

Escrituras Maestras:
**Maestras con voz propia en el
movimiento pedagógico de
comienzos del siglo XX en
Chile.**

Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia

Nombre: Ángela Zamora Valdés
Profesora guía: Claudia Montero

*Tengo una ambición más atrevida que las feroces de las feministas inglesas:
quiero que las niñas de mañana no aprendan estrofas ni cuentos que no vengan de
una mujer, y de una mujer chilena.
Creo que somos capaces de darle el alma en muchas formas.*

Gabriela Mistral, 1917.

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo I	20
Capítulo II	41
Capítulo III	61
Conclusiones	85
Bibliografía	91
Anexos	96

Agradecimientos

Quisiera comenzar por agradecer a mi abuelita, quien es mi fuente de inspiración y admiración eterna. A mis padres por siempre apoyarme incondicionalmente y brindarme una mano cada vez que lo necesito. A mi madrina quien siempre ha estado dispuesta a ayudarme cada vez que lo necesito. A mis hermanos por ser y siempre estar. A Sebastian, mi compañero quien siempre me escucha y aconseja cuando quiero rendirme . A mi enorme familia, que si la nombro no acabaría nunca, y significan un pilar fundamental en mi vida. Agradecer a mis amigas, quienes siempre han estado a mi lado y me han apoyado en cada momento.

Agradecer también a mis profesoras de pregrado, en especial a mi profesora guía Claudia Montero por cada sugerencia y comentario que me ayudó a sacar adelante este trabajo. Además de su disposición y enorme paciencia. Agradecida por cada enseñanza dada y la confianza depositada en mí.

Así como también, a la profesora Graciela Rubio por su comprensión y apoyo este año, se lo agradezco infinitamente. Agradecida de haber compartido este proyecto con dos maestras que siempre estuvieron dispuestas a brindar ayuda en el camino.

Por último, le dedico esta tesis a quien ya no está conmigo, pero sé que hubiese sido una de las primeras personas en abrazarme y felicitarme después de este gran logro en mi vida. Quien me enseñó a pelear hasta el último momento. Gracias por tanto Pepillo.

Esta tesis contó con el apoyo financiero del proyecto Fondecyt Regular N° 1210431 "Escrituras Maestras: docentes en el campo cultural chileno 1880-1950" de la Investigadora Responsable, Dra. Claudia Montero, y las Co-investigadoras, Dra. Graciela Rubio y Dra. Leonora Reyes.

Introducción

El comienzo del siglo XX en Chile corresponde a un período de alta politización, que se caracterizó por el alza de nuevas clases sociales que comenzaron a manifestarse en contra de la omisión de la clase gobernante y en busca de mejorar sus condiciones de vida y salir de la miseria, es lo que se conoció como *Cuestión Social* “espacio público del período parlamentario, a partir del cual se redefinió la política y las relaciones de poder al interior de la sociedad chilena”¹.

Es desde este contexto que surge el movimiento pedagógico en Chile, el cual tiene su origen a comienzos del siglo XX con las primeras organizaciones del profesorado que buscaban la reivindicación y dignificación del gremio, así como también, profundas reformas en el sistema educativo. “Los maestros pidieron cada vez más grados de participación y de mejoramiento en sus condiciones laborales, asumiendo un discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas insertas en la tradición escolar”²

Mediante este planteamiento, surge la Asociación General de Profesores (AGP) integrada mayoritariamente por profesores primarios, logra cohesionar las distintas perspectivas de las entidades antecesoras logrando unificar al gremio del profesorado a lo largo de todo Chile. Unidos con el objetivo de conseguir mejoras salariales, fueron desarrollando un plan de reforma al sistema educativo, el cual divulgaron a través de actividades y prensa escrita, consiguiendo el apoyo de la clase popular “se autodefinió como un grupo con identidad propia, tomando distancia del profesorado secundario y universitario, reivindicando con orgullo su proximidad con las clases asalariadas movilizadas.”³.

Fue a través del periódico *Nuevos Rumbos*, fundado por la propia Asociación, en donde los maestros realizaron sus denuncias respecto al sistema educativo y a las precarias condiciones laborales en la cual ejercían su labor. Si bien, las denuncias y

¹ Juan Carlos Yáñez, *Estado, consenso y crisis social. El espacio público en Chile: 1900-1912*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (Dibam)(Santiago, 2003) p.19

² Leonora Reyes, “*Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*”, *Docencia*, no. 40 (2010), <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/> p. 42

³ Leonora Reyes, “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” en “La escuela en nuestras manos” (Editorial Quimantú, 2014) p. 72

exigencias del movimiento pedagógico es un tema desarrollado a través de diversos estudios, carecen de contenido y análisis de género. Es desde este punto, que nace la pregunta de investigación ¿De qué manera se hicieron presentes las maestras en el movimiento pedagógico?

En relación con la investigación esta tiene como objetivo general describir formas de participación o referencias sobre las maestras en el movimiento pedagógico. Y en base a ello, se han planteado tres objetivos específicos: realizar una revisión al desarrollo de la educación primaria en Chile desde 1860 a 1920, describir el desarrollo del movimiento pedagógico de las primeras décadas del siglo XX y por último, analizar la presencia de las maestras dentro del movimiento pedagógico a través del periódico *Nuevos Rumbos*. Los cuales son desarrollados mediante tres capítulos.

Esta investigación postula que las primeras décadas del siglo XX en Chile corresponde a un período de alta politización producto de la crisis del Estado oligárquico y de la emergencia de nuevos movimientos sociales. En el cual, el gremio de profesores tuvo una alta incidencia, pues denunciaron, a través de periódicos como el de *Nuevos Rumbos*, las precarias condiciones laborales y exigieron una profunda reforma educativa. En este contexto, las maestras apoyaron las denuncias del gremio y denunciaron las desigualdades y discriminaciones de género, al interior de la profesión docente expresadas en los territorios.

Este trabajo busca realzar los escritos de maestras en el movimiento pedagógico en la década de 1920 en Chile, los cuales han sido poco estudiados o simplemente ignorados. Se debe destacar que dentro del contexto actual atravesado por la permanente alza del feminismo el cual busca reivindicar la posición de la mujer en la historia, parece pertinente recuperar las ideas, reflexiones o discursos que esbozaron las maestras en un movimiento de carácter nacional como lo fue el movimiento pedagógico. Por tanto, busca brindar un reconocimiento a aquellas mujeres que a pesar del contexto histórico en el que se encontraban, fueron capaces de alzar la voz ante las injusticias cometidas.

Si bien, esta investigación logra evidenciar escrituras de maestras en el movimiento pedagógico, parece pertinente destacar que, las plasmadas en este estudio

corresponde solo a una proporción menuda de lo que puede existir realmente. Debido a ciertos problemas surgidos mediante la investigación.

Primero que todo, producto de la pandemia de Covid-19 y la distancia en la que me encuentro respecto al Archivo Nacional, me imposibilitó el acceso directo a la fuente y por ello, se utilizaron archivos digitalizados, los cuales se encontraban incompletos. En relación con ello, debemos recordar que *Nuevos Rumbos* data del año 1923, y producto de la antigüedad y la digitalización de este, algunos escritos hallados fueron difíciles de comprender así como también otros se encontraban ilegibles. Según lo descrito, podemos señalar que el periódico *Nuevos Rumbos* constituido por la Asociación General de Profesores, quienes pertenecían a las clases populares de la sociedad, disputaron la hegemonía oligárquica respecto a la educación planteando sus propias ideas y cuestionando el accionar de las autoridades. Debido a ello, podemos indicar que el interés y precaución que existe hacia esta fuente no es la misma que se le entrega a documentos gubernativos o de intelectuales de la época respecto a la educación y sus principios o fundamentos. Pues a diferencia de *Nuevos Rumbos*, que otorga una perspectiva desde un nuevo actor social, estos se encuentran digitalizados completos y en buen estado, lo que refleja un desinterés y omisión de la lucha del profesorado primario por la educación del país, relegando así su accionar en la Historia.

Estado del arte

Respecto al movimiento pedagógico en Chile podemos considerar los siguientes estudios “La formación del profesorado en Chile 1842-1987”⁴ de Cristian Cox y Jacqueline Gysling describe a grandes rasgos las desigualdades existentes en el sistema educativo. Si bien es un libro extenso, para este trabajo solo se ha utilizado el segundo capítulo “Las Escuelas Normales”. Pues determina las desigualdades del contexto educativo desde la fundación de la primera escuela normal y cómo se va desarrollando a través de los años hasta la reforma y contrarreforma del gobierno de Carlos Ibañez del Campo. Las Escuelas Normales fueron un centro de formación para el profesorado primario desde su fundación en 1842, año en el cual la educación comenzó a constituirse y se fue consolidando hasta 1880. “El conflicto que caracteriza este período es la disputa entre el Estado y la Iglesia por el control

⁴ Cristian Cox y Jacqueline Gysling, “La formación del profesorado en Chile 1842-1987” (Santiago, Chile. 1990)

del sistema educacional”⁵. En el cual el Estado resulta el vencedor, y comienza a organizar y definir los parámetros educativos. Separando el sistema en tres partes: primario, secundario y superior. Los dos últimos dirigidos a la clase dirigente del país, apoyado por intelectuales de la época y el primario para la clase popular, apoyada por un sector minoritario de simpatizantes liberales.

“Estaba dirigido al pueblo, bajo el supuesto que la educación de las masas permitiría una mayor estabilidad política y un progreso social y económico”.⁶ La educación primaria tenía como objetivo alfabetizar y moralizar a las clases bajas de la sociedad, es completamente desvalorizada al ir dirigida a las masas populares, y no se le otorgan los recursos necesarios. A través del tiempo, debido a diversas discusiones y reformas, la educación primaria fue adquiriendo importancia en el terreno educativo chileno.

“Para realizar esta educación popular se requería de personal capacitado que cumpliera con la misión de propagarla a todas las clases.”⁷ Es con este propósito que se fundan las Escuelas Normales: ser el centro de formación para el profesorado a cargo de las masas. Al ser una enseñanza dirigida a las clases populares, los profesores tampoco necesitaban mayor formación, son desvalorizados dentro del sistema educativo, pues su origen es el mismo al cual se dirigen “popular”. A los profesores en formación, el gobierno le otorgaba una pensión para gastos de mantención y vestuario a lo que duraba su instrucción, pero luego este tenía el control de su futuro laboral.

Con la Ley de Educación Primaria de 1860 se comienza a ver un pequeño mejoramiento al sistema educacional primario, pues fomenta el crecimiento de la cobertura escolar, establece un nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria, fomenta la creación de escuelas otorgando una mayor posibilidad de desarrollo al sistema primario. Desarrollo y expansión que se fue logrando a través de los años. “La extensión de la enseñanza normal era una necesidad, ya que el crecimiento del sistema educacional era constante y se requería contar cada vez con más profesores.”⁸

Al comienzo del siglo XX, se comienza a cuestionar el sistema educativo implantado hasta el momento, pues no preparaba para la vida económica, lo que fomenta “la

⁵ *Ibidem* s/p

⁶ *Ibidem* s/p

⁷ *Ibidem* s/p

⁸ *Ibidem* s/p

búsqueda de nuevas orientaciones teóricas, y la experimentación de nuevos modelos educativos”⁹. Cox y Gysling postulan que en este período surge una gran fuerza de cambio en el desarrollo de la educación primaria, donde comienza a conformarse lo que denominan demanda educacional. En la cual distinguen dos tipos: demanda externa y demanda interna.

La demanda externa ligada a grupos externos del sistema educativo, postulan que la relevancia social de la educación este relacionada a la economía, por lo tanto, buscan vincular la educación con la producción y no con el sentido de moralización que la caracterizó en el siglo XIX. Mientras que la demanda interna estaba defendida por educadores y organizaciones del profesorado que exigían el crecimiento del sistema educacional, teniendo como objetivo la democratización de la educación "educación para todos" y 'educación igualitaria para todos"¹⁰. La Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920 fue la consecuencia de las demandas del profesorado por la democratización de la educación.

Si bien el texto de Cox y Gysling no detalla el proceso ni las demandas del movimiento pedagógico, si nos otorga antecedentes para comprender el desarrollo de este. Así como también, nos evidencia las desigualdades entre el profesorado primario y secundario.

Por otra parte, Leonora Reyes en el capítulo uno de su libro “La escuela en nuestras manos”¹¹ detalla las exigencias y actividades del profesorado en las reformas educativas a comienzos del siglo XX, otorgando una mirada socio-histórica al estudio del desarrollo del movimiento pedagógico. Al igual que los autores anteriormente mencionados, Reyes expone una contextualización de la historia de la educación, dándole énfasis al propósito del sistema educativo según la época. El tema central del capítulo es la crisis del sistema educativo primario en la década de 1900, el desarrollo de este a través de las discusiones entre políticos e intelectuales de la época y, sobre todo, la acción ejercida por el magisterio docente para conseguir profundas reformas al sistema.

Además, la autora expone el rol de las maestras primarias, el cual se ejercía en condiciones precarias, ya que a las mujeres se les designaba mayoritariamente en zonas rurales y su salario era mucho menor al de sus colegas varones. “Para el

⁹ Idem

¹⁰ Idem

¹¹ Leonora, Reyes “La escuela en nuestras manos” (Santiago de Chile, 2014)

gobierno la crisis educacional existía, pero era un problema que debía resolverse entre políticos. Era un asunto de Estado, no de la sociedad”¹². Por su parte, el profesorado exigía ser escuchado, pues eran ellos los más aptos para resolver los problemas del sistema educativo, ya que vivían la realidad de las escuelas a diario. Leonora Reyes plantea la vinculación de la Asociación General de Profesores con los sindicatos de obreros, pues compartían y comprendían las precarias condiciones laborales que buscan cambiar, es por ello que se brindan apoyo mutuamente para ejercer una mayor presión social para que sus demandas fuesen escuchadas. A través de la masificación de las propuestas de reforma realizadas por la AGP y la difusión de la importancia de la alfabetización lograron un mayor apoyo entre las masas de la sociedad, otorgando legitimidad y soberanía al movimiento. A pesar de la agitación social, el gobierno no cedió en sus ideas. “El presidente Alessandri reiteró que no podía dictar decretos-leyes hasta que no se normalizara la vida institucional del país”¹³. De todas maneras, el movimiento no se detuvo. La AGP constituyó el Comité Pro Reconstrucción de la Enseñanza Primaria junto a todos los gremios asalariados organizando planes de trabajo para exigir con más fuerza sus demandas.

“El maestro de escuela era visto como un indigente, un hambriento o un borracho”¹⁴ Su salario era inferior al de cualquier funcionario, lo que acrecentaba la desvalorización del profesorado, pues a pesar de las reformas ejercidas hasta 1920 las condiciones laborales no habían mejorado. Y las desigualdades con sus colegas secundarios eran evidentes. Es por ello que comienzan a simpatizar con el movimiento obrero, el cual manifiesta un interés en mejorar la educación general del pueblo.

Reyes también expone, si bien no detalladamente, la participación de maestras en puestos directivos de la Asociación. Sin embargo, el concepto de maestra no se desligaba de la prolongación del rol materno, idea apoyada por la mayoría de los varones que formaban parte del magisterio “se mantuvieron muy cercano al ideario liberal acerca del rol de la educadora como una prolongación del rol materno y

¹² Leonora Reyes, “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” en “La escuela en nuestras manos” (Editorial Quimantú, 2014) p. 77

¹³ Ibidem, p.78

¹⁴ Ibidem p. 82

también en el sentido de que ciertas asignaturas solo correspondían a la enseñanza femenina”¹⁵.

Asimismo, las maestras asistían a las asambleas y convenciones donde proponían ideas y hacían notar su participación en la formulación de acuerdos como por ejemplo, en 1923 “recomendaron la educación sexual, la creación de puestos para Visitadoras de Escuelas y la generación de empleos para mujeres en la Dirección General de la Instrucción Primaria”¹⁶. Posteriormente conforman un Comité de Normalistas Desocupadas, constituyendo la primera organización autónoma de maestras primarias.

Por su parte, Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Nuñez en un artículo “La voz de las mujeres del gremio: una mirada histórica 1900-1930” relacionado con el libro de los mismos autores “La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras”¹⁷ analiza el rol de las mujeres en la educación, visto en la época como la extensión del rol materno. “La concepción de la maestra-madre, suponía que al interior de la profesión, la preceptora debía replicar el rol afectivo, silencioso y obediente que se le asignaba a la mujer al interior de la familia patriarcal”¹⁸. Por otra parte, destacan la participación de las maestras, a comienzos del siglo XX, dentro del magisterio obteniendo puestos dentro de la administración, además de publicaciones en los periódicos denunciando la desigualdad en el ejercicio con sus compañeros varones y las precarias condiciones laborales. Asimismo, evidencian que las maestras desde inicios de 1900 comienzan a tener voz propia, se organizaron y movilizaron, no sólo en las ciudades, sino también, en zonas rurales. “La Asociación era construcción social y dominio de maestros y maestras, que demostraran en su historia que tuvieron su propia personalidad. Gracias a esta construcción compartida, maestras de aula entraban a la historia escrita.”¹⁹.

Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Ivan Nuñez destacan la participación de mujeres vinculadas al magisterio, así como también de manera autónoma. Además, relacionan las ideas de las maestras primarias con el inicio de la búsqueda de igualdad de género en la época. Evidencian los primeros rasgos de feminismo en el

¹⁵ Ibidem, p.108

¹⁶ Ibidem, p. 111

¹⁷ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “La educación primaria en Chile 1860-1930. :Una aventura de niñas y maestras” (Santiago de Chile, 2003)

¹⁸ L. Egaña, C. Salinas e I. Nuñez “La voz de la mujeres en el gremio: Una mirada histórica (1900-1930)” Profesión docente, Docencia n° 13 (2001) p.55

¹⁹ Ibidem p.58

profesorado, que comienzan desde las discusiones y manifestaciones de las condiciones en las que vivían las maestras primarias en las zonas rurales, hasta llegar a plantear sus propias ideas para mejorar el sistema educativo y acabar con la desigualdad del medio. Además destacan discursos en donde se plantean temas tabú para la época. Uno de ellos acerca de las madres solteras y el derecho a la maternidad y a la vida de Abdolomira Urrutia, maestra primaria.

Por lo tanto, el espacio público logrado por las maestras a través de los años en donde denunciaban las carencias y desigualdades laborales, posteriormente fue dándose para denunciar las desigualdades de género y discriminación que sufrían por ser mujeres. “Reconocer a éste como espacio significativo para el acceso de mujeres a la vida pública y como oportunidad para que parte importante de las preceptoras de los años 20 se expresaran a favor de la igualdad de género y contra las discriminaciones de la cultura tradicional que las oprimía”²⁰

Este trabajo abordará la presencia de maestras en el movimiento pedagógico, es por ello que se han elegido estos tres textos para formular el estado del arte, pues entregan distintas nociones del contexto educativo de la época y la acción del profesorado en las reformas educativas.

Marco Teórico

Para esta investigación se definirán ciertos conceptos que sustentan el estudio de este trabajo como la Historia de las mujeres, el concepto de género, Historia de la educación e Historia política.

La Historia de las mujeres nace desde una renovación historiográfica en el siglo XX, en el cual el estudio del pasado comienza a adquirir un carácter social y económico, y ya no sólo político. Existió un interés por analizar las clases y estructuras sociales, lo cual en un principio es cuestionado debido al carácter histórico unitario y universal de su análisis. Desde este punto, se manifiesta la diversidad de historias y sujetos históricos, lo que conlleva al interés de estudio de las mayorías y minorías invisibilizadas, marginadas por la historia tradicional. Entre ello, las mujeres, las cuales han sido relegadas e invisibilizadas a lo largo de la historia “no es la falta de información sobre la mujer, sino la idea de que tal información no tenía nada que ver

²⁰Ibidem p.62

con los intereses de la “historia”, lo que condujo a la “invisibilidad” de las mujeres en los relatos del pasado”²¹

La autora Mary Nash considera que en su etapa inicial, la Historia de las mujeres se desarrolló con la finalidad de recuperar sus experiencias colectivas e históricas y hacer visible su papel como agentes sociales. Por su parte, Linda Nicholson señala que se trata de construir una teoría que explique la opresión de las mujeres en su infinita variedad y monótona similitud²².

Sonya Rose²³ expone que el feminismo fue el estímulo para el interés y producción de enfoques analíticos acerca de la historia de las mujeres. En el mismo contexto, plantea que las investigadoras feministas impulsadas por la idea de igualdad entre hombres y mujeres, las llevó a recuperar la historia no contada de las vidas de las mujeres en el pasado y a preguntarse por la aparente omisión o exclusión de estas en el relato histórico.

El género, definido por Joan Scott²⁴ corresponde a una categoría de análisis, además de ser un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en el sentido de la diferencia sexual, por consiguiente, es la forma primaria de las relaciones de poder. Lo que explicaría por qué las mujeres realizan ciertas acciones y los hombres no, pues establece que la relación entre los sexos está determinada por lo social y no por un tema biológico. Por otra parte, Ana Isabel Melado²⁵ plantea que los estudios de género intentan invertir el sentido de dicha jerarquía entre naturaleza y cultura al proponer mundos valorativos realmente universalistas.

Por lo tanto, la Historia de las mujeres de la mano del concepto de género tienen como objetivo visibilizar y posicionar a grupos heterogéneos invisibilizados y marginados a lo largo de la historia en el lugar de sujetos históricos, pues estos fueron ignorados por la historia tradicional. Además de ello, busca estudiar y analizar el por qué de esta marginación.

²¹ Joan Scott “El problema de la invisibilidad” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.)(México, Instituto Mora, 1992) p.38-39

²² García-Peña,A, “De la Historia de las mujeres a la Historia de género”, “Contribuciones desde Coatepec, núm. 31” (2016).
https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html#redalyc_28150017004_ref31
(Consultado el 12 de julio 2021)

²³ Rose, S., “¿Qué es Historia de género” (Alianza Editorial, 2010)

²⁴ Scott,J., “El género una categoría útil para el análisis histórico” en “Género e Historia” (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008)

²⁵ I. Melado. “Método, Historia y Género”, “Historia Actual Online, 44” (2017)

Por otro lado, la historia de la educación definida por el Diccionario de las Ciencias de la Educación corresponde a “el estudio de las estructuras educativas que se han ido desarrollando a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico, teniendo en cuenta, de un lado, los aspectos específicamente educativos, como hechos, normas, teorías sobre la formación humana, y de otro, sus relaciones con las civilizaciones culturales, científicas, sociales para mejor comprender el propio proceso histórico educativo”²⁶ Antonio Viñao²⁷ hace referencia al comienzo de la historia de la educación como la historia de las ideas pedagógicas, de las instituciones escolares, de la vida y obra de las figuras relevantes del pensamiento pedagógico, y la diferencia de la historia social de la educación. La cual emerge entre los 60 y 70 del siglo XX, incorporando nuevos temas y enfoques, teniendo como objetivo interpretar y explicar la realidad educativa en un determinado contexto social.

Virginia Guichot²⁸, señala que a lo largo del tiempo se han manejado distintas concepciones sobre educación que originaron la existencia de prácticas múltiples dependiendo de las finalidades que a ésta le asignó la sociedad del momento. Lo que indica que la concepción de educación está determinada por la sociedad de una época, y por lo tanto se va adaptando a los cambios según lo que las personas, esencialmente el grupo dominante, esperan de ella.

En el caso de Chile, la educación ha tenido variados objetivos a lo largo de la Historia. A finales del siglo XIX y principios del XX, Sol Serrano²⁹ la define como un agente democratizador de la sociedad chilena, mientras que Loreto Egaña³⁰ la define como un instrumento de hegemonía estatal. Para la época anteriormente mencionada, la educación chilena sufrió diversas transformaciones en la cual su principal propósito era alfabetizar y moralizar a las clases bajas, pues se comenzó a entender la educación como una herramienta para el desarrollo de la nación.

²⁶ V. Guichot “Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales”, “Revista Latinoamericana de Estudios Educativos”. (Colombia, 2006) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002> p.20

²⁷A. Viñao “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación”, “História da Educação,n.25”(2008)

²⁸ V. Guichot “Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales”, “Revista Latinoamericana de Estudios Educativos”. (Colombia, 2006) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>

²⁹ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional” (Taurus, 2013)

³⁰ L. Egaña “La Educación primaria popular en el Siglo XIX en Chile: Una Práctica de Política Estatal” (Santiago de Chile, 2000).

Por su parte, Pablo Toro³¹ realiza una revisión historiográfica a la historia de la educación chilena desde sus inicios, considerando los escritos de Ramón Valentín García como el inicio formal de la producción histórica sobre la educación chilena. Sin embargo, estos no reflexionan acerca del propósito del estudio de ella. El autor expone que durante el primer tercio del siglo XX, la historiografía sobre la educación chilena comienza a proyectarse como un campo con rasgos reconocibles los cuales van mutando con el tiempo. Con un enfoque desde adentro del campo pedagógico, la historia de la educación se comienza a articular con el objetivo de colaborar en la formación profesional de los docentes y no de problematizar la evolución histórica de la enseñanza en Chile.

Toro expone que es con los planteamientos de Jobet donde el estudio de la educación chilena comienza a tener un nuevo enfoque, pues el relato histórico del autor con una perspectiva teórica marxista, pues “el relato histórico de Jobet cobraba el sentido de una denuncia política y se articulaba, como insumo de discusión pública”³²

Toro también plantea análisis contemporáneos que enriquecen el campo de estudio de la historia de la educación chilena, como el de Ivan Nuñez³³, quien busca entregar antecedentes históricos para exponer un problema escasamente abordado con anterioridad. O los de Loreto Egaña³⁴, quien añade elementos novedosos con las dimensiones cotidianas y definidas de la enseñanza popular del siglo XIX. Es desde los años ochenta, que la historiografía de la educación chilena comienza a forjarse desde perspectivas de la historia social, orientándose hacia una mayor atención hacia los sujetos y prácticas, así como también en actores ausentes dentro del relato. El autor en modo de conclusión, crítica que los investigadores en historiografía sobre la educación en Chile han sido reacios a desarrollar reflexiones teóricas sobre su propio trabajo.

Por su parte, la Historia política presentada por los autores Ivan Jacksic y Juan Luis Ossa³⁵, si bien no definen el término en sí, consideran que la generación,

³¹ Toro, P. “Momentos y tendencias en el desarrollo de la historiografía de la educación en Chile (c.1850- c.2010)”. “Cadernos de História da Educação - v. 10, n. 2” (2011)

³² Ibidem p.138

³³ Iván Nuñez “*Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970*” (Santiago, 1986)

³⁴ Loreto, Egaña “La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile : una práctica de política estatal”. (Santiago de Chile, 2009)

³⁵ Jacksic, I y Ossa, J. “Historia política de Chile 1810-2010. Tomo I: Prácticas políticas”. (Santiago de Chile, FCE, UAI, 2017)

negociación y disputa por el poder son las principales características de la práctica política, pues abarcan las principales discusiones historiográficas. Comprendiendo la disputa de poder como el lugar de acción de la sociedad sobre sí misma.

Las distintas perspectivas históricas tratadas en este marco teórico corresponden a los sustentos teóricos en los cuales se abordará este trabajo. Sobre todo, en lo que respecta a la Historia de Género e Historia de la Educación los cuales corresponden a los pilares fundamentales de esta investigación.

Metodología

La fuente utilizada para esta investigación corresponde al periódico *Nuevos Rumbos*, el cual es fundado en 1923 por la Asociación General de Profesores. Este corresponde a una característica importante en el contexto del movimiento pedagógico, debido a que “la década del 20 fue rica en nuevos enfoques, debates, conflictos e innovaciones en la educación nacional. Quizás, lo más destacable sea la capacidad del gremio de maestros primarios para expresarse por medios periodísticos”³⁶

En relación a ello, *Nuevos Rumbos* se convierte en una herramienta de articulación y unificación del gremio del profesorado primario pues buscó representar “la voz cálida y franca del magisterio primario”³⁷. Lo cual logró mediante los 63 números publicados entre 1923 a 1927. En ello, se “registraban noticias y resúmenes de las charlas o de los cursos que se dictaban en ella, además de reproducir selecciones de autores universales de la literatura pedagógica, social y artística.”³⁸

A través de las diversas ediciones de *Nuevos Rumbos*, se puede constatar distintas secciones y un variado contenido elaborado por los mismos maestros que pertenecían a la Asociación. Así como también constó con escritos de intelectuales de la época “escribían intelectuales y literatos no solo chilenos sino latinoamericanos”³⁹.

Los distintos escritos plasmados en *Nuevos Rumbos*, logran evidenciar la lucha del magisterio primario por la reivindicación y dignificación del gremio, así como también

³⁶ F.Soto e I. Núñez *Para iniciarse en la Historia Escolar Chilena. Revista de Educación*. Edición nº315 (Santiago, 2004) p.11

³⁷ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 julio de 1923, p.3

³⁸ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Nuevos actores y nuevos vínculos” cap 7 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir* (Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

³⁹ Ibidem

las ideas propuestas para realizar una reforma al sistema educativo. “Periódico por su formato, se convirtió en revista cultural y pedagógica por su contenido.”⁴⁰ Así como también, se difundieron las ideas e iniciativas de la AGP, además de opiniones y críticas de los asociados a lo largo del país. “Son numerosos los asociados que encuentran en su gremio la posibilidad de ver publicados sus artículos, cuentos o poemas (...)”⁴¹.

Respecto a *Nuevos Rumbos*, este periódico correspondería a una fuente histórica, pues según la definición de Aróstegui “fuente histórica sería, en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo”⁴². Por lo que, mediante *Nuevos Rumbos* se puede evidenciar la lucha del movimiento pedagógico y la participación de las maestras en ello.

Por tanto, para realizar el análisis de esta fuente y responder a los objetivos planteados en esta investigación, se utilizó la metodología de análisis documental y análisis de contenido.

El análisis documental definido por Aróstegui corresponde a un “conjunto de principios y de operaciones técnicas que permiten establecer la fiabilidad y adecuación de cierto tipo de informaciones para el estudio y explicación de un determinado proceso histórico.”⁴³ Bajo este criterio, primero se ha realizado una revisión a las ediciones encontradas del periódico *Nuevos Rumbos* entre 1923 a 1926 que corresponden a 44 ediciones. En segundo lugar, se realizó una caracterización de los escritos presentes en el periódico, en base a los objetivos planteados en esta investigación, en donde se seleccionaron escritos que aporten a la descripción del movimiento pedagógico y escritos que evidencien la presencia de maestras. Para ello, se realizó una tabla para organizar las distintas fuentes encontradas, la cual señalo a continuación:

⁴⁰ Ibidem

⁴¹Iván Nuñez “La primera Manifestación de Sindicalismo Docente” cap II. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.66

⁴² Julio Aróstegui *La investigación histórica: Teoría y Método*. (Crítica. Grijalbo Mondadori. Barcelona, 1995). Edición en PDF. s/p

⁴³Julio Aróstegui *La investigación histórica: Teoría y Método*. (Crítica. Grijalbo Mondadori. Barcelona, 1995). Edición en PDF. s/p

Imagen del escrito	Autor/a	Fecha de publicación y año de edición	Resumen del contenido

En base a los datos expuestos en esta tabla se realizó un análisis de contenido definido por Aróstegui corresponde a “una técnica basada en el análisis del lenguaje, pero cuyo objetivo no es conocer éste en sí mismo sino «inferir» alguna otra realidad distinta a través de él.”⁴⁴ En relación con ello, se seleccionaron los escritos que evidencien la presencia de maestras en el movimiento pedagógico, los cuales mediante este planteamiento se han clasificado en tres categorías: Mujeres mencionadas en cargos de dirigencia, Escritos de maestras acerca del gremio y Escritos de maestras que relatan violencia.

