

## Buenos trabajadores, ciudadanos y patriotas: escuelas nocturnas en Chile, 1845-1900

**Isaías Vera Ortiz\***

 Universidad Alberto Hurtado, Chile.

 [isaias.verao@gmail.com](mailto:isaias.verao@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0005-8308-926X>

Recibido: 25 de abril de 2025 | Aprobado: 14 de julio de 2025

### Resumen

Este artículo examina el desarrollo de las escuelas nocturnas para adultos en Chile entre 1845 y 1900, enmarcando su trayectoria en las transformaciones políticas y sociales del sistema educativo decimonónico. A partir de un corpus de fuentes primarias —leyes, decretos, memorias ministeriales, boletines oficiales y documentación societaria—, se propone una periodización en tres etapas: una fase fundacional filantrópico-mutualista (1845-1860); un periodo de vacilación estatal y consolidación social (1860-1889), y una etapa de disputa y formalización fragmentada (1889-1900), marcada por la irrupción de proyectos castrenses e industriales, como los impulsados por la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA). El análisis revela que las escuelas nocturnas fueron espacios de negociación y conflicto entre diversos actores y racionalidades educativas —filantrópica, mutualista, castrense e industrial—, cuya convivencia y competencia moldeó un escenario institucional híbrido, de institucionalización incompleta y persistente desigualdad territorial. Se concluye que la fragmentación normativa y administrativa de la enseñanza nocturna refleja las tensiones estructurales del sistema educativo chileno en el siglo XIX, anticipando interrogantes sobre el papel del Estado, la sociedad civil y la formación ciudadana, cuyas resonancias persisten en los debates contemporáneos sobre la educación de adultos.

### Palabras clave

Educación de adultos, historia de la educación, políticas educativas, educación técnica, sociedad civil.

---

\* Isaías Vera Ortiz es licenciado en Historia por la Universidad de Chile. Asimismo, es estudiante del Programa de Pedagogía para Profesionales, mención Historia y Ciencias Sociales, y del Magíster en Política Educativa, ambos en la Universidad Alberto Hurtado.

## Good Workers, Citizens, and Patriots: Night Schools in Chile, 1845-1900

### Abstract

This article examines the development of night schools for adults in Chile between 1845 and 1900, situating their trajectory within the political and social transformations of the nineteenth-century educational system. Drawing on a corpus of primary sources—including laws, decrees, ministerial reports, official bulletins, and associative documentation—the study proposes a periodization in three stages: a philanthropic-mutualist foundational phase (1845-1860); a period of state vacillation and societal consolidation (1860-1889); and an era of dispute and fragmented formalization (1889-1900), marked by the emergence of military and industrial projects such as those promoted by the Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA). The analysis reveals that night schools served as spaces of negotiation and conflict among various actors and educational rationalities—philanthropic, mutualist, military, and industrial—whose coexistence and competition shaped a hybrid institutional landscape characterized by incomplete formalization and persistent territorial inequality. It is concluded that the normative and administrative fragmentation of night education reflects the structural tensions of the nineteenth-century Chilean educational system, anticipating ongoing debates about the role of the state, civil society, and citizenship formation in adult education.

### Keywords

Adult education, history of education, educational policies, technical education, civil society.

## Bons trabalhadores, cidadãos e patriotas: escolas noturnas no Chile, 1845-1900

### Resumo

Este artigo analisa o desenvolvimento das escolas noturnas para adultos no Chile entre 1845 e 1900, delimitando sua trajetória nas transformações políticas e sociais do sistema educacional do século XIX. A partir de um corpus de fontes primárias—leis, decretos, relatórios ministeriais, boletins oficiais e documentação societária—, propõe-se uma periodização em três etapas: uma fase fundacional filantrópico-mutualista (1845-1860); um período de indeterminação estatal e consolidação social (1860-1889) e uma etapa de disputa e formalização fragmentada (1889-1900), marcada pela irrupção de projetos militares e industriais, como os impulsionados pela Sociedade de Fomento Fabril (SOFOFA). A análise revela que as escolas noturnas eram espaços de negociação e conflito entre diversas racionalidades—filantrópica, mutualista, militar e industrial—, cuja coexistência e competição moldaram um cenário institucional híbrido, de institucionalização incompleta e desigualdade territorial persistente. Conclui-se que a fragmentação normativa e administrativa do ensino noturno reflete as tensões estruturais do sistema educacional chileno no século XIX, antecipando questionamentos sobre o papel do Estado, da sociedade civil e da formação cidadã, temas que ainda ecoam nos debates atuais sobre a educação de jovens e adultos.

## Palavras-chave

Educação de adultos, história da educação, políticas educativas, educação técnica, sociedade civil.

## INTRODUCCIÓN

Entre 1845 y 1900, el surgimiento y desarrollo de las escuelas nocturnas para adultos en Chile constituyó un fenómeno singular en la historia de la educación popular nacional. Impulsadas desde los márgenes del aparato estatal —por preceptores municipales, sociedades mutualistas y eclesiásticas, logias masónicas y asociaciones industriales—, estas escuelas se expandieron por el territorio como respuesta a las limitaciones estructurales del sistema escolar decimonónico, centrado en la instrucción diurna e infantil urbana. Las escuelas nocturnas, en este contexto, tensionaron el sentido, los fines y la composición legítima de la educación republicana, disputando para los adultos un espacio activo en el proyecto nacional en construcción (Mayorga, 2011; Egaña Baraona y Monsalve, 2006).

Aunque la Ley de Instrucción Primaria de 1860 proclamó la gratuidad y obligatoriedad escolar para la infancia, la enseñanza nocturna de adultos permaneció en un terreno de indefinición normativa y operativa, al margen del engranaje del sistema escolar en formación. Este vacío institucional fue progresivamente llenado por organizaciones de la sociedad civil, que asumieron la agencia educativa y promovieron las escuelas nocturnas como dispositivos de inclusión, movilidad social y, en muchos casos, autoformación (Cortés, 2009; Godoy, 1994). La trayectoria de estas experiencias se vio marcada por oscilaciones entre respaldo y repliegue estatal, evidenciadas tanto en los intentos de regulación de las décadas de 1850 y 1870, como en episodios de supresión —notoriamente, el Decreto de 1865—, lo que ilustra la ambivalencia de la política pública: el Estado aspiraba a civilizar y moralizar, pero no se comprometía plenamente con la integración sistemática de los sectores populares (Paredes, 2010; Egaña Baraona, 2000).

El presente artículo no solo reconstruye la evolución histórica de la enseñanza nocturna de adultos, sino que propone una periodización analítica para comprender la dinámica de actores y racionalidades en juego. Se distinguen tres etapas a partir de criterios político-institucionales y pedagógicos: 1) una fase fundacional (1845-1860), dominada por iniciativas filantrópicas y mutualistas aún carentes de reconocimiento legal; 2) un ciclo de ambivalencia estatal y afirmación societaria (1860-1889), en que el Estado oscila entre apoyo, indiferencia y supresión, mientras la autogestión civil se intensifica en diálogo con crisis políticas y conflictos nacionales, y 3) una etapa de disputa e institucionalización fragmentada (1889-1900), en la que confluyen proyectos cívicos, castrenses e industriales —destaca el ingreso de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA)—, y se generan nuevas tensiones sobre el sentido y los fines de la instrucción popular.

Esta periodización se sustenta en el análisis crítico de un corpus de fuentes primarias —leyes, decretos, memorias ministeriales, publicaciones oficiales, como *El Monitor de las Escuelas Primarias* y los *Anales de la Universidad de Chile*, e informes societarios—, articulado con la revisión de literatura especializada. Se problematizan tanto los alcances como los límites de estas fuentes, reconociendo la diversidad y parcialidad de sus discursos, con el

propósito de comprender las tensiones históricas que definieron a la enseñanza nocturna como espacio de inclusión, control y legitimación del adulto popular.

Desde este enfoque, el artículo busca no solo describir la emergencia y transformación de las escuelas nocturnas, sino también repensar críticamente los procesos de negociación, resistencia y apropiación que modelaron la experiencia nocturna, así como las proyecciones e interrogantes que esta dejó abiertas para el desarrollo posterior de la educación de adultos y las políticas nacionales.

