho veces la altura de la cabeza, pero esta regla es válida solamente para los estudiantes de Dibujo Artístico. Para los estudiantes de Dibujo Humorístico, cuyo elemento de expresión es la caricatura, no existen las normas clásicas de proporción; el conocimiento de estas interesa solo para poder alterarlas y con ello lograr efectos divertidos y jocosos. (Sancho y Vivanco, s. f., p. 20)

En cuanto pudo, compartió su técnica con los niños: ya en 1943, enseñaba a dibujar una gallina en *El Cabrito*, en la sección —con formato de tira cómica— «Para que los pequeños aprendan a dibujar». Luego, hizo lo propio en *El Peneca* y, más adelante, con el mismo sistema, enseñó a dibujar sus propios personajes; es el caso de «Cómo dibujar a Pituto», en el suplemento *Remolino* del diario *Las Últimas Noticias* (fig. 5). Esto, además de muchos libritos para colorear, algunos con cuentos clásicos (tengo a la vista *Peter Pan*), secciones como «¿Sabías que...?» y juegos que construía y ensayaba antes de su publicación. Así, durante toda su carrera, buscó traspasar lo aprendido a sus lectores, como si estos fueran sus alumnos. Con razón, Hervi ha opinado que Nato «siempre estuvo desde el lado de los niños, como si fuera uno más de ellos» (com. pers., s. f.).

Respecto de la transmisión de valores de una generación a otra con un propósito formativo, resulta significativa la historieta del abuelo Natu-Salén, en un cuento titulado «El Cu-Cú», publicado en *Rakatán*⁶, la que rescata y analiza Vicente Plaza en su blog⁷ a modo de homenaje por el centenario de

⁶ Revista publicada por Editorial Zig-Zag en 1965, creada por Hervi (Hernán Vidal) y Ric (Ricardo González), y luego dirigida por Luis Cerna.

⁷ <https://dibujaryescribir.wordpress.com/category/sobre-autores-y-autoras/nato/>

Nato. El juego de palabras transforma a Matusalén —el más longevo de los patriarcas del Antiguo Testamento— en «Natu-Salén», una ironía que convierte a Nato mismo (por el parecido fonético con «Natu») en el viejo sabio que aconseja a los niños (entre los cuales, dicho sea de paso, hay blancos y negros).

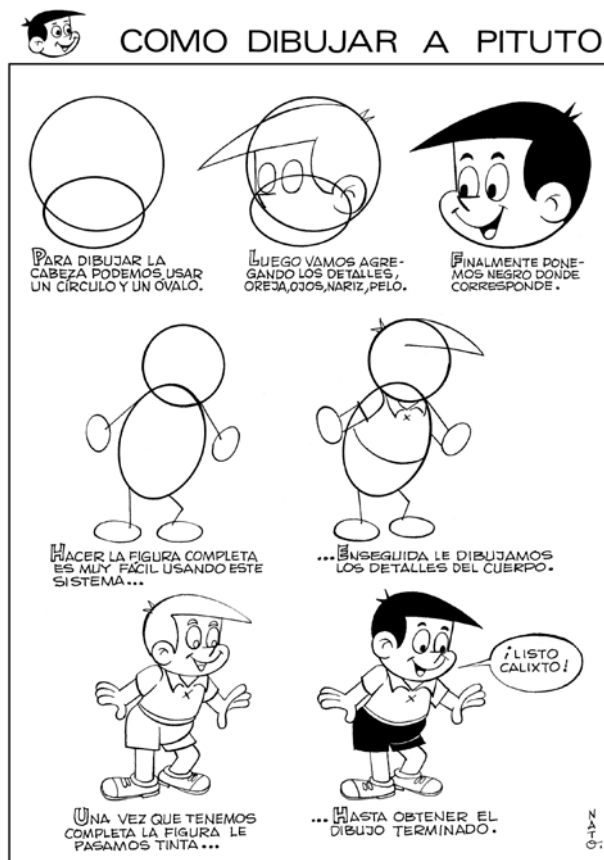


Figura 5. Renato Andrade (Nato). Sección «Cómo dibujar a Ponchito», publicada en el suplemento «Remolino» de *Las Últimas Noticias*, s. f. Archivo personal Claudia Andrade.

En la historieta, Natu-Salén les enseña a respetar al «loquito» del pueblo y su historia: se trata de Artemio, un exboxeador que ya está «cucú» —quizás

por los golpes recibidos durante su carrera— y que, convertido en un andrajoso vendedor callejero de peinetas, desvaría recordando sus glorias pasadas mientras lanza puñetes al aire. Natsu-Salén se enoja porque los niños se ríen del loco, pobre y enfermo, sin siquiera saber quién es ni quién fue, haciéndolo víctima de la indiferencia, la burla y la discriminación.

Esta relación del viejo sabio y el niño está presente en otros de sus dibujos, así como también en su vida profesional, donde proyectó una figura de maestro entre los y las colegas más jóvenes. Por ejemplo, el director de la colección Cuncuna de Quimantú, Arturo Navarro, recuerda los consejos que Nato le dio mientras preparaban la publicación:

Me recomendó el formato: un 16 apaisado, «así no se pierde papel», es como «una revista de patos (Disneylandia), pero acostada», me explicaba; la letra, una 18 redonda en negrita, «así es más fácil para los niños»; el papel, «uno blanco que tenga cuerpo para no tener que usar uno diferente para la portada», y los colores planos, «aplicados cuatro por el tiro y dos por el retiro en prensas planas, que tienen menos trabajo que las rotativas», para ahorrar tinta y separaciones de colores. Una cátedra en pocos minutos, que seguí con boquiabierto silencio. (Navarro en Andrade y Montealegre, 2012, p. 82)

Valga recordar que la voluntad que mostraba Nato de poner su oficio al servicio de la formación de los lectores se inserta en un contexto latinoamericano donde los procesos de transformación que vivió el continente en los años '60 inspiraron un rol social del humor gráfico, vinculado a la educación popular. En ese marco, Nato participó en publicaciones de educación popular como *La Teja* y *La Firme*.

La Teja fue una revista creada en los años del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) para promover la organización comunitaria y la autoconstrucción. Elaborada por la Corporación de Servicios Habitacionales⁸ e impresa por Zig-Zag, su repertorio de personajes (el maestro Machuca y otros) despierta

⁸ Creada en el año 1965, la Corporación de Servicios Habitacionales (Corhabit) estaba a cargo de orientar y organizar la actividad comunitaria para el desarrollo de acciones de autoconstrucción de viviendas sociales y de la adjudicación de servicios habitacionales.

una reflexión sobre los estereotipos de los/as pobladores/as y sobre el protagonismo que estos habían alcanzado para entonces, en cuanto actores distintos de los obreros y los campesinos. En el segundo número de la publicación, Nato enseña a hacer una mediagua e incluye a su personaje Toribio el Náufrago —ya popular por entonces— como un ejemplo contraindicado de individualismo, ya que el habitante de una isla solitaria no tiene experiencia de trabajo comunitario (fig. 6). Usando el recurso del cameo (es decir, la intervención de un personaje reconocible), el dibujante relaciona de manera pertinente el mundo del cómic con la educación popular. Así, su aprendizaje lo aplicó y compartió no solo en las lecturas para la infancia, sino también para la ciudadanía adulta.



Figura 6. Renato Andrade (Nato). Cameo del personaje Toribio el Náufrago en una historieta publicada en revista *La Teja*, n.º 2, c. 1969. Archivo personal del autor.

LECTURAS PARA LA INFANCIA

Los dibujos de Nato están grabados en las memorias de niñez de diversas generaciones, a partir de los años '40. Esta presencia familiar, en sus

diversas connotaciones, nos motiva para proponer el concepto de «lecturas para la infancia» como un constructo que comprende diversas nociones, tales como «literatura infantil», «cuentos para niños», «dibujos infantiles» y «revistas infantiles». Preferimos dicha expresión, por una parte, a fin de eludir el adjetivar de «infantiles» producciones realizadas por personas adultas profesionales y no por niños o niñas (o como una variante del arte ingenuo), evitando, así, un equívoco. Por otro lado, su uso nos permite incorporar el término «infancia» con intención inclusiva, en sustitución de la palabra «niño» empleada en sentido genérico para referirse a niños y niñas.

Nos interesa, además, comprender la noción de «lectura» más allá de su relación con la escritura. Generalmente, la entendemos como la decodificación del código escrito —el texto—, es decir, un proceso mecánico que puede ofrecer distintos niveles de interpretación. Tratándose en este caso de trabajos donde coexisten escritos y dibujos, consideramos —como lo hace Miguel Rojas Mix (2006)— que «el imaginario hace de la figura un “texto que se mira”» (p. 40), y que el sistema semiótico del cómic constituye «un medio escrito-icónico basado en la narración mediante secuencias de imágenes fijas que integran en su seno textos literarios» (Gasca y Gubern, 1991, p. 14). En ese marco, sistematizando otras experiencias, propongo el acceso a las imágenes —secuenciales o no— mediante una mirada/lectura que pueda transitar desde la apreciación simple o percepción a la observación analítica o apercepción, que considera el contexto sociocultural. Por todo lo anterior, adoptamos el concepto de «lecturas para la infancia».

Como decíamos, el trabajo de Nato se insertó, precisamente, en la producción de los medios que contribuyeron a la creación del imaginario de la infancia, desde diversos soportes y en diferentes épocas: dibujó en las principales revistas dirigidas al público infantil —*El Cabrito*, *Simbad* y *El Peneca*— y también en la revista de historietas cómicas deportivas *Barrabases* —creada por Guido Vallejos—, una «cancha» en la que Nato jugaba muy bien, como lo demuestra su participación en las revistas *Estadio* y *Residencial La Pichanga*. El impacto de estas publicaciones —donde la niñez es protagonista y receptora de las aventuras— queda de manifiesto en el hecho de que sus títulos terminaron convirtiéndose en nombres genéricos para referirse a los niños: «cabritos», «penecas», «barrabases» (este último, cuando son especialmente traviosos). Se trataba de revistas

adquiridas para la infancia o bien de suplementos insertos en diarios, que los mayores desprendían y entregaban a los niños y las niñas de la casa.

PRODUCCIÓN DE UN ORIGINAL

Al poner «bajo la lupa» el conjunto de originales de Nato que integran la colección del Archivo de Láminas y Estampas de la Biblioteca Nacional de Chile, de inmediato saltan a la vista las marcas de la cotidianidad en su materialidad. Al respecto, su hija Claudia comenta:

Muchas de las imágenes están manchadas, rastros de cemento de caucho, que era un material muy utilizado por mi padre para pegar, cuyos restos al desbordarse a las orillas se podían desprender usando una goma hecha también con cemento de caucho, que iba retirando y absorbiendo los restos. Una de las técnicas favoritas de mi padre eran los *collages*, montajes de imágenes para crear algo o para la reutilización de recursos. Me pregunto si esto tenía que ver exactamente con el ahorro del momento, donde batallar por cada peso significaba no pasar hambre; o, más bien, con una austeridad adquirida por su vida de campo donde todo podía tener un segundo y tercer uso. (Claudia Andrade, com. pers., 19 de julio de 2022)

El artista anotaba sus ideas en libretas, con caligrafía perfecta. Los bocetos, los originales, los juegos los hacía en su estudio, que, en el recuerdo de Claudia:

era un mundo aparte, un cuarto lleno de libros y revistas, materiales, frascos de tinta, plumas, cerchas, «rapidograf», lápices de color, acuarelas, montañas de papel, rollos de papel, papel de todas las especies y muros tapizados de fotografías. Piso de madera, ventanas con vitrales en rojo y verde, y la estufa eléctrica, que se transformó en mi mejor amiga. Y él, encorvado sobre el tablero. (Andrade y Montealegre, 2012, p. 10)

El original que tenemos a la vista de la historieta cómica «El Loco y don Cuervo», de 1960, evidencia el oficio creativo de Nato como dibujante,

argumentista y productor. De hecho, en una de ellas, un mono que funge de maestro de ceremonia presenta la historieta titulada «¡Paf! ¡Paf!» y al dibujante autocaricaturizado que reivindica su trabajo: «escrita y dibujada por Nato» (fig. 7).



Figura 7. Renato Andrade (Nato). Dibujo original de la historieta «El Loco y don Cuerto», publicada en *Barrabases*, 1960. Biblioteca Nacional de Chile, Archivo de Láminas y Estampas, n.º sist. 1172798.

«El Loco y don Cuerto» fue publicada originalmente en el n.º 119 de *Barrabases* (y, luego, en el suplemento *Remolino* del diario *Las Últimas Noticias*, para el cual estaba destinado el original perteneciente a la colección, según se lee en el reverso). En este último caso, se trató —en la jerga de los dibujantes de historietas— de un «refrito», es decir, una republicación, lo que explica los casi 20 años que separan las dos ediciones.

El original nos da acceso a las distintas etapas de producción de una historieta: se advierte el uso de la «camisa» (papel translúcido) para indicar la aplicación de color, así como el de lápiz azul para la aplicación de tramas; también se aprecian las huellas del grafito del boceto, el entintado, la forma de entrega del original a la prensa y las indicaciones al reverso de la ilustración (fig. 8).