En relación con la última categoría, se ha logrado establecer una relación entre los textos que relatan violencia y un tipo de afiche clasificado expuesto en el periódico, el cual se define como permuta. Lo que es descrito en esta investigación. Para validar este hallazgo se ha realizado una segunda tabla, en donde se exponen y organizan los avisos clasificados encontrados.

Fecha y nº revista	Imagen	Transcripción	Información de permuta	Observación

Por tanto, la metodología utilizada para esta investigación fueron las herramientas de análisis documental y análisis de contenido, los cuales han contribuido a clasificar las fuentes en base a los objetivos planteados para dar respuesta a la hipótesis de esta investigación. En base a ello, se desarrollaron tres capítulos, los cuales se describen a continuación.

El primer capítulo tuvo como objetivo realizar una revisión del desarrollo de la educación primaria en Chile desde 1860 a 1920. El cual se dividió en tres temas: la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860, las Escuelas Normales y, por último, la discusión de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. Este capítulo desarrolló una contextualización al contexto educacional de la época previa al

⁴⁴ Julio Aróstegui *La investigación histórica: Teoría y Método*. (Crítica. Grijalbo Mondadori. Barcelona, 1995). Edición en PDF. s/p

movimiento pedagógico, en el cual se puede evidenciar el interés de la conformación de un Estado Docente, desde los distintos temas abordados en el capítulo.

El segundo capítulo tuvo como objetivo describir el desarrollo del movimiento pedagógico, el cual tiene sus antecedentes desde comienzos del siglo XX. Este capítulo se desarrolla mediante tres temas los cuales corresponden a los primeros antecedentes de organización del gremio, la Asociación General de Profesores, y, por último, la lucha de la Asociación General de Profesores. En donde se expresa que el movimiento pedagógico debe comprenderse dentro del movimiento popular surgido a inicios del siglo XX, el cual buscaba reivindicar la dignificación y valoración de las clases populares.

Por último, el tercer capítulo de esta tesis tuvo como objetivo analizar la presencia de las maestras dentro del movimiento pedagógico emergido en la década de 1920, a través de las publicaciones realizadas en el periódico *Nuevos Rumbos*. Este capítulo se dividió en las agrupaciones de escrituras y/o referencias encontradas en la revista, las cuales corresponden a la participación de mujeres en cargos asociados a la Asociación General de Profesores, textos escritos por maestras acerca de la organización gremial, y, por último, textos que abordan situaciones de violencia sufridas por maestras en la realización de la labor docente. Mediante el análisis realizado podemos concluir que la participación de las maestras en el movimiento pedagógico, si bien apoyaron las demandas del gremio, también tuvieron una voz propia dentro del movimiento.

Es pertinente destacar que el movimiento pedagógico en Chile se desarrolló dentro de un período de crisis política, económica y social, en donde los profesores primarios tuvieron una alta incidencia. Dentro de este movimiento, existió la participación de mujeres mediante diversas manifestaciones, en torno a las desigualdades y discriminaciones de género, las cuales son plasmadas en el periódico *Nuevos Rumbos*. Es por ello, que, a través de la lectura de esta investigación, le invitamos a descubrir las formas de participación de las maestras en el movimiento pedagógico de la década de 1920 en Chile.

Capítulo I

El presente capítulo tiene como objetivo realizar una revisión del desarrollo de la educación primaria en Chile desde 1860 hasta inicios del siglo XX. Para ello se propone realizar una revisión al contexto sociopolítico de la época, desde la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860, las Escuelas Normales y la discusión de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria promulgada en 1920.

Es necesario comprender el desarrollo del contexto educativo ligado completamente al contexto sociopolítico de los años mencionados, pues las medidas educativas se realizaban acorde con los gobiernos de turno y los objetivos que estos veían en la educación. Además de entender que tales medidas eran dictadas según una jerarquía desde la educación superior hacia la primaria. Por lo que, el desarrollo de la educación primaria no fue una discusión primordial en los primeros gobiernos de turno, lo que tuvo como consecuencia una formación insuficiente y una designación de bajo presupuesto. “La carencia de recursos afectó principalmente los sueldos de los profesores, los locales y el mobiliario. Es que hasta 1850 el aporte económico fiscal fue prácticamente inexistente (3,6% del presupuesto nacional)”⁴⁵

Desde el proceso de emancipación colonial, la educación no se comprendía como una obligación completamente del Estado, ahora bien, las autoridades demostraron un gran interés por la educación fundando instituciones como el Instituto Nacional (1812), pues “aumentar los niveles de instrucción se percibía como una condición de la modernización y un requerimiento para ingresar a los circuitos comerciales internacionales.”⁴⁶

Sin embargo, es la Iglesia quien asume la dirección y formación de la educación en el período de la independencia, pues ésta a través de conventos y monasterios brindaba educación a niñas y niños respectivamente. También fueron las municipalidades y establecimientos financiados por particulares quienes ejercieron esta labor. Mas, no fue una propuesta estatal. “Si bien, no se puede hablar de

⁴⁵ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.48

⁴⁶ Loreto, Egaña *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile : una práctica de política estatal*. (Santiago de Chile, 2009) p.13

grandes avances, especialmente en cobertura, en el periodo de la emancipación, es indudable que hubo una preocupación apreciable desde los diferentes gobiernos”⁴⁷

Es con la Constitución de 1833 que se comienza a constituir la importancia del rol del Estado en la educación, plasmando en dos artículos, un sentido administrativo en el ámbito educativo por parte del gobierno. “La Constitución de 1833 destinó dos artículos a educación, el N°153 que estableció que “La educación pública es una atención preferente del Gobierno”, y el N°154, que definió que la Superintendencia de Educación Pública tendría a cargo la inspección de la enseñanza nacional, bajo la autoridad del Gobierno.”⁴⁸

Con los principios educativos planteados en la Constitución de 1833, a mediados del siglo XIX, el Estado adquiere un protagonismo en el sistema educativo. Con la intención de fortalecer el proceso de consolidación del Estado chileno, es este quien toma las riendas de la educación como una herramienta de hegemonía estatal, pues busca a través de esta una homogeneización cultural.

“Desde la acción estatal se intentará, por una parte enfrentar el problema de la masificación de esta educación; por otra parte se actuará desde el Estado nacional y centralizado en un proceso de homogeneización cultural. El sistema educacional se constituía, de esta forma, en un instrumento de hegemonía estatal”⁴⁹.

Con el proceso de consolidación del Estado chileno, y el auge económico de la época producto de la exportación del trigo, plata y cobre. La élite, clase dirigente del país, busca lograr un proceso modernizador, tal como en Europa; en donde las industrias comienzan a consolidarse. Pero para lograr aquello, debían considerar la educación de la mano de obra, en otras palabras, la clase popular. “Es posible constatar que, a mediados del siglo XIX para algunos órganos de opinión y para algunos educadores, la educación del pueblo era indispensable para avanzar en el proceso modernizador en que las elites gobernantes estaban empeñadas”⁵⁰. Con

⁴⁷ Loreto, Egaña “Preocupación en las elites: la educación del pueblo” en *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile : una práctica de política estatal*. (Santiago de Chile, 2009) p.26

⁴⁸ Carlos, Concha “Educación en la nueva Constitución Política del Estado. Antecedentes históricos para la discusión”, *Cuadernos de Educación* (2021) p.3

<https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2021/01/Articulo-Concha-NC.pdf>

⁴⁹Loreto, Egaña “Preocupación en las elites: la educación del pueblo” en *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile : una práctica de política estatal*. (Santiago de Chile, 2009) p.19

⁵⁰ Loreto, Egaña, Iván Nuñez y Cecilia Salinas “La educación del pueblo y la educación de la mujer, una preocupación de las elites” cap 1. en *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003). p.9

este objetivo se comienza a forjar un nuevo sistema educativo, el cual no estuvo exento de debate entre los intelectuales y políticos de la época.

Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860

La educación de las masas populares fue un tema controversial a mediados del siglo XIX, junto con la implicancia que el estado debería tener en el tema, en donde intelectuales, políticos y la prensa de la época polemizaron acerca de ello.

Por una parte, intelectuales y pensadores de la educación como Domingo Faustino Sarmiento y los hermanos Miguel Luis y Gregorio Amunátegui, manifestaban la importancia de la educación del pueblo y el rol que el gobierno debería asumir en este. Seguidores del pensamiento liberal-iluminista ven en la educación una herramienta para el progreso de la nación pues “perciben la instrucción primaria como un instrumento del desarrollo económico y del progreso, como asimismo, de estabilidad política y de orden”⁵¹. Ya que estos, ven en la educación, y sobre todo en la instrucción primaria, un instrumento moralizador y civilizatorio para las masas populares. Por lo tanto, es el gobierno quien debe asumir el rol de proveer la educación para todo el territorio y todas las clases en favor del progreso.

“la industria no florece sino en los países civilizados... un pueblo estúpido i grosero puede producir cargadores... bestias humanas capaces de transportar los fardos más pesados, o peones... máquinas animadas capaces de determinados movimientos... pero no esos obreros inteligentes a quienes la instrucción primaria comunica la fuerza a la par de la destreza... La fundación de escuelas es la manera más eficaz de que surjan las fábricas y talleres”⁵².

En el mismo contexto, prensa de la época como el diario el *Mercurio de Valparaíso* (Valparaíso,1827) también manifestaba la importancia de la educación de las masas, pues tal como lo postulan los intelectuales liberales, ven en la educación una herramienta civilizatoria, pues piensan en las masas populares como barbarie, y solo la educación podría cambiar esta condición, para así fomentar el progreso de la nación. Citando a el *Mercurio de Valparaíso* el 24 de septiembre de 1860 en Egaña, Nuñez, Salinas:

⁵¹ Ibidem, p. 15.

⁵² Idem.

“La educación popular debe ser la preocupación constante de las sociedades y los gobiernos, porque es la que influye directamente en el destino de las naciones, instruyendo a las masas, sistemando (sic) los trabajos, moralizando al pueblo. La educación popular no solo es fuente de prosperidad material, porque trae consigo el perfeccionamiento de las artes y de las industrias y la contracción al trabajo; un pueblo educado e instruido convenientemente, es un pueblo fuerte próspero y feliz”⁵³

En función de lo planteado, la discusión de la educación para las masas populares se relaciona directamente con la instrucción primaria, pues es esta la que se considera como necesaria para formar un pueblo civilizado. Mientras que la educación secundaria y universitaria era solo para un grupo reducido, principalmente para las clases acomodadas del país. Por lo tanto, desde un comienzo se plantea un carácter selectivo en la educación.

“El sistema educacional se construye, desde los inicios, segmentado en dos circuitos. Por una parte, un subsistema altamente selectivo, constituido por la educación secundaria y universitaria, que crece de 'arriba hacia abajo', apoyado ampliamente por los intelectuales y políticos dominantes de la época. Por otra, un subsistema primario dirigido al pueblo, que se desarrolla como una entidad separada, que crece apoyada por una minoría liberal, que visualiza en la "educación popular" un motor de desarrollo.”⁵⁴

De esta manera, desde la década de 1840 se comienza a debatir la conformación de una instrucción primaria con un carácter moralizador y civilizatorio, el cual alejara al pueblo de los malos hábitos y la delincuencia. Pues, las clases bajas eran vistas como la decadencia de la sociedad, la cual carecía de buenas costumbres y disciplina, en donde rondaba la vagancia y el analfabetismo. Por lo tanto, la educación sería la herramienta para acercar al pueblo a la llamada civilización. “La formación de hábitos, el cambio en las costumbres, el adaptarse a horarios y disciplinas, constituyen elementos que, unidos a los conocimientos que entrega la escuela, contribuyen al progreso del país y a la formación de trabajadores inteligentes.”⁵⁵

Con los fundamentos mencionados anteriormente, se comienza a erigir los primeros proyectos encaminados hacia una instrucción primaria dirigida a la clase popular, presentados por intelectuales y políticos de la época como Victorino Lastarria y

⁵³ Ibídem p.12

⁵⁴ Cristian Cox y Jacqueline Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF. s/p

⁵⁵ L, Egaña, I, Nuñez y C, Salinas “La educación del pueblo y la educación de la mujer, una preocupación de las elites” cap 1. en *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003). p.15

Manuel Montt. Ambos poseían un gran interés por la educación y fueron fieles defensores de la educación primaria para el pueblo, lo que se vio reflejado en los proyectos presentados a la Cámara de Diputados.

El proyecto de Lastarria presentado en 1843 cataloga los tipos de escuelas existentes dentro del territorio en particulares, municipales, conventuales y públicas. Propone excepcionalmente la gratuidad de la enseñanza y que ésta fuera financiada por el tesoro nacional. Además caracterizó las funciones de los preceptores y fijó un salario para estos. El proyecto fue enviado para su consulta a la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, debido a la labor que esta cumplía como órgano supervisor de la educación primaria y secundaria del país. Asimismo, las ideas de Lastarria fueron en parte alabadas y criticadas por la prensa de la época. *El Mercurio*, por ejemplo, valoraba la iniciativa del proyecto; pues fue el primero presentado, pero consideraba ciertas falencias.

“Faltaba a su juicio, explicitar “los deberes del gobierno para con el pueblo en cuanto a enseñanza pública i por fijar cuales son las responsabilidades del tesoro nacional sobre este punto”; igualmente hacía ver la falta de una organización para dirigir y vigilar la enseñanza”⁵⁶

Posteriormente, este proyecto de ley es retomado por Antonio Garcia Reyes, secretario de la Facultad de Humanidades. Éste mantiene los principios escritos por Lastarria, sin embargo, le añade el cargo de visitador de escuelas y considera la educación de la mujer, distinta a la del hombre, por lo cual debía ser tratada en una ley especial. El proyecto tampoco convenció en totalidad a los políticos de la época. Tanto el proyecto de Lastarria como el de Montt fueron debatidos a lo largo de la década sin lograr un consenso, pues la Cámara dividida, consideraba que ambos proyectos carecían de ciertas facultades o simplemente no simpatizaban con las ideas propuestas por cada diputado. Posteriormente, en 1857 se envía un nuevo proyecto de ley para la educación, esta vez presidido nuevamente por Manuel Montt, pero desde el cargo de Presidente de la República. Este tercer proyecto de ley guarda cierta semejanza con los dos proyectos discutidos anteriormente. “Ocho años más tarde, se presentó un tercer proyecto, bajo el patrocinio del todopoderoso

⁵⁶L, Egaña “Preocupación en las elites: la educación del pueblo” en *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile : una práctica de política estatal*. (Santiago de Chile, 2009) p.50

presidente don Manuel Montt (1857). Los tres antedichos sirvieron de base a la Ley orgánica de 24 de noviembre de 1860.”⁵⁷

Fuera de lo que se discutía en las paredes del Congreso, se confirmaba el escaso interés de las autoridades en materia de organización y administración de las escuelas a lo largo del territorio, uno de los mayores problemas para una correcta instrucción. A través de los escritos de los distintos visitadores de escuela se podía conocer la realidad que abundaba en el sistema educacional, sobre todo primario. “Sus informes reforzaron, hicieron más vívido, concreto e irredarguible (sic), un diagnóstico que la elite ilustrada ya tenía: las escuelas eran pocas, eran un caos y había vallas estructurales para organizarlas y fomentarlas.”⁵⁸ Otros de los problemas a considerar para una correcta instrucción era la realidad de la población chilena a mediados del siglo XIX, correspondía a una sociedad rural que se encontraba dispersa por el extenso territorio, en la cual “menos de un tercio de su población habitaba dentro de límites urbanos en algún centro poblado en ciudades, villas, aldeas, pueblos o lugarejos, como los definieron los censos del período”⁵⁹ lo que imposibilitaba de mayor forma la presencia estatal. “Esta estructura demográfica, junto a la precariedad de las vías comunicacionales, hacía que las provincias se encontrarán muy lejos y que el Estado tuviese poca presencia fuera de las cabeceras administrativas. Se sabía poco de ellas...”⁶⁰

Dentro de este marco, y las discusiones parlamentarias expuestas anteriormente, es en 1860 cuando se aprueba la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, la cual tratará desde distintos aspectos organizar y rearticular el sistema educacional primario, teniendo como principio el rol fundamental del Estado, la gratuidad y la enseñanza de ambos sexos. Además de establecer un criterio para la fundación de escuelas y la formación docente.

Es en los primeros artículos en donde se establecen los principios fundamentales de la educación primaria, fijando el rol del Estado y la enseñanza gratuita. “Art.1º La instrucción primaria se dara bajo la dirección del Estado” y “Art.2º La instrucción que se diere en virtud de esta lei, será gratuita y comprenderá a las personas de uno y

⁵⁷ A. Labarca “Años de consolidación” cap 6 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.140

⁵⁸ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Escuela, comunidad y Estado Nacional” cap 4 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir* (Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁵⁹ Ídem

⁶⁰ Ibídem s/p

otro sexo”⁶¹. Además, comprende la creación de dos tipos de escuelas: elementales y superiores, siendo la primera fundamental para el desarrollo de la instrucción primaria. Con el objetivo de educar a la población, se fija un criterio para la fundación de escuelas en el territorio. “Art4º Se establecerán en las poblaciones de cada departamento las escuelas de ambos sexos que fueran necesarias, hasta llegar a la proporción de una escuela elemental de niños i otra de niñas, por cada mil habitantes que contuviere la población”⁶² Además, agrega que, en el caso de no existir dicha cantidad de habitantes, se establecerán escuelas temporales por cinco años. Dejando en claro el interés del Estado por educar al pueblo, tratando de extender la escuela hasta en los sectores recónditos del territorio, en donde la población era escasa.

Otro de los principios importantes de esta ley, es el destino del tesoro nacional en materia educativa. En el cual se establece que todo gasto relacionado a la instrucción primaria sería financiado por el Estado.

“Art. 14º Son gastos de la instrucción primaria que deben satisfacerse con los fondos señalados en la presente lei:

1º Los sueldos de los preceptores y ayudantes que necesiten las escuelas existentes y las que deben establecerse en conformidad a esta lei.

2º El costo de la adquisición de locales y construcción de edificios para las escuelas en aquellos puntos en que las Municipalidades no los posean aparentes, y el costo del arriendo provisional de los mismos.

3º La adquisición y reparación de los muebles precisos para cada escuela y de los libros útiles de enseñanza de que haya de proveerse gratuitamente a los niños que por su pobreza no pudieran costearlos...”⁶³.

Asimismo, establece que la fundación de Escuelas Normales; organismo a cargo de la formación de maestros, también serían financiados por el tesoro nacional.

La ley de instrucción primaria erradica a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile como la institución a cargo de dirigir la educación primaria. En su reemplazo crea un nuevo organismo de inspección dirigido por un Inspector general y apoyado por Visitadores, los cuales tendrán la función de verificar el correcto funcionamiento de la escuela en las distintas provincias del país.

“Art. 29. El Inspector jeneral cuidará de la buena direccion de la enseñanza, de la moralidad de las escuelas y maestros y todo cuanto conduzca a la difusión y adelantamiento de la instrucción primaria, con las limitaciones establecidas en los arts 10 y 11 de esta lei.

⁶¹ Ley de Instrucción primaria, 1860. Edición en PDF, p. 1.

⁶² Ídem

⁶³ Ibidem, p.2.

Art. 30. Anualmente presentará al Gobierno un informe completo sobre el estado de la instrucción primaria, indicando los medios de adelantarla y perfeccionarla, los efectos que haya producido esta lei y las disposiciones dictadas sobre la materia.

Art. 31. Los Visitadores de escuelas dependerán del Inspector jeneral, cuidarán de las escuelas establecidas en su provincia y las visitarán con la frecuencia y en la manera conveniente.”⁶⁴

Por lo tanto, la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860 establece los primeros principios de la educación primaria, con el principal objetivo de extender la escuela en todo el territorio, además forjó el rol del Estado y el tesoro nacional en materia educativa. Así como también, la creación de un nuevo organismo a cargo de la educación elemental con el objetivo de un constante mejoramiento a la instrucción primaria, teniendo como propósito la centralización de la educación.

Escuelas Normales

Con los nuevos fundamentos planteados en la Ley de Instrucción Primaria de 1860, comienza una rearticulación al sistema educativo primario con el ideal de lograr una correcta instrucción para las masas populares. “Para realizar esta educación popular se requería de personal capacitado que cumpliera con la misión de “propagar la civilización” a todas las clases”⁶⁵. Es por ello, que la ley de 1860 establece ciertas normas para ejercer el rol de educador en el sector primario.

“Art. 16. Ninguna persona podrá ejercer las funciones de preceptor de instrucción primaria, sin acreditar previamente ante el gobernador del departamento, con el testimonio de los sujetos fidedignos, tener buena vida y costumbres.

Si se estableciere una escuela sin este requisito sera cerrada inmediatamente, y su preceptor castigado con una multa de veinte pesos o quince dias de prision, y esta pena se duplicará en caso de reincidencia.

Art. 17. Las escuelas costeadas por los departamentos o por el Fisco serán servidas por los alumnos de las escuelas normales que hayan obtenido el competente diploma de aprobación, y en su defecto, por personas que, a mas de lo dispuesto en el artículo anterior, acrediten tener las aptitudes necesarias.”⁶⁶

Según lo expuesto anteriormente, quienes ejercían las funciones de educador en la educación primaria debían demostrar su calidad de buen ciudadano, más que una

⁶⁴ Ibidem, p. 3

⁶⁵ C, Cox y J, Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF. s/p

⁶⁶ Ley de Instrucción primaria, 1860. Edición en PDF, p. 3.

completa preparación para ejercer este rol, pues como indica Amanda Labarca “su preparación nunca subía de leer y escribir”⁶⁷. Sin embargo, desde 1842 existió una institución para la preparación del profesorado primario: las Escuelas Normales, las cuales tenían como propósito la formación del personal a cargo de la educación primaria del país.

Las Escuelas Normales, deben su fundación a don Manuel Montt, quien en esos años ejercía como Ministro de Instrucción Pública en el gobierno de Manuel Bulnes y, a Domingo Sarmiento, su principal impulsor y primer director. Fundando así, la primera Escuela Normal de Preceptores el 18 de enero de 1842 en Santiago, la primera de América Latina.

“Al preparar el Presupuesto Nacional en el año 1841, don Manuel Montt insertó un ítem <<para el establecimiento y fomento de las escuelas de primeras letras y fundación de una escuela normal, \$ 10.000>>, y firmó el decreto que la creaba el 18 de Enero de 1842.”⁶⁸

Para el ingreso a la Escuela Normal de Preceptores existían ciertas exigencias como edad mínima, saber leer y escribir, y sobre todo, demostrar una buena moral. Citando el artículo 5 del Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en Cox y Gysling: “tener, por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa.”⁶⁹

Debido a que las Escuelas Normales correspondían a una institución ligada completamente a la educación primaria; la cual tenía como objetivo la moralización del pueblo, se debía verificar que quienes cumplieran la función de educar fuesen sujetos de buena familia e intachables respecto a su moral. La razón se debe a que quienes llegaban a formar parte de esta escuela correspondían al mismo origen al cual se dirigen, el pueblo.

“Esto por dos motivos, primero porque los profesores, como vimos antes, eran de extracción popular, por lo tanto había una “sospecha” de base respecto a su moralidad. En segundo lugar, estos requisitos eran importantes, porque la enseñanza primaria tenía una función eminentemente moralizadora o, en otros términos, disciplinaria”⁷⁰

⁶⁷ A, Labarca “Las bases del Estado docente” cap 5 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.113

⁶⁸ Idem

⁶⁹ C, Cox y J, Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF s/p

⁷⁰ Idem

La Escuela Normal de Preceptores, recibe este nombre en distinción con la de profesor. Dado que, el profesor se dirigía principalmente a la educación secundaria, su formación era más especializada, pues debía aprender acerca de arte, ciencia o literatura. En cambio, el preceptor estaba más ligado a la disciplina. “Es sintomático que se llamaran preceptores y no profesores como los de la educación colegial y superior. El preceptor refiere más a quien enseña reglas que a quien enseña un arte o ciencia”⁷¹.

“La formación intelectual del preceptor fue tanto o menos relevante que su formación como modelo moral. La moralidad estaba en las prácticas religiosas, la disciplina, la obediencia del deber, las buenas costumbres, el buen comportamiento. Por eso muy luego se transformó en internado, por eso el director debía vigilarlos dentro y fuera del establecimiento, por eso cada uno tenía su hoja de vida”.⁷²

Además del carácter de internado, el Estado brindaba una beca para la manutención de los estudiantes, la cual cubría gastos como la alimentación y el vestuario en lo que duraba su instrucción, así como también se encargaba de designar el destino de los egresados normalistas. “Estudiar en la normal significaba entonces, al mismo tiempo, establecer un contrato laboral. Esta medida tenía por fin asegurar el ejercicio profesional de los egresados, controlando además su destinación.”⁷³

Con el mismo propósito y normativas, en 1854 se crea la primera Escuela Normal de Preceptoras, siendo nuevamente Manuel Montt y Domingo Sarmiento sus grandes impulsores. A diferencia de la Escuela Normal para varones, la Escuela de Preceptoras estaría bajo la dirección de religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, ya que los conservadores dudaban del carácter moral de la mujer, pues consideraban que esta podía ser corrompida por la del marido, lo cual hacía vulnerable su formación. “La decisión de dejar la dirección de la formación de las profesoras del Estado en manos de religiosas fue una fórmula de compromiso

⁷¹ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Una nueva comunidad política” cap 2 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir* (Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁷² Idem.

⁷³ C, Cox y J, Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF. s/p

tranquilizadora para los grupos conservadores que se oponían a la creación de esta normal femenina”⁷⁴.

A diferencia de los conservadores, defensores de la educación normalista femenina, exponían la importancia de la mujer en la educación primaria, entendiéndola como una extensión del rol femenino. Citando a Miguel Amunátegui en Cox y Gysling:

“La mujer es el mejor de los maestros. Nadie conoce más bien el Idioma del niño que aquella que lo ha llevado en su vientre, que lo ha arrullado en sus brazos, que lo ha velado sobre la cuna en que dormía, que lo ha cuidado mientras estaba despierto, que se ha llevado con él a todas horas. El conocimiento práctico que la mujer tiene de la infancia, hace que ella sea el más sabio de los preceptores, la suavidad de su carácter hace que sea también el más querido”⁷⁵

De esta forma, sucede la inserción de la mujer en el campo laboral de la mano de la educación, además de ver en las escuelas normales una salvación a la precariedad y miseria en la que se vivía en el mundo popular.

“La escuela tuvo una alta demanda porque era un lugar de protección de niñas pobres y vulnerables. Las cartas de madres rogando que aceptaran a sus hijas a quienes no podían alimentar o de señoras de élite para que ingresaran niñas pobres que corrían peligros, fueron muchas”⁷⁶.

Con la fundación de las Escuelas Normales se ven los primeros indicios de la profesionalización docente, en el cual el rol de la mujer comienza a tomar importancia, pues los educadores de la época toman el ejemplo de países europeos en donde la maestra tiene un rol central en la educación.

“la importancia que otorgó el Estado a la formación de preceptoras se vinculó a la creencia en la virtud femenina como esencia del buen funcionamiento del orden social, en el que inculcando virtud y nuevas costumbres a las niñas se podría modificar la “barbaridad” del “bajo pueblo”⁷⁷.

No obstante, la enseñanza femenina distó de la masculina, pues desde la fundación de cada escuela (masculina y femenina) existieron diferencias en los planes de estudios impartidos relacionados a la formación general de cada uno “las maestras no aprenderían química, ni elementos de agricultura y vacunación, pero sí

⁷⁴ Ibidem

⁷⁵ C, Cox y J, Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF. s/p

⁷⁶M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Nuevos actores y nuevos vínculos” cap 7 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir* (Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁷⁷ Isidora Salinas, “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y profesionalización. 1840-1900”, *Transhumante*, Revista Americana de Historia Social 12(2018) <https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/view/334127/20790086> p.86

horticultura y dibujo natural. Subyacía aquí una diferencia cultural⁷⁸. Si bien, el objetivo era el mismo; la civilización del pueblo, la formación general de los preceptores se diferenciaba según su sexo y el rol de este en la sociedad. Se debía a que la misión de las maestras era “educar a niñas que, en su gran mayoría, estarían destinadas al estereotipo de la época: ser buenas madres y esposas”⁷⁹. Por lo cual se le excluía de asignaturas como Compendio de Constitución política, pues las mujeres carecían de derecho y no podían involucrarse en la vida pública. Además, se le incluían asignaturas como Economía Doméstica, Costura y Bordado, y labores de aguja, las cuales no se encontraban presente en el plan masculino.

Diferencias con el plan femenino:	
-En el plan femenino no se incluye:	
a.	COMPENDIO DE CONSTITUCION POLITICA
b.	GEOMETRIA
c.	QUIMICA
d.	VACUNACION
- En el plan femenino se incluye:	
a.	DIBUJO NATURAL en vez de DIBUJO LINEAL.
b.	DOGMA Y MORAL RELIGIOSOS, en vez de DOGMA FUNDAMENTAL DE LA FE.
c.	HORTICULTURA, en vez de ELEMENTOS DE AGRICULTURA.
-Se incluye sólo en el plan femenino:	
a.	ECONOMIA DOMESTICA
b.	COSTURA, BORDADO Y DEMAS LABORES DE AGUJA.
c.	COSMOGRAFIA.

Fuente: C, Cox y J, Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF.

A pesar de las medidas ejercidas por los gobiernos de turno en son de la instrucción primaria y la profesionalización docente a través de los años, estas no pudieron dar solución a los problemas existentes en la educación elemental, además de añadir la crisis económica desatada por la Guerra del Pacífico que conllevó a una reducción del presupuesto en educación “La guerra del 79. El sacudimiento inesperado que desata, aleja por un instante de todo progreso cultural. Se concentran las fuerzas en la guerra y se dejan de mano múltiples ensayos pedagógicos del decenio anterior”⁸⁰.

⁷⁸ L, Egaña, I, Nuñez y C, Salinas “Consolidación de la instrucción primaria femenina” cap 3. en *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003). p.105

⁷⁹ Idem

⁸⁰ A. Labarca “Impulsos innovadores” cap 7 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.180

Es por lo que posterior a la Ley de Instrucción Primaria de 1860 se llevaron a cabo la promulgación de diversos decretos para solventar las carencias en la educación popular aún existentes.

“La agitación de la opinión ilustrada acerca de los problemas de la instrucción popular, auspiciada por las circunstancias sociales y económicas de que dimos cuenta en el párrafo anterior, determinan la promulgación de varios decretos y de una ley de suma importancia”⁸¹.

Es en 1878 cuando aparece don José Abelardo Nuñez, abogado de profesión “Pertenece al directorio de la Sociedad de Instrucción Primaria y tenía una clara vocación pedagógica”⁸², fue enviado al extranjero, para estudiar el sistema educativo primario en diversos países “el Gobierno comisionó, en noviembre de 1878, para trasladarse a Estados Unidos y Europa a estudiar la organización, sistema y métodos de la enseñanza primaria”⁸³.

Posterior a ello, después de cuatro años de estudio, Abelardo Nuñez publica su obra *Organización de las Escuelas Normales*, la cual sirvió como modelo para la reestructuración del sistema educativo primario con una profunda influencia del modelo alemán. Es por ello que se le relega el cargo de Inspector General y con tal autoridad comienza a reformar el sistema educacional primario a través de diversos decretos aprobados por el Gobierno. “La Ley de 11 de Octubre del 83 permite al Presidente de la República que ordene la construcción de edificios para la enseñanza primaria, contrate profesores para las escuelas normales, envíe maestros chilenos al extranjero y adquiera mobiliario, útiles de enseñanza y libros para las bibliotecas”⁸⁴.