## ENTRE LA FILANTROPÍA Y LA MORAL ILUSTRADA (1845-1860)

Durante el ciclo 1845-1860, la instrucción nocturna de adultos en Chile experimentó una fase fundacional, marcada por la ausencia de una institucionalidad nacional clara y por el protagonismo de la sociedad civil. En este periodo, delimitado por la consolidación normativa de la Universidad de Chile y la emergencia de debates formales sobre la educación de adultos previos a la Ley de Instrucción Primaria de 1860, se configuró un escenario de alta experimentación. El Estado, si bien reconocía y en ocasiones legitimaba estas iniciativas —como demuestran informes, memorias y pronunciamientos ministeriales—, no impulsó un marco jurídico estable ni asignó recursos sistemáticos a la instrucción nocturna. En este contexto de construcción republicana y expansión de ideas liberales, las primeras escuelas nocturnas surgieron como respuesta a las limitaciones del incipiente sistema escolar y al impulso del voluntariado cívico, el mutualismo y el filantropismo, junto a ensayos pioneros del mundo castrense en el Ejército y la Guardia Nacional. Así, la educación de adultos se modeló tempranamente por la interacción de múltiples racionalidades —cívico-moralizadora, mutualista y disciplinaria—, como anticipo del carácter plural y en permanente negociación que definiría este campo. Esta diversidad de actores y proyectos no solo reflejó las tensiones de la época, sino que sentó las bases para los debates y disputas que atravesarían el proceso educativo nacional en las décadas siguientes.

En este marco, la escuela nocturna surgió como respuesta compensatoria a las limitaciones del incipiente sistema escolar, siendo impulsada fundamentalmente por redes civiles —preceptores, filántropos y sociedades civiles— que articularon estrategias de voluntariado y apoyo comunitario. Como destacan Venegas (2021), Paredes (2011) e Illanes (2003), este voluntarismo se expresó bajo el paradigma de la “caridad ilustrada”: una educación concebida como obra de bien social, gestionada desde una lógica paternalista más que como un derecho universal. Esta perspectiva acentuó la condición selectiva y jerárquica del acceso a la instrucción, y sentó las bases para las desigualdades que atravesarían el campo educativo nocturno en las décadas posteriores.

La articulación entre regeneración moral y progreso social fue central en el ideario educativo del periodo. La creación de la Escuela de Artes y Oficios (EAO) en 1849, impulsada por el Estado y sectores ilustrados, constituye un ejemplo paradigmático: su propósito era integrar la formación técnica de los artesanos con la moralización y dignificación popular, atendiendo tanto a la modernización económica como al disciplinamiento social (Serrano *et al.*, 2012; León, 2010). Así, la enseñanza de oficios pasó a concebirse como medio para combatir la ociosidad y forjar el espíritu laborioso, sentando un precedente para la lógica moralizadora que atravesó las experiencias nocturnas.

Esta convergencia entre regeneración moral, progreso social e instrucción técnica permeó tanto la política como las experiencias nocturnas de la época. Aunque surgidas mayormente desde la autogestión civil, las escuelas nocturnas asimilaron el énfasis en la disciplina y el saber técnico —particularmente, el dibujo lineal— como vías para dignificar al trabajador, en sintonía con los ideales decimonónicos de mérito, sacrificio y subordinación (Illanes, 2003). De este modo, la escuela nocturna se constituyó, desde sus inicios, en un espacio atravesado por el cruce entre el impulso filantrópico, la promoción técnica y el orden moral.

No obstante la sintonía con los valores hegemónicos del periodo, el Estado se mantuvo en una actitud de aprobación simbólica y tolerancia pasiva ante la educación nocturna. Así lo evidencia la Memoria ministerial de 1853, que avaló la creación de una escuela nocturna-dominical para artesanos en Santiago, elogiando la asistencia “religiosa” de 108 trabajadores (Ministerio de Justicia, 1853, p. 28), pero sin avanzar hacia su institucionalización. Esta ambivalencia estatal favoreció la persistencia de proyectos paralelos —civiles y castrenses—, que encontraron en la instrucción nocturna un campo fértil para sus propios fines.

A la par, discursos oficiales como los de *El Monitor de las Escuelas Primarias* reforzaron una visión disciplinaria y utilitaria de la escuela nocturna. La edición de enero de 1853, al destacar el dibujo lineal como saber técnico y resaltar su carácter moralizador —“conservar el sentimiento de subordinación, i crear el de gratitud” entre las clases populares (*El Monitor*, 1853, pp. 173-174)—, legitima la instrucción nocturna como vía de domesticación más que de emancipación. Como insistía *El Monitor*, el éxito de estas escuelas dependía de la “acción moral que ejercen los hombres de superior esfera sobre los de condición más humilde” (*El Monitor*, 1853, p. 174). Sin embargo, esta racionalidad estatal convivió —y, en ocasiones, tensionó— con apropiaciones populares y mutualistas, que si bien compartían elementos civilizadores, también reconocieron en la escuela nocturna un espacio de agencia, movilidad y solidaridad (Serrano, 2016; Cortés, 2009; Godoy, 1994).

La expansión de las escuelas nocturnas a partir de 1853 fue rápida, pero desigual: al menos nueve establecimientos se registraban en ciudades como Santiago, Valparaíso, Talca y Concepción, abarcando tanto alfabetización básica como enseñanza técnica, especialmente dibujo lineal (*El Monitor*, 1853, pp. 377 y ss.). Sin embargo, esta proliferación estuvo marcada por profundas disparidades materiales y organizativas. Mientras algunas experiencias lograron cierta estabilidad y respaldo local, la mayoría —como la Escuela Nocturna de la Recoleta— enfrentaba hacinamiento, precariedad de infraestructura, carencia de insumos y ausencia de respaldo legal o presupuestario, lo que ponía en cuestión su sostenibilidad (*El Monitor*, septiembre de 1854).

Sin embargo, hacia mediados de la década, emergieron debates sobre el lugar de la instrucción nocturna en el horizonte educativo nacional. El informe de Miguel y Gregorio Amunátegui (1856) es representativo de una posición ilustrada que aspiraba a institucionalizar la instrucción de adultos como parte integral de un sistema de instrucción primaria, no como un remedio transitorio para la ignorancia heredada y la barbarie. Su propuesta —que incluyó incentivos salariales para el preceptor, horarios diferenciados por géneros y la valorización de la enseñanza práctica— reflejaba el deseo de algunos sectores por dar mayor estructura y proyección a estas experiencias. Ahora bien, el ideario de los Amunátegui anticipaba una primera tensión interna: junto a la filantropía y la moralización, comienza a valorarse la

instrucción técnica y la función productiva del saber escolar, sin que existiera aún consenso sobre su integración al sistema.

Por su parte, Sarmiento (1856) proponía que, por mandato legal, se creasen escuelas nocturnas en conventos y monasterios para adultos varones, enfatizando el doble objetivo de “alfabetizar y civilizar” mediante la instrucción técnica y moral:

¿Por qué no determinar que, en aquellos parajes cuyas circunstancias lo permitiesen, a juicio del presidente, tales escuelas (...) fuesen nocturnas i destinadas a adultos que, en su niñez no hubiesen recibido educación; para que en ellas, además de los rudimentos de la instrucción primaria, se les enseñase dibujo lineal, conocimiento tan necesario para los artesanos? (...) ¿Cuánto fruto no podrían producir para la reforma de los vicios? (Sarmiento, 1856, pp. 91-92)

Estas ideas ilustradas encontraron, en ocasiones, un correlato concreto en iniciativas impulsadas por actores locales, como la escuela nocturna de mujeres adultas, fundada por la preceptora Milagro Becerra en Santiago. Además, muchas de las asistentes a dicha escuela eran madres de las alumnas de la Escuela Fiscal de Niñas que la propia Becerra dirigía (*El Monitor*, febrero de 1856). Esta experiencia, más que reflejar una simple transposición de modelos ilustrados, respondía a una demanda concreta y a la capacidad de organización propia del entorno comunitario que, gracias al apoyo de las hijas de Becerra y de un modesto cobro mensual, logró reunir a más de 50 alumnas bajo una propuesta de alfabetización mixta (lectura, escritura, doctrina cristiana y costura).