Por otra parte, esta historieta es un buen ejemplo de la gran propiedad con la que Nato utilizó las convenciones del lenguaje del cómic. Una de ellas consiste en la creación de personajes estereotipados, cuyas características psicológicas vienen explicitadas en sus nombres y, a menudo, se relacionan por oposición: la locura y la cordura, la alegría y la seriedad, simpatía y antipatía. Otras dualidades se basan en los fenotipos, como el alto y el bajo o el gordo y el flaco, siempre conformando un binomio de dos «buenos enemigos».



Figura 8. Renato Andrade (Nato). Original de la historieta «El Loco y don Cuerto», con camisa a color, 1960. Biblioteca Nacional de Chile, Archivo de Láminas y Estampas, n.º sist. 1172798.

El personaje simpático y el malhumorado, por ejemplo, son antagonistas habituales de la historieta cómica y de los dibujos animados. Pensemos, sin ir más lejos, en representantes clásicos de esta oposición, como el Conejo de la Suerte y Elmer Gruñón o la Pantera Rosa y el policía; en buenas cuentas, se trata del personaje travieso y bromista que le hace la vida imposible a su perseguidor. En el caso de la historieta que tenemos a la vista, esta dinámica involucra a un joven fanático por el fútbol que, con sus incesantes pelotazos, molesta a su vecino (que, por el contrario, odia el fútbol).

Los tópicos gráficos afianzan y recalcan el carácter del estereotipo. El Loco, como sucede en otras historietas, tiene ojos dibujados en círculos concéntricos, y sus cejas parecen alitas volando, sueltas. Se viste desordenadamente y usa un botín de fútbol solo en un pie, mientras lleva el otro descalzo. El perfil psicológico del Loco se amplía cuando, en la presentación, se agrega que es «chiflado» por el fútbol.

La persona seria, en cambio, tiene las cejas juntas y el ceño fruncido, lo que recuerda a otros personajes de Nato de ojos, pestañas y cejas expresivas,

como Insolencio y Fanatincha⁹. Don Cuerto se viste formalmente, con una corbata humita que no se saca ni siquiera para jardinear y un pequeño sombrero bombín o tongo. Las diferencias están remarcadas.

Entre las convenciones iconográficas utilizadas están los diferentes símbolos cinéticos, aquellas líneas que sirven como «una expresión metonímica del movimiento» (Gasca y Gubern, 1991, p. 194). En esta historieta señalan el recorrido de la pelota de fútbol, «a modo de huellas gráficas de su paso por aquel espacio recién atravesado» (Gasca y Gubern, 1991, p. 194), o bien su velocidad y rebote. También son utilizadas para mostrar el mareo de don Cuerto recién golpeado por un pelotazo, mediante espirales o círculos que sugieren que le da vueltas la cabeza; o para indicar que el personaje mira de lado a lado.

Además, en la historieta hay profusión de onomatopeyas: el «¡paf!» de la pelota que rebota en la cabeza de don Cuerto, el «¡slam!» del cierre de la puerta, un «¡tilín!» del timbre, etc. Ello nos recuerda que

Existe una ‘poética’ de las onomatopeyas, de carácter grafo-audio-visual. Las onomatopeyas se combinan a veces con los sensogramas, como el grito de dolor que acompaña al golpe que hacer ‘ver estrellas’, el suspiro del enamorado rodeado de corazones simbólicos o el ronquido de quien ‘duerme como un tronco’. (Gasca y Gubern, 2008, p. 11)

Para esta última situación, Nato recurre al clásico «zzzz»¹⁰, que se suma a diversos tipos de globos y tipografías empleados para denotar pensamiento, grito, quejido y estridencias. Están, asimismo, las gotitas de transpiración de los personajes, que subrayan el entusiasmo (del Loco), la agitación (de don Cuerto) o el agotamiento (del empleado de la malettería); y distintas rotulaciones con presentaciones, pasos de tiempo y despedidas. Por último, se vale

⁹ Ver, por ejemplo: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:617202>.

¹⁰ En el lenguaje del cómic se atribuye el uso de la «triple zeta» para representar el ronquido al dibujante Rudolph Dirks en su historieta «The Katzenjammer Kids», publicada originalmente en el suplemento sabatino *American Humorist* del periódico *New York Journal*. Las «zzzz» habrían aparecido por primera vez en la edición del 2 de agosto de 1903, sugiriendo el sueño profundo del Capitán en una hamaca. En Chile, la historieta se llamó «El Capitán y los pilluelos» y circuló en el diario *El Mercurio*.

—especialmente con el indignado don Cuervo— de los signos que sustituyen las maldiciones y garabatos, pues, «por razones de censura social, las palabrotas e imprecaciones no podían aparecer explícitamente en un medio de difusión que abarcaba un mercado masivo, indiscriminado y con un importante segmento de público infantil» (Gasca y Gubern, 1991, p. 528). En definitiva, vemos que Nato utiliza en esta historieta todo lo aprendido sistemáticamente para hacer dibujo humorístico.

NATO EN *EL PENECA*

El original de la historieta cómica breve, de una página, de la sección «Peneca y sus travesuras» (c. 1951, n.º sist. 1133920), nos permite ampliar el análisis de los recursos utilizados por Nato en la ejecución de sus trabajos. El nombre del personaje tiene un gran peso en la historia de las lecturas para la infancia en Chile, pues está asociado a la revista para público infantil de mayor tradición en el país: *El Peneca*, fundada en 1908 y cuna de notables ilustradores. En su más de medio siglo de existencia, la publicación atravesó distintas etapas:

A partir de 1932, las vistosas ilustraciones de Mario Silva Ossa (Coré) le dieron un aire fantástico y evocador a los cuentos que se publicaban en ella. [...] Los recuerdos que muchos tienen de su niñez habían quedado vinculados estrechamente a esta revista, cuya imagen ya tiene algo de legendaria. La trágica muerte de Coré en 1950 y el fin de la dirección de Roxane al año siguiente anunciaron el ocaso de la publicación que sobreviviría hasta 1960. (Rojas, 2010, p. 449)

Este «ocaso de la publicación», ostensible en el descenso del tiraje, es sintomático de un cambio de época en la industria de las revistas, que debieron adecuar sus políticas editoriales para hacer frente a dos fenómenos arrolladores: el auge de los dibujos animados norteamericanos y la aparición de la televisión. Manuel Peña (1982) plantea que «la formación culturalmente 'pop' del niño de los años '50 se centró en revistas importadas, principalmente norteamericanas traducidas en México» (p. 76). *La pequeña*

Lulú, Periquita, El pájaro loco, Tom y Jerry, La zorra y el cuervo, Porky y El conejo de la suerte fueron algunos de los títulos que marcaron las lecturas de los *baby-boomers*, como se denominó a la generación nacida entre los años 1946 y 1964, en plena posguerra. Junto con aumentar la popularidad de los dibujos animados extranjeros, la televisión transformó radicalmente las pautas de consumo cultural de niños y niñas: «Nuestros hijos –se lee en un reportaje de junio de 1970 en la revista *Paula*– viven en un mundo de comunicaciones audiovisuales que los acostumbra a mirar y oír las cosas. Cada vez les resulta más difícil concentrarse en una lectura sin monos, imaginar situaciones, dejar volar la fantasía» («¿Qué deben leer nuestros niños?», citado en Junji, 2015, pp. 68-69). A estos fenómenos de alcance internacional se sumó otro factor que alteró la trayectoria de la industria chilena de las revistas para la infancia: la prematura muerte de Coré. Su desaparición aceleró el desarrollo de una generación de recambio más cercana al cómic que a la ilustración clásica, de la que Nato –junto a Pepo y a Themo Lobos, entre otros– fue parte.

En esta nueva etapa que se abrió en los años ‘50, *El Peneca* se propuso crear un personaje «corporativo» que llevara el nombre de la revista. La tarea la asumió el propio Nato, quien en 1951 creó la historieta «Peneca y sus travesuras». Sobre los comienzos de esta, recordaba:

Cuando le llevé por primera vez el mono, Roxane encontró algunas fallas. Yo le respondía que con el tiempo se irían puliendo. Me respondió: «¡Aquí todo se tiene que hacer con el máximo de perfección... desde el principio!» (Renato Andrade en Montealegre, 2008, pp. 167-168)

Como se desprende del título, lo que caracteriza las historias de Peneca es la travesura: el estropicio cometido por el niño es el resorte humorístico, el detonante de la aventura cómica. La anécdota suele ser simple. Por ejemplo, en el original del Archivo de Láminas y Estampas, una pelota irrumpe en la casa rompiendo un vidrio de la ventana. Peneca la devuelve chutéandola y rompiendo otro vidrio: un estropicio, no una maldad. Y todo esto, frente a su madre. Además, hay escenas y personajes secundarios que convierten la lectura en un juego, como un simpático ratón que imita cada movimiento del niño. O el recurso humorístico de poner a dialogar a los personajes de

los cuadros que aparecen colgados en las paredes de las escenas¹¹, digresiones cómicas que llevan al lector a fijarse en detalles inesperados, de la cual hay un ejemplo en el mismo original (fig. 9).



Figura 9. Renato Andrade (Nato). Dibujo del personaje Peneca en tinta y papel, década de 1950. Nótese el ratón que imita los movimientos del niño y las situaciones cómicas que se desarrollan en el plano posterior, entre los personajes de los cuadros colgados en la pared. Biblioteca Nacional de Chile, Archivo de Láminas y Estampas, n.º sist. 1133920.

¹¹ Este recurso también fue utilizado por Pepo en *Condorito*, publicación en la que Nato fue, al menos, letrista. En sus detalles, a este recurso también recurría con mucha gracia Jorge Christie.

Peneca, como otros personajes ciudadanos de Nato, se desenvuelve en un barrio de clase media, en casas con patio y chimenea; un *bungalow* que, tratándose de Santiago, podría estar en Ñuñoa o en San Miguel, o bien en una ciudad de provincia, con vida de barrio y hogares modestos. La pobreza en estas historietas es digna, nunca sórdida. En general, la madre es quien está presente para dar permisos o aconsejar, como se ve en la maqueta de «La Pandilla» (1966)¹². En el caso de «Pelusita», apunta José Blanco (2017), «su mamá es dueña de casa, lo que evidencia que la función predominante de la mujer está en el hogar y que todavía no se integra al mundo profesional» (p. 6). Salvo por el boceto del papá de Pituto (1950)¹³, son pocas las apariciones de la figura paterna, aunque sí hay presencia de los abuelos. El mundo de los personajes adultos suele ser tranquilo —hasta que un pelotazo rompe la calma—.

El recurso de la travesura y el entorno que caracterizan las historias de Peneca coinciden con lo que muestran los originales de «Pelusita» (década de 1950)¹⁴ y del fantasioso «Pituto», ambos presentes en la colección (1974)¹⁵. Este último también juega a la pelota y provoca estropicios, al igual que «Cachupín» (1977)¹⁶.

En *El Peneca* Nato también dibujó la tira cómica «Pocas Pecas»¹⁷, un pequeño pistolero que, en tres cuadros, hace un chiste ingenuo —especial para ser repetido— a partir de una pregunta (que puede ser una adivinanza) y un remate cómico¹⁸:

—¿En qué se parece una bomba de incendios al mar?

—¡No lo sé!

—En que los dos tienen sirenas.

¹² <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/649/w3-article-617224.html>

¹³ <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:617192>

¹⁴ <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:617204>

¹⁵ <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:617190>

¹⁶ <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:617206>

¹⁷ El creador y argumentista de la tira «Pocas Pecas» fue Ricardo García (seudónimo de Juan Osvaldo Larrea García), quien ya lo había popularizado como un personaje de radio.

¹⁸ En esta línea, más adelante Nato hará «Preguntito» para el suplemento *Remolino* (ver original en <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/649/w3-article-617208.html>).

El personaje alcanzó gran popularidad¹⁹. Pero, además, Nato dibujó hermosas y luminosas portadas, que –junto con los trabajos de Themo Lobos y Pepo– inyectaron un aire nuevo a la revista; se trataba de ilustraciones más cómicas que aquellas de Coré, Elena Poirier o Mario Igor.

NATO EN QUIMANTÚ

La evolución de las lecturas para la infancia transcurrió, principalmente, al alero de una misma gran imprenta, cuyos talleres albergaron, sucesivamente, a las editoriales Zig-Zag, Quimantú y Gabriela Mistral. En todas ellas trabajó Nato.

En 1971, tras la adquisición de la editorial Zig-Zag por parte del Estado, se conformó la Editora Nacional Quimantú ('sol del saber' en mapudungún)²⁰, que prestó especial atención a la elaboración de contenidos para y sobre la niñez. «No hay que olvidar –nos recuerda Manuel Peña (1982)– que la literatura infantil es un reflejo del sentir social y político en el que se halla inserta» (p. 87), y el trabajo de Quimantú, efectivamente, trasluce una atmósfera particularmente sensible a la formación de la infancia.