Con un claro interés en mejorar la educación primaria, Abelardo Nuñez comienza a introducir nuevos métodos de enseñanza los cuales siguen el modelo alemán, pues es este el que más impresionó a Nuñez debido a la disciplina y orden que inspiraba. “Las características que se fomentaba en el sistema pedagógico alemán eran el orden, la puntualidad y la obediencia. Tras este objetivo, el énfasis, más que en los contenidos, se ponía en los métodos de instrucción.”⁸⁵. Es por ello, que para el

⁸¹ Idem

⁸² M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Nuevos actores y nuevos vínculos” cap 7 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir* (Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁸³A. Labarca “Impulsos innovadores” cap 7 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.181

⁸⁴Ibidem p.182

⁸⁵ C, Cox y J, Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF s/p

mejoramiento del sistema educacional se comenzó a contratar a profesores extranjeros, principalmente de origen alemán, para dar cátedra en distintas asignaturas, además se les relegó el cargo de la dirección de diversos establecimientos a lo largo del país.

Con las ideas importadas desde Alemania, comenzó una reestructuración al sistema educacional primario, el cual da énfasis a la profesionalización de la docencia primaria, pues lo dota de nuevos métodos de enseñanza y nuevas materias para la formación docente. “En el nivel primario se produjo un reordenamiento completo de la enseñanza normal, se implementaron métodos de enseñanza y programas de estudio nuevos, aplicándose el método concéntrico. Se intentó hacer de la docencia primaria una carrera profesional.”⁸⁶ Con ello, se le otorgó un nuevo rol al docente en el aula, ya no es un mero expositor memorístico de un texto, sino, un organizador y director de los conocimientos de sus alumnos.

Con Abelardo Nuñez en el cargo de Inspector General, el importado modelo educativo alemán y un aumento en el presupuesto escolar por parte del gobierno se reorganizó y reestructuró el sistema educacional primario. Dotándolo de nuevos métodos, nuevas enseñanzas y nuevos inbiliaris, lo que demuestra el interés por un mejoramiento a la educación de la clase popular. “Ningún Gobierno anterior había tomado medidas tan completas y dedicado fondos mayores al incremento de la educación del pueblo”⁸⁷.

Sin embargo, la llegada de docentes extranjeros pronto se transformó en un problema. La profunda admiración por las tierras europeas, conllevó a que en las aulas se impartiera una visión y un saber totalmente europeo, lo cual ocasionó un distanciamiento con la realidad chilena, pues se valoriza el saber extranjero el cual desconoce el contexto nacional “Se desconoció el país; su historia se desvalorizó; los grandes forjadores de la república quedaron en la penumbra ante los jefes políticos modernos y pasados de Europa.”⁸⁸

Es a fin del siglo XIX, donde se comenzó a forjar los primeros cuestionamientos acerca de las reformas educacionales hacia el sector primario, pues la profunda extranjerización del sistema, así como también el cambio de mentalidad de la

⁸⁶ C, Cox y J, Gysling, “Las Escuelas Normales” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) Edición en PDF s/p

⁸⁷A. Labarca “Impulsos innovadores” cap 7 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.183

⁸⁸ Idem

sociedad chilena a inicios del siglo XX, conllevó a una nueva discusión acerca del objetivo que debía tener la educación primaria.

Discusión por la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria

A pesar de las reformas y reestructuración de la educación primaria durante fines del siglo XIX, estas no pudieron solventar las nuevas necesidades educativas existentes a comienzo del nuevo siglo. La inasistencia escolar, la crisis del modelo oligárquico, el cuestionado objetivo de la educación primaria, junto con el cambio de mentalidad de la sociedad, conllevó a un replanteamiento del modelo educativo primario durante las primeras décadas del siglo XX.

Desde 1880 se evidencia un interés por la alfabetización de la población a través de la extensión de la escuela por el territorio nacional y el considerable presupuesto destinado a la instrucción pública “El gobierno del presidente Santa María estaba decidido a transformar la educación desde sus bases, consolidando la primaria como el nivel de mayor impacto dentro de la inversión fiscal.”⁸⁹ Sin embargo, estas medidas no pudieron solventar el principal problema de la educación primaria: la inasistencia escolar.

Los elevados porcentajes de inasistencia escolar, cercanos al 90% entre la población mayor de cinco años constatados por los censos de 1885 y 1895, dejaron en evidencia que la escuela era una práctica inexistente para la gran mayoría de los chilenos⁹⁰. Mientras la escuela se expandía por el territorio, los alumnos se ausentaban de estas. Lo que conllevó a un nuevo cuestionamiento del sistema educacional primario y un arduo debate de este en el contexto político, en busca de una redirección del sistema a inicios del siglo XX.

Si bien las medidas ejercidas respecto a la instrucción pública desde finales del siglo XIX, demostraron un claro interés por la educación primaria, a comienzos del siglo XX el contexto político no podía comprender el porqué de la ausencia de los estudiantes en las aulas.

⁸⁹ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Un Chile escolarizado y analfabeto” cap 2 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF s/p

⁹⁰ Macarena, Ponce de León Atria “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, *Historia* v.43 n°2 (2010)
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942010000200004#t90

“El ausentismo no solo exigía preguntarse por quienes simplemente no llegaban a la escuela, sino por las razones de la alta deserción. De ello derivó uno de los ejes centrales de la discusión de la obligatoriedad escolar: si la inasistencia se debía a la pobreza de las familias o a la pobreza de las escuelas”⁹¹

Es con este enfoque que comenzó la discusión entre políticos e intelectuales de la época, pues había quienes consideraban la miseria de las familias como un factor de la ausencia escolar, mientras otra parte inculpaba al sistema educacional primario. Lo cierto es que la inasistencia escolar se debía a diversos factores.

Primero que todo, las diversas reformas educativas que se ejercieron durante el siglo XIX, si bien impulsaron un crecimiento al sistema educacional primario, este solo se extendió de manera centralizada dando énfasis a la población urbana. “En las ciudades la escuela era más estable. En ellas se concentraron los recursos económicos, la mejor infraestructura y las primeras generaciones de preceptores normalistas, además de los mejor calificados”⁹². Es por lo que, a fines del mismo siglo comienza una reorganización del sistema para atenuar las diferencias entre el campo y la ciudad. Sin embargo, la deserción seguía latente.

Por otra parte, el proceso de industrialización había comenzado en el territorio, no obstante, el trabajo agrícola seguía siendo la actividad económica primordial del país. Lo que tenía como consecuencia que familias que habitaban zonas rurales se volcaran completamente a la actividad laboral, tanto adultos como niños. Por lo tanto, la escuela solo se transformaría en un impedimento para el sustento del hogar.

“... con respecto al volumen de trabajo cuestiona la percepción que se tuvo de este como el principal enemigo de la asistencia a la escuela. De hecho, los niños trabajaban desde antaño y lo siguieron haciendo mientras se expandió el sistema de instrucción primaria durante el siglo XIX.”⁹³

Del mismo modo, los padres consideraban que la enseñanza de la escuela no era necesaria para el trabajo diario, es por lo que la inasistencia era constante. “La asistencia era corta y esporádica, los menores iban a la escuela por un par de años

⁹¹M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Un Chile escolarizado y analfabeto” cap 2 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁹² Macarena, Ponce de León Atria “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, *Historia* v.43 n°2 (2010)

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942010000200004#t90

⁹³ Ídem.

y la dejaban cuando escasamente aprendían a leer para enrolarse en alguna ocupación que aportase a la sobrevivencia familiar”⁹⁴

Debido al problema de la inasistencia; a pesar de los impulsos por mejorar la educación primaria a través de los años, políticos e intelectuales de la época promueven la obligatoriedad como medida para solventar la ausencia de los alumnos en el ámbito escolar. El cual no estuvo exento de polémica, pues las diferentes posturas de quienes comprenden el contexto político conllevaron a una extensa discusión hasta la promulgación de la ley definitiva: la Ley de Instrucción Primaria de 1920. Dicha discusión se comprende desde el inicio del nuevo siglo, con la presentación de varios proyectos de ley acerca de la obligatoriedad. “La escuela obligatoria no era solo una ordenanza para ampliar la cobertura. Era un conflicto ideológico sobre las atribuciones del Estado en materias sociales.”⁹⁵ Pues, quienes estaban en contra de este proyecto, principalmente el partido conservador, consideraba que la obligatoriedad atentaba contra la libertad de los ciudadanos, principalmente de los padres de familia. Además de considerar que el problema de la asistencia era meramente por la falta de escuelas.

“Diariamente vemos en las memorias del Ministerio de Instrucción Pública, i a principio de este mismo año se lo hizo notar en la discusión de los presupuestos que quedan muchos niños sin recibir educación porque no hai escuelas suficientes a las cuales estos niños puedan concurrir.

¿Las hai acaso en los campos en el número necesario para que todos los niños puedan educarse? ¿No estamos viendo que en muchas de nuestras poblaciones rurales no se da educación por falta de escuelas?.

¿Qué sacaríamos, entonces, con imponer esta obligación cuando no existen escuelas donde poder hacerla efectiva?”⁹⁶

Por su parte, quienes estaban a favor de la obligatoriedad de la instrucción primaria, como demócratas y radicales, argumentaban la importancia de “que la educación era un derecho del niño que el Estado debía garantizar si el padre no lo cumplía; los que no enviaban a sus hijos a las escuelas eran los más pobres y no tenían

⁹⁴ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Un Chile escolarizado y analfabeto” cap 2 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁹⁵M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Escuela Obligatoria: del debate liberal a la discusión social” en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁹⁶M. Monsalve “Pensamiento de educacionistas y políticos”. “...i el silencio comenzó a reinar” *documento para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920* Santiago. DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana. Univ. Católica Blas Cañas, 1998 Edición en PDF s/p

capacidad de ejercer ese derecho.”⁹⁷ Es por ello que, a través de una amonestación o advertencia por parte de la autoridad haría a los padres cumplir ese deber, como indica el senador Bannen en el debate por la instrucción obligatoria en el senado en 1902.

Sin embargo, los conservadores contra argumentaban ante ello, la libertad de decisión de los padres de educar a sus hijos, pues el Estado no podía ni debía interferir en las decisiones de estos. Es por ello que el senador Ventura Blanco en una sesión del senado en 1902 acerca de la obligatoriedad expresaba:

“... no se armoniza con el derecho que tiene todo padre de familia de proveer como mejor lo entienda a la educación de sus hijos, mandarlos si lo cree conveniente a la escuela pública, este es el derecho de los ciudadanos para educar e instruir a sus hijos. Pero de este derecho no puede arrancarse la tuición que se pretende dar al Estado sobre estos niños, sobre esos padres de familia, ni sobre esos ciudadanos”⁹⁸.

No obstante, a pesar de la negativa de los conservadores ante el proyecto de instrucción primaria; debido a la intervención del Estado en el ámbito privado, quienes defendían el proyecto consideraban la obligatoriedad como una medida necesaria para la solución del analfabetismo que prevalecía en la clase popular. “Para los partidarios, la escuela obligatoria era sinónimo de expansión de la educación popular, era una necesidad social y no un conflicto doctrinario, como lo hacían aparecer los conservadores.”⁹⁹

De esta forma comienza el debate acerca de la instrucción primaria obligatoria, la cual se extiende durante veinte años y diversos proyectos legislativos “hubo tantas propuestas y temas en discusión, que surgió confusión entre los mismos parlamentarios.”¹⁰⁰ La discusión por la obligatoriedad de la escuela primaria a principios del siglo XX, se desarrolla en medio de un contexto de crisis social, en donde el sistema dominante comienza a ser cuestionado. En el cual diversos intelectuales manifiestan las situaciones que atraviesa el país, describen desde distintas perspectivas el contexto social de la época.

⁹⁷ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Escuela Obligatoria: del debate liberal a la discusión social” en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

⁹⁸ M. Monsalve “Pensamiento de educacionistas y políticos”. “...i el silencio comenzó a reinar” documento para la *Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920* Santiago. DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana. Univ. Católica Blas Cañas, 1998 Edición en PDF s/p

⁹⁹ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Liberalismo, democracia y nacionalismo” cap 1 en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

¹⁰⁰ Idem.

“No sería posible desconocer que tenemos mas naves de guerra, mas soldados, mas jueces (..) i mas rentas públicas que en otros tiempos; pero ¿tendremos también mayor seguridad i tranquilidad nacional,(...), aspiraciones mas nobles, mejores servicios, mas poblacion i mas riqueza i mayor bienestar? En una palabra ¿progresamos?”¹⁰¹

Debido al auge salitrero, el país experimentó los primeros rastros de industrialización y modernización, a través de la mejora de servicios públicos, en donde políticos de la época alardeaban acerca del progreso. “La sociedad chilena se modernizaba según los esquemas europeos; la clase alta acumulaba grandes lucros en los negocios del salitre, nadando en un cuadro de relaciones internacionales que favorecía el Estado chileno, todo esto en medio a la sordidez de los conventillos y la crisis moral de toda la sociedad”¹⁰².

Lo cierto era que, en la realidad popular los grandes progresos de los que alardeaba la oligarquía no habían rastros. La modernización sólo abarcó las zonas urbanas, transformándose así en el centro de la industrialización, provocando la migración del campo a la ciudad, lo que conllevó a una sobrepoblación en las ciudades. Lo que trajo como consecuencia que quienes venían en busca de nuevas oportunidades y mejor calidad de vida estuviesen condenados a la miseria. “Santiago tiene, al 31 de diciembre de 1909, algo más de 350 mil habitantes. El Mercurio denuncia que 100 mil viven en un ambiente deletéreo, en medio de miasmas ponzoñosas, respirando aires impuros y sufriendo la influencia y el contagio de infecciones y epidemias”¹⁰³. Las ciudades no dieron abasto para la masiva llegada de nuevos habitantes, lo que provocó una cierta marginación hacia los nuevos sectores, pues vivían en condiciones deplorables, donde los servicios básicos como la luz y el agua no estaban cubiertos.

Debido al malestar social en el sector popular, tanto intelectuales, como la prensa e iglesia comienzan a denunciar esta situación, definiéndola como la Cuestión Social, en donde muchos de ellos culpan a la clase política por las malas condiciones de vida en la que se encontraba la clase obrera.

“Algunos vienen del catolicismo, quienes recibiendo la Rerum Novarum y con ella la incipiente doctrina social de la Iglesia Católica, denuncian la pobreza y la injusticia y piden a los ricos no sólo caridad sino responsabilidad. Otros son

¹⁰¹E. Mac-Iver *Discurso sobre la crisis moral de la República*. Biblioteca de “La Revista de Chile” n°31 (Santiago, Moderna, 1900). p.6

¹⁰² G. Ledezma. “Chile en el primer centenario de la independencia en 1910: identidad y crisis moral”. *Historia y espacio*, Vol.2, n° 26 (2006) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362788> s/p

¹⁰³A. Calderón *Cuando Chile cumplió 100 años*. Santiago (Quimantú, 1973). p.8

expresión del pensamiento laico y radical y denuncian una crisis moral en la nación, crisis de los gobernantes en primer lugar, pero crisis que se expande por todo el cuerpo social e impide ser una sociedad democrática.”¹⁰⁴

Las condiciones en las que vive la clase popular hacen eco en la discusión por la Instrucción Primaria Obligatoria, pues, los políticos del país consideraban que era en ese contexto en donde ocurrían los malos hábitos que buscaban erradicar como el alcoholismo y la vagancia. “Consideraban que vicios como el alcoholismo, el juego, la pereza, entre otros, estaban en la base del malestar moral y material de la clase trabajadora.”¹⁰⁵ Debido a estos vicios, según los políticos del país, ocurría la indiferencia de los padres por la escuela, pues consideraban que preferían que los niños se desarrollaran en ese ambiente antes que en una sala de clases, es por ello que buscan la intervención del Estado en la materia.

“... al hacer el reclutamiento de estos niños en sus propias habitaciones se ha tropezado en la mayor parte de los casos con la resistencia mas tenaz e injustificada de sus padres, resistencia que no tiene mas explicación que la de crasa ignorancia i la desgraciada depravación en que viven. Prefieren a que sus hijos vaguen en las calles o en los basurales antes que permitir que asistan a una escuela que ellos consideran como algo absolutamente innecesario si no como una prisión o un castigo. Sin la intervención de la autoridad pública sera imposible vencer esa insensata resistencia.”¹⁰⁶

La discusión acerca de la obligatoriedad de la instrucción primaria a comienzos del siglo XX, dejó en evidencia la desconexión de la clase política con la realidad social que acontece al sector popular. Pues, mientras los políticos discutían la obligatoriedad como una necesidad para el desarrollo del país, lo cierto era que las familias no veían en la educación una solución. “El diagnóstico horrorizado de las autoridades respecto de las condiciones de vida del pueblo fue acertado en cuanto percibió a la miseria como la principal causa de la abstención escolar, pero no planteó paralelamente la pregunta por el sentido que tenía para las familias el valor de la educación.”¹⁰⁷

¹⁰⁴ J.García-Huidobro “Desafío de la educación chilena de cara al bicentenario” *El Chile del Bicentenario*. Universidad Diego Portales, Santiago (2008)
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8490/MFN226.PDF?sequence=1> p.3

¹⁰⁵ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Industria chilena e instrucción para trabajadores” en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF.

¹⁰⁶ M. Monsalve “Pensamiento de educacionistas y políticos”. “...i el silencio comenzó a reinar” *documento para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920* Santiago. DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana. Univ. Católica Blas Cañas, 1998 Edición en PDF. .s/p

¹⁰⁷ M. Ponce de León, F. Rengifo, y S. Serrano “Escuela y hogar” en *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*(Taurus, 2013). Edición en PDF. s/p

La incomprensión de los políticos ante la crisis existente y su nula respuesta ante la desigualdad social que inundaba al país, conllevó que el malestar social de la clase popular se fuera acrecentando. Es por ello, que con el avanzar del siglo, comienzan las primeras manifestaciones sociales influenciadas por las nuevas corrientes de pensamiento que defendían la igualdad social. En donde los profesores no quedaron fuera, pues al igual que distintos gremios organizados, comenzaron a manifestarse en busca de mejores condiciones laborales, y sobre todo, mejorar su calidad de vida. Así como también buscaron intervenir en la realización de las reformas estatales, lo que permitió un replanteamiento del funcionamiento del Estado. “Desde la época del centenario (1910) tanto las clases subalternas como las clases dirigentes comenzaron a proyectar distintas alternativas políticas para superar la crisis de Estado.”¹⁰⁸

Las primeras décadas del siglo XX, se desarrollan como un período de transformaciones, provenientes de la acción y organización del sector popular. El cual se organizó en distintos gremios, según su representación y demandas impulsadas. Uno de estos fue el gremio de profesores, organizado en distintas asociaciones, exigieron y demandaron; a través de diversos medios, mejores condiciones de trabajo. Así como también buscaron promover una reforma educativa desde su experiencia e influenciada por nuevas filosofías educativas. Lo cual será desarrollado en el capítulo dos de este trabajo.

¹⁰⁸ J.Gómez “Poder constituyente, Crisis del Estado Oligárquico: Chile 1910-1925”. *Direito & Práxis*. Río de Janeiro. Vol.08, N.4 (2017)
<https://www.scielo.br/j/rdp/a/drBkkLk3CyXJf9wJjPfkDcG/?format=pdf&lang=es>

Capítulo II

El presente capítulo tiene como objetivo describir el desarrollo del movimiento pedagógico en la segunda década del siglo XX. La descripción abarca desde los primeros antecedentes de organización del gremio, la Asociación General de Profesores, y por último, la lucha de la Asociación General de Profesores.

El desarrollo del movimiento pedagógico debe ser comprendido desde el contexto social que abarcaba los primeros años del siglo XX, pues el país se encontraba sucumbido en una crisis social, política y moral como lo expusieron intelectuales de la época como Alejandro Venegas “me he resuelto estampar la verdad desnuda en este libro (...), estudio las causas, el desarrollo i las consecuencias de la ruina económica i moral de nuestro país”¹⁰⁹.

La *Cuestión Social* emergida a fines del siglo XIX sigue teniendo repercusiones a comienzos del nuevo siglo, pues la clase dirigente hacía oídos sordos a las necesidades de la clase popular. Debido a esto, el pueblo comenzó a tener un rol relevante dentro de la sociedad en el siglo XX, pues a través de diversas manifestaciones hicieron sentir su malestar provocado por las desigualdades sociales existentes. “Lo que sucedió a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, fue que quienes padecían la exclusión comenzaron, de distintas maneras, a alterar el orden creado por las oligarquías”¹¹⁰.

Además de las manifestaciones ante las desigualdades existentes y la indiferencia de la oligarquía, los distintos gremios y organizaciones; los cuales fueron excluidos del Estado, comenzaron a involucrarse en la sociedad de diversas maneras para generar mejoras en distintos ámbitos. Uno de estos gremios, fue el del profesorado, principalmente el primario, pues como se menciona en el capítulo anterior, es uno de los grupos que sufría mayores desigualdades. “La situación del magisterio en las primeras décadas del siglo XX era sombría. Los salarios eran bajos en términos absolutos y en comparación con los de otros servidores públicos”.¹¹¹ En relación con ello, el movimiento pedagógico debe comprenderse dentro del movimiento popular

¹⁰⁹ Alejandro Venega, “Sinceridad: Chile íntimo en 1910”. (Santiago. Impr. Universitaria, 1910) p.12

¹¹⁰ Enríquez Fernández “Estado y Sociedad en Chile 1891-1931. El Estado Excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad” (Santiago de Chile, Lom ediciones, 2003)

¹¹¹M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

surgido a inicios del siglo XX, el cual buscaba reivindicar la dignificación y valoración de las clases populares.

En donde el gremio de profesores primarios adquirió un rol protagónico en el nuevo siglo, pues comenzó a interesarse por las medidas para el desarrollo de una educación popular, a través de discusiones por medio de congresos pedagógicos, la propuesta y defensa de nuevos ideales educativos. Así como también la dignificación del gremio, proponiendo reformas a la condición de trabajo y la labor docente.

PRIMEROS ANTECEDENTES DE ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

El inicio del siglo XX no estuvo exento de polémicas, pues se venía arrastrando una crisis desatada en años anteriores. El gremio de profesores no fue indiferente ante estos problemas, pues también pertenecían al sector popular de la sociedad: “los maestros y maestras vivían un proceso de profesionalización vía escuelas normales, mientras experimentaban una situación económica bastante precaria e inestable”¹¹². Fue esta condición el propulsor de la temprana organización gremial a comienzos del siglo XX.

No obstante, las malas condiciones laborales no era la única disputa del gremio, sino también, era la educación popular. Pues, uno de sus principales intereses y motivaciones a lo largo del movimiento pedagógico fue incentivar, proponer y discutir reformas educativas en busca de mejorar el sistema educativo primario, así “en las dos primeras décadas del siglo XX irrumpieron como actor social y político relevante que empujaría reformas pedagógicas de diverso cuño.”¹¹³

El interés del profesorado por generar reformas educativas se puede evidenciar a fines del siglo XIX, pues se forjaron las primeras discusiones respecto a las medidas aplicadas hasta entonces. Una de las primeras controversias fue la profunda extranjerización de la educación¹¹⁴, y posterior a ello, el desarrollo de la educación y la dignificación del gremio. “Los maestros pidieron cada vez más grados de participación y de mejoramiento en sus condiciones laborales, asumiendo un

¹¹² Íbidem

¹¹³ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹¹⁴ Este contenido se desarrolla en el primer capítulo de esta tesis

discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas insertas en la tradición escolar”¹¹⁵.

Respecto de lo anterior, fue a fines del siglo XIX que comenzó la organización de congresos de educación en donde los profesores; tanto primarios como secundarios, reflexionaron acerca de los problemas y reformas del sistema educativo instauradas en el período. “Estos congresos fueron una instancia donde el profesorado discutió sus propuestas y demandas a la instrucción pública.”¹¹⁶

Estas instancias de discusión por parte del profesorado respecto al sistema educativo se mantienen con ímpetu a inicios del siglo XX, pues en 1902 con la participación de docentes, intelectuales y políticos se realiza el Congreso Nacional de Enseñanza Pública. En esta instancia se propuso instaurar nuevos programas de estudios, tanto en el nivel primario como secundario, además de una promulgación de una ley sobre la instrucción primaria obligatoria¹¹⁷. Sin embargo, Amanda Labarca señala que, si bien las propuestas consagradas en el Congreso de 1902 marcan un precedente en la discusión respecto a la educación, no presentan nuevas perspectivas ni una crítica profunda al sistema. “Se discuten horarios, preeminencias o introducción de tales o cuales asignaturas, pero no se revisan ni los objetivos, ni la organización, ni la función social que la estructura docente está llamada a desempeñar dentro de la democracia.”¹¹⁸

Si bien el Congreso pedagógico de 1902 no presentó una crítica radical al sistema educativo; como señala Labarca, este sí marcó un precedente en la historia de la educación. Dado que, las discusiones y propuestas ya no solo forman parte de los políticos liberales; como sucedía en el siglo anterior, pues los profesores se vuelven un actor importante dentro de los debates educativos. De tal forma, “las discusiones decimonónicas sobre educación se realizaron entre círculos influyentes y elitistas. Al

¹¹⁵ Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, Docencia, no. 40 (2010), <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/> p. 42

¹¹⁶ Memoria Chilena “Congresos de educación” <http://was.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94703.html#:~:text=En%201902%20tuvo%20lugar%20el,interos%20de%20las%20instituciones%20educativ>

¹¹⁷ Museo de la educación Gabriela Mistral “Congresos de enseñanza a inicios del siglo XX: Pensar la educación” <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/construccion-del-estado-docente-en-chile-1860-1920/congresos-de-ensenanza-inicios-del>

¹¹⁸ Amanda, Labarca “Las Bases del Estado Docente” cap.5 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.222

iniciar el nuevo siglo estas reflexiones se ampliaron socialmente en congresos de educación, organizados por los propios profesores.”¹¹⁹

El Congreso de 1902 no fue el único en el período, pues en 1912 se realizó el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria con el objetivo de enfatizar el carácter educativo aplicados en los liceos tanto de mujeres como de hombres¹²⁰. Y en 1914, se llevó a cabo el Primer Congreso de Educación Popular en donde normalistas y profesores secundarios, participaron activamente “Los temas de fondo de este Congreso fueron la reforma del sistema educacional y la promulgación de la ley de enseñanza primaria obligatoria.”¹²¹

Sin embargo, las discusiones por el sistema educativo, no era el único conflicto que abatía al gremio, pues la crisis arrastrada del siglo anterior provocó un malestar tanto social como económico en donde el profesorado primario fue uno de los más perjudicados. “En el contexto de la República Parlamentaria, los docentes tenían que subordinarse a las influencias políticas para lograr el ingreso al servicio escolar”¹²².

Producto del desarrollo de la enseñanza estatal, los maestros pertenecían a la rama de servidor público, lo que ocasionaba cierta discrepancia pues “quedaban sujetos a las influencias políticas para el ingreso, para la movilidad horizontal y para los ascensos en el servicio educacional. Carecían de seguridad social, salvo el derecho a jubilación, al cumplir treinta años de función”¹²³. Al mismo tiempo, el sueldo de los maestros era relativamente menor al de otros servidores públicos, además de sueldos impagos por meses debido al recorte de presupuesto público ocasionado por la crisis existente.

“Llegó a hacerse casi habitual que en los cuatro o cinco primeros meses del año, el gobierno no contase con el presupuesto y por consiguiente no pudiese girar fondos para cancelar remuneraciones. Pero también fue habitual que uno de los últimos servicios que recibía los pagos adeudados fuese el de enseñanza.”¹²⁴

¹¹⁹ Museo de la educación Gabriela Mistral “Congresos de enseñanza a inicios del siglo XX: Pensar la educación” <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/construccion-del-estado-docente-en-chile-1860-1920/congresos-de-ensenanza-inicios-del>

¹²⁰ Idem

¹²¹ Idem

¹²² Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.138

¹²³ Iván Nuñez “Las Organizaciones Pre-Sindicales: 1900-1922” cap I. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.25

¹²⁴ Idem

En relación a lo descrito anteriormente, fueron estos acontecimientos los que propulsaron una pronta organización del gremio, pues a lo largo de la década se organizaron distintas asociaciones gremiales en busca de mejorar las condiciones laborales y salariales del profesorado, ya que “la carencia de seguridad social y el impacto de las bajísimas remuneraciones, llevaba al preceptorado a crear organizaciones de auto-ayuda, inscritas en la tradición de “mutualismo” de los grupos artesanales y obreros desarrolladas a partir del siglo anterior”¹²⁵

La Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (SPIP) fue fundada en 1903 en Santiago, esta organización es la primera entidad relevante a inicios del siglo XX. “Sus propósitos eran “... el desarrollo de la sociabilidad y ayuda mutua del magisterio, el estudio de tópicos de educación y la difusión de la cultura popular”¹²⁶. La SPIP no tiene un carácter reivindicativo, más bien tuvo una función protectora en ayuda de sus miembros, y de sociabilidad a través del desarrollo de actividades culturales, deportivas y recreativas¹²⁷. Esta organización tuvo fuerte influencia conservador, evidenciada en la composición de sus directorios los cuales reflejaban cierta dependencia a las autoridades y los poderes oficiales de turno, y “en diversas fuentes queda huella de una actitud de constante adulación, expresada en frecuentes homenajes y declaraciones de adhesión, a los gobiernos, autoridades y personajes influyentes.”¹²⁸

En el mismo carácter mutualista se conforma en 1909 la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP), la cual presentó rasgos y objetivos similares a la SPIP, y al igual que está se manifestó en contra de acciones reivindicativas para el gremio. “Sin embargo, jugaría un rol más activo en el estudio y difusión de los problemas educacionales”¹²⁹. Debido a la tendencia conservadora que caracterizó a la SPIP y la SONAP, miembros del profesorado buscando desmarcarse de ello, comenzaron a conformar nuevas entidades en las primeras décadas del siglo XX.

¹²⁵ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003)p.141

¹²⁶ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹²⁷ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.142

¹²⁸ Iván Nuñez “Las Organizaciones Pre-Sindicales: 1900-1922” cap I. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.27

¹²⁹ Ibidem p.28

Una de estas nuevas entidades fue la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (FPIP) fundada en 1915 con un carácter más autónomo y reivindicativo; que las anteriormente mencionadas. Sin dejar de lado el rasgo mutualista, la FPIP estuvo compuesta por líderes más jóvenes y menos comprometidos con las autoridades oficiales¹³⁰. Así como también mujeres como parte del directorio, lo que no se evidencia en SPIP y SONAP. “En el directorio de la Federación en 1918, figuraba como tesorera la preceptora Ercilla Mateluna y como miembros de la Directiva Nacional, Ester Barra de Jacques y Leopoldina Riffo de Blest”¹³¹. Además, la FPIP logró una mayor representatividad a lo largo del país a diferencia de sus rivales.

Sin embargo, la entidad no estuvo exenta de polémicas, pues a pesar de su gran representatividad, esta no pudo encabezar las demandas solicitadas por el gremio en busca de mejoras salariales en 1918 “no estuvo a la altura del malestar docente que existía durante el conflicto entre preceptores y autoridades por mejoras salariales en 1918, y tampoco lideró la primera huelga realizada por el magisterio ese año en Santiago.”¹³²

La huelga de 1918 se debió a la insostenible situación económica que vivía el profesorado primario producto de la desvalorización de los salarios y las negativas del gobierno por mejorar las condiciones existentes “a mediados de 1918 se agravó la situación de los maestros con la negativa del gobierno para pagarles una gratificación de \$17 mensuales que se había otorgado anteriormente.”¹³³ Ante ello, en mayo del mismo año, se declaró la primera manifestación del gremio “declararon un paro, probablemente el primero o uno de los primeros que se efectuó en América Latina”¹³⁴, gestionada por un Comité Huelguista de forma autónoma a las asociaciones existentes en el período.