Así, la propuesta de Becerra no solo respondía a necesidades inmediatas, sino que fue reconocida y valorada por algunos actores del aparato estatal. El visitador de escuelas Bernardo Suárez, al informar sobre esta experiencia, solicitó formalmente el respaldo del Estado, argumentando que iniciativas como la de Becerra resultaban fundamentales para educar a las familias y combatir la barbarie social. En sus palabras:

No necesito gastar palabras en recomendar a US. la importancia de establecimientos de esta clase: madres de familia, la mayor parte de las concurrentes, instruidas (...) formarán de sus hijos miembros útiles para Dios i la sociedad (...). **En valde nos romperemos los cascotes trabajando por la educación de los hijos, si esta se estrella en la ignorancia i mal ejemplo de sus padres.** (*El Monitor*, febrero de 1856, p. 144. El destacado es propio).

Otra manifestación significativa de la diversidad y complejidad del fenómeno fue la experiencia de Bernardino Ahumada, preceptor municipal, quien en 1856 fundó una escuela nocturna en la Cañada Abajo. Dicha escuela, sostenida con los recursos y el trabajo del propio Ahumada, acogió inicialmente a 17 alumnos y, en menos de un mes, vio crecer su matrícula a medio centenar, lo que da cuenta del interés y la necesidad sentida de la escuela en los sectores populares (*El Monitor*, mayo de 1856). Para facilitar la asistencia, Ahumada implementó varias mejoras organizativas: ajustó los horarios de clase según la disponibilidad de sus alumnos y estableció un sistema de incentivos materiales —como la entrega de herramientas útiles para los oficios—, con el propósito de estimular la constancia y la progresión en el aprendizaje.

No obstante, uno de los mayores obstáculos que enfrentaban casi todas las escuelas nocturnas era la elevada inasistencia de los adultos, producto, en parte, por la condición de muchos de ellos de miembros rotativos de la Guardia Nacional. El enrolamiento y las obligaciones cívico-militares competían directamente con el tiempo destinado a la instrucción nocturna. Ahumada, consciente de esa tensión, propuso al Gobierno la posible exención del servicio en la Guardia para quienes asistieran regularmente a la escuela nocturna. En una carta a *El Monitor de las Escuelas Primarias*, argumentaba:

En Chile, como desconocidas las escuelas de adultos, no tienen todavía para sus alumnos ninguna garantía que los estimule a frecuentarlas, principalmente si pertenecen a la Guardia Nacional. (...) Considerando que las guardias nacionales son los que tienen más restricciones para asistir a las escuelas nocturnas (...), debería decretar: que todos los alumnos de las escuelas de adultos (fuesen nocturnas o dominicales), que perteneciesen a la guardia nacional, quedasen esentos de todo servicio militar. (*El Monitor*, mayo de 1856, pp. 231-232).

La propuesta de Ahumada pone de relieve una tensión central del periodo: la superposición —más que la convergencia— entre las aspiraciones de perfeccionamiento civilizatorio de la escuela nocturna y las obligaciones patriótico-disciplinarias impuestas por la milicia, en el contexto de un Estado que todavía estaba en proceso de construcción. Más que intentar redefinir el orden de prioridades sociales, la exención responde a una preocupación concreta por facilitar la asistencia de los adultos, mitigando un obstáculo real para la continuidad escolar. Dicha situación anticipa, de algún modo, la reacción del mundo castrense: al advertir las dificultades de conciliar la instrucción popular y la gran masa de adultos analfabetos que entraba en servicio, el propio Ejército reforzó sus prácticas de alfabetización en los cuarteles cívicos, asumiendo su deber educativo bajo una lógica disciplinaria-patriótica específica (Figuerola, 2019, 2012) y consolidando así dos esferas paralelas —civil y castrense— orientadas al mismo fin: la educación del adulto.

Esta tensión entre la instrucción escolar y las obligaciones militares no fue una situación aislada ni exclusiva de Santiago. De hecho, se observa replicada en otros contextos locales, donde las autoridades implementaron estrategias similares para enfrentar la baja asistencia de adultos a las escuelas nocturnas. Así lo evidencia la Memoria anual del intendente de Concepción, que reconocía la disminución crítica de la matrícula en la Escuela Nocturna de Dibujo Lineal para Artesanos, al punto de poner en riesgo su continuidad. Ante esta situación, el intendente decretó la exención del servicio en la Guardia Nacional para quienes asistiesen regularmente a dicha escuela, lo que, según su informe, “creó un nuevo estímulo a la concurrencia” (*El Monitor*, junio de 1857, p. 264).

Estos episodios muestran que, más allá del ideario sobre virtud, sacrificio y progreso moral que impregnó el discurso educativo de la época, la realidad educativa nocturna se vio atravesada por mecanismos pragmáticos de fomento y fidelización, así como por negociaciones y adaptaciones ante los múltiples condicionantes del contexto sociopolítico nacional (Cortés, 2009; Godoy, 1994). La utilización de incentivos materiales —como la exención militar o la entrega de herramientas— revela la capacidad de los actores locales para identificar los obstáculos que afectaban la participación de quienes asistían a la escuela

y la flexibilidad de ciertas autoridades para ajustar, en la práctica, las prioridades del proyecto civilizatorio, acomodándose a las necesidades reales del sujeto popular en su escuela.

En esta misma línea, la flexibilidad y adaptabilidad de los proyectos educativos nocturnos también se manifiestan en la manera en que los actores locales propusieron incentivos, adecuaciones y formas de organización para sostener el interés de los adultos en contextos adversos. Un ejemplo es la experiencia de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), fundada en 1856 bajo el influjo de ideales ilustrado-liberales. Frente a la insuficiencia estatal, la SIP materializó la acción colectiva orientada a la formación popular, no solo creando escuelas nocturnas en barrios populares, sino también promoviendo explícitamente la construcción de hábitos cívicos y morales —puntualidad, disciplina, respeto, responsabilidad, sentido de pertenencia y lealtad al orden republicano— como complemento de la instrucción básica. Esta estrategia, basada en la observación directa de las dificultades de la asistencia y permanencia, incorporó tanto incentivos simbólicos como prácticos para afianzar la regularidad y el compromiso, demostrando que la consolidación —siempre frágil y contingente— de la escuela nocturna dependió, en buena forma, de la capacidad para dialogar con las expectativas, obstáculos y recursos de sus destinatarios, que no siempre coincidían con los propósitos promotores de las elites (Urrutia Reveco, 2012; Parada, 2011; Ormeño, 2010).

La progresiva consolidación —aunque siempre parcial y tensionada— de la instrucción nocturna motivó, hacia fines de la década, los primeros intentos de regulación formal. Un ejemplo paradigmático es el “Reglamento para las escuelas nocturnas de adultos de la provincia de Atacama”, fechado en septiembre de 1858 y redactado por el visitador de escuelas Juan de Dios Unda<sup>1</sup>. Este documento, elaborado bajo solicitud de aprobación ministerial, establecía criterios de gratuidad y organización horaria, así como requisitos de admisión y códigos de disciplina, reflejando la voluntad de dotar de mayor legitimidad a aquellas experiencias educativas hasta entonces autogestionadas en la provincia. La redacción original señalaba:

Las escuelas nocturnas de esta provincia estarán abiertas para todo individuo que sea mayor de 15 años o que, siendo menor de edad, acredite que ejerce algún arte, oficio u ocupación tal que no le permita asistir a las escuelas diurnas (...). Las escuelas nocturnas funcionarán los días martes, miércoles, jueves i viernes de cada semana, no pudiendo durar la enseñanza más de tres horas cada día (...). La enseñanza es enteramente gratuita, no pudiendo exigir a ningún alumno estipendio ni retribución (...). Los ramos de enseñanza serán: lectura, escritura, esplicaciones orales de religión, aritmética, ortografía, castellano, sistema métrico decimal i dibujo lineal. (Archivo Nacional Histórico, 1834-1900, vol. 88, nro. 1469, f. 2)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aunque no se ha podido confirmar la promulgación oficial ni la implementación efectiva de este reglamento, su sola existencia —redactada en un formato articulado y remitido bajo un respaldo administrativo interno— constituye un testimonio relevante de una voluntad incipiente por normar, organizar y estabilizar la instrucción nocturna desde la escala provincial.

<sup>2</sup> Oficios recibidos de la Intendencia de Atacama.