El rasgo utópico de la vía chilena al socialismo se representó con la imagen del niño como símbolo del mañana que el Gobierno Popular construiría: «Por ti venceremos» era la consigna que acompañaba la fotografía de un sonriente niño campesino en el cartel de la campaña presidencial de la Unidad Popular. Ya elegido, el presidente Allende declaró: «En mi gobierno, los únicos privilegiados serán los niños»²¹. En la vida cotidiana, este principio se manifestaba en carteles que rezaban «Los niños nacen para ser felices», «La felicidad de Chile comienza con los niños», «Asegurémonos que el pequeño sea grande mañana» o «La leche es la mejor amiga del niño» (la entrega gratuita de medio litro de leche fue una medida emblemática del gobierno del Dr. Allende). En las calles se veían unos buses con letreros que decían:

¹⁹ Tanto fue así, que, años más tarde, entre el 17 de septiembre de 1978 y el 3 de mayo de 1981, el diario *El Mercurio* publicó un suplemento llamado «Pocas Pecas».

²⁰ Sobre la adquisición de la Empresa Editora Zig-Zag por parte del Estado en 1971, véase: Molina, M. I., Facuse, M. y Yáñez, I. (2018). *Quimantú: prácticas, políticas y memoria*. Santiago: Grafito Ediciones.

²¹ En su *Discurso de apertura del año escolar 1971*.

«¡Suban cabritos! El Gobierno Popular lleva gratis a la escuela a escolares y liceanos». Y, de fondo, se escuchaba al cantante uruguayo Daniel Viglietti entonando: «niño, niño / el hombrecito nuevo llegará [...] / Cada niño un poco / todos tomarán / de la misma leche / y del mismo pan [...] / se precisan niños para amanecer» («Gurisito»). Se respiraba, en definitiva, una atmósfera que daba visibilidad a la niñez y sentido a la política.

En el marco de ese imaginario-propuesta —el de la creación de un hombre nuevo— la Editora Nacional Quimantú no solo dedicó varias ediciones de su revista *La Firme* a reflexionar sobre la infancia, («El niño chileno derrota al monstruo de la desnutrición gracias a la leche», n.º 3, 1971; «El ‘Súper Cauro’ lucha contra el analfabetismo», n.º 8, 1971; y un número completo sobre «Los jardines y guarderías infantiles», n.º 28, 1971, entre otros). Sobre todo, produjo contenidos destinados a niños y niñas con una masividad sin precedentes en el país.

Cuncuna

En 1971 Quimantú creó la colección Cuncuna, bajo la dirección de Arturo Navarro. Nato participó en la definición de su formato apaisado (25 x 18 cm) y de la tipografía (la más adecuada para niños y niñas de 4 a 10 años), y además creó, junto con la diseñadora María Angélica Pizarro, el logotipo de la colección. También proyectó e ilustró el primer título de la colección: *El negrito zambo*, cuyas dos ediciones (abril y octubre de 1972) totalizaron un tiraje de 30 000 ejemplares. La colección, relata Navarro, «contó con la asesoría literaria de especialistas y la participación de profesionales de la Escuela de Párvulos de la Universidad de Chile y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji)» («Reeditan cuentos infantiles», 4 de julio de 2022). Entre los expertos que colaboraron en este proyecto estuvo, por ejemplo, Linda VoloskyYadlin, notable educadora argentina residente en Chile que escribió las versiones de los dos cuentos anónimos ilustrados por Nato: el ya mencionado *El negrito zambo* y *El tigre, el brahman y el chacal* (este último, reeditado en 2022 por Editorial Usach).

Por su intención didáctica y el protagonismo de animales, ambos cuentos están relatados e ilustrados en clave de fábula: tigres y otras especies aparecen personificados en sus actitudes y diálogos, y de sus aventuras se desprende

una moraleja. Al respecto, valga una digresión para destacar que, durante toda su trayectoria, Nato se conectó con la fábula y la humanización simpática de animales. En un original de 1980 conservado por el Archivo de Láminas y Estampas, por ejemplo, vemos a una tortuga con sombrero y a una ardilla con polera, mientras que a los caballos se les asigna una personalidad más citadina: es un padre con indumentaria y caminar humanos acompañando a su hijo al colegio (fig. 10). Los animales están en su hábitat, pero con vestimenta humana. Mirando este original, Claudia Andrade reflexiona sobre lo que denomina «animalitos felices»:

Nunca deja de llamarme la atención la capacidad de humanizar verduras y animalitos, de dotarlos de una alegría diáfana, y que la época de estas creaciones fuera, por contraste, una época gris y tristonra, plena recesión en dictadura. Él mismo decía que la gente había dejado de reír. (Claudia Andrade, com. pers., 19 de julio de 2022)



Figura 10. Renato Andrade (Nato). Dibujos a lápiz, década de 1980. Biblioteca Nacional de Chile, Archivo de Láminas y Estampas, n.º sist. 1172807.

Este recurso del animalito humanizado como parte del entorno también aparece en las aventuras de «Ponchito»: es el caso de la gallina con anteojos de uno de los originales disponibles en el Archivo de Láminas y Estampas. Recordamos también las portadas de *El Peneca*, entre ellas, la del ratón pirata.

La elección de *El negrito zambo* —nombre alusivo a un hijo de personas negras e indígenas— como título inaugural de Cuncuna resulta significativa, ya que, sin necesidad de mayores declaraciones programáticas, denota la importancia que tenían los pueblos del llamado «Tercer Mundo» para la editorial del Estado: junto con obras clásicas y primeras ediciones de autores y autoras nacionales, Quimantú publicó versiones de cuentos populares de África, Asia y América Latina.

A fin de optimizar la utilización del papel sobrante, Nato tuvo la idea de aprovechar una de sus ilustraciones para *El negrito zambo* aplicándola a uno de los tarjetones publicitarios de la editorial. La pieza muestra a un niño satisfecho, sonriente, contento, acompañado del texto: «Perdón, pero somos privilegiados». Al sugerir que es el propio niño quien —con una actitud «sobrada» o jactanciosa— alude al mensaje del presidente Allende, este cobra un sentido especialmente poderoso, sumando —cómo no— un toque de humor.

Colección Minilibros y otros proyectos

Además de la colección Cuncuna, Nato participó en varios otros proyectos de Quimantú. Uno de ellos fue *La Firme*, revista de educación popular dirigida principalmente a adultos, en la que aportó la página de «Mateíto»: un chico aplicado —por supuesto, con anteojos— que sabe adivinanzas y juegos de conocimiento e ingenio para niños. Colaboró asimismo en la colección Quimantú para Todos haciendo la portada de *Cuentos de Pedro Urdemales*, uno de los 49 títulos que integraron la serie. Y también en la colección Minilibros, una de las más emblemáticas de la editorial, donde Nato dejó una huella, acaso menos visible, pero igualmente profunda. En palabras de Arturo Navarro,

Lo mismo que hizo con Cuncuna en términos de maqueta permanente lo forjó después con la colección Minilibros, que articulaban una portada con un fondo plano, una ilustración redonda y un título colorido. Muchas veces esa ilustración era creada por el propio Nato, siguiendo sabias descripciones de Alfonso Calderón. (Navarro en Andrade y Montealegre, 2012, p. 82)

Los minilibros costaban lo mismo que una cajetilla de cigarrillos. Se publicaron 55 títulos, con un tiraje total de la colección de 3 660 000 ejemplares. Nada menos. Nato proyectaba la edición de cada título y, a veces, él mismo hacía la ilustración —en estilo serio— de la portada. Son los casos de *Victoria*, del noruego Knut Hamsun, y de la antología de cuentos colombianos *Espuma y nada más*, los últimos minilibros publicados bajo el sello Quimantú.

En virtud de proyectos como los mencionados, la Editora Nacional

llegó a producir en un mes lo que Zig-Zag producía en un año; y en doce meses lo que producían todas las editoriales del país (privadas o semi-estatales) en casi 4 años. Y todo esto enfrentando problemas de escasez de papel (a veces —se sospechaba— generados intencionalmente por parte de la Papelera) y de asedios y amenazas por parte de los sectores que pretendían derrocar al Gobierno legítimamente elegido. (Subercaseaux, 2010, p. 187)

Allendista apasionado (Andrade y Montealegre, 2012, p. 83), Nato lucía con orgullo el diploma que en 1972 le otorgó la Editora Nacional Quimantú —«al compañero Renato Andrade»— con motivo de «la venta de nuestro primer millón de libros». En la trayectoria de quien aportó siempre a las lecturas para la infancia con espíritu lúdico y comunitario, haber participado tan activamente en la gran iniciativa que representó Quimantú fue la cúspide de su carrera profesional.

Cuncuna inédita

Así como Nato fue uno de los gestores de la colección Cuncuna, el golpe de Estado de 1973 lo vinculó también al término de la experiencia. Entre sus papeles quedó la maqueta —con textos, dibujos e indicaciones— de *Rikki-tikki-tavi*, cuento incluido en *El libro de las tierras vírgenes* de Rudyard Kipling. El relato, sin embargo, no alcanzó a ser publicado.

La maqueta de Nato contiene la siguiente descripción del personaje principal del cuento, tomada de la página inicial:

Era una mangosta, muy parecida a un diminuto gato en la piel y en la cola; pero mucho más semejante a una comadreja por la cabeza y por las costumbres.

Los ojos y el extremo de su inquieto hocico los tenía de color rosa; podía rascarse donde se le antojara con cualquiera de sus patas que quisiera usar, fueran las anteriores o las posteriores; sabía enderezar la cola poniéndola de que pareciera un escobillón, y su grito de guerra mientras se deslizaba por la hierba era: Rikk-tikk-tikki-tikki-chik.

En uno de los bocetos inéditos se ve a Rikki-tikki, la mangosta, hallada desfalleciente por el niño Teddy, quien la lleva a su casa; en el otro, Rikki-tikki conversa con Darzee, el pájaro tejedor. Son bocetos que Nato dejó dibujados con lápiz grafito, pero que nunca pasó a tinta. La aventura terminó de golpe.

DÍAS DE *REMOLINO*

El nuevo contexto sociopolítico puso freno al desarrollo editorial que representó el proyecto emblemático de Quimantú. A partir de 1973, circularon menos revistas, y la niñez se fue inclinando por buscar los dibujos más en la televisión que en las publicaciones impresas. En este escenario, Nato —con versatilidad y modesto anonimato— colaboró tras bambalinas (como letrista, editor y productor, entre otras funciones) en publicaciones sobrevivientes, como *Barrabases*. Al mismo tiempo, continuó creando ilustraciones para libros, en un momento en que estas fueron adquiriendo cada vez mayor importancia en la tarea de ofrecer lecturas estimulantes y edificantes a niños, niñas y adolescentes. Para entonces, ya estaba claro que

No basta la calidad literaria de un libro. Se hace cada vez más necesaria, en una época de imágenes, la ilustración de calidad artística, porque la imagen bellamente ejecutada aporta un contenido estético al libro. Lo que antes era mero apoyo a la línea argumental del cuento, cobra ahora protagonismo propio [...] (Peña, 1995, p. 207)

En el suplemento *Remolino* («revista de *Las Últimas Noticias* para el mundo infantil»), donde colaboró a partir de 1974 —y por más de una década—, Nato

publicó un homenaje al libro, presentándolo como un personaje que dialoga con los niños: «Es de los que estudian / un buen compañero / porque les indica / lo que es malo y bueno» (*Remolino*, n.º 18, 1974). Los dibujos y rimas de esta página reflejan su permanente compromiso con la promoción de las lecturas para la infancia.

Ese mismo año 1974 ilustró para la Editorial Gabriela Mistral la portada del libro *Cortometrajes* de Carlos Ruiz-Tagle. También dibujó a «Lobatito» en la revista *La Pandilla*²², publicación que, curiosamente, lleva el mismo nombre de una maqueta suya fechada en 1966 y que nunca se publicó²³.

Pese a los avatares de esa época convulsa, varios de sus personajes lograron sobrevivir. En las páginas de *Remolino*, por ejemplo, cobraron nueva vida Pituto, Preguntito y «El loco y don Cuerto», retomando su propia tradición. Ponchito, en tanto, siguió apareciendo en la revista *Nuestra Tierra*, desde 1979 hasta 2001. Aunque mantuvo su identidad de niño campesino, esta vez los editores prefirieron caracterizarlo con zapatillas en vez de ojotas, en un entorno donde las bicicletas amenazan con desplazar a los caballos —a costa, quizás, de la connotación autobiográfica que originalmente tuvo el personaje—. Como sea, en una admirable prueba de vigencia a casi medio siglo de su creación, Ponchito fue elegido como personaje-guía del álbum de colección *Bellezas de Chile* publicado por Copesa en 1994. Esto demuestra que, sin haber sido Nato un dibujante nacionalista o chovinista, sus dibujos admiten la percepción de una tradición nacional.