Si bien, esta primera manifestación gestó un precedente, no fue la única en el período, pues no pudo dar soluciones a los grandes problemas que abarcaba el

¹³⁰ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.142

¹³¹ ibidem p.143

¹³² M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹³³ Iván Nuñez “Las Organizaciones Pre-Sindicales: 1900-1922” cap I. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.34

¹³⁴ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p-144

profesorado. Es por ello, que en junio de 1922 se generó una segunda huelga por los mismos motivos: “En 1922, el conflicto con el gobierno se agudizó, generando una segunda huelga del magisterio primario que nuevamente actuó desligado de las directivas gremiales.”¹³⁵ En ambas ocasiones, las asociaciones gremiales existentes hasta la fecha no pudieron asumir un rol protagónico y unificar las demandas del magisterio, pues las distintas perspectivas de las asociaciones generaban roces en la toma de decisiones.

“esta situación de descabezamiento hizo emerger una generación de líderes, constituida por maestros que eran o habían sido estudiantes universitarios del Pedagógico y/o del Instituto de Educación Física y que sí fueron capaces de dirigir la movilización, originar una entidad representativa, levantar otras demandas y encarar mayores desafío”¹³⁶

Debido a la falta de liderazgo y representatividad, por parte de las asociaciones gremiales existentes, las cuales no pudieron canalizar las exigencias y demandas del profesorado producto de sus propios intereses y perspectivas la “Federación y Liga rivalizaron de acuerdo a los intereses electorales de sus patrocinadores y, más tarde, en nuevas coyunturas mantuvieron su desunión y no lograron conducir las nuevas manifestaciones espontáneas del profesorado.”¹³⁷. Por tal motivo, es que se constituye una nueva entidad gremial en 1922, la Asociación General de Profesores de Chile “resultado de la insatisfacción de los preceptores y preceptoras respecto al desempeño de las organizaciones gremiales existentes”¹³⁸.

LA ASOCIACIÓN GENERAL DE PROFESORES DE CHILE (AGP)

Debido a la desunión y al carente liderazgo de las distintas asociaciones gremiales para dirigir las demandas y exigencias del profesorado en las primeras décadas del siglo XX se fundó, en 1922 la Asociación General de Profesores de Chile (AGP) considerada como el primer caso de organización sindical docente¹³⁹. Esta surgió

¹³⁵ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹³⁶ idem

¹³⁷ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹³⁸ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.144

¹³⁹ Iván Nuñez “Las Organizaciones Pre-Sindicales: 1900-1922” cap I. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.45

como un órgano unificador del magisterio, acogiendo las demandas impulsadas en las décadas anteriores. Esta asociación, no sólo acogió las exigencias salariales correspondientes, sino que también, entabló una crítica al sistema educativo y las medidas gubernativas respecto a ello, generando discusiones en torno a las transformaciones y reformas necesarias. “Desde su constitución hasta septiembre de 1928, la AGP, fue progresivamente proyectándose a la escena socio-política, perfilándose como movimiento ideológico y cultural y convirtiéndose en una decisiva fuerza de cambio educacional.”¹⁴⁰

La Asociación General de Profesores correspondió a la primera entidad reivindicativa del profesorado, pues a través de los años de existencia se dedicó a dignificar la labor del docente primario, mejorar las condiciones laborales y a denunciar los abusos en contra del magisterio. “Esta entidad, hija del impulso generoso del magisterio para luchar unido por su dignificación y bienestar, ha obtenido del Gobierno personería jurídica y está llamada a representar, genuinamente, las aspiraciones y tendencias del profesorado primario de la República”¹⁴¹.

La conformación de la AGP ocurrió posterior a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, la cual fue valorada como un gran avance para el país por parte de políticos e intelectuales de la época, ya que fue aprobada luego de varios proyectos presentados y largas discusiones en el congreso iniciadas a comienzo del siglo. “Veinte años demoró la posición conservadora en aceptar un proyecto que consagraba la obligatoriedad escolar. Esta aceptación significó, a su vez, la consagración y reforzamiento del estado docente”¹⁴². Sin embargo, desde el gremio del profesorado no vieron con buenos ojos esta ley, dado que fueron perjudicados en distintos ámbitos.

La ley de 1920 estableció una serie de reformas al sistema educativo, como la obligatoriedad de los padres y/o tutores de brindar educación primaria a sus hijos o menores que tienen a su cargo¹⁴³. Además de incorporar nuevas asignaturas a la instrucción de esta y seguir extendiendo el sistema educativo a través de la apertura

¹⁴⁰ Iván Nuñez “La primera Manifestación de Sindicalismo Docente” cap II. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.46

¹⁴¹ Nuevos Rumbos, nº2 p.3 , 1923

¹⁴² Loreto Egaña “La ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 4, (1996), p.14
https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1996_4_02.pdf

¹⁴³ Amanda Labarca “El Despertar Nacionalista” cap. 8 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.233

de nuevas escuelas, según lo dictaba la ley¹⁴⁴. Lo que evidenció el interés de las autoridades por seguir impulsando el desarrollo del Estado Docente.

“Esta Ley, además de tener en su centro el problema de la obligatoriedad, constituyó una oportunidad para debatir, reformular o reafirmar aspectos tan importantes en la educación primaria chilena como el rol del Estado, (...)Asimismo la organización del sistema, sus objetivos y orientaciones estarán contemplados en la Ley y en el futuro Reglamento. Con propiedad puede ser considerada como el segundo hito más significativo en el desarrollo institucional de la educación primaria, que, a su vez, imprimió una determinada orientación al desarrollo futuro de ésta.”¹⁴⁵

Si bien la ley de 1920, como indica Loreto Egaña, puede ser comprendida como un hito significativo en el desarrollo de la educación primaria, ésta también tuvo ciertas falencias en su aplicación, pues con el propósito de mejorar la situación profesional y económica del profesorado se implementó un sistema de escalafón para los maestros de escuela a base de antigüedad y méritos¹⁴⁶, la cual fue catalogada como errónea por parte del magisterio.

“la Ley modificó los escalafones del personal de la enseñanza elemental, con el propósito de mejorar su situación económica y profesional. La clasificación que hizo el Consejo de Educación Primaria para dar cumplimiento a la Ley fue objetada por los maestros por interpretar erróneamente la legislación y por perjudicarlos abiertamente.”¹⁴⁷

Fueron estos antecedentes los que impulsaron un nuevo liderazgo en el magisterio, pues se requería de una unión jerarquizada para hacer frente a las demandas exigidas por parte del profesorado “una fuerza dirigente que rompiera las resistencias y encabezase el proceso”¹⁴⁸, pues las entidades existentes¹⁴⁹ no lograban coincidencia, ni la fuerza necesaria para enfrentar la lucha por el magisterio, el cual se encontraba en una situación intolerable debido a la clasificación estipulada en la Ley de 1920 y el constante retraso en el pago de los sueldos del profesorado.

¹⁴⁴ Ibidem p.235

¹⁴⁵ Loreto Egaña “La ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 4, (1996), p.39
https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1996_4_02.pdf

¹⁴⁶ Amanda, Labarca “EL Despertar Nacionalista” cap.8 en *Historia de la enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile, 1939) p.240

¹⁴⁷ Iván Nuñez “La primera Manifestación de Sindicalismo Docente” cap II. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.46

¹⁴⁸ Ibidem p.47

¹⁴⁹ Mencionadas en el apartado anterior

Debido a ello, surgió en diciembre de 1922, la Asociación General de Profesores (AGP) la cual logró canalizar las demandas levantadas anteriormente por las distintas entidades, alcanzando la representatividad necesaria para impulsar nuevas propuestas y afrontar nuevos desafíos. “En un primer momento, la asociación se concentró preferentemente en la lucha por la reclasificación, alcanzada después de largas campañas en el segundo semestre de 1923. A estas se sumaron otras tantas demandas (...)”¹⁵⁰. Demandas de índoles económica y social, pues a lo largo del proceso, la AGP proclamó más de una bandera de lucha por el movimiento. “Los acontecimientos desarrollados a fines del año recién pasado, trajeron como consecuencia la unificación de las principales sociedades de maestros en una sola: la *“Asociación General de Profesores de Chile”*”¹⁵¹

La AGP tuvo una organización jerarquizada, pues la Asociación estaba dirigida “1º Por la Convención General de Delegados; 2º Por la Junta Ejecutiva (...); 3º Por la Convención Provincial; y 4º Por las Agrupaciones departamentales”¹⁵², en donde maestros primarios de distintas zonas del territorio nacional podían formar parte. Esta organización permitía elaborar mejoras desde el punto de vista particular desde las agrupaciones departamentales hasta un punto de vista macro como el de elaborar reformas a la ley de 1920 en la Convención General de Delegados.

“la actual Junta Provisoria, imponen la celebración inmediata de las Convenciones Provinciales, para normalizar la situación de la Junta Ejecutiva, llevar hasta ella los delegados que reflejen en las condiciones más genuinas y libres, la voluntad, las tendencias y las aspiraciones de los consocios de provincia”¹⁵³

Lo que evidencia un claro interés de unificar al profesorado a lo largo del país, pues se conformaron agrupaciones en distintas zonas, tanto rurales como urbanas, para defender la bandera de lucha proclamada por la AGP, la cual es evidenciada en los estatutos de la Asociación.

“(...) con el fin principal de mantener la unión del profesorado de la República, particularmente del primario, y para atender a los siguientes puntos básicos:

- a) Elevar y defender la dignidad del magisterio;
- b) Proteger moral y materialmente a sus asociados;

¹⁵⁰ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹⁵¹ Nuevos rumbos n°2 1 julio 1923 p.3

¹⁵² Nuevos Rumbos. Santiago, 15 noviembre de 1923,p.2

¹⁵³ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 de septiembre de 1923,p.3

- c) Propender al mejoramiento social, profesional y económico del profesorado;
- d) Trabajar por la dictación de una ley de seguro de vida y previsión social en beneficio del magisterio.”¹⁵⁴

Al igual que las entidades anteriores, la AGP tuvo un carácter mutualista el cual se evidenció en la lucha por lograr una previsión social, así como también, en el establecimiento de una cuota mortuoria “para entregarla a los herederos o legatarios de cada socio que fallezca”¹⁵⁵, puesto que la colectividad y la unión del gremio era el pilar fundamental de la Asociación. Es por ello que se ocuparon, a lo largo de sus años de existencia, de defender y satisfacer las necesidades mínimas de sus asociados. Mediante el trabajo de las agrupaciones a nivel local como de la Convención a nivel nacional, “Es que nosotros somos una masa homogénea; es que nosotros tenemos intereses comunes; es que en nosotros ha germinado aquello que se llama conciencia colectiva (...)”¹⁵⁶.

Esta conciencia colectiva es la que movilizó al magisterio en su lucha, pues a través de la fundación de distintas agrupaciones departamentales a lo largo del país, se evidenció el interés del profesorado por generar reformas en busca de una mejor calidad de vida, y también del sistema educacional. Lo que conllevó a la unificación del profesorado en todo Chile con el objetivo de dignificar al gremio “No es extrañable, entonces, de que sintamos la necesidad de estudiar nosotros mismos los problemas mas inherentes a nuestra profesión; que al mismo tiempo manifestemos en la forma que deseamos que se resuelvan, (...)nadie como nosotros conoce más a fondo el problema primario”¹⁵⁷. Evidenciando el interés del profesorado por formar parte de las decisiones acerca del ejercicio docente, pues la conciencia colectiva gestada no solo fue en son de mejoras para el gremio, sino, que también para el sistema educativo primario. Estas ideas e iniciativas fueron canalizadas a través de diversos medios de difusión, específicamente periodísticos. “La década del 20 fue rica en nuevos enfoques, debates, conflictos e innovaciones en la educación nacional. Quizás, lo más destacable sea la capacidad del gremio de maestros primarios para expresarse por medios periodísticos”.¹⁵⁸

¹⁵⁴ Nuevos Rumbos. Santiago, 15 noviembre de 1923, p.2

¹⁵⁵ Ídem

¹⁵⁶ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 agosto de 1923, p.6

¹⁵⁷ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 agosto de 1923, p.6

¹⁵⁸ Fredy Soto e Ivan Nuñez “Para iniciarse en la Historia Escolar Chilena”, Revista de Educación, no. 315 (2004) p.7

https://www.archivonacional.gob.cl/sites/www.archivonacional.gob.cl/files/images/articles-8090_archivo_03.pdf

En el caso de la AGP, funda en 1923 el periódico *Nuevos Rumbos* el cual se convirtió en la herramienta de difusión y unificación del gremio, pues a través de este los miembros de la Asociación lograban propagar las ideas, iniciativas y críticas a las distintas situaciones vividas por el magisterio a lo largo del país ““Nuevos Rumbos” informa sistemáticamente sobre el quehacer de las agrupaciones departamentales, llamando la atención las actividades desplegadas en muchas localidades del medio rural chileno(...)”¹⁵⁹

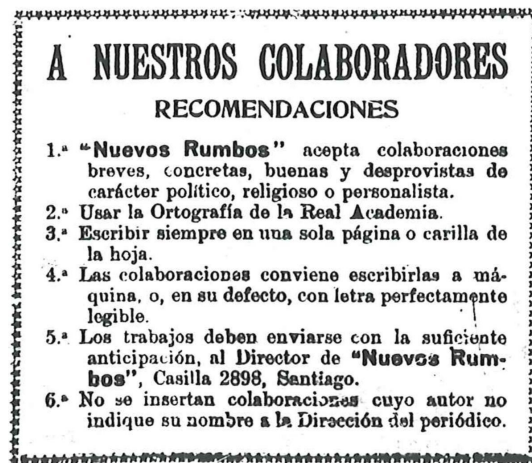
Sin embargo, *Nuevos Rumbos* no solo sirvió como medio de información de las agrupaciones departamentales, pues a través de sus años de existencia; de 1923 a 1927, el periódico se compuso de diversas secciones respecto a informar, incentivar y fomentar la participación, recreación y formación de los asociados. “se convirtió en revista cultural y pedagógica por su contenido. Sus páginas registraban noticias y resúmenes de las charlas o de los cursos que se dictaban en ella, además de reproducir selecciones de autores universales de la literatura pedagógica, social y artística.”¹⁶⁰

El contenido expuesto en *Nuevos Rumbos* era diverso, en donde los distintos asociados del gremio podían ser partícipes de cada publicación a través de escritos enviados por correspondencia, pues en las mismas páginas del periódico se incentivaba que los maestros; tanto hombres como mujeres, enviaran sus opiniones y colaboraciones para ser publicados. “Cada profesor tiene, por consiguiente, el deber y el derecho de traducir en las columnas del naciente periódico sus ideas e iniciativas de progreso y sus protestas basadas en la verdad(...)”¹⁶¹

¹⁵⁹ Iván Nuñez “La primera Manifestación de Sindicalismo Docente” cap II. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.56

¹⁶⁰M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹⁶¹ *Nuevos Rumbos*, 15 julio 1923, n°3 p.4



Fuente: *Nuevos Rumbos*, 15 julio 1923, nº3 p.4

Por consiguiente, *Nuevos Rumbos* se convirtió en una herramienta fundamental para la Asociación General de Profesores, pues mediante sus páginas se difundieron las ideas e iniciativas de la AGP, así como también las opiniones y críticas de los asociados a lo largo del país. "Son numerosos los asociados que encuentran en su gremio la posibilidad de ver publicados sus artículos, cuentos o poemas (...)"¹⁶². Esto contribuyó a que el periódico se convirtiera en un instrumento de articulación y unificación del gremio, pues "*Nuevos Rumbos*" buscó representar "la voz cálida y franca del magisterio primario"¹⁶³.

De la misma forma, el periódico *Nuevos Rumbos* se convirtió en el instrumento de lucha del magisterio, pues mediante sus 63 números publicados, logró plasmar la lucha de la Asociación General de Profesores. Desde las ideas de reforma al sistema educativo, el proyecto de previsión social y seguro de vida hasta la difusión de nuevas ideas pedagógicas difundidas en el extranjero. "Nuevos Rumbos constituyó un órgano de formación de los maestros en las ideas de la pedagogía activa, centrada en el niño y en el aprendizaje. Fue el vocero de la propuesta de una reforma integral de la educación, que se plasmaría en el intento utópico de 1928."¹⁶⁴ Por lo tanto, la Asociación General de Profesores, a diferencia de sus predecesores, logró encabezar y articular las demandas y exigencias del profesorado primario, no solo desde un carácter mutualista, sino también buscó generar reformas al sistema

¹⁶² Iván Nuñez "La primera Manifestación de Sindicalismo Docente" cap II. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.66

¹⁶³ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 1 julio de 1923, p.3

¹⁶⁴ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano "El preceptorado como actor social" cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

educativo existente mediante nuevos ideales pedagógicos, los cuales fueron divulgados mediante el periódico *Nuevos Rumbos*. El cual se convirtió en la herramienta de difusión, articulación y unificación del magisterio hasta su último año de publicación.

“La unificación está hecha. La Asociación General de Profesores de Chile es una larga cadena extendida a lo largo del país. Cada profesor es un eslabón de esta cadena. Si estos eslabones se mantienen siempre unidos, esta cadena que corre paralelamente con las cordilleras que poseemos, será tan duradera como ellas... Si estos eslabones necesitan cultivo, sea “Nuevos Rumbos” el elemento vivificante...”¹⁶⁵

LA LUCHA DE LA ASOCIACIÓN GENERAL DE PROFESORES

La Asociación General de Profesores en sus primeros años de existencia, logró canalizar las distintas demandas del profesorado primario expuestas en organizaciones predecesoras, como lo fue la lucha por la reclasificación, así como también, sumó nuevas exigencias de carácter económico y el mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros, lo que convocó a una gran parte del profesorado primario en la Asociación a: “Paralelamente, la asociación se desarrollaba como institución de sociabilidad. Mantuvo diversos programas de ayuda mutua, estableció “hogares sociales” para sus afiliados(...)”¹⁶⁶.

A través de las páginas de *Nuevos Rumbos* la Asociación General de Profesores plasmó sus demandas y exigencias a los políticos de la época, así como también difundió diversas actividades, cursos de formación y nuevos ideales pedagógicos “(...) se convirtió en revista cultural y pedagógica por su contenido. Sus páginas registraban noticias y resúmenes de charlas o de los cursos que se dictaban en ella(...).”¹⁶⁷

Mediante *Nuevos Rumbos*, la Asociación General de Profesores evidenció la lucha del gremio, desde la lucha por la Previsión social y Seguro de vida hasta la Reforma educativa de 1927, entre otros. La AGP luchó por la reivindicación del profesor primario y el posterior mejoramiento del sistema educativo. “Lo más sorprendente fue que ellos, sin ser miembros de las familias letradas e influyentes del país,

¹⁶⁵Nuevos Rumbos. Santiago, 15 agosto 1923, p.6.

¹⁶⁶ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹⁶⁷ Idem

lograron irrumpir en la escena pública pronunciándose acerca de cómo reorganizar el sistema educacional público y democratizar las relaciones pedagógicas.”¹⁶⁸

Asimismo, la Asociación General de Profesores puso de manifiesto la ineficiencia de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, que si bien, las autoridades celebraron la promulgación de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, pues “El Estado había acogido las demandas de múltiples organizaciones magisteriales, obreras y de intelectuales, que pensaron sería el fin al analfabetismo(...)”¹⁶⁹. Sin embargo, la AGP evidencia que no obtuvo los resultados esperados, pues la inasistencia y el analfabetismo seguían siendo un problema en el país, después de tres años de la aplicación de dicha ley “tenemos que de 628.243 niños en edad escolar, sólo 393.164 fueron matriculados en las escuelas, y el 77% de éstos, 304.575, asistieron regularmente.”¹⁷⁰ Además de los conflictos existentes con el gremio, producto de la clasificación del profesorado¹⁷¹. Por consiguiente, realizaron un llamado a las autoridades a que “deben afrontar cuanto antes su revisión y agitar la aprobación legislativa de las reformas correspondientes”¹⁷².

De la misma forma, la AGP expuso que “La ley de educación primaria obligatoria es el fruto de la osadía de unos cuantos”¹⁷³, haciendo referencia a que la ley de 1920 fue ideada por políticos e intelectuales oligarcas, excluyendo a los expertos en materia educativa: los profesores. “Las reformas y mejoras de la enseñanza primaria deben hacerlas los propios profesores. Si alguien pretendiera hablar de enseñanza primaria o de todo lo que a ella atañe, sin oír a los maestros, se expondrá a decir disparates, errores y mentiras.”¹⁷⁴ Es desde este punto, que se evidencia el carácter reformista de la AGP, al contrario de sus predecesores, la Asociación buscó involucrarse en las reformas educativas y no solo generar críticas al sistema “Sin necesidad de que se nos pregunte, nosotros debemos estudiar nuestros problemas de toda índole y manifestar como los deseamos.”¹⁷⁵ Lo cual, quedaba expuesto en las distintas convenciones a lo largo de la existencia de la Asociación, pues allí era

¹⁶⁸ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.67

¹⁶⁹ Ibidem p.70

¹⁷⁰ Nuevos Rumbos. Santiago, 15 agosto de 1923, p.1

¹⁷¹ mencionado en el apartado anterior

¹⁷² Nuevos Rumbos. Santiago, 15 agosto de 1923, p.1

¹⁷³ Ibidem p.6

¹⁷⁴ Idem

¹⁷⁵ Idem

donde las diversas agrupaciones asociadas a la AGP se reunían a discutir nuevas ideas, malestares o propuestas para el mejoramiento de la educación y la labor docente.

En este periodo, Arturo Alessandri Palma ejerció la presidencia de la República, el cual no estuvo exento de polémicas, pues tuvo diversos altercados con el gremio de profesores como el no pago de sueldos y medidas arbitrarias en contra de los miembros de la AGP, los cuales quedaron expuestos en un Manifiesto publicado en 1923, en el cual evidenciaban el abandono del gremio por parte del gobierno. El cual obtuvo el apoyo de distintos medios de prensa ““La Nación” y “El Diario Ilustrado” se manifestaron en perfecto acuerdo con la Asociación dejando constancia de la solidaridad ejemplar observada por los maestros y del deber del Gobierno de atender sus reclamos”¹⁷⁶. Así como también detractores ““El Mercurio”, en discrepancia con el resto de la prensa, condenó la actitud del gremio y pidió con calor el castigo de los firmantes del Manifiesto.”¹⁷⁷

En este altercado, el gobierno asumió su error y le brindó una pronta solución al profesorado “declaró que les hallaba amplia razón a los profesores, prometió autorizar cuanto antes el pago de los sueldos insolutos y exteriorizó su deseo de que se le pusiera término a las incidencias”¹⁷⁸. No obstante, a lo largo del gobierno de Alessandri se presentaron distintos altercados, pues el incumplimiento del pago de sueldos se hizo recurrente, por lo cual la Asociación siempre se manifestó en contra de esta injusticia. “Buscábamos justicia, interés; encontramos el rechazo despectivo de una justicia nueva”¹⁷⁹.

La lucha de la Asociación General de Profesores por la dignificación del gremio y una reforma educativa abarcó los años de existencia de la Asociación, pues fue una pugna constante entre la clase política y el profesorado “Los profesores culpaban a los políticos de entorpecer la reforma educativa y los veía entonces como enemigos del movimiento”¹⁸⁰. Sin embargo, la AGP obtuvo un gran apoyo de la opinión pública, pues las demandas solicitadas, sobre todo en materia de reforma educativa, fueron ampliamente apoyadas por el sector popular, surgiendo una alianza entre el

¹⁷⁶ Nuevos Rumbos. Santiago, 15 noviembre de 1923,p.4

¹⁷⁷ Idem

¹⁷⁸ Ibidem p.5

¹⁷⁹ Nuevos Rumbos. Santiago, 15 agosto de 1924,p.4

¹⁸⁰ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.89

profesorado y las demandas de los asalariados. “El país entero ha comprendido la responsabilidad del momento; y ha visto en la educación, el mejor y único remedio para asegurar una marcha progresista en los destinos del pueblo”¹⁸¹.

El proyecto de reforma educativa impulsada por la AGP, congregó un gran interés de la clase popular, pues el profesorado primario siempre insistió en la proximidad existente en la vida del maestro y el obrero: “Que la Asociación lance su gente, donde quiera que se encuentre a la masa obrera con los brazos abiertos, seguros de que éstos abrirán igualmente los suyos, y, así, en esta legítima unión, marchar con planta segura por la senda del progreso y de las reivindicaciones”¹⁸². Por lo que, se generó un lazo permanente entre la AGP y los obreros.

De esta forma, se comprende el constante apoyo del sector popular hacia el movimiento pedagógico, pues obreros y maestros comenzaron a trabajar en conjunto por la mejora del sistema educativo popular, lo cual quedó plasmado en los diversos comicios populares de 1925 “(...) se habían realizado grandes comicios en todo el país con el objeto de difundir el ideario de reforma sustentado por la Asociación”¹⁸³. Fue en estos espacios en el cual obreros y maestros debatieron acerca del problema educacional, y en donde los primeros dieron su apoyo integral a la reforma educacional.

El Proyecto de Reforma postulada por la AGP, fue catalogada como un “modelo radical de reforma”¹⁸⁴, ya que proponía una renovación completa al sistema educacional tradicional que se venía ejerciendo, pues estaba basado en las ideas de la Escuela Nueva; traídas por maestros que estudiaron en el extranjero, la cual planteaba una nueva concepción pedagógica¹⁸⁵. “Dentro de la concepción del

¹⁸¹ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 mayo de 1924, p.3

¹⁸² Nuevos Rumbos. Santiago, 15 agosto 1923, p.6

¹⁸³ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.74

¹⁸⁴ Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Docencia*, no. 40 (2010),

<http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/> p.42

¹⁸⁵ Las ideas postuladas por la Escuela Nueva conciben al niño en el centro, en donde es comprendido “como un ser distinto del adulto”, el cual tenía su propia inteligencia, identidad y personalidad. Leonora Reyes en “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928” menciona que “el niño debía concebirse entonces como lo que era: un ser en crecimiento.” Y que “los fundadores de la “escuela vieja” plantearon su organización, métodos y procedimientos sin conocer realmente al niño.” Por lo que, en realidad existía una escuela para “hombres chicos”

movimiento de maestros primarios, la versión local de la Nueva Escuela constituía el verdadero motor del cambio social”¹⁸⁶.

Es en base a estas ideas y la realidad local, que el magisterio planteó su proyecto de reforma, el cual consistía en diversos puntos de carácter social, intelectual y gremial, en donde se propuso la reestructuración del sistema educativo, defendiendo la descentralización y despolitización del servicio educacional “Se pretendió el desarrollo de una reforma “integral” que ubicara a los estudiantes al centro del quehacer pedagógico y a los docentes y la comunidad trabajando en su programación, dirección e implementación”¹⁸⁷.

El Proyecto de Reforma del magisterio primario fue defendido a lo largo de los años de existencia de la Asociación General de Profesores, los cuales se dedicaron a impulsar, explicar y difundir sus ideales a través de distintos espacios y medios, lo cual no estuvo exento de polémicas “*Nuevos Rumbos* y la prensa de la época dieron cuenta de las manifestaciones públicas, las huelgas, los desafíos a la autoridad y las consiguientes represiones que acompañaron a la demanda en pro de la reforma”¹⁸⁸. A pesar, del masivo apoyo de las clases populares a favor del movimiento pedagógico y la reforma educacional, este fue duramente reprimido por el gobierno de Alessandri, el cual hizo oídos sordos a las peticiones del profesorado.

Es en 1927 con la llegada de Carlos Ibañez del Campo al poder, que la reforma educativa de la Asociación General de Profesores fue valorada desde la perspectiva gubernamental, pues el General invitó a la AGP a implementar su proyecto de reforma. “Aceptaron con desconfianza: era la oportunidad de implementar la reforma educacional por la que habían luchado, pero dentro de un régimen político con el que no comulgaban”¹⁸⁹. Sin embargo, un año después, en 1928, Ibañez se arrepiente de esta decisión, interrumpiendo la reforma pretendida por el profesorado

¹⁸⁶ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.98

¹⁸⁷ Leonora, Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Docencia*, no. 40 (2010), <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/> p.47

¹⁸⁸ M. Ponce de León, F. Rengifo y S. Serrano “El preceptorado como actor social” cap7. en *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional* (Taurus, 2013) s/p

¹⁸⁹ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.130

y da inicio a una “contrarreforma”, en la cual se restablece “el autoritarismo funcionario y pedagógico”¹⁹⁰.

La implementación de la Reforma defendida por la Asociación no estuvo exenta de polémicas, pues sus altos costos de inversión; relacionada al mejoramiento del sistema educacional, y el nuevo ideal educativo propuesto, forjaron tensiones dentro de la clase política, ya que estos no compartían la visión del profesorado “Esto significó una inversión económica importante por parte del Estado y que no fue bien recibida por Hacienda. Por otro lado, el avance de la reforma tensionó a los sectores más tradicionalistas quienes resistieron y utilizaron la crisis financiera para socavar la reforma”¹⁹¹. Como consecuencia, el accionar de Ibáñez del Campo, además de la implementación de una “contrarreforma”, conllevó el despido y la persecución de los dirigentes de la AGP.

Por lo tanto, el movimiento pedagógico corresponde al levantamiento del profesorado primario producto de las injusticias y menosprecio vivido a lo largo de los años. Este comenzó a gestarse desde la segunda década del siglo XX, a través de distintas asociaciones y manifestaciones realizadas. Sin embargo, es desde 1922 que el movimiento pedagógico comenzó a tener consistencia, producto de la fundación de la Asociación General de Profesores, la cual logró consolidar y liderar las demandas exigidas por el gremio, consiguiendo un masivo apoyo por parte de sus asociados a lo largo del país y de los sectores populares.

El movimiento pedagógico se desarrolló dentro del período de crisis del Estado oligárquico, en el cual los sectores populares comenzaron a alzarse producto de la omisión de la clase política ante las necesidades del pueblo. “Era el “pueblo” que comenzaba a alterar y a irrumpir en una realidad que era propia, que no se quería compartir y a la cual mucho menos había sido invitado”¹⁹². En relación con ello, el movimiento pedagógico debe comprenderse dentro del movimiento popular surgido a inicios del siglo XX, el cual buscaba reivindicar la dignificación y valoración de las clases populares. No obstante, la Asociación General de Profesores no solo luchó por la mejoría de las condiciones laborales del magisterio, sino que también, batalló

¹⁹⁰ Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, Docencia, no. 40 (2010), <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/> p.48

¹⁹¹ idem

¹⁹² Enriquez Fernández “Estado y Sociedad en Chile 1891-1931. El Estado Excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad” (Santiago de Chile, Lom ediciones, 2003) p.64

a lo largo de su existencia; con los distintos gobiernos de turno, por reformar el sistema educativo. Lo que evidencia la relevancia del movimiento pedagógico, pues anterior a la AGP, nunca se llevó a cabo una lucha permanente con la clase política por defender los ideales propios de la asociación. Así como también, preservar y consolidar el Estado Docente en Chile. A pesar de la constante lucha, el proyecto educativo de la AGP fracasó y nunca fue implementado. “Según Mariátegui, tanto el “espíritu” como los “objetivos del movimiento pedagógico asustaron a los “espíritus conservadores” y a los “intereses reaccionarios””¹⁹³. Mediante *Nuevos Rumbos*, se evidencia la constante lucha del profesorado primario por la dignificación del gremio y una profunda reforma educativa. Así como también, refleja la presencia y participación de maestras en el movimiento pedagógico, lo cual será desarrollado en el capítulo tres de este trabajo.