En cuanto a la organización interna, el reglamento de Atacama proponía una estructura detallada de la jornada escolar, asignando bloques horarios específicos para cada materia y delimitando tiempos particulares para la oración, la escritura, el cálculo y el dibujo. Este ordenamiento cotidiano no solo aseguraba la progresión regular de los contenidos, sino que explicitaba el carácter de la escuela como formadora de hábitos y valores cívico-religiosos:

En los tres primeros cuartos de hora se rezará por el preceptor i los alumnos en voz alta la oración de la tarde i se hará la clase jeneral de escritura; en la media hora siguiente clase jeneral de aritmética; dibujo lineal i sistema métrico (...) En el último cuarto de hora, se hará alternativamente clase de ortografía castellana i esplicaciones orales de religión. (Archivo Nacional Histórico, 1834-1900, vol. 88, nro. 1469, fs. 2-3).

Junto con la distribución de materias, el reglamento establecía una normativa conductual precisa, regulando la compostura, el respeto y las formas adecuadas de trato entre los alumnos como hacia el preceptor, además de fijar los criterios de sanción, ausencia y expulsión definitiva en caso de mala conducta reiterada. El documento instruía:

Todos los alumnos al entrar al establecimiento irán sombrero en mano i saludarán respetuosamente al preceptor como lo harían con cualquier dueño de casa. (...) Los alumnos se tratarán entre sí por el apellido; al preceptor le darán tratamiento de usted (...). En las clases guardarán todos los alumnos el mayor orden i silencio que les fuere posible, obedeciendo puntualmente las órdenes del preceptor, i prestando toda atención en sus lecciones i consejos (...). Si algún alumno fuere expulsado por su mala conducta de alguna escuela de adultos, no podrá ser nuevamente admitido en las otras. (Archivo Nacional Histórico, 1834-1900, vol. 88, nro. 1469, fs. 2-3).

El detalle normativo-disciplinario del reglamento de Atacama evidencia la aspiración de transformar la instrucción nocturna en un espacio regulado, no solo en lo pedagógico, sino en lo moral y social. El ordenamiento de horarios, contenidos y conductas refleja la voluntad de las autoridades locales y provinciales por moldear sujetos populares bajo ideales de obediencia, respeto, laboriosidad y piedad religiosa. Sin embargo, la existencia misma de este reglamento —cuya promulgación y aplicación efectiva permanecen inciertas— subraya tanto los límites como la ambigüedad del proceso de formalización. Incluso, de haberse implementado, la regulación difícilmente habría alterado las relaciones estructurales de desigualdad, ni resuelto las carencias materiales, simbólicas y de legitimidad que caracterizaban a la educación nocturna del periodo. Más que la instauración de un modelo nacional, el caso de Atacama revela el carácter híbrido y fragmentario de la instrucción nocturna, donde las normas escritas coexistían —y muchas veces competían— con soluciones informales, adaptadas a la diversidad de realidades locales.

El análisis de los registros oficiales, como el *Boletín de Instrucción Pública* (junio de 1859) y los *Anales de la Universidad de Chile*, confirma la amplitud y la diversidad alcanzada por la educación nocturna en este ciclo: para entonces, 23 escuelas nocturnas de adultos se distribuían en 19 departamentos de la república, con alrededor de 1.300 alumnos inscritos. No obstante, más allá de las cifras y del aparente avance, lo que estos registros revelan es

un fenómeno profundamente desigual, precario y heterogéneo: cada experiencia respondía a condiciones locales, a redes y acuerdos singulares entre la sociedad civil y las autoridades, en un contexto de débil reconocimiento legal y sostenibilidad material incierta.

En síntesis, entre 1845 y 1860, la instrucción nocturna de adultos en Chile se configuró como un campo fragmentado y plural, en el que convergieron proyectos filantrópicos, racionalidades mutualistas y ensayos castrenses, sin llegar a articularse en un modelo nacional estable ni uniforme. Este ciclo fundacional, más caracterizado por la experimentación y la negociación que por la institucionalización, sentó las bases para los debates y disputas del periodo siguiente, dejando abiertas más preguntas que respuestas: ¿Cuál debía ser el lugar de las escuelas nocturnas en el sistema educativo y en el proyecto republicano?

Así, el periodo dejó planteadas las tensiones estructurales entre la acción estatal y la agencia popular en la construcción de la educación de adultos, tensiones que persistirán y se reconfigurarán en las décadas posteriores.

### VACILACIONES ESTATALES Y PERSISTENCIA SOCIAL (1860-1889)

El periodo comprendido entre 1860 y 1889 representa una fase de transición e indefinición para la instrucción nocturna de adultos en Chile. Si bien la Ley de Instrucción Primaria de 1860 —y su Reglamento— marcó por primera vez el reconocimiento formal de los adultos como sujetos legítimos de instrucción pública (arts. 46, 48 y 118, nro. 2), este avance fue principalmente simbólico. La ley no estableció mecanismos claros de organización, fiscalización ni financiamiento regular para las escuelas nocturnas, delegando su existencia y sostenimiento a la capacidad de los municipios o a la iniciativa privada (Cortés, 2009; Godoy, 1994). Así, la instrucción nocturna quedó situada en un terreno ambiguo, a medio camino entre el discurso oficial y la acción concreta, reflejando un Estado más inclinado a la “delegación por omisión” que a la consolidación de un sistema de instrucción primaria nocturna. En este escenario, la provisión educativa nocturna recayó en asociaciones mutualistas, filantrópicas y redes locales, inaugurando una lógica de fragmentación y precariedad que sería constitutiva de todo el ciclo.

La vulnerabilidad estructural de las escuelas nocturnas se agudizó durante la crisis fiscal y política asociada a la guerra con España (1865-1866). El Decreto Supremo del 29 de septiembre de 1865 ordenó la suspensión de todas las escuelas nocturnas de adultos, junto con bibliotecas populares y la publicación de *El Monitor de las Escuelas Primarias*. La argumentación oficial —respaldada por los informes del inspector general de Instrucción Primaria, Adolfo Zacarías— apeló a la baja concurrencia y al escaso impacto, posicionándolas como un bien prescindible en la política pública:

Atendida la difícil situación del Gobierno a consecuencia del estado de guerra en que se halla el país, creo un deber mío proponer a Ud. como medidas económicas en los gastos públicos, la suspensión de todas las escuelas de adultos que existen en la República (...). Respecto de las escuelas de adultos debo hacer a Ud. presente que más de las tres cuartas partes de

las existentes son muy poco concurridas de alumnos, y las que tienen una regular asistencia, es muy probable que en el estado actual de cosas dejen de tenerla. (Archivo Nacional Histórico, 1865-1866, vol. 159, nro. 282, f. 1.)<sup>3</sup>

Lejos de ser solo una reacción coyuntural ante la emergencia fiscal, esta decisión evidencia un reordenamiento estructural de prioridades en el naciente sistema escolar: la instrucción del adulto se desplazó, no tanto por una política deliberada de exclusión, sino por la convergencia de discursos de progreso, restricciones presupuestarias y la priorización de la infancia. Sin embargo, el retroceso estatal no supuso la desaparición de la demanda educativa ni de las aspiraciones de movilidad popular; por el contrario, incentivó la reorganización del mundo asociativo, que desplegó estrategias de autoformación, perfeccionamiento y solidaridad para sostener —y en ocasiones diversificar— la oferta educativa dedicada al adulto.

La justificación oficial del repliegue —expresada por Joaquín Blest Gana en 1867— evidencia una lógica de adaptación coyuntural: el Estado no presentó la suspensión de las escuelas nocturnas como un abandono definitivo, sino como una renuncia temporal, impuesta por la guerra y la crisis fiscal. Este discurso, sin embargo, encubría una tendencia más profunda: la transferencia sostenida de la responsabilidad formativa hacia las asociaciones civiles, legitimando su labor y reduciendo la intervención estatal a gestos simbólicos, como donaciones de libros y materiales. El ministro de Instrucción Pública declaraba así la satisfacción de “prestar a sus tareas toda la cooperación que le sea posible (...) sin exigir otra condición que la seguridad de que esos elementos serán aprovechados en la instrucción del pueblo” (*Anales de la Universidad de Chile*, agosto de 1867, p. 541).

Este modelo de cooperación indirecta cimentó el régimen de delegación por omisión, donde la supervivencia de la instrucción nocturna dependía del dinamismo de las organizaciones civiles. El Estado validaba así su retirada bajo el ropaje de la excepcionalidad y la confianza en la iniciativa particular, dejando abierta la posibilidad de retomar la iniciativa educativa solo cuando las condiciones lo permitiesen.