LEGADO EJEMPLAR

Por la extensión y reconocimiento de su obra, Renato Andrade se inscribe y contribuye a la construcción de una tradición en el dibujo humorístico chileno. Su trayectoria es ilustrativa de una época. Actuó en los períodos más significativos de la industria editorial, especialmente de sus productos orientados al entretenimiento y la educación de la infancia, en los cuales se combinaron textos y dibujos. Participó en varias de las más emblemáticas

²² <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/649/w3-article-617194.html>

²³ <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/649/w3-article-617224.html>

revistas de los años '30, '40 y '50 del siglo XX (*El Peneca, El Cabrito, Simbad, Aladino, Barrabases*), publicaciones que no solo contribuyeron a la formación de la niñez, sino que también actuaron como semillero de nuevos dibujantes —quienes, a su vez, fueron maestros de generaciones posteriores—. Eran días de radio y de trenes, en que los niños esperaban en las estaciones la llegada de los paquetes con revistas, ansiosos por saber cómo continuaba aquella historieta que habían devorado una semana antes.

Pero además de su aporte a las lecturas para la infancia, Nato forjó una destacada trayectoria en revistas de corte picaresco, principalmente *El Pingüino* y *Can Can*. Al gran elenco de personajes infantiles —con sus travesuras y preguntas curiosas— y de animalitos cómicos, Nato sumó a su galería personajes representativos de una sociedad sin opulencias: el maestro albañil, el cartero, la secretaria, deportistas, dueñas de casa, oficinistas, campesinos... Personajes que simbolizan cierta chilenidad modesta, digna y, a veces, náufraga. El acervo que contiene la colección dedicada a Nato en el Archivo de Láminas y Estampas de la Biblioteca Nacional de Chile también refleja bien ese imaginario.

Por último, Nato marca una presencia significativa, caracterizada por la ética del compañerismo, en la posta que ha dado continuidad y calidad al humor gráfico chileno. Muy ilustrativo de esto resulta el testimonio de Hernán Vidal (Hervi):

Cuando conocí a Nato yo tenía 13 años. Era bastante chico cuando llegué a la oficina de Pepo, donde trabajaban Nato, Alhué, Lugoze y todos los grandes dibujantes de aquellos tiempos. Era una oficina de la Editorial Zig-Zag, un lugar de trabajo donde todos intercambiaban ideas. En ese taller convivían varias generaciones. Yo era muy joven, de otra hornada, pero fue muy enriquecedor para mí. Asistía con Pepe Palomo, mi compañero de curso de la Escuela Experimental Artística. Nos fascinaba ir a ver a los maestros del dibujo. Luego trabajé años y años con él. Coincidimos en otras revistas como *El Pingüino*. Nato, en especial, era una persona muy divertida e íntegra. Un buen hombre, de gran generosidad hasta el día de su muerte. Por su forma de ser, era muy querido. Era como un niño, y eso se notaba en sus dibujos, que conservaban la frescura e ingenuidad de los pequeños, un público al que dedicó la mayor parte de su trabajo. (com. pers., 2012).

Al parecer, Nato nunca dejó de ser el niño autodidacta y provinciano que compartió generosamente todo lo aprendido.

REFERENCIAS

- Andrade, C. y Montealegre J. (2012). *Nato, la sonrisa imborrable*. Santiago: Editorial Asterión.
- Blanco, J. (comp.). (2005). *Ponchito por Nato*. Santiago: Ediciones Video Carta.
- Blanco, J. (comp.). (2017). *Pelusita [por Nato]*. Santiago: Ediciones Video Carta.
- Gasca, L. y Gubern, R. (1991). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Gasca, L. y Gubern, R. (2008). *Diccionario de onomatopeyas del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Junji. (2015). *Los niños del 70 (el día en que nació la Junji)*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Montealegre, J. (2008). *Historia del humor gráfico en Chile*. Lleida: Fundación General Universidad de Alcalá / Editorial Milenio.
- Peña Muñoz, M. (1982). *Historia de la literatura infantil chilena*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Peña Muñoz, M. (1995). *Alas para la infancia. Fundamentos de literatura infantil*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano*. Santiago: Ocho Libros.
- Rojas Mix, M. (2006). *El imaginario: civilización y cultura del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Subercaseaux, B. (2010). *Historia del libro en Chile. Desde la Colonia hasta el bicentenario*. Santiago: LOM Ediciones.
- Subercaseaux, B. (2011). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Sancho y Vivanco. (s. f.). *Aprenda a dibujar caricaturas y muñequitos*. Venezuela: Estudios Sancho.
- «Reeditan cuentos infantiles e ilustrados de Quimantú, la mítica editorial de la Unidad Popular». (15 de julio de 2022). *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/cultura/2022/07/04/reeditan-cuentos-infantiles-e-ilustrados-de-quimantu-la-mitica-editorial-de-la-unidad-popular/>

NIÑOS VAGOS EN LA COLECCIÓN FOTOGRÁFICA DEL MUSEO HISTÓRICO NACIONAL, C. 1945-1973

Jorge Rojas Flores

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es analizar y contextualizar 73 fotografías del Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional (MHN) datadas entre 1945 y 1973, y clasificadas, en su mayoría, bajo la temática de «vagancia y abandono infantil» —realidad de la cual varias han terminado siendo icónicas—. A partir de ese hilo conductor, nos proponemos indagar cómo la sociedad representaba a este tipo particular de infancia durante el período mencionado.

Más de dos tercios de las imágenes proviene de la colección de la Editorial Zig-Zag, traspasada a Quimantú durante el gobierno de la Unidad Popular; las restantes pertenecen a colecciones particulares adquiridas por el MHN, como las de Miguel Rubio, Heliodoro Torrente y Marcos Chamudes. De las 73 fotografías que se revisaron, solo 30 (es decir, un 41 %) cuentan con la identificación del autor. Los nombres de estos corresponden a figuras destacadas del fotoperiodismo: Miguel Rubio Feliz, José Muga Muga, Marcos Chamudes, José Carvajal, Ismael Álvarez, Julio Troncoso Briones, Juan Silva y Pedro González.

De algunos de ellos tenemos más referencias. Es el caso de Rubio, quien, proveniente de una familia de fotógrafos, cofundó (junto con Muga) la Unión de Reporteros Gráficos en 1938 y recibió el Premio Nacional de Periodismo en 1979. También de Marcos Chamudes, que se inició en el oficio en los años 40, durante su residencia en Estados Unidos y Europa. Los restantes nombres pertenecen a una generación posterior de fotógrafos, activa a partir de los años 60, tanto en Zig-Zag como en Quimantú (Berestovoy, 2000; Rodríguez, 2011).

Conocer el uso específico que se hizo de estos registros visuales es todavía una tarea pendiente. Aunque sabemos que estuvieron disponibles para ilustrar la vasta oferta de publicaciones periodísticas de la época, ignoramos por

el momento cuándo, dónde y cómo fueron utilizadas, salvo contadas excepciones. Así y todo, la muestra seleccionada permite establecer ciertos rasgos generales de las fotografías asociadas con la infancia abandonada y la forma en que el contexto de producción pudo influir en su contenido.

Para analizar la forma en que estas imágenes proyectan una representación de la vagancia infantil entre 1945 y 1973, nos detendremos primero a revisar el contexto histórico y social de la época, a fin de precisar el lugar que ocupaban en él los niños de la calle.

POBREZA E INFANCIA CALLEJERA

En los años 60, la promesa de alcanzar el desarrollo a través de un rol activo del Estado era puesta en duda por varios sectores de la sociedad, que ya no se adherían al optimismo de los años 40. Pese a que las transformaciones eran evidentes, había consenso respecto de que las expectativas no estaban siendo satisfechas, sobre todo para la población campesina que se había sumado a los cordones de pobreza en la periferia santiaguina. El proceso estaba estancado, y se hacía necesario un cambio de rumbo, lo que dio pie a un agitado ambiente de demandas sociales y políticas (Ahumada, 1959; Pinto, 1959; Cavarozzi, 2017).

Este pesimismo convivía con la atracción que seguía ejerciendo la migración hacia Santiago, la principal urbe del país, donde las posibilidades de empleo eran mayores, y se concentraban la entretención, el comercio y los servicios. A pesar de las dificultades que implicaba el acceso a la vivienda (hasta inicios de los años 50 se construían apenas 1500 viviendas sociales al año, sobre un déficit de 200 000 [Garcés, 2002]), la capital creció a un ritmo vertiginoso: primero afloraron las poblaciones callampa, como las que surgieron en el cerro Blanco, alrededor del zanjón de La Aguada y a lo largo del río Mapocho; más adelante, se sumaron las tomas de terreno. Si bien desde el gobierno de Jorge Alessandri se pusieron en marcha políticas públicas de construcción masiva (las cuales dieron origen a poblaciones como la San Gregorio y José María Caro), el déficit no logró reducirse, por la permanente afluencia de migrantes del campo a la ciudad (Garcés, 2002; De Ramón, 2000).

Aunque en la periferia ya habían surgido barrios acomodados con cines, vida comercial y espacios segregados para el desarrollo residencial e industrial, el centro seguía concentrando gran parte de la actividad social, económica y política del país. Allí estaban las casas matrices de los bancos, las más importantes casas comerciales y los principales cines. En esta zona se encontraban también los terminales de buses (Plaza Almagro, Mapocho) y las estaciones de trenes (Alameda y Mapocho), y todavía funcionaban algunas grandes fábricas. Para la población que vivía en la periferia, viajar al centro era inevitable, pues allí disponía de una mayor oferta de bienes y podía acceder a espectáculos únicos.

Las múltiples expresiones de la modernidad que se observaban en esta parte de la ciudad contrastaban con los vestigios del Chile tradicional y subdesarrollado. En la película *Largo viaje* (1968) de Patricio Kaulen se puede apreciar la tensión entre los flamantes edificios y el miserable conventillo donde se inicia la historia, realidades separadas por pocas cuadras de distancia.

En este escenario de transformaciones, uno de los fenómenos que parecía resistirse a cambiar era la presencia de niños vagando por el centro de Santiago. Aunque los esfuerzos del Estado y de algunos privados por mejorar la situación de los niños pobres se remontaban a fines del siglo XIX, no fue sino hasta la implementación de las políticas de Protección de Menores (1928) y de Medicina Preventiva (1938) que la alta mortalidad infantil, el abandono, la desescolarización y la desnutrición comenzaron a ser contenidas (Illanes, 1990, 1993). Con todo, un segmento de la población infantil permanecía ajeno a los beneficios de tales iniciativas.

Varias transformaciones institucionales buscaron resolver los problemas que parecía arrastrar el modelo proteccional de menores, que no lograba reeducar, regenerar o reintegrar a aquellos que se habían desviado del desarrollo esperado por no estar escolarizados, por el abandono de sus padres y por una suma de otros factores complejos de enfrentar. En ámbitos como la criminología, la medicina, la psiquiatría y el trabajo social (Weinstein, 1960) se multiplicaron los estudios que buscaban describir la condición de estos menores y proponer acciones efectivas de intervención. Los diagnósticos, sin embargo, coincidían poco y parecían basarse más en prejuicios que en técnicas rigurosas de investigación. Por ejemplo, mientras algunos estudios, a

partir de la aplicación de *tests*, atribuían a los niños de la calle altos niveles de debilidad mental, otros resaltaban su capacidad de adaptación, rasgo que los hacía, incluso, más inteligentes que el promedio (Balboni, 1960).

Las incipientes políticas sociales de los años 20 quedaron en relativo suspenso con la crisis de 1930. El recién inaugurado Politécnico de Menores Alcibíades Vicencio (1928), una moderna institución de reeducación de niños delincuentes y abandonados situada en un amplio predio semirrural en San Bernardo, logró sobrevivir, aunque sus instalaciones debieron esperar mejores tiempos para entrar en funcionamiento —y algunas nunca llegaron a levantarse (Rojas, 2018)—. Subyacía a este proyecto la idea de que el trabajo, la vida al aire libre y el distanciamiento de la ciudad favorecían la rehabilitación de los niños en «situación irregular». En los años 40 se agregaron otras iniciativas, como la Ciudad del Niño (1943), que ofrecía un modelo de internado en pequeñas unidades familiares.

Aun así, estas instituciones no estaban adaptadas para los niños de la calle. Una de las primeras que ofreció hospedaje transitorio fue el Ejército de Salvación, a través de su hogar nocturno. En 1944 se sumó el Hogar de Cristo, bajo una modalidad más abierta, que permitía a los muchachos entrar y salir. En 1948 surgió la obra *Mi Casa*, dirigida por el sacerdote Alfredo Ruiz Tagle, y en 1953, el Refugio de Cristo, en Valparaíso. Ese mismo año, el Hogar de Cristo extendió su atención a las niñas. En 1956 empezó a funcionar la Ciudad del Niño en Concepción, bajo la dirección del sacerdote René Inostroza. Poco antes, la Casa Nacional del Niño había creado el Hogar Nocturno Infantil, también para acoger a niños de la calle (Balboni, 1960; Inostroza, 2006).