¹⁹³ Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Docencia*, no. 40 (2010), <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/> p.49

Capítulo III

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la presencia de las maestras dentro del movimiento pedagógico emergido en la década de 1920, a través de las publicaciones realizadas en la revista *Nuevos Rumbos*. Pues, las primeras décadas del siglo XX en Chile fue un período de alta politización producto de la crisis del Estado oligárquico y de la emergencia de nuevos movimientos sociales. En el cual, el gremio de profesores tuvo una alta incidencia, pues denunciaron, a través de periódicos como el de *Nuevos Rumbos*, las precarias condiciones laborales y exigieron una profunda reforma educativa. En este contexto, las maestras apoyaron las denuncias del gremio y denunciaron las desigualdades y discriminaciones de género, al interior de la profesión docente expresadas en los territorios.

Para ello, se analizó el periódico *Nuevos Rumbos*, el cual se convirtió en una herramienta de difusión para la Asociación General de Profesores, en la que las ideas e iniciativas del gremio quedaron plasmadas a través de cada publicación “se combinaban en sus páginas artículos de opinión, reproducción de textos pedagogos e intelectuales extranjeros, noticias de la vida gremial y educacional y cartas o relatos de los propios maestros y maestras”¹⁹⁴. De esta forma, se evidencia la presencia de maestras en el movimiento pedagógico de la década de 1920 en Chile, pues mediante las publicaciones de *Nuevos Rumbos*, se expresa las diversas formas de participación femenina en el movimiento, las cuales serán analizadas a continuación.

En primer lugar, se analizará los textos relacionados a la participación de mujeres en cargos asociados a la AGP, luego textos escritos por maestras acerca de la organización gremial y por último, textos que abordan situaciones de violencia sufridas por maestras en la realización de su labor.

Es desde mediados del siglo XIX donde comenzaron a manifestarse las primeras transformaciones de la educación en Chile, pues desde la década de 1850, surgió el interés del Estado en mejorar la educación del país, lo que conllevó a profundas transformaciones en el sistema educativo.¹⁹⁵ Por consiguiente, existió un aumento de la enseñanza femenina, lo que tuvo como consecuencia la profesionalización y

¹⁹⁴ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. :Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.151

¹⁹⁵ Esto es desarrollado en el primer capítulo de esta tesis

feminización del trabajo docente debido a la “voluntad de incorporar a las niñas a las escuelas, desde las políticas estatales”¹⁹⁶.

En relación a ello, el proceso de profesionalización y feminización del trabajo docente en Chile se debe a diversos factores, uno de ellos era la posibilidad de las jóvenes mujeres de emerger de la miseria¹⁹⁷ y, por otra parte, se pensaba que las mujeres “podrían trabajar por salarios menores que los varones, situación que permitía enfrentar tanto los costos de una educación primaria masiva para el pueblo”¹⁹⁸. Así como también, el desinterés de los varones para ejercer la profesión por el mismo bajo sueldo.

Y por último, se debe destacar que en la época se consideraba el rol de la mujer en la educación como la extensión del rol materno pues “la concepción de la maestra-madre, suponía que al interior de la profesión, la preceptora debía replicar el rol afectivo, silencioso y obediente que se le asignaba a la mujer al interior de la familia patriarcal”¹⁹⁹.

Esta comprensión respecto al rol de maestra y la maternidad, estuvo presente a lo largo de los años, pues aún en la década de 1920 se manifestaba que “Toda mujer, mientras no sea madre, puede ser útil a la sociedad iniciando la educación de los niños de su ambiente inmediato.”²⁰⁰ Sin embargo, desde la segunda década del siglo XX, las mujeres maestras afrontaron un rol activo dentro del ámbito educativo con relación al movimiento pedagógico, desligado de la creencia de subordinación respecto a su rol en la educación, las maestras comenzaron a manifestarse y organizarse por sí mismas “En comparación con el siglo XIX, en el nuevo siglo las preceptoras empezaban a tener voz propia, autónoma”²⁰¹ la cual quedó plasmada en las páginas de *Nuevos Rumbos*.

¹⁹⁶ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.117

¹⁹⁷ Esto es desarrollado en el primer capítulo de esta tesis

¹⁹⁸ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.117

¹⁹⁹ L. Egaña, C. Salinas e I.Nuñez “La voz de las mujeres en el gremio: Una mirada histórica (1900-1930), Profesión docente, docencia n°13 (2001). p.55

²⁰⁰ *Nuevos Rumbos*, n°11 p.3 , 1923

²⁰¹ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.155

Las maestras también fueron dirigentes

Las primeras décadas del siglo XX en Chile, se concibe como un período de transformaciones en distintos ámbitos, uno de ellos fueron las manifestaciones de nuevos grupos sociales emergentes. Uno de los que adquiere gran relevancia fue el profesorado primario. Quienes, a través de distintas asociaciones, desde comienzos del siglo comenzaron a organizarse y manifestarse productos de las carencias y desigualdades existentes en el ejercicio de la labor docente. Como señala Gonzalo Vial, citado por Leonora Reyes:

“los maestros primarios de principios de la década de 1920 “eran funcionarios públicos y la combinación de su origen (popular, campesino), su patrón único (el Estado), su sueldo (irrisorio) (ganó lo que un campesino sin especialización y bastante menos que un artesano u obrero de la ciudad) y su cultura (mayor que la común) los hicieron explosivamente revolucionarios”²⁰²

Fueron estos antecedentes los que forjaron la fundación de la Asociación General de Profesores en 1923, y el mismo año el periódico *Nuevos Rumbos*, el cual se convirtió en su herramienta de difusión y organización del gremio. Es a través de *Nuevos Rumbos*, donde se expresaron las distintas actividades, manifestaciones e ideas del gremio²⁰³. En donde las maestras también manifestaron, expusieron sus ideas y descontento respecto a la situación del profesorado primario y su condición de género.

La acción de las maestras en la Asociación General de Profesores, no solo fue de acompañamiento y apoyo a lo que manifestaban sus colegas varones, sino también, su acción se vio manifestada a través de la ocupación de cargos en la dirigencia de la AGP “En los primeros años de vida de la Asociación General de Profesores, Emilia Bustamante, vicepresidenta de esta institución (...)”²⁰⁴.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la Asociación General de Profesores correspondió a una agrupación jerarquizada formada por cuatro secciones, desde un carácter local hasta nacional. En donde maestras estuvieron

²⁰² Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.87

²⁰³ Esta idea se desarrolla en el capítulo II de esta tesis

²⁰⁴ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.151

ejerciendo como presidentas, vicepresidentas y tesoreras de distintas agrupaciones departamentales a lo largo del país como por ejemplo en Traiguén.

“El 20 de Agosto se fundó la de Traiguén. Su Directorio es el siguiente: Presidente, señor Francisco Vásquez; vice, señorita Brígida Rodríguez (...); tesorero, señora Juana F. de Torres; pro, señorita Berta Cid; directores, señora María R. de Morales, señorita Mercedes Soto”²⁰⁵

Así como también ocurrió en Freire

“El Directorio, formado por un grupo de profesores entusiastas y que ha impreso rumbos definidos y progresistas a la Agrupación, es el siguiente: Presidente, señora Rosa Ester Ramírez de B.(...) Secretario, señor Manuel Opazo I., Pro, señorita Carolina Chávez S., Tesorero, señora Rosa de la Jara de B. Pro, señora Candelaria Ulloa v. de O. (...)”²⁰⁶

La agrupación de Freire se describe como progresista, debido a que surge meses antes de la fundación de la Asociación General de Profesores “el 21 de Marzo de 1922, los trece profesores de la localidad, unidos por el mismo ideal (...), constituyeron un Comité”²⁰⁷. Esto es descrito en la edición nº8 del periódico *Nuevos Rumbos*, en donde aparece el anuncio de la conformación de la Asociación de Profesores de Freire²⁰⁸, el cual es presidido por Rosa Ester Ramírez de B. como presidenta, la cual aparece fotografiada en la misma publicación.

Otro cargo de dirigencia que asumieron las maestras fue el de delegado. El cargo de delegado, en la jerarquía de la AGP, estaba sobre las agrupaciones departamentales, pues correspondían a los representantes de estas agrupaciones dentro de la Convención Provincial. Así lo informaba la publicación nº6 de *Nuevos Rumbos* “El 25 de Julio se verificó en Rancagua la primera Convención Provincial de las Agrupaciones de O’higgins, con asistencia de los siguientes delegados: señoritas Ester Pino y Blanca Santibañez”²⁰⁹.

Lo que también se pudo apreciar en la provincia de Ñuble:

“Durante los días 25 y 26 de Agosto permaneció reunida en Chillán la primera Convención de las Agrupaciones Departamentales de la provincia de Ñuble, a la que concurrieron los siguientes delegados: señora Clara Luz de Unda (...)por San Carlos; señoritas Carmela Mercado y Elena Rodríguez(...) por Bulnes; señoritas Lucía Roa y Zulema Brevis (...) por Yungay.”²¹⁰.

²⁰⁵ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 septiembre de 1923, p.2.

²⁰⁶ Nuevos Rumbos. Santiago, 4 octubre de 1923, p.5.

²⁰⁷ Idem

²⁰⁸ Ídem

²⁰⁹ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 septiembre de 1923, p.1

²¹⁰ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 septiembre de 1923, p.2

Por lo tanto, las maestras de la Asociación no solo apoyaron las denuncias ejercidas por la AGP, sino que también asumieron cargos de dirigencia en los distintos grupos que componían a la Asociación a lo largo del país. Como señala Egaña, Salinas y Nuñez “La participación de las preceptoras no se produciría solo en la capital. En donde podrían existir condiciones de mayor apertura y de mayor fuerza para el movimiento magisterial”²¹¹. Tal como se puede apreciar en los ejemplos mencionados, la participación de mujeres en cargos directivos ocurrió también en las provincias, desde donde se movilizaron y manifestaron en son a las demandas del gremio.

Asimismo, en la Segunda Convención General de la Asociación General de Profesores de Chile celebrada el 1 de abril de 1924, la presencia femenina también se hizo presente. Si bien, la participación es minúscula en comparación con los hombres, como señala Leonora Reyes “de un total de 127 delegados participantes en la Convención General, 103 (81%) eran hombres y 24 eran mujeres (19%)”²¹². Tendencia también expuesta en la creación de comisiones informantes²¹³ dentro de la misma convención, en donde la participación de la mujer maestra en comparación a la de los maestros era menor. Pues cada comisión estaba compuesta, al menos, por dos mujeres y por más de diez hombres²¹⁴. Sin embargo, la situación anteriormente expuesta, debe comprenderse dentro del contexto nacional de la época. En donde los hombres dominaban la esfera pública y la mujer, aún se le relacionaba al ámbito doméstico, producto del conservadurismo y tradicionalismo que predominó a lo largo de los años “En una sociedad tradicional, patriarcal y católica como la chilena del siglo pasado parecía imposible que las mujeres jugaran un rol importante como defensoras de sus propios derechos (...)”²¹⁵.

No obstante, las maestras tuvieron un rol participativo y activo dentro de la Asociación General de Profesores, puesto que, no sólo contó con la presencia de

²¹¹ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.147

²¹² Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.116

²¹³ Fueron seis las comisiones creadas: Reforma de la enseñanza y de la Ley 3.654, Seguro de Vida y Previsión Social, Revisora de los Estatutos, Acción Social, Medios de Propaganda y Temas Libres. (Nuevos Rumbos. Santiago, 1 de abril 1924,p.12

²¹⁴ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 de abril de 1924, p.12

²¹⁵ E.Gaviola, X. Jiles, L. Lopresti y C.Rojas *Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno (1913-1952)* (Santiago de Chile, 1986) p.19

mujeres en cargos directivos, sino también, fue desde estos cargos, que propusieron y reclamaron respecto a las desigualdades existentes con sus pares varones. Como “la creación de puestos para Visitadores de Escuelas y la generación de empleos para mujeres en la Dirección General de la Instrucción Primaria”²¹⁶. Estos puestos eran asignados solamente a hombres desde la creación de cada administración, y es con la primera convención de la Asociación en 1923 que se plantea, por parte de las maestras, formar parte de puestos institucionales.

Esto se puede relacionar con lo que expone Linda L. Nicholson:

“en la posición universal de inferioridad de las mujeres, ocupa un lugar central el hecho que, por doquier, los hombres tienen “autoridad” sobre las mujeres, lo cual significa que, en muchas sociedades tienen las mujeres influencias y poder, sin embargo tal poder nunca está legitimado por la cultura”²¹⁷

Si bien, las maestras formaban parte de puestos directivos dentro de la Asociación, fuera de ella carecían de autoridad gubernativa. Sólo podían aspirar a ser directoras de escuelas, puesto que tenían “acceso a los cargos directivos en las escuelas de niñas y de las normales, aunque, a diferencia de los varones, las normalistas no eran seleccionadas para los cargos de Visitadores”²¹⁸.

Como expresa Linda L. Nicholson haciendo mención a Rosaldo “esta desligimitización del poder de la mujer puede ser explicada por una organización universal o social: una diferenciación entre las esferas de la actividad doméstica y la pública”²¹⁹. En donde la mujer queda relegada al espacio doméstico, imposibilitando su participación en puestos gubernamentales.

Por lo tanto, según lo expuesto anteriormente, el primer indicio de participación de maestras en el movimiento pedagógico de la década de 1920 en Chile a través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, se asocia al rol que tuvieron las maestras en puestos directivos en la Asociación. Desde donde expresaron sus demandas asociadas a las desigualdades de género, pues debido a su condición de mujeres, estas no eran tomadas en cuenta para ejercer cargos institucionales, a diferencia de

²¹⁶ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.111

²¹⁷ Linda L. Nicholson “Hacia un método para comprender el género” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.)(México, Instituto Mora, 1992) p.146

²¹⁸ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.138

²¹⁹Linda L. Nicholson “Hacia un método para comprender el género” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.)(México, Instituto Mora, 1992) p.146

sus compañeros varones. Esto se relaciona con que en la época “El poder que las mujeres tienen suele ser considerado como manipulativo, perturbador, ilegítimo o carente de importancia”²²⁰.

Sin embargo, a través de las páginas de *Nuevos Rumbos* se puede apreciar que la presencia de las maestras en la Asociación General de Profesores marca un precedente para la época, pues si bien no ejercieron cargos institucionales, éstas sí obtuvieron cargos representativos dentro de la misma AGP, que si bien eran minoritarios, desde allí lograron ejercer demandas relacionadas a su condición de género, las cuales fueron apoyadas por el gremio. “Esta presencia, pese a ser minoritaria con relación a la de los maestros, representaba una práctica poco frecuente en otras organizaciones del período, a la vez que logró ampliar el campo de influencia de las preocupaciones femeninas en el gremio consiguiendo la adhesión de los maestros”²²¹.

Maestras con ideales propios

Como ya fue mencionado, la presencia y participación de las maestras en el movimiento pedagógico en Chile se desarrolla en un período de alta politización debido a la crisis del Estado oligárquico y la irrupción de nuevos actores sociales en el contexto nacional. Es en este período que la mujer “A través de la educación y trabajo accedieron a nuevos espacios. A su vez, estas mismas herramientas permitieron su potencialización como sujetos sociales”²²².

Así fue en el caso de las maestras, que si bien su ingreso a la labor docente, y por tanto el acceso a nuevos espacios, comienza en las últimas tres décadas del siglo XIX, ésta tiene un considerable aumento a comienzos del siglo XX, así “se reafirmaba y ampliaba la profesión docente como oportunidad de integración de un sector extenso de las mujeres a la vida del trabajo y al espacio público”²²³.

²²⁰Linda L. Nicholson “Hacia un método para comprender el género” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.)(México, Instituto Mora, 1992) p.146

²²¹Isidora Salinas “Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (1923-1934)” *Historia* (Santiago) vol.55, no.1 (junio 2022) https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942022000100195&script=sci_arttext#fn22

²²² Carola Agliatti y Claudia Montero “Prensa de mujeres 1900-1925: Abriendo espacios para la interpretación”, *Cyber Humanitatis*, N° 23 (invierno 2002).

https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D5938%2526SID%253D258,00.html

²²³ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.138

Si bien, desde un comienzo se comprendió el rol de maestra como la extensión del rol materno “debían ser madres abnegadas, silenciosas y obedientes”²²⁴, fue desde la década de 1920 que las maestras se desligaron del estereotipo otorgado y comenzaron a irrumpir en el espacio público “es en la Asociación donde por primera vez asumieron puestos directivos, opinión, voz y escrituras propias”²²⁵. Estas escrituras propias fueron manifestadas y difundidas a través del periódico *Nuevos Rumbos*, herramienta de difusión de la Asociación General de Profesores.

Fue mediante las páginas de *Nuevos Rumbos*, que las maestras se manifestaron a favor de la causa gremial, expresaron sus ideas y denunciaron las desigualdades existentes en el quehacer del ejercicio docente. Como señala Egaña, Salinas y Nuñez “Lo distintivo de la participación femenina en la Asociación no fue tanto el número de dirigentas, sino el hecho que esta institución social tenía un sello contestatario, en cuyo marco cabían la demanda e identidad femenina”²²⁶.

Uno de los primeros escritos de una maestra expuestos en *Nuevos Rumbos* se da en la segunda edición del periódico de autoría de Emilia Bustamante, quien también fue vicepresidenta de la Asociación. En este texto, titulado “¡Eureka! Al Profesorado Femenino de Educación Primaria” invitaba a cada profesor a escribir en el periódico pues tiene “el deber y el derecho de traducir en las columnas del naciente periódico sus ideas e iniciativas de progreso y sus protestas basadas en la verdad”²²⁷.

Al mismo tiempo, y con vehemencia, invitaba al profesorado femenino a participar activamente de la actividad gremial, pues expone que las maestras conforman la mayoría del gremio.

“El profesorado femenino, que forma la mayoría del magisterio primario, debe, con más razón, exponer sus opiniones en bien de los educadores del pueblo. Que ese grito de “¡Eureka!” no se pierda, dignas compañeras, entre el bullicio de comentarios malévolos, y la palabra femenina aparezca en “Nuevos Rumbos” dando a conocer las vicisitudes que encuentran en el ejercicio de su apostolado, las educadoras primarias de la República”²²⁸

²²⁴ Leonora Reyes, “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, en Cuadernos de Historia (Santiago: Universidad de Chile, 2002) <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/47128/49132> p.127

²²⁵ Idem

²²⁶ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.148

²²⁷ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 1 julio de 1923, p.5

²²⁸ Idem

Mediante este artículo, Emilia Bustamante realiza un hincapié en que el profesorado femenino se pronunciara a través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, con la intención de que se conociera la labor empeñada por las maestras. Pues, como señala Leonora Reyes “el maestro de escuela era visto como un indigente, un hambriento o un borracho”²²⁹, situación que no era distinta con las maestras, de hecho “En los sectores rurales, donde la mayoría de los maestros eran mujeres privadas de recursos, la situación era todavía más desastrosa”²³⁰.

En relación con ello, y la situación que vivía el gremio en general, Emilia Bustamante en una siguiente edición, es quien incentiva que la Asociación luche por un seguro de vida y previsión social para todo el gremio con la intención de mejorar las condiciones de todo el magisterio.

“Siendo uno de los principios de la Asociación propender al bienestar individual y colectivo de sus miembros, se impone la necesidad de establecer bajo sus auspicios, no solo el Seguro de Vida, sino también la Previsión Social en pro de todo el magisterio. (...)

Seamos más modernos, haciendo una obra de mejoramiento inmediato del profesorado primario, aligerando su vida actual, abriendo un nuevo horizonte al magisterio con la Previsión Social.”²³¹

Si bien, la lucha por la previsión social y el seguro de vida fue uno de los principales estatutos de la Asociación, la maestra Emilia Bustamante en el mismo apartado propone la forma en cómo costear dicho anhelo “El medio de estatuirlo no es tan difícil. Bastaría la cuota del 1% del sueldo mensual, de cuyo monto se destinaría una parte a la cuota del Seguro de Vida y el resto se distribuiría en diversas secciones”²³².

De esta forma, se evidencia que las maestras apoyaron las demandas del gremio, así como también propusieron y formularon sus propias demandas y soluciones en asuntos que involucraban a todo el magisterio. En relación con ello, como expone Pabla Ávila citando a Michelle Perrot, respecto a la inserción de las mujeres en el espacio público “Se iniciaron en la asociación, en el marco de agrupaciones mixtas,

²²⁹ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.82

²³⁰ Ídem

²³¹ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 1 septiembre de 1923,p.3.

²³² Ídem

bajo dirección masculina, y luego en agrupaciones femeninas que terminaron por tomar en sus manos”²³³.

En el caso de las maestras en el movimiento pedagógico de la década de 1920 en Chile, esto se relaciona con que la voz del profesorado femenino se hace presente a través de la AGP, dominada en sus cargos directivos en su mayoría por hombres. Aunque, como describe la maestra Emilia Bustamante, el profesorado femenino compone la mayoría del gremio, estas no lideran la dirección de la Asociación, puesto que como señala Joan Kelly Gadol “(...) la esfera de las actividades de la mujer, está a su vez subordinada a un orden social o público más amplio (...) que tiende a ser del dominio de los hombres”²³⁴.

En relación con lo descrito por Perrot, la presencia de maestras en el movimiento pedagógico no sólo constó de la participación de éstas en una posición de subordinación, condicionadas por su condición de género, sino que también, la participación de estas estuvo en la conformación de agrupaciones femeninas dentro de la Asociación General de Profesores “conformaron un Comité de Normalistas Desocupadas, entidad aliada de la AGP”²³⁵.

El Comité de Normalistas Desocupadas corresponde a la primera organización autónoma de maestras primarias²³⁶, esta entidad creada en 1925, se hace cargo de la situación que acechaba a las maestras cesantes a lo largo del país.

“su presidenta, (la profesora Elvira Espinoza) señaló a *Nuevos Rumbos*, que hasta la fecha se había inscrito 50 profesoras desocupadas en el Comité, pero se sabía que solo en Santiago pasaban de 70 y a nivel nacional se calculaba que había alrededor de 400 maestras desocupadas”

Se constituía así, un movimiento de maestras cesantes que a través de la organización del Comité denunciaron la desigualdad en el ejercicio de la docencia con respecto a sus colegas varones, pues denunciaban que “prefería a los maestros varones en las destinaciones cerca de Santiago”²³⁷, así como también se

²³³Pabla Ávila “Irrupciones de mujeres y discursividades de lo(s) femenino(s) a principios del XX en Chile” (tesis magister, Universidad de Chile, 2004) p.51

https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105943/avila_p.pdf?sequence=3&isAllowed=y

²³⁴Joan Kelly Gadol “La relación entre los sexos” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.)(México, Instituto Mora, 1992) p.136

²³⁵ Leonora Reyes, “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, en Cuadernos de Historia (Santiago: Universidad de Chile, 2002) p.128

²³⁶Idem

²³⁷ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.151

manifestaron en contra de maestras formadas en cursos rápidos, las cuales tenían ciertos vínculos con la autoridad²³⁸.

“El manifiesto de las maestras sin empleo, es como un grito de desesperación, como la voz dolorosa que reclama justicia, como la voz de protesta en contra de las maestras improvisadas que, por disponer de influjos, les han arrebatado el pan y burlado en sus propósitos de hacer carrera en su digna pero modesta profesión”²³⁹

De esta forma, las maestras desocupadas también se manifestaron a través de las páginas de *Nuevos Rumbos* en donde; además de las denuncias de injusticia, “se informaba de sus acciones y del apoyo externo que habían logrado”²⁴⁰.

Por lo tanto, el Comité de Normalistas Desocupadas obtiene cierta relevancia dentro de la AGP, pues se constituye como la primera entidad de maestras que se organizaron respecto a los problemas relacionados a su condición de género. Como señala Isidora Salinas, respecto al Comité:

“fueron las primeras expresiones de articulación de las profesoras agremiadas en torno a problemas con carácter de género, ya que, aunque también existieron comités de normalistas desocupados, los comités femeninos develaban obstáculos del sistema que se relacionaban con favores políticos o nexos familiares, pero también otras prácticas de favoritismos movidas por situaciones de jerarquía sexo-genérica.”²⁴¹

Otro de los textos expuesto en referencia a las maestras, se encuentra el de Bertina Perez titulado *Carta pedagógica*, en la cual pronuncia ciertos principios pedagógicos que debe existir en la relación entre maestra y directora para una buena convivencia, pues como relata en el mismo texto “En Talca me encontré con varias directoras que estaban desavenidas con sus subalternas, al extremo que hacían la tarea escolar verdaderamente infernal”²⁴². Puesto que, como denuncia la misma maestra “la falta de aptitudes directivas de la mujer chilena, que como jefe, o era una víctima, o una encubridora, o una tirana y verdugo de sus subalternas, o las tres cosas a la vez.”²⁴³

²³⁸Isidora Salinas “Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (1923-1934)” *Historia* (Santiago) vol.55, no.1 (junio 2022) https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942022000100195&script=sci_arttext#fn22

²³⁹ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 2 junio de 1925, p.9.

²⁴⁰ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.151

²⁴¹ Isidora Salinas “Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (1923-1934)” *Historia* (Santiago) vol.55, no.1 (junio 2022) https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942022000100195&script=sci_arttext#fn22

²⁴² *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 septiembre de 1923,p.5.

²⁴³ Idem

En relación con ello, se encuentra otro escrito firmado bajo el seudónimo de M de D. D, quien se reconoce como maestra y directora, la cual escribe en respuesta a la Carta pedagógica escrita por Bertina Pérez “me dirijo a ud. en calidad de maestra, para felicitarla por su carta pedagógica, en “Nuevos Rumbos” que ha producido, en el magisterio, una impresión de sumo agrado”²⁴⁴. En esta contestación M de D.D, denuncia los malos tratos de directoras de Escuelas Normales hacia las alumnas aspirantes a maestras primarias “Siempre he observado que en este establecimiento las directoras tratan a nuestras hijas en forma sumamente irrespetuosa para nosotros, los padres. Se puede decir que estas niñas están allí como “perros sin amos”²⁴⁵.

La mala relación entre maestros y directivos fue un tema recurrente dentro de la AGP, pues se denunciaban sus malos tratos y abusos de autoridad, tal como lo señalan Bertina Pérez y M de D.D. Sobre todo, como señala Egaña, Salinas y Nuñez “En los indicadores de conservadurismo y autoritarismo, los trazos más fuertes lo ponían las Directoras de Escuela”²⁴⁶. En relación con ello, M. de D. D argumenta que “Las directoras se atienden a que la mayoría de los padres son personas sencillas, gente humilde y que no conoce el derecho, y que de todos modos agradecen la educación de sus hijos que la juzgan gratuita”²⁴⁷.

Por otra parte, en ambas publicaciones del periódico se señala a Bertina Pérez como educacionista y no maestra, de hecho M. de D.D la menciona como “la conocida educacionista señorita Bertina Pérez”²⁴⁸. Para comprender el concepto de educacionista, se señala la definición de Mario Monsalve: “los educacionistas, preferentemente, son obligados a agudizar sus esfuerzos y capacidades intelectuales para confeccionar diagnósticos que aporten a la elaboración de propuestas que concilien diferentes condiciones(...)”²⁴⁹.

Como se evidencia en el periódico *Nuevos Rumbos*, la carta pedagógica de Bertina Pérez corresponde a un texto, que si bien denuncia los malos tratos de directivos

²⁴⁴ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 15 noviembre de 1923, p.14.

²⁴⁵ Idem

²⁴⁶ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.154

²⁴⁷ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 15 noviembre de 1923, p.14

²⁴⁸ Idem

²⁴⁹ M. Monsalve, “Pensamiento de educacionistas y políticos” en *i el silencio comenzó a reinar: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*. Santiago. DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana. Universidad Católica Blas Cañas, 1998. s/p

hacia maestras y maestros, también expone ciertas sugerencias para mejorar dicha relación “No quiero fustigar a los directores, pero si hacerles reflexiones sobre lo que son y lo que podrían ser”.²⁵⁰

Respecto a las sugerencias que esboza la educacionista se observa ciertas normas de respeto que debe existir entre la directora y maestra, como que la primera no corrija a la educadora delante de sus alumnas, más bien en horas extraordinarias para “mejorar el trabajo de la sección y servir con mayores ventajas al público, del cual son ambas servidoras”²⁵¹. Así como también, se manifiesta a favor de la libertad de cátedra de cada profesor “sus enseñanzas tienen que ser aceptadas, siempre que no contengan errores, no atropellen la psicología del niño, ni tengan una finalidad preconcebida, es decir que no sean tendenciosas”²⁵².

Además, se pronuncia en contra del castigo, pues lo considera antipedagógico. Con respecto a ello, indica que “Cuando yo reorganicé una Escuela Normal en el extranjero, practiqué esta teoría de la supresión de los castigos, del buen tratamiento del niño, y la impuse en a las generaciones de maestras que preparé”²⁵³.

En relación con lo anteriormente expuesto, se evidencia que Bertina Perez además de manifestar los malos tratos de las directoras hacia las maestras, también consideró distintas sugerencias para mejorar dichas relaciones entre ambas. Así como también, se expresa a favor de la libertad de cátedra que tiene el maestro y en contra del castigo. Con respecto a ello, concluye que:

“La Escuela debe ser el lugar de la alegría, de la felicidad; nunca de la amenaza o del castigo. Valen más los ratos de tranquilidad y la atmósfera de moralidad en que la escuela debe envolver al alumno, que las enseñanzas teóricas que pueda darle. Pero para esto es necesario una gran conciencia profesional de parte de todos los miembros docentes del plantel”²⁵⁴

Brindando así, novedosos principios pedagógicos para la época, que evidencian su simpatía por las ideas del norteamericano Jonh Dewey y los planteamientos de la Escuela Nueva, los cuales se pueden comprender como “Más que en los contenidos el énfasis de la pedagogía debe estar en los procesos. El mejor ambiente en el cual

²⁵⁰ Nuevos Rumbos. Santiago, 15 septiembre de 1923, p.5.

²⁵¹ Idem

²⁵² Idem

²⁵³ Idem

²⁵⁴ Idem

debe darse este proceso educativo es aquel donde las relaciones sociales sean democráticas”²⁵⁵ Los cuales son prontamente defendidos por la Asociación.

Por lo tanto, con lo expuesto anteriormente, se evidencia que la presencia y participación de las maestras en el movimiento pedagógico de la década de 1920 en Chile, no sólo consistió en manifestarse a favor de las demandas del gremio. Sino que también, como queda plasmado en *Nuevos Rumbos*, plantearon y expresaron sus propias ideas y reflexiones con respecto al movimiento. Lo que evidencia que “La Asociación era construcción social y dominio de maestros y maestras que demostrarán a lo largo de su historia que tuvieron su propia personalidad. Era el momento para que las maestras de aula entraran a la historia escrita”²⁵⁶

Es necesario destacar, que tanto Bertina Perez como Emilia Bustamante fueron maestras reconocidas por la Asociación General de Profesores, pues, a través de las páginas de *Nuevos Rumbos* se manifestó el reconocimiento y aclamación de ambas. Por un lado, se le reconoce a Perez como “conocida y prestigiosa pedagoga y educacionista”²⁵⁷. Y, con respecto a Bustamante se expone que “la merecida manifestación tributada a la conocida maestra señorita Emilia Butamante, alcanzó verdaderas proporciones y tradujo con fidelidad la satisfacción que experimenta el gremio al verla reincorporada a sus actividades”²⁵⁸.