Sin embargo, la posición estatal respecto a la instrucción de adultos distaba de ser homogénea. En 1867, el informe del inspector general de Instrucción Primaria, Adolfo Larenas, explicitó una postura aún más restrictiva y utilitarista: celebró el ahorro fiscal logrado con la suspensión de las escuelas nocturnas —unos 7.460 pesos anuales— y cuestionó su eficacia, señalando que “no prestaban verdaderos servicios en su mayor parte, según los informes que de ellas han dado los visitadores” (*Anales de la Universidad de Chile*, agosto de 1867, p. 629). Esta crítica no solo respondía a criterios de eficiencia presupuestaria, sino que reflejaba una concepción de la educación popular como dispositivo de regulación y control.

En vez de promover una integración amplia al sistema escolar, Larenas propuso circunscribir la instrucción de adultos a instituciones cerradas —cárceles, cuerpos policiales, cuarteles o buques de guerra—, donde el régimen disciplinario pudiera garantizar resultados “útiles”. Estas racionalidades disciplinarias y utilitarias no excluían la coexistencia con las anteriores lógicas educativas: la escuela nocturna no era unívocamente emancipadora ni meramente filantrópica, sino que era el terreno de disputa de proyectos que aspiraban a modelar al sujeto adulto popular según distintas racionalidades de control, de utilidad y de ciudadanía.

<sup>3</sup> Oficios recibidos de la Inspección General de Instrucción Primaria.

Esta tendencia estatal a la restricción y al disciplinamiento tampoco fue lineal ni exenta de contradicciones. Apenas dos años después del repliegue oficial, la Memoria del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1869) dio cuenta del restablecimiento parcial de varias escuelas de adultos, valorando su aporte pedagógico:

En este año se han reestablecido algunas escuelas de adultos, las **que casi habían desaparecido por completo de nuestra organización escolar**. En épocas anteriores se suprimieron las escuelas de adultos que regularmente eran nocturnas; **i se las llegaba a mirar como completamente inútiles** (...). Las escuelas de adultos proporcionan instrucción a los que no la han adquirido; i consolidan los conocimientos que tan fácilmente se olvidan. (Ministerio de Justicia, 1869, pp. 59-60. El destacado es propio).

Este giro discursivo, sin embargo, no se tradujo en un compromiso estructural: el respaldo estatal siguió dependiendo de medidas de fomento y presupuestos eventuales; es decir, “una parte de la suma que el presupuesto destina a los gastos eventuales del ramo” (Ministerio de Justicia, 1869, p. 60). Más allá de estos vaivenes, el repliegue dominante no fue absoluto. El Estado mantuvo, en momentos y localidades específicas, un número acotado de escuelas nocturnas bajo financiamiento y supervisión directa, generalmente concebidas como ensayos transitorios frente a demandas locales. Estas experiencias —afectadas igualmente por recortes e inestabilidad— coexistieron de modo fragmentario con la hegemonía mutualista y filantrópica, reforzando el carácter híbrido y precario de la oferta nocturna del periodo.

El predominio de la sociedad civil, tras el repliegue estatal, se reflejó en la consolidación de una red heterogénea y flexible de escuelas nocturnas gestionadas por asociaciones, mutuales y filántropos. Según el informe del inspector general de Instrucción Primaria de 1871, en ese año funcionaban 31 escuelas nocturnas para hombres —sostenidas por entidades como la Sociedad Católica de Educación y la SIP— y dos centros femeninos. Aunque numéricamente modesta, esta red albergaba a 556 adultos en la modalidad nocturna y a más de 2.000 matriculados en establecimientos gratuitos particulares (*Anales de la Universidad de Chile*, 1871). Este proceso de expansión reforzó la autogestión como rasgo distintivo de la instrucción nocturna, mostrando la capacidad de las sociedades civiles para articular respuestas pertinentes y adaptadas a realidades locales, compensando así la insuficiencia y discontinuidad de la política pública. Esta tendencia se intensificó hacia mediados de la década de 1870, con la reactivación del tejido asociativo y el surgimiento de nuevas fórmulas organizativas (Venegas, 2022; Illanes, 2003; Grez, 1994a, 1994b).

A su vez, el aparente consenso sobre el rol “civilizador” de la escuela nocturna distaba de ser homogéneo. En la práctica, la instrucción de adultos estuvo atravesada por una tensión estructural entre diversas lógicas superpuestas: la aspiración de disciplinar y moralizar al sujeto popular mediante la vigilancia y el control, y la necesidad de integrarlo en los procesos de modernización productiva a través de saberes útiles y competencias técnicas (Serrano et al., 2012; Mayorga, 2011; Godoy, 1994). El contexto de la guerra del Pacífico y el censo de 1885, que evidencia el rezago alfabetizador, reforzaron el diagnóstico de crisis social y urgieron a una convergencia —al menos discursiva— entre el ideal civilizador y la capacitación para el trabajo. De ahí que la instrucción nocturna, lejos de articularse como un proyecto cohesionado, quedó marcada por una pluralidad de sentidos, disputas y racionalidades, explicando su carácter fragmentario y su inestabilidad organizativa.

En ese escenario, la alfabetización impulsada por el Ejército adquirió nueva centralidad, sobre todo tras la guerra del Pacífico y bajo el influjo del modelo prusiano (Figueroa, 2017). La frontera entre lo castrense y lo civil fue permeable: circularon modelos, preceptores y discursos, gestando una cultura escolar híbrida donde disciplina, utilidad y moralización se entrelazaban. El Ejército reforzó así el ideal republicano de ciudadanía letrada y disciplinada, a la vez que amplió el repertorio de racionalidades presentes en la educación de adultos (Figueroa, 2019, 2017, 2012). El cruce entre la experiencia tras la guerra del Pacífico, la búsqueda por la integración nacional y el desarrollo industrial hizo aún más visible la insuficiencia de una alfabetización exclusivamente moralizadora o filantrópica.

En este contexto, la función de la escuela nocturna comenzó a desplazarse del perfeccionamiento cívico-moral hacia un horizonte crecientemente instrumental, vinculado a la integración económica y al desarrollo fabril del país. La alfabetización básica, tradicionalmente entendida como medio de disciplinamiento social, se complementó con la enseñanza de competencias técnicas elementales, en especial para oficios artesanales y protoindustriales. Las organizaciones mutualistas obreras —en la senda de la “revolución solidaria” conceptualizada por Illanes (2003)— impulsaron iniciativas que buscaban superar la precariedad material y transformar la condición popular. La promoción del dibujo industrial, la organización de conferencias técnicas y la incorporación de saberes prácticos se volvieron estrategias clave para reforzar la disciplina, la capacitación y la preparación de los trabajadores ante el progreso nacional (Venegas, 2022; Mayorga, 2011; Parada, 2011; Grez, 1994a y 1994b).

La expansión de la instrucción nocturna se manifestó también en la aparición de nuevas experiencias femeninas y en la pluralidad de proyectos impulsados por el tejido asociativo urbano. Ejemplo de ello fue la escuela nocturna fundada por la preceptora Juana Nepomucena Lobos en La Serena, en 1878, que, con apoyo de la Intendencia de Coquimbo, logró reunir a 122 mujeres adultas en solo dos meses, muchas de ellas completamente analfabetas (*Anales de la Universidad de Chile*, 1878). Iniciativas similares surgieron en Copiapó, Carrizal Alto, Labrar, Nilahue y otros centros urbanos, donde juntas vecinales, clubes obreros y filántropos sostuvieron escuelas nocturnas con recursos propios o apoyos municipales (Amunátegui, 1897). En Santiago, la Sociedad de Santo Tomás de Aquino gestionaba cuatro escuelas gratuitas con más de 700 inscritos, mientras en Chillán el Instituto Nocturno anexo al liceo local acogía a más de 80 estudiantes.