La ausencia de registros confiables impide evaluar la efectividad de estas medidas. Los más pesimistas pintaron un cuadro sombrío: en principio, la mayor cobertura educacional y las múltiples formas de protección social implementadas debían haber reducido el margen para la infancia callejera, pero no todos coincidían en que esto fuera efectivo, lo que sembraba la desconfianza respecto de las posibilidades del modelo desarrollista (Pinto, 1959; Ahumada, 1959). De hecho, las políticas de desarrollo económico no necesariamente generaban inclusión social, porque también producían subempleo informal y mal remunerado, como el comercio ambulante

(Vergara, 2022). Por lo demás, el factor económico no era el único que determinaba la situación de estos niños: también influían factores afectivos, de desestructuración familiar, alcoholismo y violencia. En algunos casos, el niño abandonaba progresivamente el hogar; en otros, era lanzado a la calle por algún conflicto (Balboni, 1960; Montero, 1967).

El Estado osciló en su actitud frente a la presencia de niños vagos en la vía pública. En el invierno de 1962, por ejemplo, el Ministerio del Interior aplicó una política de «limpieza» de las calles de Santiago, posiblemente asociada a la exposición pública que trajo consigo el Mundial de Fútbol, que se desarrolló durante la primera quincena de junio; al parecer, la campaña resultó efectiva en el corto plazo, pues varios centenares de niños fueron internados (Montero, 1967). En general, sin embargo, lo que ocurría era que, cuando surgían denuncias por la proliferación de robos o se superaba cierto nivel de incomodidad entre los transeúntes, se organizaban redadas policiales y los niños eran recogidos, a veces fichados y, en la mayoría de los casos, nuevamente dejados a su suerte. El resto del tiempo, simplemente se toleraba su presencia, como reconociendo tácitamente lo complejo que resultaba erradicar la vagancia (Balboni, 1960).

Para sobrevivir, los niños vagos se desempeñaban como lustrabotas, suplementeros cantores en micros, vendedores ambulantes y «corteros» (ayudantes en el traslado de bultos), ocupaciones que no eran fijas y que, en muchos casos, escondían la mendicidad («macheteros») e, incluso, algunas actividades delictivas (robo, hurto) (Balboni, 1960). Hasta los años 40, la mayor parte se concentraba en los dos primeros oficios. En el caso de los lustrabotas, el Hogar de Cristo fue el principal impulsor de que los niños de la calle ejercieran esta actividad (Rojas, 2006). Con el tiempo, se consolidaron como gremio y obtuvieron permisos municipales. Algo similar ocurrió con los suplementeros, quienes mejoraron su condición y se organizaron en sindicatos en la década de 1960. Para entonces, al menos en Santiago, el oficio estaba en manos de adultos, y los pocos niños que todavía lo practicaban pertenecían a familias dedicadas a esta actividad.

Varias instituciones de acogida a niños de la calle ampliaron su cobertura de protección en los años 60, sumando más hogares y residencias transitorias, y multiplicando la matrícula. También algunas comisarías de Carabineros

crearon hogares para los niños de la calle. La primera de estas experiencias se originó en Concepción luego del terremoto de 1960, sobre la base de un club de menores creado un año antes por iniciativa del capitán Alfredo Vicuña. La situación de los niños de la calle en esa ciudad era compleja, ya que, a falta de un lugar especial para acogerlos, eran derivados a la sección de menores de la cárcel. Por el contrario, este nuevo establecimiento fundado al alero de la institución policial contemplaba un sistema abierto donde, a fin de fomentar en los niños el valor del esfuerzo, se les autorizaba a trabajar como lustrabotas (Balboni, 1960). A partir de 1962 la experiencia se replicó en Santiago, surgiendo varios hogares de menores asociados a comisarías. En 1963, cuando la propia institución consideró que el entusiasmo estaba desviando recursos y tiempo en actividades que no podía cubrir, se creó la Fundación Niño y Patria, encargada de canalizar el apoyo que estos hogares recibían (Rojas, 2016).

Pero, ¿cuál era la real magnitud del fenómeno en el período que nos ocupa? En 1958, el Hogar de Cristo y la Fundación Mi Casa calculaban que había entre 300 y 600 niños vagos en Santiago (Montero, 1967). Cuatro años después, en el invierno de 1962¹, la ya mencionada política de «limpieza» del centro de la ciudad promovida por la Dirección de Asistencia Social sacó de las calles a 296 niños (aunque no todos eran vagos): 216 fueron llevados al Hogar de Emergencia, y los restantes 80, a la recién creada Comisaría de Menores (Montero, 1967). En 1963, un estudio encargado por la Comisión Interministerial detectó a 50 niños que dormían en la calle (Montero, 1967). Por entonces, el doctor Carlos Nassar, una autoridad en la materia, estimaba que había 400 000 niños y adolescentes en «situación irregular», categoría de límites poco precisos y que era estimada a partir de criterios muy amplios, incluyendo a los deficientes mentales, los ciegos y los sordos (Montero, 1967).

¹ El tema de los niños vagos parece haber adquirido especial protagonismo en 1962. Por encargo de la agencia Magnum, ese año Sergio Larraín realizó el documental *Niños vagabundos*, de cuatro minutos de duración (Ortega, 2014); la pieza fue exhibida en el Museo Nacional de Bellas Artes durante la exposición retrospectiva dedicada al autor en 2014 (disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Masv-V2uK4ns>). También en 1962 el Teatro de Mimos de Noisvander presentó en la Sala Antonio Varas la obra *Historias para reír*, que tenía a los niños vagabundos como figuras centrales (Orellana, 1962).

En 1964, la Fundación Mi Casa elevaba su estimación anterior a 3500 niños en las calles de Santiago: de ellos, 2500 eran, simplemente, vagos (habitualmente vivían en la calle, de limosnas y pequeños hurtos), mientras que los otros 1000 formaban parte de pandillas y operaban en grupo (Montero, 1967). Al año siguiente, la polémica por las cifras continuaba: mientras algunos hablaban de 50 000 niños vagos, basándose en las detenciones practicadas por Carabineros, otros consideraban que esta cifra sobrerrepresentaba la realidad, debido a la reincidencia (Hurtado, 1965). El sacerdote Carlos Hurtado (1965), de hecho, calculaba que no había más de 500 menores deambulando por las calles de Santiago.

REPRESENTACIONES DE LA INFANCIA CALLEJERA

Salvo que transitemos por los lugares que ellos frecuentan o habitan, en sociedades complejas y masivas es más común conocer a los niños de la calle a través de relatos noticiosos, fotografías, caricaturas, documentales y películas que de la experiencia directa. En todas estas modalidades, el referente está presente, no es abstracto ni irreal, pero resulta lejano; lo que apreciamos es su representación, es decir, el resultado de un proceso de sustitución que hace presente lo ausente a través de una suma de símbolos al interior de una comunidad que comparte un lenguaje (Hall, 1997).

En Chile, la novela social representó con frecuencia la niñez popular. Obras como *El roto* (1920), de Joaquín Edwards Bello; *La mala estrella de Perucho González* (1935), de Alberto Romero; *La sangre y la esperanza* (1943), de Nicomedes Guzmán, y *La vida simplemente* (1951), de Óscar Castro, todas ambientadas en conventillos y prostibulos, reflejan el lugar que ocupa la infancia en el drama social que encierran estos sitios. Unas pocas obras tienen como protagonistas a niños de la calle, siempre aventureros y difíciles de domesticar: a veces se los representa liberados de culpa, aunque aplastados por un destino cruel; en otros casos, la educación los salva de la perdición. Estas diferencias a veces suelen obedecer a la finalidad de la narrativa: la denuncia que conmueva, la simple entretención o la enseñanza

edificante (Rojas, 2016). En *Zoquete* (1949)², Daniel Pérez Carvallo describe las andanzas de un grupo de niños vagos. El protagonista logra salir de ese ambiente gracias al amor recibido en Mi Casa. En *Novela de Navidad* (1964), Enrique Lafourcade muestra las carencias de un grupo de «pelusitas» del Mapocho que viaja a Valparaíso y descubre el engaño de don Jaime. En la obra hay camaradería, amistad y esperanza, además de cierta dosis de picardía.

Socavando esa representación romántica de la infancia predominante en la novela social, *El río* (1962) de Alfredo Gómez Morel se distingue por su realismo y crudeza. La marginalidad aparece dibujada en su forma más desalentadora y agobiante, aunque detrás de un cierto realismo salvaje y de la lucha descarnada por la sobrevivencia se esconden pequeñas dosis de humanidad. Basada en la vida de su autor, la novela muestra una realidad donde las formas en las que ejercen el poder y el sometimiento los niños vagos no parecen muy distintas de las que practican los adultos. El relato no da respiro, y no parece haber un interés del autor por evidenciar alguna perversión o desviación mental. Solo la literatura ofrece esta licencia de representar escenas sórdidas y de brutal violencia, que apenas podemos imaginar, protagonizadas por niños.

El cine, en tanto, tiene cánones propios, y uno de ellos lo ofrece el realismo italiano, con su particular representación de la pobreza y la injusticia, como en *Ladrón de bicicletas* (1948), de Vittorio de Sica. Una historia similar, pero en su versión local, es la que vemos en *Valparaíso, mi amor* (1969), de Aldo Francia. En ambos casos, un robo por necesidad desencadena la tragedia. La pobreza lleva al desamparo, sin aparente salida.

En la fotografía, los niños de la calle ocupan un lugar importante. Como manifestación visible de la cuestión social, era frecuente verlos retratados a inicios del siglo XX en el marco de campañas a favor de su escolarización o bien de iniciativas como orfanatos, gotas de leche y refectorios. Las instituciones creadas para la protección infantil en los años 20 no siempre tuvieron éxito en retener a estos niños, y la prensa se encargó de retratar, cada cierto tiempo, los problemas derivados de la vagancia y la delincuencia infantil.

² El libro fue reeditado en 1951 y 1961.

En general, estas imágenes tempranas estaban recargadas de moralización y llamados a mantenerse alerta ante la niñez en riesgo, como se observa en una fotografía publicada en 1907 por la revista *Zig-Zag* bajo el título «Por la pendiente del vicio»: en ella se ve una escena de niños de la calle apostando en el tradicional juego de la «chapita» (*Zig-Zag*, 3 de marzo de 1907).

Ciertamente, las imágenes provocan sensaciones, a partir de la percepción que asocia lo que se muestra con lo que es invisible y no está presente. Pero también entregan información más objetivable, sobre todo cuando se trata de fotoperiodismo. De ahí que las fotografías enfocadas en la infancia desvalida o abandonada ofrezcan una doble dimensión de análisis: nos pueden dar luces sobre lo que vivían los niños de la calle, pero siempre bajo el tamiz subjetivo del fotógrafo, que selecciona un ángulo y una gestualidad específicas, y congela un momento. En este caso, se espera que no haya escenificación del ambiente ni una pose por parte de quien va a ser representado, como sí ocurre en la fotografía artística —aunque a veces la frontera entre esta y la fotografía documental puede ser muy difusa—.

En definitiva, la ilusión de que la realidad se hace presente tal cual es en la imagen fotográfica —como ocurre también con el cine— es un elemento indisoluble de la experiencia de ver una foto. No obstante, siempre hay en ella algún grado de manipulación, desde la forma más abierta a la más sutil (Fontcuberta, 1997).

NIÑOS DE LA CALLE EN LA COLECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DEL MHN

En los años 60, se acentuó la crítica social a la pobreza y marginalidad en las que vivían miles de chilenos, en abierto contraste con las expectativas asociadas a la modernidad y el desarrollo. Esta discrepancia generó un ambiente de mayor politización entre los intelectuales y artistas, quienes expresaron su visión del fenómeno de diversas formas: algunos, adoptando un tono de denuncia, y otros, ofreciendo una mirada más alentadora. Lo anterior se manifestó también en el ámbito de la fotografía, como lo refleja el trabajo de dos autores presentes en las colecciones del MHN.

En 1955, Sergio Larraín (1931-2012) remeció con su serie «Niños vagabundos», donde rescata con profundo lirismo el drama cotidiano de los

muchachos que deambulaban en La Vega y la ribera del río Mapocho (Sire y Leiva, 2013; Brandt, 2020). Sin ser el primero en retratar a los niños de la calle, Larraín se destacó por hacerlo con un sello peculiar, intimista y profundamente humanizante: la fragilidad de sus cuerpos parecía ser negada por la rudeza del entorno, aunque sin eliminar del todo cierto candor en la mirada. La obra de Larraín estaba cargada de angustia, pero no solo por lo que se vivía en países subdesarrollados como Chile, sino también por todo lo que rodeaba a la modernidad, asociada al individualismo y la cosificación de la vida (Brandt, 2020). Sus imágenes constituyen un reclamo contra la indiferencia de la sociedad frente al dolor que estaba ahí, a la vista de todos.

Perteneciente a una generación anterior a la de Larraín, Antonio Quintana (1904-1972) expresó su sensibilidad social y política de un modo distinto. Aunque representó también los ambientes populares, su trabajo se enfoca en la figura del obrero, al que retrató con un tono más épico y esperanzador. En su obra aparecen los niños pobres, pero en escuelas y poblaciones obreras, siempre limpios, con delantales blancos y rostros tranquilos.