Sin embargo, sus ideas y planteamientos no perduraron a través de la historia. Como si la de sus colegas varones en los cuales se destaca Víctor Troncoso, quien fue el presidente de la Asociación o Darío Salas, quien impulsa el proyecto de la Ley de 1920, y es altamente cuestionado por el gremio, pues como señala Leonora Reyes “había estado fuera del Servicio de Instrucción Primaria por casi de 18 años, de modo que “era natural que no estuviera al cabo del movimiento que se operaba en el magisterio y de las necesidades reales de la primera enseñanza”²⁵⁹. Con relación a ello, se puede señalar que el no reconocimiento del rol de las maestras en

²⁵⁵ C, Cox y J, Gysling “La voz del profesorado organizado” en *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* (Santiago, Chile. 1990) s/p

²⁵⁶ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.155

²⁵⁷ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 15 septiembre de 1923, p.7.

²⁵⁸ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 1 abril de 1924, p.19.

²⁵⁹ Leonora Reyes, “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, en *Cuadernos de Historia* (Santiago: Universidad de Chile, 2002) p.131

el movimiento pedagógico como Bertina Perez y Emilia Bustamante, a diferencia de sus compañeros varones se debe a dos factores. El primero por el problema de la invisibilidad planteado por Joan Scott, y en segundo lugar por su condición social.

El problema de la invisibilidad expuesto por Joan Scott, plantea que “Las investigaciones recientes han mostrado, no el que las mujeres fuesen inactivas o estuviesen ausentes en los acontecimientos históricos, sino que fueron sistemáticamente omitidas de los registros oficiales”²⁶⁰. Además de señalar que “de lo más sobresaliente del pasado para nuestro presente, rara vez se menciona a las mujeres como individuos”²⁶¹. Asimismo, expone que la historia del desarrollo de la sociedad casi siempre es narrada por hombres, lo que ha condicionado a “la desaparición de las mujeres de los registros del pasado”²⁶². Lo que se puede comprender el por qué, se reconoce la labor de Víctor Troncoso y/o Darío Salas en el movimiento pedagógico de la década de 1920.

El segundo punto para destacar es la condición social de las maestras primarias, pues no se debe olvidar que estas provenían de una situación precaria, en donde las familias veían la profesión docente como una salvación a la miseria²⁶³, lo que las condiciona a un estrato social bajo o medio bajo. Puesto que, “la distinción social entre mujeres de clase media alta y baja, tenía su correlato en la diferencia entre las profesoras secundarias y de Escuelas Normales, y las de enseñanza primaria”²⁶⁴. Por lo que, la acción de las maestras primaria quedaría relegada al ser mujeres pertenecientes al sector popular de la sociedad.

Sin embargo, se puede señalar que en las páginas de *Nuevos Rumbos* la presencia y participación de maestras no estuvo excluida del movimiento de maestros, pues propusieron y manifestaron sus ideas a la par de sus colegas “hablaban desde un espacio propio; un espacio compartido pero no monopolizado por los varones”²⁶⁵. Por lo tanto, la presencia de las maestras en el movimiento pedagógico consistió en el planteamiento de ideas, reflexiones y propuestas en son del gremio y la labor

²⁶⁰ Joan Scott “El problema de la invisibilidad” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.)(México, Instituto Mora, 1992) p.38-39

²⁶¹ Idem

²⁶² Idem

²⁶³ esto se desarrolla en el primer capítulo de esta tesis

²⁶⁴ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.157

²⁶⁵ Ibidem p.155

docente, Así como también, la fundación de la primera agrupación autónoma femenina, la cual se encargó de manifestar las desigualdades ejercidas producto de su condición de género. Lo que marca un precedente para la época, pues como destaca Egaña, Salinas y Nuñez “Es importante articular la historia del movimiento feminista con la de la entrada de las mujeres preceptoras en el espacio público, en la condición no-subordinada que ofrecía la Asociación”²⁶⁶.

En otras palabras, la Asociación General de Profesores y el periódico *Nuevos Rumbos* secundaron la participación de las maestras en el movimiento pedagógico, pues fue el espacio en donde pudieron esbozar sus ideas y manifestaciones en contra de las desigualdades sucedidas en la labor docente. Por lo que, cabe destacar el “carácter reivindicativo en torno al derecho al trabajo y de rechazo a la discriminación de género en el acceso al empleo”²⁶⁷ que manifestaron las maestras mediante *Nuevos Rumbos* y la participación en la Asociación General de Profesores.

Un grito de ayuda ante la violencia

La presencia y participación de maestras en el movimiento pedagógico quedó plasmada a través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, fue allí donde quedó en evidencia que las mujeres dentro de la Asociación General de Profesores accedieron a cargos directivos de la misma organización, así como también, expresaron sus ideas y propuestas en torno al contexto de la labor docente. De la misma forma se manifestaron en contra de las desigualdades en torno a la discriminación por su condición de género y exigieron mejoras para ejercer en mejores condiciones la labor de maestra “En *Nuevos Rumbos* se presentaban indicios en sentido divergente al igualitarismo, a la sensibilidad solidaria y a la reivindicación de género”²⁶⁸.

Este último punto, es crucial dentro de las reivindicaciones presentadas por las maestras, pues a través del periódico de la Asociación quedó en evidencia la

²⁶⁶ Ibidem p.157

²⁶⁷ Ibidem p.152

²⁶⁸ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.153

desigualdad de la labor docente en torno al género, pues “Las maestras quedaban fuera del circuito del clientelismo político, cuestión que les impedía negociar “buenos puestos” (es decir, puestos directivos o en lugares cercanos a las capitales más ricas”²⁶⁹. Ya que, estos puestos eran destinados principalmente para sus colegas varones.

Por consiguiente, las maestras eran destinadas a zonas rurales alejadas de las capitales de las ciudades, en donde las condiciones para ejercer su labor eran deplorables “tuvieron que trabajar en escuelas que rara vez eran algo más que un rancho”²⁷⁰. Además de la miseria en la que ejercían su labor, las maestras sufrían el abuso y violencia constante del entorno.

En el periódico *Nuevos Rumbos*, se relatan las adversas condiciones en la que ejercía y vivía la maestra rural, destacando la violencia hacia estas y su destacable labor a pesar de la adversidad de su condición:

“Los profesores rurales, en su mayor parte mujeres, (...), privados muchas veces de los recursos y elementos más indispensables, desarrollan una acción digna de estimular y proteger, porque están expuestos a sinsabores y privaciones poco frecuentes en los centros poblados”²⁷¹

En la misma publicación se señala que “los profesores rurales no tienen porvenir ni expectativas, viven condenados a una especie de ostracismo o suicidio, se les olvida, se les entrega al azar; para ellos no hay justicia ni audiencias”²⁷². Si bien la condición de maestro y maestra primaria, ya era precaria pues eran mal mirados socialmente²⁷³, esta situación se acrecentaba en las zonas recónditas del territorio.

Ahora bien, esta situación no impidió que quienes se encontraban en zonas rurales se pronunciaran mediante las páginas de *Nuevos Rumbos*. Así se evidencia en una publicación realizada por una maestra rural, manifestando su júbilo por la fundación de la Asociación “Perfecta unión, sin distinción de clases ni jerarquías”, lei en un

²⁶⁹ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.111

²⁷⁰ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.82

²⁷¹ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 noviembre de 1923, p.3.

²⁷² Idem

²⁷³ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014)p.82

brillante... fragmento de discurso que llegó a mi poder. ¡Qué inmenso entusiasmo, que regocijo!...”²⁷⁴.

Sin embargo, en la misma publicación la maestra denuncia el menosprecio que existe hacia la maestra rural por parte de la sociedad, así como también el olvido que existe por parte de la Asociación respecto a sus colegas rurales “ninguno de los profesores que forman la Asociación, ha tenido el generoso acuerdo de enviar circulares, o por cualquier otro medio informar a ese grupo que forman los maestros rurales de la publicación de “Nuevos Rumbos”²⁷⁵.

Producto de la misma situación territorial y la lejanía de estos con las capitales urbanas, las noticias llegaban retrasadas a los sectores rurales. Por lo que, la firmante Maestra Montañesa, incentiva a que la AGP, haga llegar las publicaciones del periódico a los maestros rurales, para mantenerse actualizado de las manifestaciones realizadas por el profesorado.

Con relación a ello, la maestra también se pronuncia en su condición de género y el abandono hacia sus colegas rurales “nadie ha tenido una palabra, el menos recuerdo para el maestro de escuela rural”. Luego señala “Digo mal: Ella, la maestra, porque en nuestro país (...), se ha dejado a la mujer la difícil tarea de pulir esas testas de nuestros campesinos, tan duras, por lo general, como las piedras de nuestra cordillera”²⁷⁶.

Como señala Sonya Rose “la naturaleza jerárquica de las relaciones entre hombres y mujeres era asumida y en ningún caso cuestionada”²⁷⁷. De esta forma se explica, la situación de las maestras en el campo, adicionada a la situación del clientelismo político que caracterizó la época “Tal dependencia clientelística, expresada a nivel individual y colectivo, perjudicó en mayor medida la condición femenina”²⁷⁸. Relegando a las maestras a los territorios rurales en donde “son las víctimas predilectas de la befa el atropello y el desprecio”²⁷⁹.

²⁷⁴ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 noviembre de 1923, p.6.

²⁷⁵ Idem

²⁷⁶ Idem

²⁷⁷ Sonya Rose, “¿Qué es Historia de Género?, en *¿Qué es Historia de Género?* (Alianza Editorial, 2012) p.19

²⁷⁸ Leonora Reyes, “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, en Cuadernos de Historia (Santiago: Universidad de Chile, 2002) p.116

²⁷⁹ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 noviembre de 1923, p.3.

La situación en que vivían las maestras rurales distaba mucho de la situación de sus colegas en las ciudades, pues quienes ejercía su labor en el campo debían costear de su propio sueldo un arriendo para ejercer su labor:

“La casa en que funciona la escuela es de propiedad del marido de la directora y fuera de ésta no hay más casas que las posesiones de los inquilinos del mismo señor Muñoz. Por estos motivos las profesoras designadas para servir en la escuela mencionada tienen que contar con la aquiescencia de los esposos Aguilera Muñoz, quienes proporcionan pieza y pensión, pagando su respectivo valor”²⁸⁰

Por consiguiente, la situación de la maestra rural no distaba de la situación de los inquilinos de las haciendas en las cuales vivía, pues si bien era asalariada estaba condicionada a las órdenes del patrón, lo que conllevaba a un sinnúmero de atropellos hacia la educadora. Así lo relata Ana Jara Salas, quien denuncia, a través de una carta enviada hacia un visitador de escuela, la cual es publicada en el periódico *Nuevos Rumbos* “Como consecuencia de esto, me enfermé y no tenía quien me pasara un vaso de agua, porque las sirvientas de la casa no me obedecían, cumpliendo órdenes de la directora”²⁸¹. Por lo que se puede apreciar, que los dueños del lugar, incluyendo a la misma directora de la escuela, solo seguían perpetuando situaciones de abuso, sin detenerlas. En la misma publicación, relata las situaciones de abuso cometidas en el hogar, las cuales fueron más de una.

“los peones forzaron violentamente la puerta de mi pieza introduciéndose al interior, haciéndome víctima de atropellos inauditos, y como yo les opusiera mi débil resistencia, negándome a sus peticiones bestiales, me dieron de golpes, quedando con un ojo completamente morado”²⁸²

Por tanto, las maestras rurales sufrían desmesuradas desigualdades, pues eran designadas en zonas rurales, en donde debían pagar por su propio arriendo, soportando la violencia ejercida por los distintos habitantes del sector. Mientras que sus colegas varones eran designados en centros urbanos o cercano a ciudades.

Sin embargo, no se aprecia alguna denuncia o manifestación de violencia o abuso por parte de un maestro rural, pues se debe recordar que la mayoría correspondía a maestras y fueron éstas quienes manifestaron, a través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, el menosprecio existente hacia la maestra rural hasta la violencia ejercida hacia su persona.

²⁸⁰ Nuevos Rumbos. Santiago, 1 septiembre de 1924,p.7.

²⁸¹ Idem

²⁸² Idem

Por lo tanto, las desigualdades y la violencia existente hacia las maestras rurales se deben a su condición de género, pues “la violencia de género vendría marcada por las negociaciones, relaciones y pugnas entre los sexos con el fin de conseguir y/o mantener el poder”²⁸³. Lo que explicaría que la maestra quede relegada del clientelismo político, siendo asignada a lugares alejados de las capitales urbanas.

Si bien las maestras manifestaron su condición de desigualdad, nunca fue cuestionado, pues para la época aún se asumía que la diferencias entre hombres y mujeres se fundamentaban en la naturaleza. Como señala Sonya Rose “esas <<diferencias naturales>> daban como resultado o explicaban las diferencias observadas en las posiciones sociales y en las relaciones sociales de hombres y mujeres, así como las diferencias entre ellos en lo relativo a las formas de poder”²⁸⁴.

En relación con ello, se puede apreciar que mediante las páginas de *Nuevos Rumbos* las maestras no solo buscaron denunciar las condiciones de violencia de género, también buscaron una solución a ello, a lo que se ha denominado “Fenómeno de permutas”. Se comprende la palabra permuta por la definición otorgada por Oxford Languages “Intercambio de empleo entre dos personas que ocupan un puesto público”.

En el ámbito educativo, la permuta corresponde al acuerdo mutuo entre dos profesores para intercambiar sus puestos de trabajo en base a las mismas características “docentes tendrán derecho a permutar sus cargos, en el caso de desempeñarse en empleos en la misma naturaleza”²⁸⁵. Sin embargo, en el período en el que se desarrolla el movimiento pedagógico no existen registros jurídicos que regulen esta medida. Sino hasta 1930 con el decreto 5291, el cual corresponde al texto definitivo de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. En este se indica que el Director General es el encargado de “Autorizar las permutas de Inspectores Escolares Locales, directores y profesores de escuelas primarias, siempre que se trate de empleos de igual categoría, y conceder, conforme al

²⁸³ Artenora da Silva, Almudena Garcia y Gabriella Sousa “Una revisión histórica de las violencias contra mujeres”, *Direito e Praxis*, nº1 (2019) p.13

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/W5tYmVnkckKwLvPT6vjKqxr/?lang=es&format=pdf>

²⁸⁴ Sonya Rose, “¿Qué es Historia de Género?”, en *¿Qué es Historia de Género?* (Alianza Editorial, 2012) p.19

²⁸⁵ Constanza Biscarra y Carolina Giaconi “Conceptualización del ser docente en la legislación educacional chilena, en el período 1920-2011” (Memoria, Universidad de Chile, 2012) p.88

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116334/Memoria%20de%20T%C3%ADtulo.pdf?sequence=1>

reglamento, licencias al personal de su dependencia, debiendo dar cuenta de éstas mensualmente al Ministerio para su aprobación”²⁸⁶

Por lo que se puede desprender que, la permuta en la década de 1920 en Chile correspondía más bien a un acto consuetudinario ligado a los principios de mutualismo de la Asociación. En donde *Nuevos Rumbos* tuvo un relevante rol, pues se convirtió en un espacio de ayuda dentro del mismo sistema.

En el periódico de la Asociación, se puede observar en distintas publicaciones desde el año 1924, un recuadro con el siguiente contenido “PERMUTAS. La publicación de una permuta importa. UN PESO por cada vez. EL PAGO SE EXIGE POR ADELANTADO”²⁸⁷. Lo que puede comprenderse como un servicio que otorgaba la Asociación mediante el periódico.

Lo que se puede observar de aquello, es que la mayoría de los maestros que utilizaban este servicio eran mujeres, las cuales; en su mayoría, buscaban permutar de una zona rural hacia algún centro urbano o ciudad. En aquel recuadro, quedaba plasmado el lugar de origen y destino al cual buscaba dirigirse. Así como también, fue recurrente que apareciera el nombre de la maestra que buscaba la permuta. A modo de ejemplo se señalan, los siguientes casos:

“Directora Escuela n.º 49, de Camarico desea permutar con directora entre Santiago y Linares. ZOILA GONZALEZ. Camarico”²⁸⁸

“Directora (...) 3ª clase ofrece permuta a directora de San Bernardo, Los Andes, Puente Alto, San Felipe. Dirijase a Carmen Rosa Alarcón. LEBU”²⁸⁹

“Directora de la Escuela de Gultro desea permutar con otra directora de Rancagua o Valparaíso. Dirección: JULIA MERINO. Gultro.”²⁹⁰

“Profesora de Escuela Superior nº2 de Linares permuta con profesora de Escuela Superior en el radio (...) Santiago. J.G.B Linares.”²⁹¹

²⁸⁶ Ministerio de Educación Pública, Decreto 5291. art. 30
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19446>

²⁸⁷ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 15 mayo 1925, p.2.

²⁸⁸ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 1 mayo de 1925, p.14.

²⁸⁹ Idem

²⁹⁰ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 15 mayo de 1925, p.2

²⁹¹ Idem

Con relación a ello, se encontraron un total de 49 avisos de permutas, en donde 43 corresponden a maestras, lo que equivale a un 87,75% del total, mientras que el restante corresponde a maestros varones. Según lo señalado, se puede observar que las maestras eran quienes más utilizaban este servicio, en busca de permutar desde alguna localidad rural de distintas regiones del país hacia un centro urbano como Santiago, Valparaíso o Rancagua, por ejemplo. Además, se puede apreciar que las directoras también formaban parte del fenómeno de permutas, con el mismo objetivo mencionado anteriormente. Si bien, se presentan como directoras, no se debe olvidar que estas eran también maestras, que luego pudieron ascender a dicho cargo.

Respecto a este fenómeno, se puede señalar que tanto maestras como directoras utilizaron el servicio de permutas ofrecido por la Asociación, con el mismo propósito, cambiar su lugar de residencia rural hacia uno urbano. Esto se puede relacionar como una consecuencia de la violencia que sufrían las maestras por su condición de género, en donde no podían negarse a ejercer, pues se debe recordar que estas eran designadas. Es por ello por lo que, buscaron una solución mediante el periódico *Nuevos Rumbos* y el servicio de las permutas.

Asimismo, se puede establecer que, si bien la directora tenía un cargo superior a la maestra rural, esta no quedaba exenta de la violencia, pues como señala Leonora Reyes “Vivían solas, y se independizaban económicamente muy temprano en relación al resto de las mujeres, lo que en las comunidades más tradicionales, radicadas en las áreas rurales, fue considerado una aberración”²⁹². Lo que evidencia, que la violencia hacia estas se debe a su condición de género más que a su labor docente, pues “la violencia de género es una expresión de las relaciones desiguales de poder entre los sexos, manifestada en los ámbitos económicos, social, político, ideológico, de espacios y simbólico”²⁹³.

Con relación a la situación que se manifestó respecto a las maestras rurales en *Nuevos Rumbos*, en la segunda convención de la Asociación se planteó lo siguiente:

²⁹²Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.111

²⁹³ Arténora da Silva, Almudena García y Gabriella Sousa “Una revisión histórica de las violencias contra mujeres”, *Direito e Praxis*, nº1 (2019) p.13
<https://www.scielo.br/j/rdp/a/W5tYmvnkcKwLvPT6vjKqxr/?lang=es&format=pdf>

“La convención acuerda pedir: I. Que se nombre personal femenino sólo a los campos donde se den garantías de respetabilidad y haya facilidades de transporte; II. Que en los campos donde haya una escuela mixta con más de 50 niños, se cree una escuela de hombres; III. Que se atienda con oportunidad y justicia los traslados que solicita el personal rural; y IV. Que se asigne mayor sueldo al profesor rural”²⁹⁴.

Sin embargo, esta solicitud es uno de los tantos puntos planteados por el movimiento pedagógico, lo que solo quedó en una propuesta por parte de la AGP, pues como se ha descrito anteriormente, el movimiento fue duramente reprimido en el gobierno de Alessandri y duramente traicionado en la dictadura de Ibañez²⁹⁵.

Por lo tanto, la presencia de las maestras en el movimiento pedagógico se puede apreciar en distintas situaciones, una de ellas fue la denuncia respecto a las desigualdades y discriminaciones de género, al interior de la profesión docente expresadas en los territorios. Pues, mediante las páginas de *Nuevos Rumbos* se puede apreciar, que, si bien las maestras apoyaron las iniciativas gremiales, estas también utilizaron el medio para manifestar su descontento respecto a las condiciones laborales en la que ejercían su labor. Debido a que quedaban relegadas a las zonas rurales en donde no obtenían ninguna garantía, además de ser menospreciada por los habitantes del lugar producto de su condición de género.

En relación con ello, se puede concluir que la Asociación General de Profesores acogió las manifestaciones realizadas por las maestras rurales, en donde se pronunciaron en apoyo a dichas colegas, así como también proponer diversas soluciones a su problemática, como lo fue en la segunda convención de la AGP.

Por tanto, el movimiento pedagógico y el periódico *Nuevos Rumbos* corresponden a las primeras manifestaciones en donde las mujeres adquirían voz propia como profesionales, lejos de la subordinación masculina. Manifestándose en contra de la desigualdad y discriminación de género dentro del mismo ejercicio docente.

En relación con ello, parece pertinente destacar que pese a la dura represión al movimiento pedagógico por parte de la dictadura de Carlos Ibañez del Campo, la manifestación del profesorado siguió presente mediante distintas asociaciones. En 1932, “nombres (que) corresponden a veteranos sindicalistas del período 1922-1928, que tenían y seguirán teniendo importancia en el movimiento magisterial

²⁹⁴ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 1 abril de 1924, p.18.

²⁹⁵ Esto es descrito en el segundo capítulo de esta tesis

y educativo”²⁹⁶, buscaron la “reunificación, sobre la base de combatir el sectarismo político y de reivindicar la auténtica representación de las bases del magisterio y particularmente, de las bases de provincias”²⁹⁷. Sin embargo, no existen estudios referentes a la presencia de maestras en este período y si es que lograron conservar el carácter de no-subordinación que ofrecía la Asociación General de Profesores.

Por lo tanto, se puede concluir que, la presencia y participación de maestras en el movimiento pedagógico tuvo diversas manifestaciones. No solo se encargaron de apoyar las demandas emitidas por el gremio, sino también, fueron dirigentes y propusieron sus propias ideas con relación al movimiento. Así como también, se encargaron de denunciar las desigualdades sufridas en el ejercicio de la docencia producto de su condición de género como fue el caso del Comité de Normalistas Desocupadas y las maestras rurales. Evidenciando también, que el movimiento pedagógico y el periódico *Nuevos Rumbos* fueron unas de las primeras manifestaciones en donde las mujeres adquirían voz propia, lejos de la subordinación masculina “Es importante articular la historia del movimiento feminista con la de la entrada de las mujeres preceptoras en el espacio público, en la condición no-subordinada que ofrecía la Asociación General de Profesores”²⁹⁸.

²⁹⁶ Iván Nuñez Crisis “Crisis y recreación del movimiento del magisterio (1931-1936)” cap III. en *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970* (Santiago, 1986) p.46 gremios del magisterio p.93

²⁹⁷ Idem

²⁹⁸ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.157

Conclusiones

Esta tesis tuvo como objetivo describir formas de participación o referencias sobre las maestras en el movimiento pedagógico de la década de 1920 en Chile a través del periódico *Nuevos Rumbos*. En relación con ello, se postula que las primeras décadas del siglo XX en Chile fue un período de alta politización producto de la crisis del Estado Oligárquico y de la emergencia de nuevos movimientos sociales. En el cual el gremio de profesores tuvo una alta incidencia, pues denunciaron, a través de periódicos como el de *Nuevos Rumbos*, las precarias condiciones laborales y exigieron una profunda reforma educativa. En este contexto, las maestras apoyaron las denuncias del gremio y denunciaron las desigualdades y discriminaciones de género, al interior de la profesión docente expresada en los territorios.

Para ello, se desarrollaron tres capítulos mediante un objetivo específico, los cuales se abordaron para dar respuesta a la hipótesis de esta investigación. Los cuales fueron realizar una revisión al desarrollo de la educación primaria en Chile desde 1860 a 1920, describir el desarrollo del movimiento pedagógico en la década de 1920, y por último, analizar la presencia y/o participación de maestras en el movimiento pedagógico.

En base a lo expuesto mediante este trabajo, podemos evidenciar el interés de la conformación de un Estado Docente desde el año 1860 y la importancia de las mujeres en ello pues “la mujer tenía aptitudes especiales para ejercer la docencia”²⁹⁹. Lo que tuvo como consecuencia la feminización de la docencia y por ende, la incorporación de la mujer al espacio público “este proceso de feminización del preceptor fue la consideración de la profesión docente como una fuente de trabajo adecuada para niñas y jóvenes con necesidad de trabajar.”³⁰⁰

²⁹⁹ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p. 179

³⁰⁰ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p. 117

En relación con ello, la formación de las maestras se diferenciaba completamente de la formación de los varones pues “persistía una tendencia de la enseñanza masculina hacia la vida pública y la economía y de la enseñanza femenina hacia la vida doméstica”³⁰¹.

Sin embargo, a pesar de esta diferencia en la formación de los maestros por parte del Estado, la procedencia de estos era el mismo “provenían de los sectores menos acomodados de la sociedad”³⁰². Lo que los asemejaba a los sectores populares del país, quienes en la época se manifestaron en contra de la omisión de las autoridades oligárquicas y las desigualdades existentes, en donde el magisterio primario tuvo una alta incidencia. “Pidieron cada vez más grados de participación y de mejoramiento en sus condiciones laborales”³⁰³.

Se puede considerar que el movimiento pedagógico tiene su inicio con las primeras entidades de profesores que buscaban la reivindicación y dignificación del gremio. Sin embargo, su relevancia converge con la fundación de la Asociación General de Profesores (AGP) en 1922 pues “más allá de una mejora en sus condiciones laborales y salariales, los docentes proponían una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo”³⁰⁴. Lo cual queda evidenciado en las páginas de *Nuevos Rumbos*, periódico fundado por la misma Asociación, el cual se convirtió en una herramienta de unificación y organización del gremio docente, pues buscó representar “la voz cálida y franca del magisterio primario”³⁰⁵.

En ello, los distintos maestros a lo largo del país, expresaban sus ideas, sugerencias, críticas y propuestas al sistema educativo “sin ser miembros de las familias letradas e influyentes del país, lograron irrumpir en la escena pública pronunciándose acerca de cómo reorganizar el sistema educacional público y democratizar las relaciones pedagógicas.”³⁰⁶ En donde las mujeres no fueron excluidas.

³⁰¹ Ibidem p.125

³⁰² Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.82

³⁰³ Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Docencia*, no. 40 (2010), <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/> p.42

³⁰⁴ Ibidem p.42

³⁰⁵ *Nuevos Rumbos*. Santiago, 1 julio de 1923, p.3

³⁰⁶ Leonora, Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.67

Mediante las páginas de *Nuevos Rumbos* se evidencia una presencia y participación de las maestras en el movimiento pedagógico, quienes conformaban la mayoría del magisterio primario. Apoyaron las demandas impulsadas por la AGP, asimismo, desligándose del rol materno asignado por la sociedad, alzaron su propia voz para denunciar las desigualdades y discriminaciones en el ejercicio docente producto de su condición de género “las preceptoras empezaban a tener voz propia, autónoma”³⁰⁷.

Dentro de la Asociación General de Profesores, las maestras asumieron como dirigentes tanto a nivel nacional como local. Ejercieron como presidentas, vice-presidentas, delegadas, secretarias y tesoreras de los distintos comicios a lo largo del país. Si bien su participación a comparación a la de los hombres no se equiparaba debido al contexto social de la época, en donde la mujer se le asignaba en el espacio doméstico, se debe destacar que “esta presencia (...) representaba una práctica poco frecuente en otras organizaciones del período”³⁰⁸.

Fue desde estos puestos que las maestras denunciaron las discriminaciones en el ejercicio docente producto de su condición de género, pues exigieron la creación de puestos como Visitadoras de Escuelas y de empleos para mujeres en la Dirección General de la Instrucción Primaria, cargos gubernativos a los cuales solo podían acceder los maestros varones. Por tanto, si bien las maestras podían acceder a cargos dentro de la Asociación fuera de ella carecían de autoridad gubernativa. Esto se debe a que “esta deslegitimación del poder de la mujer puede ser explicada por una organización universal o social: una diferenciación entre las esferas de la actividad doméstica y la pública”³⁰⁹

Paralelamente, las maestras expresaron sus propias propuestas e ideas respecto a la lucha del movimiento primario, tanto principios gremiales como pedagógicos. Como fue el caso de Emilia Bustamante y Bertina Pérez. La primera propone ideas sobre cómo financiar una de las banderas de lucha de la Asociación como lo fue la previsión social y el seguro de vida. Mientras que la maestra Bertina Pérez propone

³⁰⁷ Loreto Egaña, Ivan Nuñez y Cecilia Salinas “Feminización y profesionalización del trabajo docente” cap 4. en *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago de Chile, 2003) p.155

³⁰⁸ Isidora Salinas “Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (1923-1934)” *Historia* (Santiago) vol.55, no.1 (junio 2022) https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942022000100195&script=sci_arttext#fn22

³⁰⁹ Linda L. Nicholson “Hacia un método para comprender el género” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.)(México, Instituto Mora, 1992) p.146

sus propios principios pedagógicos acerca de la escuela, como la libertad de cátedra del maestro y pronunciarse en contra del castigo.

Si bien ambas maestras son reconocidas y aclamadas dentro de la Asociación, sus ideas y escritos no perduraron a través de la historia como sí lo fueron los de Darío Salas o Amanda Labarca, por ejemplo. Lo que se debe primero a su condición social, pues las maestras provenían de un estrato social bajo, por lo que la acción de las maestras primarias quedaría relegada al ser mujeres pertenecientes al sector popular de la sociedad, ya que “la distinción social entre mujeres de clase media alta y baja, tenía su correlato en la diferencia entre las profesoras secundarias y de Escuelas Normales, y las de enseñanza primaria”³¹⁰ Y segundo, el problema de la invisibilidad planteado por Joan Scott quien señala que que el desarrollo de la sociedad casi siempre es narrada por hombres lo que ha condicionado a “la desaparición de las mujeres de los registros del pasado”³¹¹

Además de ello, las maestras conformaron su propia entidad autónoma dentro de la Asociación el Comité de Normalistas Desocupadas en 1925, constituyendo así de esta manera un movimiento de maestras que denunciaron la desigualdad en el ejercicio de la docencia con respecto a sus colegas varones. Esto correspondió a la primera articulación de maestras con carácter de género pues “develaban obstáculos del sistema que se relacionaban con favores políticos o nexos familiares, pero también otras prácticas de favoritismos movidas por situaciones de jerarquía sexo-genérica.”³¹²

La presencia femenina mediante *Nuevos Rumbos* también constó en denunciar situaciones de violencia y abuso sufridas en su labor de educadoras, lo cual es consecuencia de la desigualdad en el ejercicio docente respecto a la de sus colegas varones. Puesto que, las maestras quedaban fuera del circuito del clientelismo político, por tanto, se les asignaba en destinos rurales; en donde eran víctima de violencia y abuso, mientras que a los maestros cerca de las capitales urbanas. Lo que condiciona a las maestras a ejercer su labor en condiciones deplorables en donde sufrían abuso y violencia constante del entorno, lo cual fue denunciado en distintos escritos. Esto se debía a que “Vivían solas, y se independizaban

³¹⁰ ibidem.