La pluralidad de sociedades y agrupaciones que sostuvieron la educación nocturna —como la SIP de Santiago, la Sociedad de Socorros Mutuos Federico Stuen, la Sociedad Unión de Carroceros, la Sociedad Estrella de Chile, la Sociedad Santiago Watt, la Sociedad Fermín Vivaceta, la Sociedad de Cigarreros Vicuña Mackenna, la Sociedad de Obreros de San José, la Asamblea de Artesanos e Industriales, la Sociedad de la Igualdad, la Masonería<sup>4</sup>

<sup>4</sup> En Santiago, la Masonería desempeñó un papel destacado en la promoción de escuelas nocturnas durante la segunda mitad del siglo XIX, en consonancia con su ideario ilustrado y su compromiso con la difusión cultural entre los sectores populares. Entre las iniciativas más relevantes figuran la Escuela Nocturna de Artesanos (1874), la Escuela Nocturna de Artesanos “Abraham Lincoln” (1875), la Escuela Nocturna “Pedro Pablo Muñoz” (1875) y la Escuela Nocturna y Dominical “La Igualdad” (1894). Todas ellas funcionaron bajo principios laicos y orientados al progreso, complementando la instrucción con conferencias de divulgación, conocidas como “Conferencias Populares” (Oviedo, 1929, 1935).

y la Unión Católica de Chile, a través de sus Círculos Católicos de Obreros<sup>5</sup>— da cuenta de la heterogeneidad de intereses y estrategias en juego, especialmente en los principales polos urbanos. El mundo eclesiástico tampoco permaneció al margen de la instrucción, y aportó en la fundación de distintas escuelas primarias nocturnas, esperando “ejercer una influencia cultural sobre las capas subordinadas” (Toro, 2002, p. 12), para así disputar el sentido y control del espacio escolar frente a aquellas asociaciones de inspiración liberal-laica.

Estas experiencias territoriales y societarias, lejos de responder a un propósito homogéneo, ponen de relieve la coexistencia —y muchas veces, la competencia— de distintos proyectos educativos. Para algunos actores, la instrucción nocturna constituía un medio de salvación moral y familiar; para otros, una herramienta de promoción laboral, fortalecimiento gremial o de influencia ideológica sobre el mundo popular. Así, la expansión y diversidad de la enseñanza nocturna nos revela un campo en permanente disputa por los sentidos, estrategias y finalidades de la formación del adulto.

A pesar de la vitalidad y pluralidad de estas iniciativas, la indefinición de la política estatal continuó marcando el devenir de la educación nocturna. El Estado, lejos de establecer una política uniforme, oscilaba entre la omisión administrativa, el apoyo circunstancial y, no pocas veces, la supresión presupuestaria. Este último giro se hizo especialmente evidente en 1878, cuando la Inspección General de Instrucción Primaria recomendó al ministerio suprimir 16 escuelas nocturnas financiadas con fondos públicos. Tal decisión no solo obedecía a razones fiscales, sino que respondía a una racionalidad instrumental, donde solo aquellas experiencias consideradas como útiles, rentables o masivas lograron captar la atención y los recursos administrativos, mientras que el resto quedaba expuesto a la inestabilidad y el desamparo:

La Inspección Jeneral de Instrucción Primaria hace presente al Ministerio, el 28 de agosto de 1878, que las escuelas nocturnas eran inútiles i absorbían una cantidad considerable, espresando que la asistencia de alumnos era mui reducida i se componía, en su mayor parte, de niños que concurrían a las escuelas diurnas. En virtud, se ordenó que dichas escuelas, cuyo número alcanzaba a 16, fueran suprimidas de los presupuestos del año actual. (*Diario Oficial de la República de Chile*, 1878, p. 1024)

En este escenario de oscilaciones y pluralidad de proyectos, la disputa por el sentido de la instrucción nocturna se expresaba tanto en la lucha por el sostenimiento material de las escuelas como en la pugna por definir quién detentaba el control y la orientación pedagógica

---

<sup>5</sup> En la Tercera Sesión General de 1884, la Asamblea de la Unión Católica de Chile definía la labor de los Círculos Católicos de Obreros como respuesta explícita al avance de la educación laica de los sectores liberales. En un tono abiertamente crítico, advertía que la proliferación de escuelas ajenas a los principios religiosos amenazaba los fundamentos morales de la sociedad: “La religión es el alma del Círculo de Obreros, porque el Círculo es obra de rejenaración social i cristiana del pueblo (...). El liberalismo intenta rejenarar al pueblo, pero sin religión: le hace el mayor de los males, pues este los enjendra todos, i prepara a la nación días aciagos. ¿Qué otra cosa significa esa tendencia al ateísmo aun en las escuelas del Estado? (...) Por eso en los Círculos figura la escuela cristiana como elemento poderoso para labrar la felicidad de la clase obrera: la escuela nocturna para los adultos i la diurna para los niños, prefiriendo naturalmente a los hijos de los socios (...), he aquí el núcleo de la instrucción que se da en los Círculos Católicos de Obreros” (Unión Católica de Chile, 1884, pp. 164 y ss.).

de la formación del adulto popular. Un caso ilustrativo de estas tensiones viene por Miguel Luis Amunátegui, quien en 1877 promovió la reorganización de las escuelas nocturnas a través de la dirección gratuita de preceptores públicos. El resultado, sin embargo, evidenció los límites estructurales del voluntarismo: la falta de incentivos y la ausencia de un marco institucional estable provocaron el rápido abandono de maestros y alumnos, confirmando que la filantropía, por sí sola, era insuficiente para sostener una política de alcance nacional. Como advertía el *Boletín de Instrucción Pública*:

Creemos que, si esos establecimientos se volviesen a organizar en las cabeceras de departamento bajo la dirección de los preceptores de las escuelas públicas (...), **se verían como al principio de 1857, concurridas por un buen número de obreros y sirvientes domésticos.** (*Anales de la Universidad de Chile*, noviembre de 1883, p. 666. El destacado es propio).

Este diagnóstico muestra que, más allá del sostenimiento material, en el trasfondo persistía una disputa por la legitimidad pedagógica y la autoridad sobre los fines y contenidos de la educación de adultos: la tensión entre el Estado, las asociaciones mutualistas, los gremios y el mundo eclesiástico atravesaba todo el debate público. Que el Estado optase por sostener un par de escuelas nocturnas —a modo de ensayo—, sin sugerir una real cobertura presupuestaria, no solo perpetuó la precariedad, sino que también acentuó las desigualdades territoriales, haciendo que la continuidad y expansión de las escuelas nocturnas dependiera de la fortaleza del tejido social y de la voluntad de las autoridades locales.

A pesar de ello, el reconocimiento de la potencialidad transformadora y modernizadora de las escuelas nocturnas, si lograban articularse con el respaldo público, fue cada vez más evidente. No es casual, por tanto, que a partir de estos debates y experiencias se impulsara —aunque sin éxito— la propuesta de destinar recursos estatales para establecer una escuela nocturna en cada cabecera departamental, lo que habría permitido, según las proyecciones de la época, instruir entre 6.000 y 8.000 adultos anualmente (*Anales de la Universidad de Chile*, 1883). Así, el ciclo deja en evidencia que el verdadero límite de la escuela nocturna no era su falta de relevancia social, sino la ausencia de una voluntad política e institucional para consolidarla en un modelo educativo de adultos.

Este horizonte de institucionalización y expansión encontró su inflexión en el Congreso Pedagógico de 1889, donde confluyeron tanto las demandas históricas del mundo asociativo como las voces subalternas surgidas de dichas experiencias escolares. El Congreso abrió un debate público sobre el destino de la educación nocturna, proponiendo su integración formal como parte constitutiva del sistema general de instrucción primaria. Para ello, distinguió dos niveles complementarios: uno “elemental”, enfocado en lectoescritura, formación moral, civismo e historia patria, y otro de “perfeccionamiento”, orientado a capacitar en oficios. Así, las escuelas nocturnas fueron reconocidas como “uno de los más eficaces medios de educar al pueblo porque ahí aprenderá el peón gañan i el artesano a conocer sus deberes i sus derechos de hombre i ciudadano” (Núñez, 1890, p. 119).

Sin embargo, las resoluciones del Congreso no revirtieron la fragmentación ni la precariedad de la educación nocturna. El debate normativo-pedagógico avanzó más rápido que las posibilidades materiales y administrativas estatales, manteniendo dichas escuelas en una zona intermedia entre lo oficial y societario, y en dependencia económica.