Como se puede apreciar a partir de estos dos ejemplos, las imágenes de niños en la colección fotográfica del MHN responden a diversas tradiciones y no constituyen un cuerpo homogéneo. La selección que examinaremos a continuación capta, en términos generales, el rostro poco amable de la modernidad: en este sentido, sigue más a Larraín que a Quintana, aunque también recoge la sensibilidad algo romántica hacia los niños compartida por ambos autores.

Para analizar el contenido de las fotografías, nos enfocaremos primero en el aspecto físico que exhiben los niños; luego, nos detendremos en las actividades que realizan y la sociabilidad que desarrollan entre sí; y, finalmente, observaremos la intervención de instituciones privadas de protección. Tras revisar el contenido, pondremos atención a la forma en que este proyecta sensaciones o emociones.

Quizás uno de los rasgos más característicos de los niños de la calle sea la suciedad de sus cuerpos y vestimenta, cuyo aspecto hace visible el desamparo en el que viven (Balboni, 1960). Pies y manos ennegrecidos, marcados por verdaderos surcos; cabello enmarañado, largo y terroso; prendas descosidas y desgarradas en jirones aparecen de manera recurrente en las imágenes (y, posiblemente, constituyen el elemento distintivo que lleva a identificar

a estos niños como «vagabundos»). La apariencia de uno de ellos, fotografiado en dos ocasiones, denota una condición de abandono casi total (fig. 1; FC-8953, FC-8976). Otros parecen tener mejor suerte, pues usan calzado y no resaltan tanto por su suciedad; cabe la duda, incluso, de si el fotógrafo asimiló su condición de pobres al abandono (FB-15421).

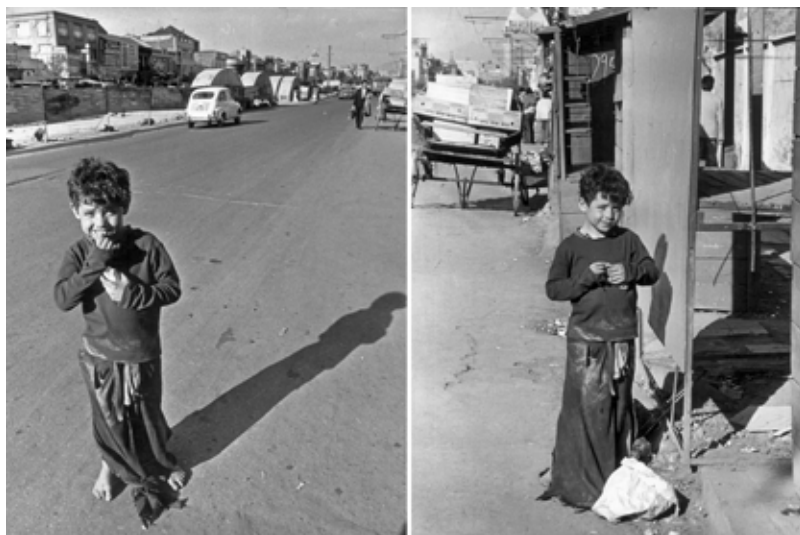


Figura 1. Autor desconocido. Niño de la calle vestido con harapos, c. 1965. Museo Histórico Nacional, Fondo Zig-Zag/Quimantú, n.º inv. FC-8953 y FC-8976.

Toda esta caracterización corresponde, principalmente, a niños varones. Existen también registros fotográficos de niñas que viven en la calle, pero siempre en escenas tomadas dentro de hogares, que veremos más adelante. En un folleto producido para Fundación Mi Casa (1965), Sergio Larraín retrata a dos niñas caminando en la calle: su aspecto es mucho más cuidado en comparación con el desaseo que exhiben algunos niños. Según Montero (1966), muchas de las niñas que llegaban a la Casa de Menores habían ejercido algún tipo de prostitución. Balboni (1960) les atribuye una posición de liderazgo al interior de las pandillas: en su opinión, ellas eran más «peligrosas y vivas» que los niños (p. 64).

La condición material de la vestimenta no siempre permite determinar si estamos o no frente a un niño vago. En una foto que data, posiblemente, de 1965, dos muchachos miran hacia el interior de una tienda que parece ser una juguetería. Visten de modo distinto: el de la izquierda lleva un overol (prenda que volverá a aparecer más adelante), muy propio de los hogares de menores, mientras que el de la derecha va descalzo y usa pantalones cortos, con tirantes. A diferencia de otros niños retratados en la muestra analizada, los de esta imagen no lucen sucios, y es posible que no hayan vivido en la calle o que su presencia en ese espacio haya sido temporal o reciente. Así y todo, el fotógrafo —o, quizás, el encargado del archivo de prensa— clasificó la imagen como una manifestación de «vagancia infantil».

Los niños vagos retratados en los años 60 no aparecen desarrollando una actividad económica particular. Deambulan por las calles, los puentes y la ribera del río Mapocho, con cierta displicencia, sin ocupación aparente. Curiosamente, tampoco se les retrata practicando la mendicidad, es decir, pidiendo dinero a los transeúntes. La única excepción la constituyen algunas imágenes que muestran a niños recolectando basura: a veces, la fotografía solo destaca a los niños, sentados sobre grandes sacos o hurgando en basureros (FC-8946), sin embargo, la presencia de adultos hace presumir que, quizás, formaban parte de familias dedicadas a ese oficio (especialmente teniendo en cuenta que se trata de una actividad que demanda cierta organización). De ser así, no tendrían por qué ser considerados como niños abandonados ni vagos, como parecen haber dado por sentado quienes clasificaron estas imágenes en los archivos fotográficos (FC-8956). Por lo demás, los estudios de la época (Balboni, 1960) no describen a niños de la calle realizando actividades de recolección de basura, lo que refuerza la idea de que no corresponden a menores en esa situación.

La sociabilidad cotidiana de la infancia callejera también quedó retratada. Algunas imágenes destacan momentos de esparcimiento. En una, por ejemplo, dos muchachos miran a la cámara, recostados sobre el césped, mientras uno de ellos fuma (fig. 2; FC-8966). Podría atribuírsele una connotación negativa, sin embargo, en el semblante de los niños no predomina la suciedad ni el cabello enmarañado. La escena nos recuerda una foto similar de Sergio Larraín, de 1965, aunque en este último caso la candidez ha desaparecido, y la expresión de la mirada parece recalcar la precocidad del muchacho (Fundación Mi Casa, 1965).



Figura 2. Autor desconocido. Niños fumando, c. 1971. Museo Histórico Nacional, Fondo Zig-Zag/Quimantú, n.º inv. FC-8966.

En otra escena, captada por dos tomas sucesivas, aflora nuevamente aquello que comprendemos propiamente como «cosas de niños»: el juego. Se trata de tres chiquillos que se divierten simulando un duelo en un puente sobre el Mapocho, quizás imitando una película de vaqueros, tan populares por entonces (FC-8933, FC-8944). En otra imagen, de 1950, un grupo de niños juega frente al cerro Santa Lucía, a la entrada del cine del mismo nombre, acaso fingiendo que practican artes marciales (FB-15419).

Los cines eran un lugar de encuentro para los niños de la calle, no solo porque solían entrar a ver películas (generalmente ingeniándose para hacerlo sin pagar), sino también porque en sus inmediaciones podían desarrollar algún tipo de actividad remunerada. Balboni (1960) enumera aquellas salas donde estos niños se concentraban, transformándolos en lugares «propios»: el cine Monumental (Alameda con Bernal del Mercado, hoy Manuel Umaña), el Balmaceda (calle Artesanos con avenida La Paz), el

Capitol (a la entrada de avenida Independencia), el Almagro y el Baquedano (ambos en las plazas del mismo nombre). Se trataba de recintos muy populares, emplazados en lugares de gran circulación de personas, donde estos niños podían practicar «raterías». En el caso del Monumental, Balboni (1960) detalla que allí se desarrollaban «perversiones morales» (p. 28), es decir, comercio sexual. Otros lugares de esparcimiento frecuentados por los niños de la calle eran el teatro Caupolicán, reconocidos locales como Las Cachás Grandes, Il Bosco e Indianápolis, y varias quintas de recreo. También aquí la alta afluencia de público proporcionaba las condiciones ideales para mendigar y robar (Balboni, 1960).

Cuatro imágenes registran una actividad típica de la calle por esos años, que consistía en colgarse de vehículos en movimiento ya fuera para desplazarse de un lugar a otro o, simplemente, por diversión; se trataba, en el fondo, de un juego, a veces con una función práctica. En una foto de 1945, un grupo de niños se cuelga de dos camiones (FB-15423). En las otras tres, los niños se agarran de la parte trasera de un transporte de pasajeros. La primera de estas —probablemente una de las fotografías más conocidas de este tipo— data de 1954 y muestra a tres niños, todos con overoles (fig. 3 izq.; FB-15415). Uno de ellos lleva un par de muletas, lo que no le ha impedido trepar un trolebús que transita por calle Compañía. Cuando menos uno está descalzo, y sus pies se aprecian sucios, lo que parece indicar que son niños de la calle. En la segunda, de 1952, tres niñas cuelgan de un bus que luce una corona de flores sujeta en uno de sus costados (FB-15427). La última, fechada en 1970, es de Juan Silva, y en ella se ve a dos niños aferrados a la parte trasera de un autobús, el cual lleva un cartel que dice «Consejo estudiantil», una consigna habitual de esos años, asociada a la participación escolar (fig. 3 der.; FC-8960). No deja de haber ironía en el contraste entre el cartel y los niños. De nuevo, la vestimenta de estos sugiere que, posiblemente, no eran realmente vagos: subir a un autobús de esa forma tan arriesgada parece haber sido una entretención que no se limitaba a los niños que vivían en la calle.

Son escasas las fotografías que muestran a niños vagos durante la noche. La iluminación artificial seguramente dificultaba que el registro hiciera notoria la ausencia de luz —algo que Larraín logró en una foto de su serie de 1955, en la que se iluminan los rostros de los muchachos alrededor de una

fogata (Sire y Leiva, 2013)–. Sobre todo en las noches más frías, los niños de la calle se concentraban en ciertos lugares para dormir: por ejemplo, en las garitas de los terminales de micros, cerca de las «estufas» (al parecer, los radiadores de electricidad) de Estación Central, en la plaza Baquedano y en la iglesia de los Capuchinos (Mapocho) (Balboni, 1960). Sin embargo, las fotos más características los muestran durmiendo acurrucados en los puentes del Mapocho (Purísima y Loreto).



Figura 3. A la izquierda, niños colgados de un trolebús en calle Compañía, Santiago, 1954. A la derecha, fotografía de 1970, de Juan Silva. Museo Histórico Nacional, Fondo Zig-Zag/Quimantú, n.º inv. FB-15415 y FC-8960.

Pérez (1949), Gómez (1962) y Lafourcade (1964) hablan de esta práctica grupal de los niños callejeros para conservar el calor, especialmente en invierno, a veces acompañados de perros. En su ya mencionada serie de 1955, Sergio Larraín captó a un grupo de niños amontonados sobre una rejilla de radiador que atraía a los habitantes nocturnos de la ciudad (Sire y Leiva, 2013). Una escena parecida aparece en una fotografía de 1971, aunque la luminosidad y la actitud vigilante de los muchachos dificulta saber si fueron captados de forma imprevista o están simulando cómo pasan la noche (fig. 4; FC-9012).

También hay registros de niños bañándose en piletas públicas, desnudos, seguramente en época estival. Una escena se desarrolla en la fuente de agua que existía delante de la iglesia de San Francisco (FB-15422; FB-15433); otra parece corresponder a la que estaba frente a la avenida Bulnes (FB-15425);

una tercera imagen, de 1955, muestra a una decena de niños bañándose desnudos (FB-15414). Hasta las primeras décadas del siglo XX, que los niños pequeños se bañaran sin ropa en las playas y riberas de río no era inusual, sobre todo en los sectores populares. Benito Rebolledo dejó evidencia de ello en varios de sus cuadros. Sin embargo, esta costumbre se fue limitando al avanzar el siglo y, ciertamente, no ocurría en la ciudad. Por lo tanto, es probable que estemos ante una práctica que realizaban, principalmente, los muchachos que vivían en la calle. Las fotografías que conocemos no parecen tener un propósito de denuncia de una conducta impropia, pero una investigación más minuciosa debería dar luces sobre el uso que tuvieron en las revistas donde fueron publicadas, tarea que fue imposible en esta ocasión.



Figura 4. Autor desconocido. Grupo de niños de la calle preparándose para dormir, c. 1971. Museo Histórico Nacional, Fondo Zig-Zag/ Quimantú, n.º inv. FC-9012.

