



**REFLEXIONES DE LAS MAESTRAS ENTRE 1900 Y 1912:
LOS APORTES QUE PASARON DESAPERCIBIDOS.**

Tesis para optar al:

Título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales

Grados académicos y Licenciado en Historia y Licenciado en Educación.

Presentado por: Tamara Gómez Zamora

Profesora Guía: Dra. Claudia Montero Miranda.

Profesor informante:

Valparaíso, Noviembre, 2022.

Agradecimientos.

A mis padres, Carmen y Juan Carlos, por su confianza y apoyo.

A mis hermanos, por alegrarme e inspirarme cuando más lo necesité.

A mis abuelos, por cuidar de mí e instarme a ser mejor persona.

A Macarena, por ser la persona que siempre me brindó lo que necesité, por darme confianza y escucharme, aunque no entendiera nada de lo que le hablaba.

A Mateo, por darme ánimos cuando yo no los encontraba.

A Diego, por cuidar de mí cuando yo no podía, por inspirarme y empujarme a ser mejor persona, por darme confianza y afecto.

A Blanca y Desiderio, por ser mis inspiraciones de superación.

A mi profesora guía, por su enorme paciencia.

A Andrea, por el enorme apoyo y voluntad.

Al proyecto Fondecyt Regular N° 1210431, titulado "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, por el financiamiento de esta tesis.

Índice.

Agradecimientos.	2
Índice	3
Introducción.	4
Capítulo 1. Contexto hacia el nuevo siglo	16
Parlamentarismo y cuestión social	19
Educación, sociedad y cultura.	25
Acontecer femenino y estudios de género.	30
Capítulo 2. Antes de las reflexiones: influencias pedagógicas y políticas.	38
Capítulo 3. Maestras reflexiones y críticas desde su experiencia.	56
Temas pedagógicos.	61
Mujeres y educación	70
Consideraciones finales.	80
Conclusión.	80
Bibliografía.	86
Anexos	90

Introducción.

En la presente tesis se plantea como objetivo general analizar las reflexiones que hicieron las maestras sobre la educación en relación a la sociedad, dentro de congresos de educación y mensuarios pedagógicos entre los años 1900 y 1912, donde las maestras plasmaron sus experiencias y opiniones desde su rol docente. Este objetivo general se divide en tres objetivos específicos que serán abordados en los tres capítulos de esta tesis. Estos son: (1) Contextualizar las reflexiones sobre educación y sociedad producidas por maestras entre 1900 y 1912. (2) Definir las influencias pedagógicas que sustentaron las reflexiones producidas por las maestras entre 1900 y 1912. (3) Analizar las reflexiones producidas por las maestras entre 1900 y 1912.

Se plantea como hipótesis que, en plena crisis del Estado oligárquico y cuestión social, en los congresos de educación de 1900 y 1912 y otras producciones en el campo, se comienzan a integrar cuestiones sociales a las cuales las maestras participantes aportan reflexiones específicas sustentadas en sus experiencias pedagógicas generizadas.

Esta tesis contribuye a visibilizar y resignificar las aportaciones que las maestras hicieron desde su profesión y que fueron invisibilizadas en su contexto, para así formar una nueva perspectiva de estudio de las maestras y establecer qué les faltó a las perspectivas anteriores.

La tarea de resignificar las producciones de las maestras ya se ha hecho antes, y se establece previamente que las reflexiones que hicieron las maestras respecto a educación siempre se tuvieron que situar en un plano temporal y geográfico. Es importante destacar que, dependiendo de estos dos planos, es el panorama que van a examinar las maestras estudiadas. Esto es lo que nos presentan los autores a continuación respecto a ello; escritos y reflexiones de maestras de distintas áreas, en distintas épocas, contextos, ciudades, países y situaciones, pero todas esas reflexiones se adecúan al contexto en el que la maestra estudiada se sitúa. Estos