A su vez, el Congreso de 1889 sirvió para explicitar —más que para resolver— las múltiples disputas de sentido en torno a la educación nocturna: ¿Se trataba de un dispositivo de disciplinamiento moral, de integración cívico-laboral o de promoción de la movilidad social para los sectores subalternos? Estas preguntas, lejos de zanjarse, se reprodujeron tanto en los planos administrativos como curriculares, evidenciando la tensión entre proyectos laicos, confesionales y técnicos, así como la competencia persistente entre diversas agencias: la estatal —aún vacilante y propensa a la delegación—, la eclesiástica y la asociativa. Así, el espacio escolar nocturno permaneció como terreno de negociación y disputa, más que de integración efectiva bajo una única racionalidad.

En definitiva, el periodo 1860-1889 se caracteriza por la confluencia —y, en muchos casos, la competencia— de múltiples racionalidades en torno a la educación nocturna de adultos: la filantrópico-cívica, de carácter moralizador y perfeccionamiento del sujeto popular bajo el ideario ilustrado; la mutualista y societaria, cuyo horizonte era la autoformación, la solidaridad y la cohesión gremial como estrategias de habilitación laboral y movilidad social; la castrense y patriótica, interesada por disciplinar y alfabetizar a los adultos como parte de la formación de un cuerpo cívico letrado y leal al Estado; la confesional, que concibió la instrucción nocturna como espacio de disputa cultural frente al laicismo, y la racionalidad fiscal-administrativa, que subordinó la existencia de las escuelas nocturnas a la utilidad, el ahorro y la estabilidad presupuestaria. Esta pluralidad de perspectivas mantuvo fragmentada la institucionalidad del sector y dejó abiertas preguntas centrales sobre el sentido, los públicos y las finalidades de la educación de adultos en el Chile republicano.

#### DISPUTA, PERVIVENCIA Y DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA NOCTURNA CHILENA (1889-1900)

El cambio de década, marcado por el Congreso Pedagógico de 1889, inauguró una etapa de profundización y diversificación de las disputas en torno a la función y el control de la instrucción nocturna de adultos. Este periodo no supuso la consolidación de un sistema unificado, sino más bien el despliegue de una fragmentación institucional sostenida, caracterizada por la competencia de racionalidades —estatales, mutualistas, filantrópicas, eclesiásticas, castrenses y, con creciente fuerza, fabriles— que ya se perfilaban en el ciclo anterior. La coexistencia de estos proyectos se tradujo en controversias sobre el sentido y los fines de la educación nocturna: ¿Debe primar el disciplinamiento moral, la integración cívico-militar, la habilitación técnica o la promoción de la movilidad social?

La década de 1890 vio consolidarse proyectos de alfabetización y perfeccionamiento cívico-militar al interior de los cuarteles. La propuesta del inspector general de la Guardia Nacional, José Francisco Gana, recogida en la Memoria del ministro de Guerra de 1889, abogó por la creación de escuelas nocturnas en los cuarteles cívicos, orientadas no solo a la alfabetización, sino a la formación disciplinada de ciudadanos-soldados. Bajo esta lógica, el preceptor nocturno ya no era concebido como simple filántropo, sino como “oficial cívico”, integrando la función pedagógica con el deber patriótico y reforzando el eje educación-disciplina-formación ciudadana (Ministerio de Guerra, 1889, pp. 203-204; Figueroa, 2019, 2012). Así, el Estado expandía su influencia educativa mediante estructuras paralelas de formación y control, canalizando, bajo el discurso de la instrucción, una estrategia de integración social y nacionalización del sujeto popular.

La fundación de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) en 1883 complejizó aún más el escenario educativo al introducir una racionalidad orientada explícitamente al perfeccionamiento técnico del obrero urbano, con el objetivo de fortalecer la productividad industrial nacional y reducir la dependencia de mano de obra extranjera. En contraste con las lógicas civilizatorias, mutualistas o cívico-militares que habían predominado en décadas previas, la SOFOFA impulsó un modelo formativo centrado en la eficiencia, el saber práctico y la disciplina fabril, donde el adulto no era concebido como sujeto de moralización, sino como agente técnico a perfeccionar, para responder a los desafíos del taller y la industria (Serrano *et al.*, 2012).

El entramado híbrido de financiamiento de la SOFOFA —que combinó subvenciones estatales con gestión privada intensiva— permitió implementar una red de escuelas nocturnas industriales en Santiago, Valparaíso y Concepción, con cursos de dibujo industrial, manejo de motores y física aplicada, adaptados a las exigencias del mercado laboral. Esta orientación, según el propio boletín de la sociedad, respondía a la convicción de que “la creación de escuelas prácticas nocturnas para industriales contribuirá no poco al adelanto de las industrias del país” (SOFOFA, 1884, año I, p. 327).

Sus experiencias prácticas lo confirman. En Santiago, el balance de Federico Thumm sobre la Escuela Nocturna de Dibujo destacaba tanto las limitaciones materiales del espacio como la urgencia de fortalecer la capacidad técnica nacional: “No se puede hacer buena competencia a lo que viene del extranjero” (SOFOFA, diciembre de 1895, año XII, p. 345), lo que justificaba los esfuerzos para la creación de nuevas clases técnicas y, eventualmente, una Escuela Profesional de Hombres.

La experiencia de la implementación de la Escuela Nocturna de Dibujo de Valparaíso, bajo la dirección de Miguel Segundo Zamora, adaptó el modelo a las demandas del tejido productivo local, integrando ejercicios prácticos vinculados directamente al trabajo en taller. El objetivo era formar obreros competentes capaces de “desempeñar sin dificultad el puesto de ayudante de ingeniero” (SOFOFA, abril de 1897, año XIV, pp. 125-126), y de responder a la modernización productiva nacional.

De esta forma, el proyecto fabril no sustituyó ni anuló las lógicas previas, sino que vino a coexistir y tensionar el campo nocturno, al reforzar la dimensión instrumental de la educación del adulto y trasladar el eje de la alfabetización hacia la adquisición de competencias técnicas y productivas como garantía de movilidad y progreso social. Pese a todo, la expansión de las escuelas nocturnas a fines del siglo XIX chileno no logró revertir la fragmentación estructural del sector. La cobertura siguió siendo limitada y desigual, mientras que la política estatal mantuvo su carácter reactivo y subsidiario: la intervención pública era más un paliativo que una respuesta estructurada al rezago alfabetizador, profundizado por el avance industrial. Así lo reconocía la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1899), que aludía tanto a la persistencia del analfabetismo adulto como al rol clave de las asociaciones obreras y filantrópicas para suplir las deficiencias del sistema:

Es doloroso reconocer que (...) aún existen numerosas personas que ignoran en absoluto los más elementales rudimentos de la lectura, la escritura i la contabilidad (...). **Desgraciadamente, dificultades financieras obligan a la Administración a marchar con excesiva lentitud hacia la realización de esos ideales.** (...) El Ministerio ha procurado remediar en lo posible esta gravísima

dolencia de nuestra sociabilidad, **fomentando el espíritu de instrucción entre las asociaciones obreras i estimulándolas mediante subvenciones modestas i concesiones de material escolar.** (Ministerio de Justicia, 1899, pp. 287-289. El destacado es propio).

En este marco, se consolidó una concepción ambivalente de la escuela nocturna, entendida como un “deber moral del obrero” —asumir la responsabilidad de instruirse—, pero también como un derecho social incompleto, sujeto a la iniciativa privada y la voluntad estatal intermitente. Como sintetizaba Pradel (1904): “El obrero debía concurrir a ellas para cumplir con el deber de instruirse, y ellas, a su vez, debían existir para que pudiera ejercitar su derecho a la instrucción” (p. 4).

Como parte de un interés creciente por la educación del adulto y como reacción al déficit en la provisión educativa, en 1899, el Gobierno dispuso la apertura de cursos gratuitos nocturnos para adultos en escuelas superiores y elementales de hombres. El plan de estudios era eminentemente práctico: lectoescritura, dibujo lineal y aritmética (Ministerio de Instrucción Pública, 1911). Si bien estas medidas evidencian una preocupación renovada por atender la educación popular, su alcance fue limitado y no modificó la lógica de formalización incompleta que había caracterizado al sector durante todo el ciclo.

En suma, la historia de la instrucción nocturna entre 1889 y 1900 cierra sin resolver las tensiones de fondo: la pluralidad de actores, la desigualdad territorial, la indefinición política y la competencia entre racionalidades —civilizatoria, fabril, mutualista, castrense y fiscal— mantuvieron la fragmentación institucional y la consolidación lenta y conflictiva de la educación de adultos en el Chile republicano. El legado de este ciclo se proyectó, así, en las tensiones estructurales que seguirían marcando en el sistema escolar nacional del siglo XX.