Además de deambular por las calles, mientras las condiciones climáticas lo permitían, los niños vivían en la ribera del río Mapocho, agrupados en pandillas. Varias imágenes los muestran en ese espacio desarrollando labores

domésticas, por ejemplo, lavando y tendiendo la ropa para secarla (FC-8947). En otra imagen, el mismo grupo aparece retratado desde un ángulo distinto, mientras uno de los muchachos juega con un perro (FC-8957). Una tercera fotografía, perteneciente a Heliodoro Torrente, capta a un grupo de muchachos en la ribera del río, quizás apostando o jugando a las cartas (fig. 5; MHN HELTOR-1945-196.2).



Figura 5. Heliodoro Torrente. Niños en el lecho del río Mapocho, 1945. Museo Histórico Nacional, Colección Torrente, n.º inv. HELTOR-1945-196.2.

Otro aspecto que registran las imágenes analizadas es la intervención institucional en favor de los niños vagabundos. Chamudes y Larraín estuvieron interesados en mostrar los esfuerzos de algunas entidades privadas que se concentraron en ayudar a los niños de la calle, especialmente aquellas surgidas de miembros de la Iglesia Católica y de Carabineros, como el Hogar de Cristo, Mi Casa y Fundación Niño y Patria. Curiosamente, no disponemos de imágenes equivalentes relacionadas con instituciones estatales, como el Politécnico de Menores Alcibíades Vicencio (Rojas, 2018); quizás su forma de financiamiento, dependiente por completo de recursos fiscales, no les permitía hacerse partícipes de campañas para recaudar fondos, como sí ocurría con las privadas. Estas últimas complementaban los subsidios estatales con donaciones y colectas públicas, por lo que, para sensibilizar a la población, cada cierto tiempo daban a conocer sus actividades en revistas de circulación nacional a través de crónicas acompañadas de fotografías (Rojas, 2016, vol. 2).

Marco Chamudes captó el ambiente de la Fundación Mi Casa en una serie que data de 1950, a tres años de su creación. En una foto aparece un grupo numeroso de niños mirando de frente, todos limpios y sonrientes (AF-49-754). En otras se los ve mirando tras una ventana, trepando árboles y escuchando radio (fig. 6; AF-49-760, AF-49-758 y AF-49-761). Claramente, el fotógrafo buscaba enfatizar que la organización funcionaba como una gran familia. Bajo un sistema educativo más adaptado al alto nivel de autonomía y a la escasa valoración de la autoridad propios de los niños de la calle, esta obra de caridad cristiana buscaba ser más efectiva que otras en retenerlos (Ruiz-Tagle, 1983).

Sergio Larraín también participó de las iniciativas de promoción de Fundación Mi Casa, haciéndose cargo de las imágenes que ilustran el folleto editado por la institución en 1965. El hilo conductor de la publicación es el contraste entre el niño abandonado, deambulando por las calles y conviviendo en grupo en las riberas del río Mapocho, y aquel que accede a la protección de un hogar (Fundación Mi Casa, 1965). La foto de portada resulta especialmente perturbadora, pues se trata de un rostro en primer plano, que nos mira de forma enigmática. No hay llanto, pero su expresión devela temor e impotencia, intensificados, quizás, por la presencia de un fotógrafo desconocido que busca enfocarlos. Aun dejando de lado ese contexto, pareciera que hay algo más existencial en su mirada, una interpelación a su

condición de marginalidad, que contrasta con la mirada penetrante (Fundación Mi Casa, 1965). En las imágenes de Larraín también se destacan algunas niñas, cuya presencia, por su menor número, pocas veces se menciona, pero que cargaban con un mayor estigma. El fotógrafo colaboró igualmente con el Hogar de Cristo, a cuyo fundador, el sacerdote Alberto Hurtado, captó conversando con niños de la calle.



Figura 6. Marcos Chamudes. Niños en Fundación Mi Casa, c. 1950. Museo Histórico Nacional, n.º inv. AF-49-760, AF-49-758 y AF-49-761.

Varias fotografías anónimas documentan la acción de otras obras de acogida a la infancia callejera. Aunque desconocemos el detalle, las escenas parecen registrar a niños recién ingresados a alguna institución, privada o estatal. En una foto de 1964 aparecen quince niños mirando a la cámara (FB-15426). En otra, de 1960, se ve a once niños —entre ellos, una muchacha— en un hogar de acogida. Varios llevan el pelo muy corto, un signo de que ya habían pasado por una medida preventiva para evitar infecciones (FB-15432).

El corte del cabello lo utilizaba la Policía de Investigaciones para marcar a aquellos que tenían prontuario. Según explica Balboni (1960), se aplicaba a los niños que pertenecían a bandas de delincuentes. No se trataba de un simple corte: el decalvado se hacía de forma irregular, como una manera de identificarlos con facilidad en caso de reincidencia, pero también como una medida vejatoria. En este sentido, quizás se trataba de un vestigio del derecho premoderno (Zambrana, 2018).

Cuatro imágenes de Ismael Álvarez nos muestran a un mismo grupo recibiendo desayuno en alguna institución de protección, posiblemente entre 1970

y 1972. Se trata de una secuencia, pues varios rostros se repiten. En una imagen se ve a once niños, incluyendo a una niña, con tarros «choqueros» (FC-8942). La misma niña vuelve a aparecer en otras dos fotografías similares (fig. 7; FC-8964, FC-8970), mientras que la cuarta imagen representa lo mismo desde otro ángulo (FC-8971). A diferencia de escenas anteriores, acá no hay corte de pelo. Los rostros lucen satisfechos, aunque eso no siempre significa permanencia en la institución. De hecho, las fugas eran habituales: tras recibir alimentación y cuidado unos días o semanas, muchos volvían a la libertad de la calle, al no poder adaptarse a las reglas que se fijaban en esos recintos cerrados.



Figura 7. Ismael Álvarez. Grupo de niños recibiendo alimentación en alguna institución de acogida, c. 1970. Museo Histórico Nacional, Fondo Zig-Zag/Quimantú, n.º inv. FC-8964 y FC-8970.

La protección de los niños abandonados por parte de la policía tenía una larga trayectoria, derivada —como vimos más arriba— de que sus miembros eran los principales testigos de la inoperancia del sistema institucional: tras ser recogidos por vagancia, mendicidad o robo, los niños eran devueltos a la calle por los tribunales, a falta de lugares para acogerlos. En las fotografías del MHN hay imágenes de los años 60 que reflejan el esfuerzo de Carabineros por crear hogares de menores y escuelas para niños de la calle, iniciativa de la cual surgió, como vimos, la Fundación Niño y Patria, que llegó a tener presencia en varias ciudades (en una imagen aparece, por ejemplo, la sección de Valparaíso [FB-13477]). Más aun, la organización del escalafón femenino, cuyos primeros ingresos se verificaron en 1962, se justificó, entre otras razones, por la necesidad de incorporar mujeres para que se dedicaran a las labores de cuidado de niños recogidos en la calle (Rojas, 2016, vol. 2). En una imagen que data de 1964 se aprecia a un niño en una comisaría, con una pelota (FB-13465). En otra se ve a un niño pequeño mientras tres funcionarios conversan con él (FB-13476). En la siguiente, un par de funcionarios de Carabineros dan los primeros auxilios a un niño, en 1964 (FC-11705).

Otras tres fotografías resaltan la labor educativa de Carabineros. En la primera, de 1965, se observa a un grupo de niños en una sala de clases junto a su profesor, un carabinero (FB-13561). Algo parecido se ve en otra donde varios niños están en sus pupitres, al aire libre, y un profesor, con su uniforme, enseña a leer (FB-13564). La tercera, perteneciente a Julio Troncoso, data de 1972 y muestra a un joven, quizás un profesor, ayudando a un niño pequeño a usar el lápiz en un hogar de menores de Carabineros (FC-11621).

En algunas fotografías no es posible identificar la institución donde los niños están siendo atendidos. Por ejemplo, una de ellas muestra a un grupo numeroso almorzando en el comedor de un hogar en 1958 (FB-14685). En otra escena, captada por Mario San Martín en 1972, se ve a un grupo lavando tarros (FC-12471). Varias instituciones asignaban a los menores responsabilidades de este tipo.

Las imágenes que muestran la protección de la infancia desplegada por estas organizaciones ofrecen una mirada benevolente de su espíritu y metodologías, destacando la cercanía, el compromiso y el cariño por los niños como valores inspiradores de su acción. Recordemos, por ejemplo, el ya

mencionado folleto de la Fundación Mi Casa ilustrado por Larrain, donde se contrastaba el ambiente acogedor de los hogares con el peligro de la calle (Fundación Mi Casa, 1965). Si no fuera por algunos informes técnicos que describen la escasa dotación de profesionales y la ausencia de registro de sus acciones —que impedía hacer un seguimiento de resultados—, hubiéramos imaginado que se trataba de instituciones ejemplares, dignas de apoyar sin reparos (Rojas, 2016, vol. 2). La realidad era algo distinta, pero las imágenes rehuían esos aspectos.

Las fotografías también eran más cautelosas en registrar aspectos poco edificantes de la vida callejera. Aunque los niños abandonados solían ser asociados al vicio, la promiscuidad y la pérdida de la inocencia —visión que la novela *El Río* presenta de forma descarnada y brutal—, las imágenes que se conservan son, en este sentido, más sutiles.

Pareciera que la estética de la pobreza en la fotografía es más ambigua, llegando a reforzar dicotomías, como la libertad y el peligro de la calle en contraste con el control y la protección del hogar: de un lado, manos y pies sucios, cabellera desgredada y harapos como vestuario; del otro, cuerpos limpios, rostros lavados y sonrientes, pies cubiertos con calzado.

A veces, la imagen parece denunciar la indiferencia de los mayores. Por ejemplo, un registro muestra a un niño muy pequeño hurgando el basurero de un puesto de comida al paso, sin que tres adultos se enteren de lo que sucede, literalmente, a sus pies (FC-8954). El acierto de la fotografía es, precisamente, que resalta una aparente indolencia ante la dramática situación, aunque nadie puede asegurar lo que realmente sucedió en la secuencia real.

En otra imagen, un niño mira hacia el interior de un restorán: podemos sospechar que tiene hambre y, quizás, espera que le permitan entrar para pedir limosna (FC-8945). Otro registro capta a cuatro niños apegados al ventanal de una panadería, observando atentamente el interior (fig. 8 izq.; FC-8965). Una tercera imagen representa a un niño con los ojos clavados en un televisor encendido que se exhibe en una vitrina (fig. 8 der.; FC-8973). Todas ellas tienen en común la carencia, la ausencia de algo deseado. Los niños parecen demandar lo que otros tienen y la sociedad les niega.

¿Qué disposición tuvo el niño frente a la cámara y el fotógrafo? En algunos casos, no logró captar que estaba siendo fotografiado, pero en otros,

claramente estuvo más consciente. En su tesis de grado, la asistente social Cecilia Balboni (1960), de la Universidad Católica, describe la desconfianza que mostraban los niños hacia las trabajadoras sociales. Según relata, a ella misma le enrostraron en ocasiones que los utilizaba, por lo que, para ganarse su confianza, evitó tomar apuntes frente a ellos. No sabemos si algo similar pudo ocurrir a los fotógrafos o si su función de registro —asociada a su condición de periodistas gráficos— predispuso más positivamente a los niños.



Figura 8. A la izquierda, grupo de niños frente a la vitrina de una panadería, c. 1971. A la derecha, foto de José Carvajal, c. 1971. Museo Histórico Nacional, Fondo Zig-Zag/Quimantú, n.º inv. FC-8965 y FC-8973.

No existen en la colección del MHN fotos asociadas a la vagancia infantil posteriores a 1972 o 1973. Este hecho podría indicar una política gubernamental menos tolerante a su presencia en las calles céntricas de Santiago a partir del golpe de Estado o bien un problema de registro, es decir, que no quedaron imágenes que documentaran esta realidad.

Aunque se encuentre fuera de nuestro campo de estudio, resulta interesante constatar que la única foto publicada en la revista *Solidaridad* para representar la infancia callejera durante 1976 y 1977 no fue capturada en esos años,

sino que pertenece a la colección Quimantú. La conocemos porque había sido publicada en *Niños de Chile* (1972) de Cecilia Urrutia, libro que salió con el sello de esa editorial. La imagen muestra a un niño durmiendo en una escalinata y fue reproducida en dos oportunidades en el órgano oficial de la Vicaría de la Solidaridad: el número 8, de la primera quincena de noviembre de 1976, y el número 16, de la primera quincena de abril de 1977 (fig. 9).

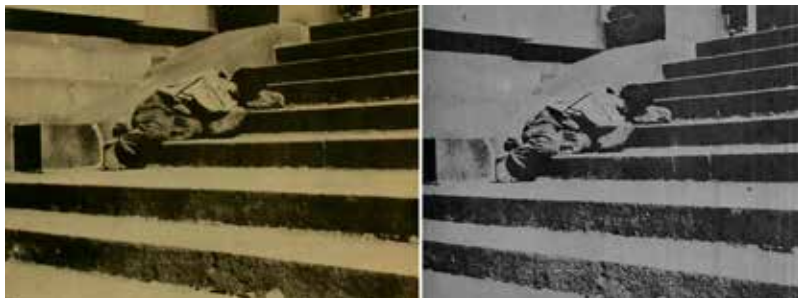


Figura 9. Autor desconocido. Niño de la calle durmiendo en la escalinata de la Biblioteca Nacional. A la izquierda, la imagen reproducida en el libro *Niños de Chile*, de Cecilia Urrutia (1972). A la derecha, la versión publicada en el número 8 de revista *Solidaridad* (noviembre de 1976). Biblioteca Nacional de Chile, n.º sist. 285055 y 155.