autores se enfocan en distintas cosas; Mosso¹ se dedicó a estudiar para qué escribieron las maestras y en qué contexto, más que las reflexiones que ellas mismas hicieron. Gómez² lo hizo con Gabriela Mistral, pero enfocada en ella y en lo que planteaba, sus reflexiones y aportes, pero no en su rol de maestra, sino en su rol de mujer importante, de escritora. Silva³ lo hizo de las maestras en un contexto, época y espacio específico, pero recalcando las reflexiones para establecer las condiciones educativas de ese momento, localidad y tiempo específico. Salazar⁴ lo hizo para dilucidar las condiciones de los niños a quienes las maestras entrevistadas educaban, mediante sus propios relatos y experiencias personales. Soto⁵ analiza las mismas reflexiones y críticas de las maestras en un contexto específico para establecer que no todos los actores educativos de la conformación de la ciudadanía estaban al cien por ciento felices con lo que hacían, sino más bien que existían matices. Y, por último, Suárez⁶ analiza las producciones narrativas de maestros y maestras sobre sus propias experiencias que buscan con ellas transformar las prácticas pedagógicas. Ahora bien, ¿Cómo lo hacen?

La escritora, profesora y licenciada en educación de nacionalidad argentina, Agustina Mosso⁷, hizo un análisis de las reflexiones y escritos de la profesora Herminia Brumana de principios del siglo XX. Para ello, primero contextualizó las reflexiones de esta profesora en un plano internacional y nacional, como lo es la revolución rusa y el avance y alcance del movimiento de mujeres en pro de su emancipación, que en Argentina influyó en las transformaciones económicas y políticas, pero también en la manera en la que se planteó la educación. También estableció como influencia de estas reflexiones al pedagogo Makenko⁸. Luego,

¹ Agustina Mosso, *Brumana: una maestra argentina que escribió para sus alumnos a partir de 1900* (Anuario de Historia Regional y de las fronteras, Colombia. 2019): 101-124.

² Claudia Gómez Cañoles, *Pensamiento Latinoamericanista de Gabriela Mistral: estudio desde el feminismo descolonial* (2013).

³ Benjamín Silva, *Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública* (Cuadernos Interculturales, 2010): 73 - 86.

⁴ Gabriel Salazar, *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)* (Santiago: LOM ediciones, 2006).

⁵ Marybel Soto, *Las maestras y el ensayo como escritura cívica femenina en Repertorio Americano* (Revista electrónica Educare, 2011): 42-58.

⁶ Daniel Suárez, *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar* (Educação em Revista, 2011): 387 – 41.

⁷ Agustina Mosso, *Brumana: una maestra argentina que escribió para sus alumnos a partir de 1900* (Anuario de Historia Regional y de las fronteras, Colombia. 2019): 101-124

⁸ *Ibíd.*

analizó en relación con el contexto nacional e internacional las reflexiones que la maestra propuso en sus artículos, libros y en la revista que dirigió. Mosso, a modo general, plantea que Herminia Brumana es un claro ejemplo de la reivindicación de las mujeres en su lucha por sus propios derechos; en su caso, lo hace estableciendo temas poco aceptados en el debate desde su escritura en su rol de maestra⁹. En síntesis, lo que hizo Agustina Mosso fue analizar las reflexiones de Herminia Brumana sobre la educación con relación en lo social, de acuerdo con el contexto en el que las hacía, y enmarcando sobre todo las ideologías políticas de la maestra y sus influencias. Todo a través de lo que esta maestra en particular escribió.

Es la misma Agustina Mosso quien escribió sobre textos producidos por maestras¹⁰, también en Argentina y también durante la primera mitad del siglo XX. Esta vez, son textos que, si bien no fueron escritos a modo de reflexión, sino más bien como un apoyo pedagógico, se puede deducir que las maestras hicieron reflexiones para llegar a la conclusión de que se necesitaba este material como apoyo en las aulas, e hicieron una reflexión aún más profunda de la educación para poder escribirlos. Esta es una de las conclusiones a la que llegó Mosso, además, estableció que los escritos de las maestras tienen relación directa con sus experiencias personales, por lo que debieron haber reflexionado sobre esta experiencia y sobre el mismo acontecer nacional de esa época para llegar a producir textos, e ir en ayuda de otras maestras o maestros y de sus propios estudiantes¹¹. Todo ello en base a cinco textos producidos por seis maestras entre 1923 y 1936, la mayoría textos de apoyo pedagógico para la lectura u orientaciones para las maestras y los estudiantes relacionados a temas específicos y cómo abordarlos. Mosso plantea que “las maestras, como agentes alfabetizados, complejizaron las prácticas de enseñanza en el aula escribiendo para sus alumnos distintos materiales, como manuales, libros de lectura o cartillas para alfabetizar.”¹²

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ Agustina Mosso, *maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios del siglo XX* (Revista páginas de educación., 2019): 89 – 106.