## CONCLUSIONES

El recorrido desarrollado en este artículo permite demostrar que la instrucción nocturna de adultos en Chile (1845-1900) fue mucho más que un fenómeno accesorio: constituyó un espacio central de disputa entre proyectos educativos, intereses y demandas sociales en pugna. El análisis del corpus documental evidencia que estas escuelas fueron arenas de negociación entre la alfabetización cívica, la tecnificación obrera y los dispositivos de control social. La interacción de actores diversos —preceptores, mutualistas, autoridades militares y gremios— modeló su desarrollo, lo que impidió la consolidación de un patrón único y generó, a su vez, una institucionalidad necesariamente fragmentaria.

Este carácter híbrido-plural, donde coexistieron la filantropía ilustrada, el disciplinamiento castrense y la funcionalidad fabril, impidió la constitución de un marco nacional estable. Las escuelas nocturnas operaron en diálogo con el sistema escolar en formación, pero sujetas a los vaivenes de la política pública, la energía asociativa y las racionalidades de distintos proyectos modernizadores. Esta pluralidad es clave para desentrañar las tensiones estructurales de la educación chilena decimonónica, así como para reconocer el carácter experimental, conflictivo y a la vez innovador que tuvo la escuela nocturna como espacio de formación popular.

Uno de los principales aportes del trabajo radica en visibilizar la diversidad de configuraciones institucionales y sentidos pedagógicos que animaron la experiencia

nocturna: desde la acción laica y mutualista de la Sociedad de Instrucción Primaria o la Masonería, pasando por los dispositivos castrenses de alfabetización, hasta el protomodelo fabril-industrial de la SOFOFA. Cada uno de estos actores proyectó su propia figura del sujeto popular —ciudadano ilustrado, obrero técnico, soldado disciplinado— y desplegó marcos normativos y narrativas para sostener dichos proyectos.

Estas disputas reflejan las grandes preguntas del campo educativo del siglo XIX: ¿Se educaba para emancipar o amansar?, ¿era la instrucción vista como derecho o como recompensa a la perseverancia?, ¿la alfabetización era un fin en sí mismo o herramienta subordinada a la producción? En este marco, la experiencia de la SOFOFA resulta paradigmática: su apuesta por la educación para el trabajo subordinó el saber al principio de utilidad, reconfigurando el horizonte de expectativas respecto al sujeto popular y visibilizando las tensiones irresueltas entre moralización, disciplinamiento y funcionalidad técnica que caracterizaron la educación nocturna.

Finalmente, el caso chileno muestra la persistencia de interrogantes sobre el lugar del Estado y la sociedad civil en la formación de adultos, interrogantes que resuenan en los debates contemporáneos sobre la educación de personas jóvenes y adultas (modalidad EPJA). Futuras investigaciones podrían profundizar en las trayectorias biográficas de estudiantes y docentes nocturnos, explorar fondos escolares aún inéditos, o comparar este proceso con experiencias latinoamericanas. Una mirada de este tipo permitirá no solo enriquecer nuestra comprensión histórica, sino también repensar críticamente los sentidos y desafíos actuales de la educación de quienes trabajan y estudian en la noche.

## REFERENCIAS

### Fuentes primarias

- Amunátegui, M. (1897). *Estudios sobre instrucción pública*. Imprenta Nacional.
- Amunátegui, M. y Amunátegui, G. (1856). *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debe ser*. Imprenta del Ferrocarril.
- Archivo Nacional Histórico. Fondo Ministerio de Educación, 1834-1900, Vols. 88, 159.
- Ministerio de Guerra (1889). *Memoria que el Ministro de Guerra presenta al Congreso Nacional en 1889*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública (1911). *Disposiciones relativas al Servicio de Instrucción Primaria*. Soc. Imprenta y Litografía Universo.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1853). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1853*. Imprenta de la Sociedad.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1853-1857). *El Monitor de las Escuelas Primarias (1853-1857)*.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1869). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1869*. Imprenta Nacional.

- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1871). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1871*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1899). *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1899*. Imprenta Nacional.
- Núñez, J. (1890). *Resumen de las discusiones: actas i memorias presentadas al primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en setiembre de 1889*. Imprenta Nacional.
- Pradel, A. (1904). *La educación popular i la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros*.
- República de Chile. *Diario Oficial de la República de Chile* (1878).
- Sarmiento, D. F. (1856). *Memoria sobre Educación Común presentada al Consejo Universitario de Chile*. Imprenta del Ferrocarril.
- Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) (1898). *Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril* (1884-1898).
- Unión Católica de Chile (1884). *Primera Asamblea Jeneral de la Unión Católica de Chile: celebrada en Santiago en 1, 2, 4, i 6 de noviembre de 1884*. Imprenta Victoria.
- Universidad de Chile (1883). *Anales de la Universidad de Chile* (1859-1883).
- Varela, J. (1878). *La Enciclopedia de Educación*. Tomo I. Imprenta del Ferrocarril.

### Fuentes secundarias

- Cortés, M. (2009). Educación popular en la Sociedad de Artesanos de La Serena: escuela nocturna 1874-1884. *Universum* (Talca) 24(1), 42-57.
- Egaña Baraona, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. DIBAM.
- Egaña Baraona, M. y Monsalve, M. (2006). Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En R. Sagredo y C. Gazmuri (Dir.), *Historia de la vida privada en Chile* (tomo II, pp. 120-121). Santiago: Taurus.
- Figueroa, C. (2012). Evolución de la educación del Ejército chileno, bajo las influencias de los modelos francés y alemán (1840-1890). *Anuario de la Academia de Historia Militar* 26, 32-60.
- Figueroa, C. (2017). Aporte del Ejército de Chile a la educación y capacitación de los soldados conscriptos durante el siglo XX. *Anuario de la Academia de Historia Militar* 31, 189-222.
- Figueroa, C. (2019). La educación en el Ejército: una mirada histórica. En *Perspectivas de Historia Militar*. Academia de Historia Militar de Chile.
- Godoy, M. (1994). Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. *Última Década* (2), 1-11.
- Grez, S. (1994a). La trayectoria histórica del mutualismo en Chile (1853-1990). Apuntes para su estudio. *Revista Mapocho* (35), 293-315.
- Grez, S. (1994b). Los artesanos chilenos del siglo XIX: un proyecto modernizador-democratizador. *Proposiciones* (24).

- Illanes, M. (2003). La Revolución Solidaria. Las Sociedades de Socorros Mutuos de Artesanos y Obreros: un proyecto popular democrático, 1840-1887. *Polis* 1(5).
- León, M. (2010). De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano (1750-1850). *Historia Crítica* (41), 160-183.
- Mayorga, R. (2011). Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno, 1840-1890. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 15(1), 11-44.
- Ormeño, P. A. (2010). *La Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago: redes sociales e intelectuales (vínculos, estrategias, orígenes familiares e ideario educacional)* [Tesis de magíster, Universidad de Chile].
- Oviedo, B. (1929). *La masonería en Chile. Bosquejo histórico: La Colonia, la Independencia, la República*. Imprenta y Lit. Universo.
- Oviedo, B. (1935). *La educación popular en Chile*. Imprenta Universitaria.
- Parada, M. (2011). La escuela primaria: un proyecto civilizador libertario y laico, 1860-1872. *Tiempo y Espacio* (26), 95-119.
- Paredes, M. (2010). Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (15), 93-124.
- Serrano, S. (2016). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Serrano, S., Ponce de León, J. y Rengifo, C. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (tomo II). Santiago: Taurus.
- Toro, P. (2002). Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes. *Persona y Sociedad* 16, 125-140.
- Urrutia Revecó, S. (2012). *Movimientos sociales populares y representaciones políticas en Chile republicano (XIX-XX): la educación libertaria en el movimiento popular, Chile, 1898-1925* [Informe de seminario para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile].
- Venegas, F. (2021). Mutualismo en Chile central: la clase trabajadora y la seguridad social (1848-1922). *Revista de Historia* (Concepción) 28(2), 334-391.
- Venegas, F. (2022). Trayectoria mutualista en el norte de Chile: expansión del socorro mutuo durante el predominio liberal (1862-1922). *Estudios Atacameños* 68.