³¹¹ ibidem

³¹² Isidora Salinas “Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (1923-1934)” *Historia* (Santiago) vol.55, no.1 (junio 2022) https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942022000100195&script=sci_arttext#fn22

económicamente muy temprano en relación al resto de las mujeres, lo que en las comunidades más tradicionales, radicadas en áreas rurales, fue considerada una aberración”³¹³

En relación con ello, podemos considerar que además de utilizar las páginas de *Nuevos Rumbos* para denunciar estos hechos de violencia, las maestras también utilizaron este medio como una búsqueda de ayuda dentro del mismo sistema. Pues, mediante una serie de textos tipo aviso clasificado por el cual el periódico cobraba un peso, las maestras solicitaban el intercambio de puesto de trabajo. Este fenómeno lo estimo como una consecuencia de la violencia hacia las maestras rurales, pues la mayoría que utilizaba este servicio de permuta buscaban migrar hacia un centro urbano desde una destinación rural. Ante la situación expuestas por las maestras rurales en el periódico *Nuevos Rumbos*, la Asociación buscó brindar soluciones al problema. Lo que evidencia que la presencia femenina en el movimiento pedagógico, a pesar de la época, estas lograron “ampliar el campo de influencia de las preocupaciones femeninas en el gremio consiguiendo la adhesión de los maestros”³¹⁴.

Por tanto, el movimiento pedagógico y el periódico *Nuevos Rumbos* corresponden a las primeras manifestaciones en donde las mujeres adquirirían voz propia como profesionales lejos de la subordinación masculina, pues se manifestaron en contra de la desigualdad y discriminación de género dentro del mismo ejercicio docente. Así como también ejercieron puestos de dirigencia, además de expresar sus propios ideales respecto al movimiento pedagógico y propusieron sus propios principios pedagógicos. “En una sociedad tradicional, patriarcal y católica como la chilena del siglo pasado parecía imposible que las mujeres jugaran un rol importante como defensoras de sus propios derechos (...)”³¹⁵.

Con relación a ello, podemos concluir que la presencia y participación de las maestras en el movimiento pedagógico adquirieron un rol relevante, pues, además de apoyar las demandas del gremio, estas lograron alzar su propia voz ante las desigualdades y discriminaciones de género al interior de la profesión docente

³¹³ Leonora Reyes “La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de las maestras y maestros primarios (1922-1932)” cap.1 en *La escuela en nuestras manos* (Santiago de Chile, 2014) p.111

³¹⁴Isidora Salinas “Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (1923-1934)” *Historia* (Santiago) vol.55, no.1 (junio 2022) https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942022000100195&script=sci_arttext#fn22

³¹⁵ E.Gaviola, X. Jiles, L. Lopresti y C.Rojas *Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno (1913-1952)* (Santiago de Chile, 1986) p.19

expresada en los territorios. Sin embargo, no existen evidencias de que esta situación se mantuvo a través de los años, luego de la disolución de la Asociación General de Profesores y si es que las maestras adquirieron la misma relevancia en las posteriores entidades gremiales del profesorado como en el movimiento pedagógico de la década de 1920.

Bibliografía

- Agliatti, C. y Montero, C. *Prensa de mujeres 1900-1925: Abriendo espacios para la interpretación*. Cyber Humanitatis, N° 23 (invierno 2002).
https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D5938%2526SID%253D258,00.html
- Aróstegui, J. *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori, 1995.
- Ávila, P. *Irrupciones de mujeres y discursividades de lo(s) femenino(s) a principios del XX en Chile*. Santiago: Universidad de Chile, 2004.
https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105943/avila_p.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Biscarra, C. y C. Giaconi. *Conceptualización del ser docente en la legislación educacional chilena, en el período 1920-2011*. Santiago: Universidad de Chile, 2012
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116334/Memoria%20de%20T%C3%ADtulo.pdf?sequence=1>
- Caiceo, J. *La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático*. Acta Scientiarum. Education, vol. 43, 2021. <https://www.redalyc.org/journal/3033/303368056018/html/>
- Calderón, A. *Cuando Chile cumplió 100 años*. Santiago: Quimantú, 1973.
- Cariman, B. *El "problema educacional" entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones*. Revista Universum N°27 Vol.2, II Sem. 2012, pp. 31-44
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762012000200003
- Concha, C. *Educación en la nueva Constitución Política del Estado. Antecedentes históricos para la discusión*. Santiago: Cuadernos de Educación, Universidad Alberto Hurtado, 2021.
<https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2021/01/Articulo-Concha-NC.pdf>
- Cox, C. y Jacqueline Gysling. *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: Cide, 1990.
- Da Silva, A., A. Garcia y G. Sousa *Una revisión histórica de las violencias contra mujeres*. *Direito e Praxis*, n°1 (2019)
<https://www.scielo.br/j/rdp/a/W5tYmvnkcKwLvPT6vjKqxr/?lang=es&format=pdf>
- Doll, D., *Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile*. Revista Chilena de Literatura, n°71, 2007. <https://boletincorteidh.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/1408/1300>

Egaña, L., C. Salinas e I. Nuñez *La voz de la mujeres en el gremio: Una mirada histórica (1900-1930)* Santiago: Profesión Docente, 2001.

Egaña, L., I. Nuñez y C. Salinas *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras.* Santiago: PIIE, LOM, 2003.

Egaña, L. *Espacio escolar y actores en la educación primaria popular el siglo XIX en Chile.* Santiago: PIIE, 1995.

Egaña, L. *La Educación primaria popular en el Siglo XIX en Chile: Una Práctica de Política Estatal.* Santiago: LOM, 2000.

Egaña, L. *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político.* Santiago: Revista de Educación, 2004.

F.Soto e I. Núñez. *Para iniciarse en la Historia Escolar Chilena.* Santiago: Revista de Educación, 2004

Fernández, E. *Estado y Sociedad en Chile 1891-1931. El Estado Excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad.* Santiago: LOM, 2003.

García-Huidobro, J. *Desafío de la educación chilena de cara al bicentenario.* Santiago: Universidad Diego Portales, 2008.

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8490/MFN226.PDF?sequence=1>

García-Peña, A. *De la Historia de las mujeres a la Historia de género.* México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2016.
https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html#redalyc_28150017004_ref31

Gaviola, E., X. Jiles, L. Lopresti y C. Rojas. *Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno (1913-1952).* Santiago: Círculo de Estudios de la Mujer, 1986.

Gómez, J. *Poder constituyente, Crisis del Estado Oligárquico: Chile 1910-1925.* Rio de Janeiro: Direito & Práxis, 2017.

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/drBkkLk3CyXJf9wJjPfkDcG/?format=pdf&lang=es>

Guichot, V. *Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales.* Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2006.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>

Jacksic, I y J. Ossa. *Historia política de Chile 1810-2010. Tomo I: Prácticas políticas.* Santiago: FCE, UAI, 2017.

Kelly Gadol, J. "La relación entre los sexos" en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.) México: Instituto Mora, 1992

Mancilla, A. *Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX*. Santiago: Universidad de Chile, 2005.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133702/Antecedentes-para-una-historia-de-la-educacion-primaria-en-Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Labarca, A. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.

Ledezma, G. *Chile en el primer centenario de la independencia en 1910: identidad y crisis moral. Historia y espacio*, Vol.2, nº 26 (2006)
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362788>

Mac-Iver, E. *Discurso sobre la crisis moral de la República*. Biblioteca de La Revista de Chile. Santiago, Moderna, 1900

Melado, I. *Método, Historia y Género*. España: Universidad de Almería, 2017.
<https://doi.org/10.36132/ha0.vi44.1466>

Monsalve, M. “...i el silencio comenzó a reinar” documento para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920 Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana, 1998.

Nicholson, L. “Hacia un método para comprender el género” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.). México: Instituto Mora, 1992

Núñez, I. *Gremios del Magisterio setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago: PIIE, 1986

Ponce de León, M., F. Rengifo, y S. Serrano *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir*. Santiago: Taurus, 2013

Ponce de León, M., F. Rengifo, y S. Serrano *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo II. La educación nacional*. Santiago: Taurus, 2013.

Ponce de León, M. *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907*. Historia v.43 nº2 (2010) :449-485,
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942010000200004#t90

Reyes, L. *Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925* en Cuadernos de Historia. Santiago: Universidad de Chile, 2002,
<https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/47128/49132>

Reyes, L. *La escuela en nuestras manos*. Santiago: Quimantú, 2014.

Reyes, L. *Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*. Docencia, no. 40, 2010.

<http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/>

Rose,S “¿Qué es Historia de Género?” en *¿Qué es Historia de Género?*. Alianza Editorial,2010.

Salinas,I. Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y profesionalización. 1840-1900. Transhumante, Revista Americana de Historia Social, 2018: 76-97
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/view/334127/20790086>

Salinas, I. *Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (1923-1934)* Historia (Santiago) vol.55, no.1 (junio 2022)
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942022000100195&script=sci_arttext#fn22

Scott, J. “El género una categoría útil para el análisis histórico” en *Género e Historia*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

Scott,J. “El problema de la invisibilidad” en *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, Carmen Ramos (coord.). México: Instituto Mora, 1992

Toro,P. *Momentos y tendencias en el desarrollo de la historiografía de la educación en Chile (c.1850- c.2010)*. Cadernos de História da Educação, 2011.

Venega,A. *Sinceridad: Chile íntimo en 1910*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1910.

Viñao, A. *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación*. Río Grande du Sul: Revista História da Educação, 2008.

Yáñez,J. *Estado, consenso y crisis social. El espacio público en Chile: 1900-1912*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dibam, 2003.

Zemelman,M. *Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX*. Santiago: Revista Chilena de Humanidades, 1998-1999. 63-70
<https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/39728>

LINKOGRAFIA:

Memoria Chilena “Congresos de educación” <http://was.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94703.html#:~:text=En%201902%20tuvo%20lugar%20el.internos%20de%20las%20instituciones%20educativ>

Museo de la educación Gabriela Mistral “Congresos de enseñanza a inicios del siglo XX: Pensar la educación”
<https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/construccion-del-estado-docente-en-chile-1860-1920/congresos-de-ensenanza-inicios-del>

FUENTES:

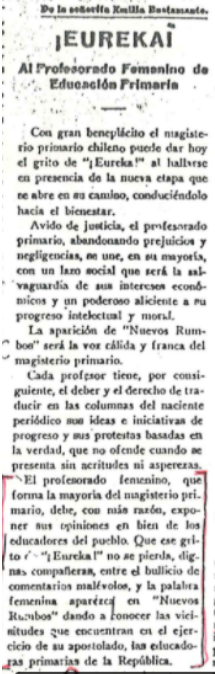

Periódico *Nuevos Rumbos*, 1923.

Instrucción Primaria. - Ley General del Ramo, 1860. en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022941> (Ley de Instrucción Primaria 1860)

Ley 3654. Ministerio de Instrucción Pública, 1920. en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=24146> (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria 1920)

Decreto 5291. Ley de Educación Primaria Obligatoria. Se fija su texto definitivo. Ministerio de Educación Pública, 1930. en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19446>

Anexos

Imagen	Autor/a	Número y año	Profesoras/AGP
 <p>De la señora Emilia Bustamante.</p> <h2>¡EUREKAI</h2> <h3>Al Profesorado Femenino de Educación Primaria</h3> <p>Con gran beneficio el magisterio primario chileno puede dar hoy el grito de "¡Eureka!" al hallarse en presencia de la nueva etapa que se abre en su camino, conduciéndolo hacia el bienestar.</p> <p>Avido de justicia, el profesorado primario, abandonando prejuicios y orgullos, se une, en su mayoría, con un lazo social que será la salvaguarda de sus intereses económicos y un poderoso aliciente a su progreso intelectual y moral.</p> <p>La aparición de "Nuevos Rumbos" será la voz cálida y franca del magisterio primario.</p> <p>Cada profesor tiene, por consiguiente, el deber y el derecho de trasladar en las columnas del nascente periódico sus ideas e iniciativas de progreso y sus protestas basadas en la verdad, que no ofende cuando se presenta sin acritudes ni asperezas.</p> <p>El profesorado femenino, que forma la mayoría del magisterio primario, debe, con más razón, exponer sus opiniones en bien de los educadores del pueblo. Que ese grito "¡Eureka!" no se pierda, dignas compañeras, entre el bullicio de comentarios malévolos, y la palabra femenina aparezca en "Nuevos Rumbos" dando a conocer las vicisitudes que encuentran en el ejercicio de su apostolado, las educadoras primarias de la República.</p>	<p>Emilia Bustamante</p>	<p>nº 2 1 Julio 1923</p>	<p>Escritura de profesora acerca del profesorado primario femenino y de la AGP.</p>
 <h2>MANIFIESTO</h2> <h3>Que el Directorio de la Agrupación Santiago dirige al Ministerio del Despertamiento</h3> <p>Compañeras, ¡ahorí!</p> <p>Los acontecimientos desarrollados a fines del año recién pasado, indican como consecuencia la satisfacción de las principales aspiraciones de nosotros, en una sola: la "Asociación General de Profesoras de Chile".</p> <p>Esta entidad, hija del impulso generoso del magisterio, para fijar unido por su dignificación, honorar, la obtención del cobro, no pensará jurídica y será llamada a representar, genuinamente, la aspiración y voluntad del profesorado primario de la República.</p> <p>El claro entendimiento y la vital protesta de los colegas, nos han movido, ciertamente, de la apatía al del pensamiento de la institución. Es imposible que se vea a los maestros la carencia, más aún, la necesidad imperiosa de agruparse en torno de una sociedad como la nuestra.</p> <p>Muchas salieron, las colegas, en el momento de organizarse, como el disciplinado, pronto, en la notable situación jurídica de no poseer un sueldo.</p> <p>Compañeras, acordó un interés que os señalen e ingresen a la Asociación, que es para vosotras como el faro de salvamento en las oscuras noches de borrachas y de espaldas—Santiago, Julio de 1923.— Santiago Fallego D., presidente; Eugenia Guzmán, Vice-presidente; Luis González, Eduardo Cabello y Enrique Herra, secretarías; Juan de la C. Sosa, tesorero; Alvaro Escobar, pro-tesorero; Crisotea Kallia, Anastasia Díaz, Santiago Tapia, Luis Cabanillas, Francisca Herrera, Manuel Jiménez, Herminia Rodríguez, Miguel Fernández y Herminia Gadey, directoras.</p>	<p>Firmada por varios integrantes de la AGP, entre ellas tres mujeres.</p> <p>Albina Román (tesorera)</p> <p>Victoria Muñoz (pro-tesorera)</p> <p>Anastasia Díaz (pro-tesorera)</p>	<p>nº 2 1 Julio 1923</p>	<p>Se hace un llamado a participar de la AGP, para la organización y unión ante las injusticias vividas y por la dignidad del magisterio.</p>

<p>Lo que fuimos, lo que somos y lo que debemos ser</p> <p>I.-Lo que fuimos</p> <p>¿Dónde de más colegio no ha sido víctima alguna vez de la indiferencia y desprecio con que se nos ha mirado? ¿A cuántos no ha agredido insistentemente, hasta el punto de sentirse profundamente avergonzado, cuando lo desprecian como tal?</p> <p>Hemos sido víctima de lo primero; hemos conocido a los segundos y hemos condecorado profundamente a los últimos.</p> <p>Siempre hemos afrontado la situación de maestro de escuela. Nos sentimos espantados y satisfechos con ella.</p> <p>Pero hablando con esa voz que sale de la mar acerca del alma, no podemos callar que sobre nosotros gravita una ansiedad maciza de dignidad que nos aguija a nosotros que otros. Nos consideramos seres apocados, "margenados" de la vida que los maestros de escuela... ¿cómo más podemos llegar a ser profesores de línea después de haber sido "margenados" de la vida? y también a primarios de escuela normal, a formos, otros replicados como nosotros, falta de iniciativa, pero... que basta, por encima de "gente bien". Hay una profunda reacción en cuanto a lo último reacción, por supuesto, que la aprenden las buenas maestras cuando más a vivir las realidades de la vida; en las escuelas normales sigue siempre el sentirlo.</p> <p>¿Quieren formar una asociación que girena sobre los maestros? ¡Tienen! Espérense con el optimismo aunque sea que con una formación y con aire caritativo, ya que la falta de un profesor también es una materia que han formado, o la subsistencia del profesor está estudiado para maestros de escuela, gracias a sus poderosas influencias. ¿Cuántas aspiraciones se avergüen-</p> <p>Contenido después con los espíritus de los otros, ¿cómo para justificar en esta forma la comparación que se nos ha hecho a la que hacen los maestros de escuela?</p> <p>Más abajo están los chicos mudos o con problemas que intentan de personalizar al maestro de escuela en algún momento, víctima o culpado, como el personal que personaliza de sus banderas connotaciones.</p> <p>Y... esta apatía... y... nadie nos da un golpe en la cara... En los mismos momentos hay alumnos que se precian de que sus relaciones sociales están muy por encima de los maestros, y que si tienen la desgracia de estar en el servicio, es porque se usó un tiempo muy bien relacionado y puesto de un "maestro" (cuálquiera) satisfactorio y de grandes relaciones sociales.</p> <p>Antiguos a todo lo anterior la circunstancia de haberse trasladado al país por razones y sistemas de enseñanza, maestros de primaria, de la vitalidad del hecho y de la última y dignidad de dispensables en el profesor; siempre se habla, que estas señoras se enseñan en las escuelas normales; más aún, se importaron profesores a nosotros que enseñando a haber alcanzado a aprender el idioma (hay excepciones)... Con todos estos argumentos se puede justificar y explicar el por qué de la existencia de esta enorme ansiedad de reconocimiento y de poco reconocimiento que gravita en los maestros de escuela y que sin pretenden algunos seguir haciendo gravitar y... le que es peor, se desgracia y se desprecia y exaltados a los que están haciendo esta ansiedad y reivindicando los derechos del magisterio.</p> <p>Lo peor de todo es que en ma-</p>	<p>Victor Troncoso</p> <p>nº2</p> <p>1 Julio 1923</p>		<p>Llama a romper la atmósfera de menosprecio hacia el profesor primario. Además de que esa debe ser una de las labores de la AGP, romper el estigma social respecto a los maestros.</p>
<p>CIRCULAR</p> <p>Señores: En virtud de lo que se dispone en el artículo 1º de la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920, se les comunica que...</p> <p>En consecuencia, se les solicita que...</p> <p>Atentamente,</p> <p>[Firma]</p>	<p>Junta ejecutiva de AGP</p> <p>nº4</p> <p>1 Agosto 1923</p>		<p>Circular enviado de la Junta ejecutiva de AGP a Agrupaciones Departamentales de la asociación en donde define los estatutos sociales de la asociación.</p>
<p>Lo que fuimos, lo que somos y lo que debemos ser</p> <p>II.-Lo que somos</p> <p>Lo que fuimos, ya pasó; el pasado, el ayer está pasado definitivamente. Lo que somos, es nuestro que todo dentro la medida profesionalmente.</p> <p>Es deseable el cambio que se ha operado en nosotros los maestros. No tenemos en esta oportunidad el grito de las causas que han conculcado al desmoronamiento del magisterio.</p> <p>En más de una ocasión hemos dicho que no nos conocemos y que de qué fuimos válidos nosotros mismos, porque habíamos vivido tanto tiempo en el seno de la asociación que nos hemos olvidado de nosotros mismos. Hemos dicho también que nos hemos olvidado de nosotros mismos, pero... ¿cómo más podemos llegar a ser profesores de línea después de haber sido "margenados" de la vida? y también a primarios de escuela normal, a formos, otros replicados como nosotros, falta de iniciativa, pero... que basta, por encima de "gente bien". Hay una profunda reacción en cuanto a lo último reacción, por supuesto, que la aprenden las buenas maestras cuando más a vivir las realidades de la vida; en las escuelas normales sigue siempre el sentirlo.</p> <p>¿Quieren formar una asociación que girena sobre los maestros? ¡Tienen! Espérense con el optimismo aunque sea que con una formación y con aire caritativo, ya que la falta de un profesor también es una materia que han formado, o la subsistencia del profesor está estudiado para maestros de escuela, gracias a sus poderosas influencias. ¿Cuántas aspiraciones se avergüen-</p> <p>Nadie como nosotros se ha formado con más rapidez del tiempo que se le ha dado.</p> <p>La cualificación del profesorado en una sola institución, es la muestra más evidente de los progresos de la capacidad colectiva. Mientras otros organismos se desorganizan y se desgracia, el magisterio muestra una vitalidad que en la propia organización se desgracia y se desprecia. La clasificación legal del profesorado en Chile...</p> <p>No una, sino varias veces el magisterio ha dado muestras de que lo ha logrado a la mayor edad. Los Congresos, las Asambleas y Convenciones, son las mejores demostraciones de su vitalidad y de su capacidad colectiva. La clasificación legal del profesorado en Chile...</p> <p>No es extrañable, entonces, de que siempre la necesidad de cambiar nosotros mismos: los problemas inherentes a nuestra profesión; que al mismo tiempo manifestamos en la forma que tenemos que nos movemos, sin desperdiciar, y que siempre nos conocemos más a fondo el problema primario.</p> <p>Por consiguiente, toda reforma, institución o ley que venga de arriba, sin otros, nosotros debemos mirar con duda, porque está siempre la que viene de arriba en un palatino que no es un palatino que nos hace el grado de la asociación, que los facultados dan a los maestros que se sientan los profesores de la ley.</p> <p>En resumen, es el alma de todo maestro que debe grabarse el principio de que los hombres deben vivir en torno de sus intereses comunes; que el magisterio debe sentirse y sentir siempre. Resumido: la "despreocupación" y la "libertad" de todos los galitanos.</p> <p>Victor Troncoso M.</p>	<p>Victor Troncoso</p> <p>nº 4</p> <p>1 Agosto 1923</p>		<p>Habla de la importancia de la unión del profesorado primario. (continuación de publicación de julio, 1923)</p>
<p>EL PROBLEMA DEL ANalfabetISMO EN CHILE</p> <p>LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA</p> <p>Estadísticas</p> <p>CONSEJO DE ALFABETIZACIÓN</p> <p>SEÑORES: En virtud de lo que se dispone en el artículo 1º de la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920, se les comunica que...</p> <p>En consecuencia, se les solicita que...</p> <p>Atentamente,</p> <p>[Firma]</p>	<p>Órgano de la AGP</p> <p>nº 5</p> <p>15 Agosto 1923</p>		<p>Hace un balance de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 después de tres años de su aplicación. Además de una crítica a su</p>

<p>"Lo que vemos, lo que vemos y lo que queremos ser"</p> <p>III. Lo que debemos ser</p> <p>Cuando el arquitecto quiere hacer un edificio, empieza por formar la base. Cuando ha formado una base sólida, construye también un edificio sólido.</p> <p>Vemos si los arquitectos que hacen nuestros planes en igual forma.</p> <p>Taladros de los federados de maestros, tenemos que aceptar que lo que nos interesa hacer es: 1.º Que el individuo quiera ser maestro; y 2.º la preparación científica que tenga el que pretende enseñar la vez, o en otras palabras, la cultura humana. El cuerpo del edificio sería la preparación técnica.</p> <p>(En tiempos hay una gran cantidad de escuelas? No. El maestro sigue a los diez años por la general, a la Escuela Normal indicado por sus padres (obrero o campesino, en todo caso enseñados) en un aula de "magro en casa de enseñar para enseñar". En la escuela normal hace sus estudios humanos a medias y adquiere a medias también la preparación técnica. Resultado: la constante emigración de los jóvenes maestros a otras actividades o a otros países y el estado de vacación en que están en la mayoría de nuestros.</p> <p>Los profesores, entonces, deben tener una preparación humana y técnica, y en la Escuela Normal, adquirir la preparación técnica o, al menos, la preparación humana en esta forma, puede decirse que tienen su cima formada. Por que es ligero que cuando uno viene formado en propia alma, puede formar el alma de los demás.</p> <p>Ya tenemos formado a un buen maestro. Corresponde ahora formarlo en una rama que le permita satisfacer todas sus necesidades. ¿En qué debemos fijarnos para darle la rama? En el esfuerzo que tiene que hacer el ejercicio de su profesión y en la necesidad que tiene la cultura y el progreso de los pueblos.</p> <p>Cuando el profesor se da una rama como queda indicado anteriormente, difícil de ser poco eficiente; dejará de vivir de subsistencia por... el fantasma del hambre lo sac-</p>	<p>enseñanza primaria debe hacerla los propios profesores. Si alguien pretenda hablar de enseñanza primaria o de todo lo que a ella atañe, sea él o los maestros, se encontrará a decir disparates, errores y mentiras. La ley de educación primaria obligatoria es el fruto de la moda de unas cosas. Hoy día debemos ser la primera y única fuente de información en la que a instrucción primaria se refiere. La necesidad de que se nos prepare, nosotros debemos enseñar maestros pedágonos de toda índole y manifestar cómo los formamos. Cuando nosotros nos preocupemos de esta cosa, es indudable que tendremos que ser considerados como los Amos del mundo y la dirección y rumbo de la enseñanza técnica que existe en nuestros países.</p> <p>Nada nos interesa con poder tener la satisfacción cuando el individuo es ayudado, sin relación de nosotros fuere. Debemos ser educados firmemente en casa... Haber formado el grupo de militancia. La militancia está hecha. La Asociación General de Profesores de Chile es una larga cadena extendida a lo largo del país. Cada profesor es un eslabón de esta cadena. Si esos eslabones se mantienen siempre sólidos, esta cadena que cubre prácticamente con los profesores que poseen, será la columna que sostiene... Si estos eslabones se debilitan, el edificio se derrumbará.</p> <p>Supeditamos enteramente a nosotros. Ahora debemos hacer un contacto con los obreros; tenemos los mismos medios de vida. Ellos viven de un salario que se basta para el día a día. Ellos viven de un salario que se basta para el día a día. Ellos viven de un salario que se basta para el día a día. Ellos viven de un salario que se basta para el día a día.</p> <p>¿Qué ocurre en la actualidad? Que maestros lejos enseñamos no</p>	<p>nº 5 15 Agosto 1923</p> <p>Victor Troncoso</p>	<p>aplicación.</p> <p>Habla acerca de lo que debe aspirar el profesorado, además de realizar una crítica a la medidas tomadas por la clase política sin escuchar, ni tomar en cuenta al gremio. (continuación de publicación de julio, 1923.)</p>
<p>Las Convenciones Provinciales designan delegados ante la Junta Ejecutiva</p> <p>COMPLETO ÉXITO ALCANZADO</p> <p>CONVENCIÓN DE O'HIGGINS</p> <p>Delegados y Mesa Directiva</p> <p>El 25 de Julio se reunió en su seno la primera Convención Provincial de las Agrupaciones de O'Higgins, con asistencia de los siguientes delegados señores Esteban Valenzuela y Francisco Tello, por la Agrupación de Franqueados; señores Alberto Salinas, Domingo Tello y Samuel Sarría, por la Agrupación de Maipo; señores Carlos Fuentes Silva y Esteban Tello, por las Agrupaciones seccionales de San José y Colchagua, respectivamente.</p> <p>Actuó como presidente el señor Valenzuela, y en calidad de secretario, el señor Sarría.</p> <p>Delegado a la Junta Ejecutiva</p> <p>Fue en ligero cambio de ideas, así designado delegado a la Junta Ejecutiva, por unanimidad, el señor Santiago Tejeda.</p> <p>Acuerdos</p> <p>La Convención Provincial de O'Higgins, tomó, los siguientes acuerdos:</p> <p>Contribuir al mantenimiento del periódico oficial de la Asociación; pedir a la Junta Ejecutiva la liberación de una minuta que contiene las reformas necesarias de acuerdo a la ley 3454; gestionar la reforma de los honorarios que rigen las escuelas de la provincia; solicitar la implantación de los nuevos programas de estudio; fomentar la organización sólida de la Sociedad; recomendar a las Agrupaciones de la Provincia la fundación del Hogar Social y el perfeccionamiento profesional por medio de conferencias y cursos; y finalmente, solicitar a través de la Agrupación Provincial de O'Higgins, el apoyo de Chile a la causa de los obreros de Chile.</p> <p>Página 1 de 1</p>	<p>Órgano de la AGP</p> <p>nº6 1 Septiembre 1923</p>	<p>Se mencionan las convenciones de Chillán y Ñuble. En donde se mencionan en cargos de delegados a mujeres, tanto en Chillan (2) y Ñuble (5).</p>	<p>Se mencionan las convenciones de Chillán y Ñuble. En donde se mencionan en cargos de delegados a mujeres, tanto en Chillan (2) y Ñuble (5).</p>

<p>NUEVAS AGRUPACIONES!</p> <p>El 18 de Agosto se constituyó la de Angol, eligiendo presidente al señor Eliseo Sepúlveda, Visitador de Escuelas.</p> <p>El 20 de Agosto se fundó la de Traiguén. Su Directorio es el siguiente: Presidente, señor Francisco Vásquez; vice, señorita Brígida Rodríguez; secretario, señor Luis H. Aguirre; pro, señor Hipólito Jorquera; tesoro, señora Juana F. de Torres; pro, señorita Berta Cid; directores, señora María R. de Morales, señorita Mercedes Soto; señores Liborio Montecinos, Gilberto Grandón y Víctor M. Gofín.</p> <p>El 25 de Agosto se fundó la de Pitrufquén, cuyo Directorio quedó formado por las siguientes personas: Presidente, señor Enrique Guzmán; vice, señora Elena Lagos de S.; secretario, señor Nicandro Saavedra; pro, señor Arturo Arriagada; tesoro, señor Luis A. Cortés.</p> <p>A mediados de Agosto se formó la Agrupación Seccional de Curaco de Velez, designando este Directorio: Presidente, señor Alfredo Barría O.; vice, señora Gumercinda Oyarzún de S.; secretario, señor Benjamín Vera; tesoro, señora Claudina Díaz de G.; directoras: señora Hermenegilda Vidal de G. y señor Manuel Z' Barría.</p> <p>Finalmente, se constituyó la de Antofagasta, cuyo Directorio publicaremos en otro número.</p>	<p>Junta ejecutiva</p>	<p>nº 6 1 septiembre 1923</p>	<p>Circular dirigida a las agrupaciones departamentales y seccionales de la asociación. Se mencionan nuevas agrupaciones como la de Angol, Pitrufquén y Curaco. En donde se mencionan a mujeres en cargos como vicepresidente, tesoreras, directoras.</p>
<p>Seguro de Vida y Previsión Social</p> <p>Siendo uno de los principios de la Asociación proponer al Magisterio, se impone la necesidad de establecer bajo sus auspicios, no sólo el Seguro de Vida, sino también la Previsión Social en pro de todo el magisterio.</p> <p>Una institución con tendencias modernas, como lo es la Asociación General de Profesores de Chile, no cumplió su cometido, si deca para según lugar cualquiera de las dos regiones citadas.</p> <p>El Seguro de Vida es un ahorro para el futuro, del cual el ahorrado no puede disfrutar sino momentáneamente; mientras que la Previsión Social abarca las dos aspiraciones más vehementes de la humanidad: el bien presente y el del mañana.</p> <p>La consecución de tan altos fines, requiere necesariamente grandes sacrificios para algunos de los asociados; pero debemos recordar que ninguna obra de trascendencia económica se adquiere fácilmente, y que la cooperación entre los socios fundadores de la Asociación General de Profesores, nos quedamos ajenos con el Seguro de Vida, seremos tan maltratados como el grupo de profesores que no han precedido en la formación de sociedades de esta especie, colocándose preferentemente entre nosotros que nos fundamos de la muerte y de la enfermedad, con sus maldiciones y dolores.</p> <p>Necesitas más modernos, haciendo una obra de mejoramiento inmediato del profesorado primario, abriendo un nuevo horizonte al magisterio con la Previsión Social. Esta nos abre el Hacer Social (Caja del Maestros); procurará la adquisición de propiedades y el establecimiento de colonias de verano y muchos otros cultivos. Como asistirá al teatro, conferencias, fiestas y conciertos, que hoy están fuera del alcance del magisterio primario.</p> <p>El medio de estadía no es tan difícil. Basta la cuota del 1% del sueldo mensual, de cuyo monto se destinará una parte a la cuota del Seguro de Vida y el resto se distribuirá en diversas secciones.</p> <p>EMILIA BUSTAMANTE.</p>	<p>Emilia Bustamante</p>	<p>nº 6 1 septiembre 1923</p>	<p>Propone que la AGP luche por un seguro de vida y previsión social para vivir bien en el presente y en un futuro por el bien de todo el magisterio.</p>
<p>Carta pedagógica</p> <p>Por medio de esta carta, pedimos a los directores de las escuelas que se preocupen de la formación moral y intelectual de sus alumnos, y que no se limiten a enseñar solo las materias académicas.</p> <p>El director debe ser un ejemplo para sus alumnos, y debe preocuparse de su propia formación profesional y personal.</p> <p>La escuela debe ser un lugar donde se fomente el amor al trabajo y el respeto por los demás.</p> <p>El profesor debe ser un guía, un orientador, un amigo de sus alumnos.</p> <p>La familia debe colaborar con la escuela en la educación de sus hijos.</p> <p>La sociedad debe valorar y respetar el trabajo del docente.</p> <p>El Estado debe garantizar el derecho a la educación para todos.</p> <p>La educación es el camino hacia el progreso y el bienestar de la nación.</p> <p>Esperamos que esta carta sea de utilidad para todos los que se dedican a la enseñanza.</p> <p>Bertina Pérez</p>	<p>Bertina Pérez</p>	<p>nº 7 15 septiembre 1923</p>	<p>Realiza una crítica a la relación de director/a-maestra, ya que menciona malos tratos de los superiores. Además aconseja a directores para mejorar relación con maestros. *Anuncia que "cuando fue directora"...</p>

Actividades de esta Agrupación Seccional

Al calor del entusiasmo manifestado por el magisterio primario en la Junta y llevada a cabo de sus intereses económicos y profesionales, se impuso a partir de él general la urgente necesidad de unirse y estrechar las filas para contrarrestar la sistemática campaña que se venía haciendo en su contra, vituperando sus muy legítimos derechos adquiridos en una larga y consecutiva lucha, sacrificios, morales y físicos.