¹¹ *Ibíd.*

¹² *Ibíd.*

En un último análisis de las producciones de la autora Mosso, podemos establecer ya sus lineamientos en cuanto a análisis de las reflexiones de las maestras que producen textos. Esta tercera producción lleva por nombre “Mujeres entre la enseñanza en las escuelas y la escritura sobre las prácticas educativas. Labor de maestras argentinas de los primeros decenios del 1900”¹³, y, al igual que en los dos anteriormente analizados, plantea que las maestras que produjeron textos lo hicieron desde un lugar cómodo, alejadas de las aulas, pero con vasta experiencia como para conocer las dificultades que la educación en su época presentaba, y además presentar soluciones a ello. Esta vez, las producciones que Mosso analiza están situadas en el marco de la homogeneización y argentinización, donde las escuelas y la educación se masificaron para “hacer patria”. Las maestras que Mosso analiza esta vez, tienden al intento por “lograr que el niño salve con mayor facilidad las dificultades que pueden presentársele en el aprendizaje de la lecto-escritura”. Así son la mayoría, intentos de las maestras por lograr parchear todas las dificultades educativas que se puedan presentar. Y, como se había planteado antes, esto requiere un análisis de la experiencia de la maestra y de la situación educativa, así como del contexto. Pero este análisis en la experiencia es un poco más amplio, ya que algunas de las producciones las escribieron dos o más maestras, y se presume que necesitaron de algún análisis de sus propias experiencias personales y en conjunto. En síntesis, Mosso afirma que las mujeres ocupan su rol de maestras para diseñar, escribir y producir saberes y críticas desde su posición para transformar las prácticas educativas, pero quedando invisibles, escondidas tras sus producciones.¹⁴

Otro antecedente importante en el marco de los estudios de las reflexiones de las maestras es la ponencia presentada por Claudia Gómez Cañoles¹⁵ sobre el pensamiento latinoamericanista de Gabriela Mistral, del mismo nombre, en el que estableció las reflexiones que hizo la maestra chilena en múltiples ocasiones, pero

¹³ Agustina Mosso, *Mujeres entre la enseñanza en las escuelas y la escritura sobre las prácticas educativas. Labor de maestras argentinas de los primeros decenios de 1900* (Descentrada, 2020).

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Claudia Gómez Cañoles, *Pensamiento Latinoamericanista de Gabriela Mistral: estudio desde el feminismo descolonial* (2013).

no en el sentido educativo, sino más bien en el sentido político, social y, sobre todo, el lugar de las mujeres en todo ello¹⁶. Para ello, analizó la vida de la maestra, ya que su experiencia vital, como explica, es determinante para lo que escribe, luego contextualiza espacial y temporalmente todos los escritos que analiza, incluyendo el contexto político, pues es determinante, por ejemplo, en el caso de la guerra civil de España, establecer que lo que ella refiere en sus escritos como falta de democracia y persistencia de totalitarismos, es una reflexión sobre ese acontecer específico y sus conclusiones y opiniones respecto al tema. Gómez estableció, con dicha ponencia, una etiqueta a los escritos de Mistral que analizó y al pensamiento que la maestra enmarcaba en ellos, de lo que concluye que son latinoamericanistas y feministas, siempre defendiendo su lugar como escritora y discutiendo sobre las injusticias sociales contra los más pobres y las mujeres¹⁷.