Como se puede apreciar, la circulación de imágenes como las analizadas responde a dinámicas complejas y permanece como un campo de estudio poco explorado. Si bien parece lógico suponer que la fecha de producción de una foto corresponde aproximadamente a la de su uso social, en realidad los factores que inciden en que siga difundándose son variados. Como en muchas ocasiones no se indica el origen ni el autor de la fotografía, no es posible sacar conclusiones apresuradas sobre su significado.

CONCLUSIONES

La representación visual de la infancia callejera a través de la fotografía nos desafía a descubrir los límites entre lo que el fotógrafo quiere transmitir de esa realidad y lo que efectivamente ocurrió. La utilización de otras fuentes de información, como los informes sociales, los estudios médicos y la novela

social, nos permite evidenciar las diferencias, los complementos, los matices y los silencios, así como los prejuicios que se hacían presentes en la documentación consultada.

Nunca podremos conocer realmente lo que se vivió en la marginalidad extrema de esas vidas. El registro gráfico solo nos entrega indicios que deben ser calibrados y evaluados en su propio contexto (tecnológico, social, ideológico, político) para no caer en artificios o simplificaciones. La tarea no es fácil, porque la fotografía, como ocurre también con el cine documental, suele generar la ilusión de autenticidad y contacto directo con la realidad tal como fue. Esa fascinación suele acompañar incluso a los especialistas y estudiosos.

El Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional y, en particular, la selección de imágenes que hemos utilizado para esta investigación entregan la posibilidad de prestar atención a la conexión que surge entre la percepción visual (aquello que nuestros sentidos captan) y las representaciones sociales (los sentidos que un grupo social atribuye a un determinado signo), así como de tomar conciencia del lugar que ocupan tales representaciones en la realidad y de la brecha que existe entre ambas. En esto, los autores también aportan lo suyo, ya que, si comparamos la obra de fotógrafos como, por ejemplo, Miguel Rubio y Sergio Larraín, es visible que hay atmósferas diferenciadas: aunque en ambos casos se aprecia una especial sensibilidad por los niños pobres, la luminosidad y el tono esperanzador del primero contrastan con el dolor y la melancolía del segundo. Por otra parte, al interrumpir alguna acción —de modo casual o intencionado—, la presencia del fotógrafo provoca una alteración del entorno, pudiendo llegar a generar cierto nivel de preparación de la escena; en otros casos, en cambio, la distancia o la inmediatez dan una sensación de mayor espontaneidad, a tal punto que el observador pasa desapercibido.

Las respuestas a muchas cuestiones asociadas a la fotografía como fuente histórica no residen en las imágenes mismas, sino en su contexto, el cual debe ser conocido para evitar extraer conclusiones erradas. Si bien —como todo registro documental— el fotoperiodismo transmite información objetiva, también conlleva una representación de la realidad que requiere ser descifrada. Sin ir más lejos, la propia catalogación de la colección Zig-Zag/

Quimantú es un ejercicio de clasificación bajo criterios subjetivos que deben ser explicitados.

La vagancia infantil en los años 60 ocupó el interés tanto de las autoridades como de iniciativas privadas. En el polarizado contexto de la época, la efectividad de las medidas adoptadas fue materia de debate: mientras algunos consideraban que nada había cambiado significativamente, otros valoraban lo realizado, a pesar de sus limitaciones. La coordinación de las políticas públicas siguió en deuda hasta 1973. La propuesta de crear un sistema centralizado que se hiciera responsable de las acciones estatales y ofreciera un espacio para la acción de los privados no llegó a aprobarse en el Congreso y se materializó recién en 1979, bajo el régimen *de facto* que reemplazó al de la Unidad Popular.

El fotoperiodismo ofreció una mirada más humanizada de la situación de los niños de la calle, aunque simplificando lo que allí se vivía. Los informes sociales y la novela ofrecieron un complemento, dando cuenta de las dimensiones más complejas y alejándose a veces de la visión romántica que predominó en los registros visuales. En este sentido, las relaciones de poder entre los niños y la violencia que podían ejercer imprimieron un tono mucho más dramático a los relatos escritos.

Las imágenes revisadas muestran no solo la realidad de los niños en la calle, sino también la acción de varias instituciones dedicadas a su protección. Sobre este tema en particular, el resultado es más previsible, ya que, sin excepción, tales esfuerzos son aplaudidos, proyectando una mirada complaciente del cariño y la dedicación de los benefactores y el personal a cargo. No encontramos en las fotografías atisbo de cuestionamiento o denuncia por las prácticas de cuidado que se utilizaban en su interior.

Sorprende la ausencia de registros visuales que muestren la acción de instituciones estatales. Quizás existan, pero no fueron detectados. Aunque hay varios estudios y reportajes periodísticos sobre las casas de menores y el Politécnico Elemental de Menores Alcibíades Vicencio, en el MHN no se han detectado imágenes de estas instituciones.

REFERENCIAS

Ahumada, J. (1959). *En vez de la miseria*. Editorial del Pacífico.

- Balboni, C. (1960). *La sociedad frente al niño vago* [tesis para optar al título de asistente social]. Escuela Elvira Matte de Cruchaga. Santiago.
- Berestovoy, K. (2000). *El fotógrafo Marcos Chamudes*. Ediciones Altazor - Ediciones de la Universidad Internacional SEK.
- Brandt, J. P. (2020). Dolor y crueldad. El caso de los niños vagabundos en la obra de Sergio Larraín. *Revista Bricolaje*, (6), 66-77. <https://revistabricolaje.uchile.cl/index.php/RB/article/view/58060>
- Castro, Ó. (1951). *La vida simplemente. Novela*. Nascimento.
- Cavarozzi, M. (2017). *Los sótanos de la democracia chilena, 1938-1964*. Lom Ediciones.
- De Ramón, A. (2000). *Santiago de Chile. Historia de una sociedad urbana*. Sudamericana.
- Edwards Bello, J. (1920). *El roto. Novela chilena*. Editorial Chilena.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Editorial Gustavo Gili.
- Fundación Mi Casa. (1965). *Mi Casa. My home*. Editorial Universitaria.
- Garcés, M. (2002). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*. Lom Ediciones.
- Gómez Morel, A. (1962). *El río. Novela*. Arancibia Hermanos.
- Guzmán, N. (1943). *La sangre y la esperanza. Barrio Mapocho. Novela*. Orbe.
- Hall, S. (1997). The work of representation. En S. Hall (ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). Sage Publications.
- Hurtado, C. (1964). Los menores abandonados, tema de siempre III. *Mensaje*, (135), 653-654.
- Hurtado, C. (1965). Los niños abandonados y las estadísticas. *Mensaje*, (142), 521-522
- Illanes, M. A. (1990). «Ausente, señorita». El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990 (hacia una historia social del siglo XX en Chile). Junaeb.
- Illanes, M. A. (1993). *En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia: historia social de la salud pública Chile 1880/1973 (hacia una historia social del siglo XX)*. Colectivo de Atención Primaria.
- Inostroza, R. (2006). *Memorias*. Oregon Impresores.
- Kaulen, P. (dir.). (1965). *Largo viaje* [película]. Alberto Parrilla, Alberto Tasselli, Alfonso Naranjo, Enrique Campos Menéndez (prods.).
- Lafourcade, E. (1964). *Novela de Navidad*. Zig-Zag.
- Montero, X. (1967). *La menor vago (estudio sobre la vagancia infantil en Chile)*. Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Universidad Católica de Chile, Editorial Jurídica de Chile.

- Orellana, A. (1962). *Historias para reír* [fotografías de la obra teatral, estrenada en marzo de 1962]. Archivo Fotográfico Biblioteca Nacional de Chile. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/629/w3-article-157503.html>
- Ortega, V. H. (2014). Un pedazo de cine de Sergio Larraín. *Cine Chile, Enciclopedia del cine chileno*. <https://cinechile.cl/un-pedazo-de-cine-de-sergio-larrain/>
- Pérez Carvallo, D. (1949). *Zoquete*. Stanley.
- Pinto, A. (1959). *Chile, un caso de desarrollo frustrado*. Colección América Nuestra. Editorial Universitaria.
- Rodríguez, H. (2011). *Fotógrafos en Chile, 1900-1950. Historia de la fotografía*, Centro Nacional del Patrimonio Fotográfico.
- Rojas, J. (2006). *Los suplementeros: los niños y la venta de diarios. Chile, 1880-1953*. Ariadna Ediciones.
- Rojas, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*. Ediciones de la Junji.
- Rojas, J. (2018). Internación, experimentación pedagógica y vivencias en el Politécnico Elemental de Menores Alcibiades Vicencio. Chile, 1929-1974. *Humanidades* (Universidad de Montevideo), (4), 51-102.
- Romero, A. (1935). *La mala estrella de Perucho González*. Novela. Ercilla.
- Ruiz-Tagle, A. (1983). ¡Arauco, la bronca! Editorial Andrés Bello.
- Sire, A. y Leiva, G. (2013). *Sergio Larraín. Vagabond photographer*. Thames and Hudson.
- Urrutia, C. (1972). *Niños de Chile*. Quimantú.
- Vergara, Á. (2022). «Trabajadores pobres e informales»: Economistas, organismos internacionales y el mundo del trabajo en América Latina (1960-1080). *Revista Latinoamericana de Trabajo y Trabajadores*, (24), 1-25. <https://revista.redlatt.org/revlatt/article/view/57>
- Weinstein, L. (1960). Estudio sobre la vagancia infantil. *Revista de Ciencias Penales*, XIX(2).
- Zambrana, P. (2018). La marca como pena en el derecho histórico español: consideraciones sobre su naturaleza jurídica. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (40), 645-673. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552018000100645>

AUTORES

CRISTIAN ANTÜMILLA-PANGIKUL. Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, licenciado y candidato a magíster en Educación por la Universidad Católica de Temuco. Facilitador intercultural de la Defensoría Penal Mapuche de Los Ríos. Ha colaborado en proyectos Conicyt-Fondecyt Regular y expuesto en seminarios de educación y derechos de pueblos indígenas orientados al conocimiento *mapunche*. Es coordinador del grupo educativo *Tukulpan Kuifike Zungu* (Didáctica de historia y memoria oral *mapunche*). *Longko* del *lof* autónomo *Tralkako* (Villarrica).

PEDRO CANALES TAPIA. Profesor de Estado en Historia y Geografía, Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad de la Frontera, Temuco; Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Arcis; estudios Posdoctorales, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile. Posee un amplio trabajo referido a las historias de pueblos indígenas en Chile y América Latina. Académico Departamento de Historia e Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile. Integrante del *Trokiñ Peyepeyen* y del Grupo de Trabajo *Kuifike*.

YÉSSICA GONZÁLEZ GÓMEZ. Profesora de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, magíster en Ciencias Sociales y doctora en Historia Iberoamericana por la Universidad de Huelva. Actualmente se desempeña como académica e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera. Su línea de investigación se ha centrado en el análisis de las relaciones interétnicas y de género.

ELIZABETH MEJÍAS NAVARRETE. Licenciada en Historia y magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como investigadora en las siguientes áreas: ámbito colonial latinoamericano, estudios culturales, colecciones de museos y sector museal en Chile. Actualmente es encargada del área de Estudios de la Subdirección Nacional de Museos.

JORGE MONTEALEGRE ITURRA. Escritor y periodista, licenciado en Comunicación Social. Doctor en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile. Sus ámbitos

de investigación son los estudios culturales referidos al imaginario, la memoria y el humor gráfico. Autor de *Prehistorieta de Chile. Del Arte rupestre al primer periódico de caricaturas* (2003), *Historia del humor gráfico en Chile* (2008), *Carne de estatua. Salvador Allende, caricatura y monumento* (2014), *Sentido del rumor, monitos y monadas bajo dictadura, con dibujos de Eduardo de la Barra* (2019), entre otros. Co-fundador de la Red de Investigación de Estudios del Humor (RIEH).

CAMILA PÉREZ NAVARRO. Candidata a doctora en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC); magíster en Ciencias de la Educación (PUC), magíster en Ciencias Sociales mención Sociología (Universidad de Chile) y licenciada en Historia (PUC). Editora general de la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*.

JORGE ROJAS FLORES. Doctor en Estudios Americanos y docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es autor de *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010* (2010, reeditado en 2016). Se ha especializado en el siglo XX chileno y ha publicado varios libros y artículos sobre comunismo, movimiento obrero, infancia, políticas públicas, transformaciones económicas y cultura de masas.

Se terminó de imprimir esta primera edición,
de quinientos ejemplares, en el mes de junio de 2025
en Grupo Marketing Digital SPA.
Santiago de Chile.