Primeros pasos

Al llamado de unión y solidaridad hecho por los profesores capitalinos a una categoría de provincia, Freire fue uno de los primeros pueblitos en responder.

En efecto, el 21 de Marzo de 1922, los trece profesores de la localidad, unidos por el mismo ideal, y en un ambiente de amplia concordia, constituyeron un Comité que se puso en el acto en relación con el Comité Central.

Gracias a una paciente propaganda, el Comité de Freire consiguió atraer la atención de los señores e inclinados a su favor para mejorar su condición económica y defender su dignidad.

De los trece fundadores nació el número a veces y ocho adherentes. Organización definitiva. Pronto se vio la conveniencia de dar al Comité una organización definitiva y en esta virtud se constituyó la "Sociedad Protectora Mariana de Profesores de Freire", adscrita más tarde a la Asociación General y transformada en Agrupación Seccional.

El Directorio, formado por un grupo de profesores entusiastas y que ha impreso rumbos definidos y progresistas a la Agrupación, es el siguiente:

Presidente, señora Rosa Ester Ranzos de H.

Vice, señor Donato Calina A.

Secretario, señor Manuel Oyarzá.

Pro, señora Carolina Chávez S.

Tesorero, señora Rosa de la Jara de H.

Pro, señora Candelaria Ulloa v. de O.

Directores, señores Carlos Acuña, Manuel Riquelme, Samuel Barria y Oscar San Martín.

Actividades sociales

La Agrupación Seccional de Freire, ex "Sociedad Protectora Mariana de Profesores", ha permeado en



Rosa Ester Ranzos de H., presidenta de la Asociación de Freire

comentada actividad: ayudió personalmente en la campaña de la clasificación, ha sufrido los comparecimos económicos contraídos con la Asociación y su período oficial; se hizo representante en la Convención General celebrada en Huancabambas, en Santiago por el señor Zenteno (1921), patrono el año anterior del ferreo de la Primavera, en Freire; organizó, con muy buenos resultados, una velada en favor de los damnificados del terremoto del norte; ha trabajado duramente por que se haga efectiva la nueva clasificación; dispone de una situación económica aceptable entre sus compañeros, etc.

El Reglamento Interno, confeccionado por la señora Rosa de la Jara de H., señoras Sara Centeno y señora Osorio Celina, y Manuel Oyarzá, es un conjunto sistemático y ordenado de disposiciones, cuyo número asciende a 62 artículos que ofrecen garantías a los socios y regulan en forma concienzuda las actividades de la Agrupación.

Comentarios

El reglamento que hemos hecho de las actividades sociales, merecidas por los profesores de Freire, pone de manifiesto el progreso alcanzado por la Agrupación y las fervidas energías dedicadas por sus miembros a la dignificación y mejoramiento del grupo.

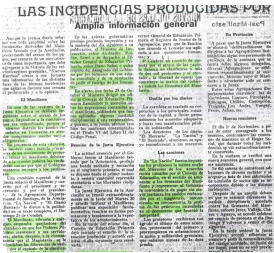
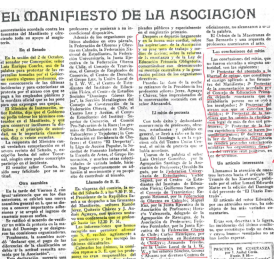
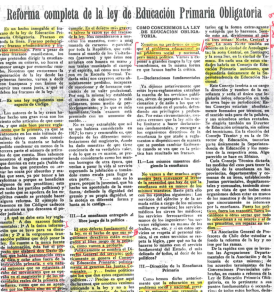
Al presentar nuestros saludos y felicitaciones a los señores de Freire, los saludamos, también, como un exponente digno de imitar.


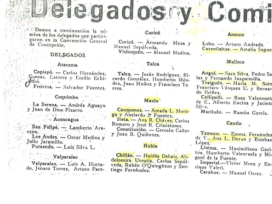
Órgano de la AGP

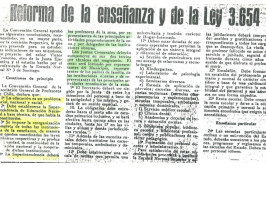
nº 8
4 octubre 1923

Menciona a la Asociación de Profesores de Freire, su fundación, actividades y organización. En el cual la **Directiva está presidida por cuatro mujeres** en diversos cargos. En el cual la **presidencia es concedida a una mujer**, la cual aparece en la fotografía del periódico.

<p>Maestros rurales</p> <p>Inspirados en una colaboración que se inserta en otras columnas y en el reciente asesinato de una preceptora del departamento de Osorno, dedicamos este comentario a los maestros rurales, que allá lejos, olvidados de todos, comparten modestamente con los profesores urbanos la responsabilidad de la tarea de liberar intelectualmente al pueblo.</p> <p>Los profesores rurales, en su mayor parte mujeres, diseminados en los campos, entre los centros o en el archipiélago, privados muchas veces de los recursos y elementos más indispensables, desarrollan una acción digna de estimular y proteger, porque están expuestos a sinsabores y privaciones poco frecuentes en los centros poblados y encarnan el tipo del maestro vilipendiado y escarnecido por propios y extraños.</p> <p>No es el primer caso de una preceptora rural que cae víctima del puñal homicida; no son escasos tampoco, los atrapellos audaces, las violaciones criminales, los ultrajes canalleros, los asaltos impunes que registran los anales del martirologio del gremio, como experimentados por los maestros rurales, quienes viven en perpetua zozobra temiendo la agresión cobarde, el ataque imprevisto.</p> <p>Por lo general, los maestros rurales sufren la persecución de los vecinos, no hallan cooperación ni auxilios de ninguna naturaleza, se les ha llegado a sitiar por hambre, se les deja morir abandonados, no encuentran amparo en las autoridades locales ni del servicio, están condenados a soportar las exigencias del hacendado audaz y del comerciante usurero, las insolencias y groserías de cualquier hijo de vecino y hasta la hostilidad del que por su ministerio debía ser su aliado en la lucha contra el mal y la ignorancia...</p> <p>Los profesores rurales no tienen porvenir ni expectativas, viven condenados a una especie de ostracismo o suicidio, se les olvida, se les entrega al azar; para ellos no hay justicia ni hay audiencias... Sin embargo, todos se quejan de ellos, y ellos, como las piedras del camino, no se quejan de nadie... Se les critica por su deficiencia profesional, como por su moralidad; por lo que hacen y por lo que no hacen... Se les exige contracción, cultura, so-</p>	<p>Sin firma</p>	<p>nº 10 1 noviembre 1923</p>	<p>Se relata la vivencia de los maestros rurales y las desigualdades con sus colegas en los sectores urbanos. Además menciona la violencia a la que están inmersos los maestros en los sectores rurales, y menciona el homicidio de una profesora.</p>
<p>Una medida acertada</p> <p>Cuando uno da una mirada al pasado se acuerda, a veces con dolor, otras veces con vergüenza, y las más de las veces con estupor, de ciertas costumbres y prácticas que se usaban mucho y que poco a poco la marcha avenciente de la humanidad las va dejando o un lado por mil razones. Así, ya no existe la lo menos en menor escala aquella de "la letra con sangre entra", "el Estado no ya", "débete para entrar", los reglados a los jefes de establecimiento de educación, los reglados a los Visitadores de Escuelas, y en general, toda clase de prebendas que alguna relación pueden tener con las "flaquezas" humanas...</p> <p>Por el último decreto del Ministerio de Instrucción, son extinguidos los reglados que se han extinguido del todo ciertas prácticas, que son una vergüenza para el siglo y para los progresos alcanzados, y lo que es peor, tratándose de las personas que las usan, dada la naturaleza de la delicada misión que desempeñan. De ese decreto se desprende que en los establecimientos de educación hay mayoría y minoría; las mayorías, a veces favorables a los procedimientos del jefe, hostilizan y delatan a los que no son adictos a la autoridad. Hay bandos que se hostilizan y se hacen campaña en donde quiera que se encuentran... Lo peor de todo es que estas divisiones pasan a conocimiento de los educandos con la demoralización que a nadie se le escapa. Tenemos el convencimiento de que esto último habrá sido el motivo más poderoso que incitó al señor Ministro a dictar el decreto que comentamos y que, no cabe duda, será suficiente para que todos los bandos desaparezcan.</p> <p>Los hemos visto en varias partes, y por eso nos permitimos señalar algunas de las principales causas que lo producen: La más general de todas las causas no parece que es el exceso de autoridad que dan los reglamentos a los jefes o que estos se foman. Con este exceso de autoridad, el personal docente se considera como empujado al director, y poco o nada le importa que progrese o no el establecimiento. Visto, crece, hemos visto y oído hablar de jefes que respiran autoridad por todos los poros no perdiendo ocasión en que no la hacen sentir. Son estos los que se meten en todos los actos de los profesores y les meten toda la intencionalidad, que serían procebidísimo para la buena marcha del establecimiento.</p> <p>Tratándose de la enseñanza primaria, sabemos (y esto es más común entre las mujeres y entre los que solo estudian para dar exámenes) que exigen a los profesores que escriban sus clases conforme a la pedagogía alemana, que con jefes y varones se imponió a Chile, y que ellos conservan escrita en cuadernos amarillentos que escriben, al dictado, cuando eran alumnos de las Escuelas Normales. De esto hace más de 20 años. Como los profesores se resisten a tales procedimientos, que son de sí mismos, y no son en cuanto a manera de enseñar, entre los salidos de las diferentes Escuelas Normales. Cada cual estudia mejor su sistema.</p> <p>Otras veces, los directores tienen preferencia por ciertos profesores, y no desprecian ocasión para manifestarles; y lo que es peor, en el trabajo del establecimiento. Por eso...</p>	<p>Victor Troncoso</p>	<p>nº10 1 noviembre 1923</p>	<p>Habla acerca de la rivalidad de maestros vs. directivos. Además de criticar que estos últimos aún obliguen a utilizar métodos de la pedagogía alemana, impidiendo la libre realización de los pedagogos. También comenta la relación de los directivos con los políticos del país.</p>





			de la forma en que se dediquen a enseñar.
	AGP	nº11 15 noviembre 1923	Desde la AGP comunican las incidencias que tuvo una publicación acerca de los sueldos impagos de parte del gobierno. Habla acerca del trato de la prensa en donde son apoyados y por otra parte castigados por sus acciones.
	AGP	nº11 15 noviembre 1923 (continuación)	Relata la reunión de profesores y actores del gobierno, como el presidente Alessandri. Detalla las discusiones entre ambos sectores, en donde el gob. hace mea culpa y accede a las solicitud de sueldo de los profesores. Y estos por su parte, solicitan accionar en las reformas de la ley de 1920.
	Victor Troncoso	nº11 15 noviembre 1923	Se realiza una crítica a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria 1920 y postula la perspectiva del profesorado ante ella.

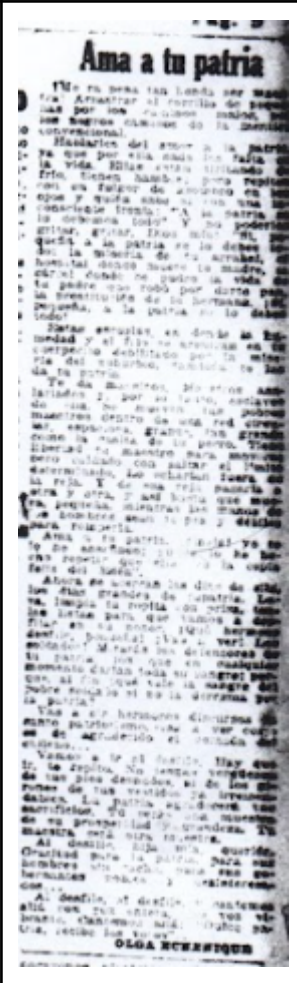


<p>¿PERSECUCIONES?</p> <p>Desde hace algún tiempo vienen produciéndose en el servicio conflictos y atropellos que parecen obedecer a una política general de persecuciones contra los profesores que se han destacado en los últimos movimientos, y que han culminado con las graves incidencias recientes, y que pasamos a relatar sin comentarios, para que el lector juzgue.</p> <p>El director de una escuela de Santiago, del distrito del Visitador señor Alberto Méndez Bravo, el 18 de Marzo último, con el auxilio de la fuerza pública, en presencia de los alumnos y en medio de un verdadero escándalo conventillero, arrojó a la calle al profesor señor Quiterio Chávez, después de hostilizarlo constantemente y porque no acataba sus caprichosos "úkasas".</p> <p>Sabemos que el mismo director persigue en forma odiosa a otro profesor a quien aplica medidas extremas, recomendadas expresamente por la Visitación.</p> <p>En su afán de desprenderse "a outrance" de los profesores indicados, las autoridades no han parado en medios y los han acusado, sin oírlos ni tener antecedentes en su contra, de delitos supuestos,</p>	<p>AGP</p>	<p>nº14 1 abril 1924</p>	<p>Denuncia las medidas arbitrarias de directores hacia profesores y la violencia ejercida hacia estos, incluido agresiones con uso de fuerza policial. Evidenciando el malestar del gremio ante estas situaciones.</p>
 <p>Manifiesto de la Junta Ejecutiva al Magisterio</p>	<p>AGP</p>	<p>nº14 1 abril 1924</p>	<p>Critica la ley aplicada en 1920, enumerando los errores desde la perspectiva del profesorado. Además llama al profesorado a seguir en el movimiento para conseguir la mejoría de la educación primaria.</p>
 <p>Delegados y Comités</p>	<p>AGP</p>	<p>nº14 1 abril 1924</p>	<p>Menciona a las delegaciones que participaron en la convención general de Concepción, en el cual participaron alrededor de diez mujeres de distintas ciudades.</p>

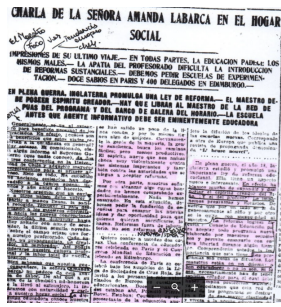

<p>En la sesión del día 4 se eligieron las comisiones informantes, figurando en cada una de ellas sendos representantes de las provincias asistentes a la Convención.</p> <p>Reforma de la enseñanza y de la Ley 3.654. — Gonzalo Latorre, Juan de D. Fizarro, Luis H. Silva, Arturo Paredes, Adelino Barahona, Clodomiro Pérez, Carlos Labarca, Manuel Sepúlveda, Jesús Rodríguez, Abelardo Fuentes, Eleodoro Espinoza, Ortelio Parra, Luis Parada, Arturo Andrés de, Benjamín García, Emma de Vial, Santiago Pangui, Miguel Maraboli y Antonio Vidal.</p> <p>Seguro de Vida y Previsión Social.—Emilio Echiburú, Julio Jaramillo, Pedro León Silva, Ramón Jerez, Ricardo González, Carlos Romero, Juan de D. Sepúlveda, Aristela Herrera, Humberto Moreira, Santiago Vergara, Fernando Inapaimilla, Manuel Opazo, Alfredo Becerra, Francisco Bustos y Mercedes Corvalán.</p> <p>Revisora de los Estatutos. — Andrés Aguayo, Aureliano Valderrama, Sandalio Valdebenito, Clodomiro Pérez, Francisco Torres, Amada Moraga, José Fuentes, Andrés Agurto, Ginés Laguarda, Bernardo Ibáñez, Manuel Osses, Enrique Guzmán, Carmela Cárdenas y Antonio 2º Salas.</p> <p>Acción Social. — Carlos Hernández, Oscar Medina, Jenaro Torres, Miguel Ruz, Horacio Vasquezuela, Luis Zárate, Armando Meza, Juan Muñoz, Juan B. Quiñones, Julio Cruz, Judith Silva, de T., Francisco Vásquez U., Enrique Valeri, Arturo Arriagada, Inés de Gallardo y Anselmo Bravo.</p> <p>Medios de Propaganda. — Salvador Fuentes, Lamberto Aracena, Clodomiro Hurtado, Candelario Sepúlveda, Francisco Tello, Carlos Labarca, José R. Crisóstomo, Luis Rossel, Claudia Quiroz, Alberto Encina, Ana L. Durán, Eulogio Velásquez, y Juan B. Fuensalida.</p> <p>Temas Libres. — Salvador Fuentes, Manuel Palma, Olga Goldbeck, Manuel Sepúlveda, Humberto Méndez B. Ana L. D.</p>	<p>AGP</p>	<p>nº14 1 abril 1924</p>	<p>Se mencionan las comisiones creadas: Reforma de enseñanza y de ley, Seguro de vida y previsión social, Revisora de los estatutos, Acción social, Medios de propaganda y Temas libres. En el cual hay participación, de al menos, dos mujeres por comisión.</p>
<p>Reforma de la enseñanza y de la Ley 3.654</p> 	<p>AGP</p>	<p>nº14 1 abril 1924</p>	<p>Declara los problemas de la ley 3.654 y sus propuestas para la reforma de la enseñanza.</p>
<p>Derechos civiles de la mujer (Presentado por la señorita Olga Goldbeck, delegada por Santiago)</p> <p>Considerando:</p> <p>1º El principio de mejoramiento social general que sustenta la Asociación General de Profesores de Chile;</p> <p>2º La condición humillante, injusta y perjudicial para el avance del progreso en que vive actualmente la mujer chilena;</p> <p>3º Que la maestra en su condición de asalariada y en su condición de defensora de sus hijas espirituales es la llamada a conquistar los derechos civiles, cuya carencia en nuestro Código experimenta en carne propia;</p> <p>La Convención General acuerda: Secundar el actual movimiento feminista en lo referente a la consecución de los derechos civiles de la mujer y hacer la propaganda que sea necesaria.</p>	<p>Olga Goldbeck</p> <p>(Si bien, no está escrito directamente por ella, es quien presenta la idea ante la Convención.)</p>	<p>nº14 1 abril 1924</p>	<p>Acerca de los temas libres aprobados por la Convención está los derechos civiles de la mujer, con los cuales la Convención General está de acuerdo y considera secundar el movimiento feminista en son de la conquista de los derechos civiles.</p>

<p style="text-align: center;">La maestra rural</p> <p>Considerando:</p> <p>1º Que uno de los fines que persigue la Asociación de Profesores es elevar la personalidad del maestro;</p> <p>2º Que el personal de las escuelas rurales, es en su mayor parte femenino;</p> <p>3º Que existen escuelas donde no hay facilidades para hacer humana la vida de la maestra;</p> <p>4º Que en ese aislamiento la maestra rural sufre humillaciones y se ve en situaciones difíciles e indignas de la profesión;</p> <p>5º Que la maestra no debe ser despreciada porque desempeña el papel más noble en la sociedad: formar el corazón y el cerebro de las nuevas generaciones;</p> <p>6º Que en la escuela rural es donde la maestra necesita sostener una lucha tenaz contra los elementos interesados en mantener en la ignorancia al pueblo;</p> <p>7º Que el puesto de mayor sa-</p>	<p>Acuerdo de Convención General</p>	<p>nº14 1 abril 1924</p>	<p>Realiza consideraciones a la vida de la maestra rural y el menosprecio de la sociedad ante ella, además de las desigualdades y violencia que viven por vivir alejadas de la urbanización. Es por ello, que solicita mejorar las condiciones de la maestra rural, a través de distintas peticiones.</p>
<p>Agrupaciones se verifica con todo éxito</p> <p>la República, el Director General de Educación y el completas de la concentración</p> <p><small>de la República, el Director General de Educación y el completas de la concentración</small></p>	<p>AGP</p>	<p>nº16 1 mayo 1924</p>	<p>Menciona la reunión de los directivos con el ministro de instrucción, con el cual llegan a distintos acuerdos y este se compromete con distintas peticiones del gremio como que los organismos directivos estuviesen compuestos por maestros.</p>

<p>accion comun y unitorme.</p> <p>Asistentes</p> <p>Las Agrupaciones respondieron en casi su totalidad al llamado de la Junta, haciéndose representar las siguientes, por las personas que se indican:</p> <p>Antofagasta, señor Salvador Fuentes; San Felipe, señor Alfredo López; Los Andes, señor Oscar Medina; Valparaíso, señor Luis A. Hurtado; Viña del Mar, señor Eduardo Risco; Quillota, señor Clodomiro Hurtado; Santiago, señor Miguel Ruz; Melipilla, señor Fernando Carreño; La Victoria, señorita Marta Amaro; Peñafiel, señor Rómulo Marin; Maipo, señor Samuel Santibáñez; Rancagua, señorita Modesta R. Sánchez; Doñihue, señora Elena Bravo; La Ligua, señor Santiago Tejas; Sewell, señor Carlos Fuentes Silva; Caupolicán, señor José Luis Villalón; Curicó, señorita Ester Sepúlveda; Vichuquén, señor Manuel Medina; Talca, señor Jesús Rodríguez; Curepto, señor J. Adelino Barahona; Lontué, señor Ulises Gorioitía; Itata, señor Carlos Romero; Chanco, señor J. Andrés Aguayo; Constitución, señor Miguel Maraboli; Chillán, señor Carlos Sepúlveda; San Carlos, señor Cipriano Eriza; Bulnes, señor Candelario Sepúlveda; Yungay, señor Víctor Troncoso; Rere, señor Eduardo Guzmán; Marilúán, señor Delfín A. Salazar; Collipulli, señora Amalia Sepúlveda; Curacautín, señor Moisés Gutiérrez; Temuco, señor José Miguel Jofré; Nueva Impe-</p>	<p>AGP</p>	<p>n°16 1 mayo 1924</p>	<p>Es una página completa donde se detalla la concentración de presidentes de las agrupaciones en donde se mencionan como asistentes, alrededor de 6 mujeres. Se menciona una reunión en el Mercurio y con el pde. Alessandri, en el cual todos los presidentes de las agrupaciones asisten. Reunión en la cual Alessandri consiente a los profesores dándole razón en todo y comprometiéndose a tomar las medidas necesarias en son del magisterio.</p>
<p>cumple el acuerdo de trasladar a director...</p> <p>—Se ha destituido de su puesto a la profesora de Educación de la Escuela Normal de Concepción señorita Bertina Pérez, sin sujeción. En el caso hipotético que la señorita Pérez hubiera cometido faltas dignas de sanción, salta a la vista el contraste de la política del Consejo en cuestiones disciplinarias. En efecto, cuando se trata de simples empleados subalternos, se les rebaja o separa sin piedad; pero al se trata de empleados superiores, como ocurrió con los visitadores de escuelas Domingo Pino y Delfín Retnaldo, se les jubla ascendidos (al primero) o se le traslada sucesivamente de una jurisdicción a otra (al segundo).</p> <p>—Cuando en Octubre del año pasado el Consejo acordó amonestar a los firmantes del Manifiesto publicado por la Asociación, trasgredió la ley, porque no los oyó y la facultad de amonestar es privativa del Director General, y no del Consejo.</p> <p>—El Consejo hace poco, hizo figurar en terra, para la dirección de una Escuela de otro departamento, a la Directora de la Escuela N.º 2 de Llañma (Lautaro), señora Mercedes Valenzuela M., sin el consentimiento y contra la voluntad de ella. Felizmente no se consumó el atropello.</p> <p>—Al profesor de la Escuela N.º 11 de Santiago, señor Francisco J. Errutia, el Consejo acordó trasladarlo, contraviniendo una doctrina sentada por el Ministerio, y dándole proporciones exageradas a causas pueriles, y carácter oficial o del servicio a acciones particulares.</p> <p>—Por decreto N.º 1872, de 10 de Junio pasado, se dispuso el traslado de las profesoras de las Escuelas N.º 29 y 45 de Santiago.</p>	<p>AGP</p>	<p>n°22 1 agosto 1924</p>	<p>Se denuncian los abusos y “atropellos” hacia maestros por parte del Consejo. Por ejemplo: la designación de una profesora que cuando debió asumir como directora, ya había alguien ejerciendo el cargo. Se mencionan casos de atropello en donde cuatro son mujeres.</p>

	<p style="text-align: center;">AGP</p>	<p style="text-align: center;">nº23 15 agosto 1924</p>	<p style="text-align: center;">Indica los incumplimientos del gobierno en materia del compromiso del pago de los sueldos y la nula respuesta de estos. Es por ello que llaman a distintos sectores sociales como obreros, universitarios a manifestarse junto a ellos.</p>
	<p style="text-align: center;">Ana Jara Salas</p>	<p style="text-align: center;">nº24 1 septiembre 1924</p>	<p style="text-align: center;">Carta de una maestra rural para un visitador de Bulnes. Relata los abusos y violencia ejercida hacia ella producto de distintos hombres que viven en el lugar. Por lo que decide renunciar, y no le pagan lo correspondiente. Además solicita que la trasladen de escuela.</p>
	<p style="text-align: center;">Elisa Gutierrez</p>	<p style="text-align: center;">nº24 1 septiembre 1924</p>	<p style="text-align: center;">Menciona el agrado del despertar de las masas dormidas, debido a la unión de varias clases trabajadoras con el propósito de mejorar la enseñanza del país.</p>
	<p style="text-align: center;">Emilia Bustamante</p>	<p style="text-align: center;">nº24 1 septiembre 1924</p>	<p style="text-align: center;">Acercas de la previsión social y asistencia social para el magisterio primario.</p>

	<p style="text-align: center;">nº25 9 octubre 1924</p> <p style="text-align: center;">Olga Echeñique</p>	<p style="text-align: center;">nº25 9 octubre 1924</p> <p style="text-align: center;">Ama tu patria</p>	<p style="text-align: center;">Ama tu patria</p>
	<p style="text-align: center;">AGP</p> <p style="text-align: center;">nº25 9 octubre 1924</p>	<p style="text-align: center;">nº25 9 octubre 1924</p>	<p style="text-align: center;">Comentario respecto a la situación en la que vive el país con el movimiento militar(?).</p>
	<p style="text-align: center;">Elvira Espinoza</p> <p style="text-align: center;">nº27 11 noviembre 1924</p>	<p style="text-align: center;">nº27 11 noviembre 1924</p>	<p style="text-align: center;">Relata sus experiencias e impresiones de su vida como normalista desde su perspectiva como alumna.</p>

<p>CARTA DE GABRIELA MISTRAL A DOS PROFESORES SEPARADOS (Compañeros Raza y Godoy): Santiago: Me heido la noticia de que ustedes dejaron el país para ir al extranjero a estudiar las "Escuelas Nuevas". Me permito hacerles algunas indicaciones de compañeros. No creo que en EU. UU. estén ustedes tan bien como en Italia, cerca de Trieste, el pedagogo cuya tentada escuela les sería más provechosa o en Italia, cerca de la influencia de la señora Montessori. Me parece muy justo que sus colegas de la "Asoc." y los que con ustedes compartimos el santo anhelo de la reforma escolar en Chile, aguardemos a ustedes para ese viaje. Podrían hacerse beneficios, además de una rotativa mensual, fácil para todos, si verifican lo primero, fíjense el gusto de ayudar al que la "Asoc." haga en La Serena o Coquimbo. Para lo segundo, andándose con una buena dirección. Quiero darles algunos datos sobre el resto de la vida en Italia o Italia. En Italia, por la memoria aún, la vida es cara. Podría pedirle a mi amigo, don Salvador de Manderaga (de la Liga de los Nacionales) los boques correspondientes en alguna escuela de maestros. En Italia, (cerca de New York) la vida es muy barata. Haría que ellos antes en qué lugar se vanjan con una fidelidad las noticias de la señora Montessori. Si no quieren salir se la América, vayan al Uruguay. Lo mejor de todo son países felices. Los saluda cariñosamente y estoy seguro de que, puesto en claro la vida de ustedes, el Ministerio Mejora las condiciones al servicio en toda tierra misma donde se halla nuestro lote más duro, pero más noble de todos. Su compañero social — (Firmado) — GABRIELA MISTRAL. Revista 29 de Julio de 1925.</p>	<p>Gabriela Mistral</p>	<p>n°38 3 agosto 1925</p>	<p>Gabriela Mistral le envía una carta a dos profesores que irán al extranjero a estudiar las "Escuelas Nuevas", les propone actividades para costear el viaje, además de aconsejarlos para el extranjero.</p>
<p>CHARLA DE LA SEÑORA AMANDA LABARCA EN EL HOGAR SOCIAL El Hogar Social IMPRESIONES DE SU ÚLTIMO VIAJE.— EN TERCERAS PARTES. LA EDUCACION PUBLICA: LOS HOGAR SOCIALES.— LA OPINION DEL PROFESOR GABRIELA LA INTRODUCCION DE ESCUELAS DISTANCIAS.— DESARROLLO PARA ESCUELAS DE CAPACIDAD.— DICE SOMOS EN PAIS Y POR DELEGADOS EN EXTRANJERO.— LA PALABRA HABLA. HABILITADA PROHIBIDA UNA LET DE RESERVA.— EL MAESTRO DE PRIMER GRADO.— UNO Y OCHO EL MAESTRO DE LA RED DE SERVICIO QUE SERVE INFORMATIVO DE SER EMINENTEMENTE EDUCADORA.</p> 	<p>AGP</p>	<p>n°44 20 noviembre 1925</p>	<p>Charla de Amanda Labarca.</p>
<p>Un juicio de Gabriela Mistral sobre la Escuela Libre</p> 	<p>Gabriela Mistral</p>	<p>N°49 10 mayo de 1926</p>	<p>Juicio de Gabriela Mistral acerca de la Escuela Nueva</p>