Otro ejemplo de los análisis que se hacen sobre las reflexiones de las maestras lo hizo el profesor Benjamín Silva¹⁸, quien estudió los relatos de las maestras de Tarapacá en cartas escritas por ellas mismas, en las que relataban las dificultades que tuvieron para establecer escuelas en el marco del programa civilizatorio de fines del siglo XIX en el norte de Chile¹⁹. En dichas cartas, las maestras relatan la difícil situación al no tener disponibilidad de materiales, o lo estrechos y pequeños establecimientos que no les daba mayor espacio para mantener a sus estudiantes, o la falta de personal, pues con una preceptora no podían abarcar la educación – más bien la alfabetización y civilización – de tantos estudiantes, o la carga que caía sobre todas ellas el constante peligro del cierre de establecimiento por falta de estudiantes, ya que sus familias no estaban del todo interesadas, de hecho, sus intereses recaían sobre lo laboral y si esto implicaba movilidad, se contraponía con la idea de la educación de sus hijos e hijas. Esto fue abarcado por las cartas de las distintas profesoras, cartas que Silva analizó para establecer la problemática del establecimiento de escuelas en la zona, esta vez enfocada en maestras

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ *Ibíd.*

¹⁸ Benjamín Silva, *Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública* (Cuadernos Interculturales, 2010): 73 - 86.

¹⁹ *Ibíd.*

preceptoras. El supuesto éxito del modelo educativo que “chilenizó” los sectores anexados desde la Guerra del Pacífico, no fue un éxito pleno desde principio a fin, cosa que vemos evidenciado en las críticas realizadas por las maestras de la zona, que denotan las complicaciones de su labor²⁰.

Gabriel Salazar hizo un análisis de las reflexiones de las maestras de Rancagua muy similar al anterior, en su libro *Ser Niño “Huacho” en la Historia de Chile (Siglo XIX)*²¹. En él, trató la problemática situación de los niños de la ciudad de Rancagua a través de relatos y reflexiones de maestras y personal de establecimientos que analizan la precaria situación de los niños en Rancagua en plena dictadura militar de Augusto Pinochet, y con un sistema neoliberal que dejaba a sus familias en precarias condiciones. En dicho texto, el autor recogió opiniones de las maestras – y otros actores educativos – sobre la condición escolar de sus estudiantes, luego sobre su condición social y, por último, sobre su condición socioeconómica. Todo ello vinculado a los problemas que podrían presentarse en la escolaridad, y, sobre todo, cómo afectaba el contexto socioeconómico de la época sobre las familias, cosa que repercutía directamente sobre sus estudiantes²². Las maestras hicieron una recopilación general de datos de estos niños y niñas, en su mayoría hijos e hijas de obreros, temporeros y muchos cesantes, estragos que dejó el sistema neoliberal, según ellas mismos dicen. Estos estragos se ven reflejados en la conducta violenta de sus estudiantes, que tiene relación directa con el ambiente violento en el que tienen que vivir, embarazos a temprana edad, niños en hogares de menores que no pueden ser cuidados por sus padres, padres presos, homicidios cada muy poco tiempo, violaciones, e incluso explican que existió una época en la que los niños abrían los autos, razón por la cual los colegios – y algunos docentes – tenían escolta policial. En síntesis, lo que hace Salazar es una recopilación de relatos de maestras sobre la condición de sus estudiantes, que se transforma, en el transcurso del mismo relato, en un análisis más profundo sobre su contexto y causa más profunda,

²⁰ *Ibíd.*

²¹ Gabriel Salazar, *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)* (Santiago: LOM ediciones, 2006).

²² *Ibíd.*

como lo es el sistema neoliberal²³. Las maestras hacen aquí reflexiones sobre sujetos de educación y, a través de ellos, del plano social que los afecta. Los niños “huachos” en Chile, durante los siglos XIX y XX, son niños que fueron desfavorecidos por todo el sistema en general; representaron un sector invisibilizado por sus características poco adaptadas con la prosperidad que intentaban mostrar, pero que, a través de los relatos en voces de sus maestras, en el caso del siglo XX con el modelo neoliberal, queda constancia²⁴.

Además de los mencionados, la autora costarricense Marybel Soto Ramírez hizo un análisis en su artículo *Las Maestras y el Ensayo como Escritura Cívica Femenina en Repertorio Americano*²⁵ del que logra identificar el ejercicio de la escritura de las maestras, en cuyos discursos y obras pretendían cuestionar los procesos, planteamientos, concepciones e ideas que se llevaban a cabo dentro del contexto de construcción del ciudadano. Dicha construcción fue llevada a cabo por la escuela, entonces ellas tenían un rol fundamental en la creación y procuración de formar ciudadanos; la moral, los derechos, las obligaciones, el conocimiento del funcionamiento y los órganos estatales, etc. Ellas, desde ese espacio, crean una reflexión de lo que significaba y un análisis a modo de crítica para establecer su incomodidad con ello. Lo que hace Soto es recopilar y estudiar los escritos de las maestras, y analizar sus temas en relación con las opiniones que se daban; conscientes de su papel como formadoras en el plano social, no dejan de hacer críticas y denuncias frente a lo que ven como injusto. Establece que las maestras, a través de la escritura y su rol docente, elaboraron discursos que cuestionan “las concepciones de patriotismo y sentimiento cívico dentro del mismo proceso de construcción de una ciudadanía de la cual ellas no disfrutaban”.²⁶

Otro autor que ha analizado la producción de textos escritos por maestros y maestras es Daniel H. Suárez, quien, a través de su texto *Relatos de Experiencia*,

²³ *Ibíd.*

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ Marybel Soto, *Las maestras y el ensayo como escritura cívica femenina en Repertorio Americano* (Revista electrónica Educare, 2011): 42-58.

²⁶ *Ibíd.*, 1.

*Saber Pedagógico y Reconstrucción de Memoria Escolar*²⁷, afirmó que dichas producciones de maestros y maestras traen consigo experiencias pedagógicas, que deben ser reflexionadas y re-reflexionadas para escoger entre ellas las que se van a narrar. En teoría, explicó que los maestros y maestras, “al narrar, elijan ciertos aspectos, enfatizen otros, omita, secuencian los momentos de la historia de un modo particular”²⁸, haciendo así una reflexión de sus propias experiencias educativas para narrar, explicar o criticar sucesos más complejos. En general, analizó producciones que criticaron los modelos pedagógicos y las implicancias sociales que estos tenían a través de las experiencias personales de los productores. También explicó que cada producción defendía la idea de que, con esos escritos, los autores lograrían que sus propios lectores hicieran el acto de reflexionar, criticar y, finalmente, transformar los procesos pedagógicos a las necesidades sociales.²⁹

En síntesis, podemos concluir que la mayoría de los autores que han estudiado y analizado las reflexiones de maestros y maestras, de los que hemos presentado aquí algunos, tienen que ver con reflexiones de maestros y maestras en particular, o bien que, en contextos específicos, y todos tienen por objeto analizar distintas cosas que no son las reflexiones en sí, que es el objetivo de esta investigación.

Esta investigación específica tiene como metodología el análisis documental. Antes de explicar esto, es necesario establecer que la estrategia empírica utilizada que va acorde al modelo conceptual para una interpretación y posterior análisis más precisa y menos dudosa. Ahora bien, de todas las definiciones que se desprenden del término análisis, se ajusta más al quehacer de esta tesis el siguiente, propuesto por Fernando López Noguero en su obra “*El análisis de Contenido como Método de Investigación*”: “examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual”³⁰. Este análisis, junto a la interpretación de los trabajos de las maestras, se realizará como un análisis profundo, interno y

²⁷ Daniel Suárez, *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar* (Educação em Revista, 2011): 387 – 416

²⁸ *Ibíd*, 298.

²⁹ *Ibíd*.

³⁰ Fernando López Noguero, *El Análisis de Contenido como Método de Investigación* (XXI, Revista de Educación. Universidad de Huelva, 4, 2002) 167.

externo. El primero tiene como objetivo destacar el documento en sí, su sentido y los caracteres fundamentales de su contenido, donde se realizará una examinación interna a sus caracteres fundamentales. Esto estará acompañado de un análisis externo, que es más bien situar el documento en un contexto y analizarlo desde las circunstancias externas que le constituyen, lo que implica que el documento está intensamente influenciado por los factores sociales, políticos, económicos, culturales y educativos del exterior.³¹

Ahora bien, para estudiar las reflexiones de las maestras sobre educación relacionado a lo social, es preciso establecer algunas definiciones de algunos conceptos útiles para entender ciertos elementos de dichas reflexiones. Es importante establecer qué es la educación y ver qué aporta en la sociedad, ya que es el campo de trabajo de las maestras, que muchas veces utilizan como plataforma para algo más (en este caso, reflexiones que van proyectadas más allá de su rubro), así como qué es la historia y el campo cultural, que es donde se desenvuelven, la historia de las mujeres y el concepto de género, para entender por qué es importante revisarlas justamente a ellas.

Para el caso de la educación, Emile Durkheim plantea que existen dos seres dentro del humano; el ser individual, constituido por estados mentales y personalidad, y el social, que expresa sentimientos, ideas y costumbres del grupo en el que estamos insertados. Entre estas expresiones encontramos, por ejemplo, las creencias religiosas que nos transmiten, las opiniones y prácticas morales, los valores, etc. Formar el rol social es tarea de la educación³². En general, en este rol social también va implicado lo que una sociedad más general espera de ese “ser social”; costumbres acorde a un sistema más universal o nacional, por ejemplo, en una sociedad jerarquizada se nos debe enseñar cómo esta jerarquía funciona, cuáles son nuestros derechos y deberes, cuáles son los conocimientos básico que debe tener un ciudadano para pertenecer a esta comunidad; en una comunidad religiosa, es necesario saber ciertos dogmas, pero en una sociedad a nivel país, la

³¹ *Ibíd*, 167 – 179.

³² Emile Durkheim, *Educación y Sociología*. (Editorial Península, Barcelona, 2013): página 61.

alfabetización es clave. Así, la educación va moldeando ciudadanos a través del ser social³³.

Según las autoras Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, la educación es un agente democratizador de la sociedad chilena, que dio paso a una democracia social, a la expansión y cobertura, y al aprendizaje de los niños y las niñas, en pleno contexto de la crisis del estado nacional liberal³⁴. Por otro lado, según Loreto Egaña, la educación es un instrumento de hegemonía estatal, en el contexto de la formación de un estado-nación post independencia, donde la educación tenía un sentido más subjetivo dependiendo desde donde se le mirase. Egaña plantea que Domingo Faustino Sarmiento creía que los gobiernos tenían la obligación de proveer educación para que pudiesen ejercer sus derechos naturales. Por su parte, los hermanos Amunátegui creían que la educación era un elemento moralizante que debía promover el orden, y que para que fuese eficiente, debía ser gratuita y obligatoria. También se establecía la educación como método productivo, en cuanto a que preparaban mano de obra para el mercado capitalista³⁵. En cualquier caso, la educación y su significación social depende del campo sociocultural en el que esté inserta, del contexto y de los fines sociales para los que se requiera la educación.

La historia cultural, según Peter Burke, tiene que ver con los estudios de lo simbólico y de su interpretación. Se dedica al estudio de las corrientes intelectuales y artísticas que permanecieron por mucho tiempo fuera del canon de la historia tradicional, que veía lo importante en los acontecimientos políticos, diplomáticos y militares, en forma de narración y cuyos principales actores son varones. Cuando se abre paso a la historia no tradicional, comienzan a establecerse más objetos de estudio que antes tenían poca relevancia, entrando todo lo que Burke enmarca en la historia cultural³⁶.

³³ *Ibíd*, páginas 49 – 68.

³⁴ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, *Historia de la educación en Chile (1810-2010) tomo II* (Taurus ediciones, 2013).

³⁵ *Ibíd*.

³⁶ Peter Burke, *¿Qué es la historia cultural?* (2006).

Por otro lado, algunas de las reflexiones de las maestras se insertan, para su análisis, desde la historia de las mujeres y de género, por lo que es fundamental establecer algunas ideas al respecto. Primero, Bel Bravo establece, que no hay síntesis históricas que posicionen a la mujer en el lugar correcto. Y segundo, que lo que se necesita no es solo estudiar a las mujeres en la historia, no es solamente ver su comportamiento individual, sino más bien ver la historia completa con la mujer allí, revisando sus aportaciones y sus logros. Ello comprendería lo que establece como un “humanismo integral”, ver a las mujeres incluidas en el relato que comúnmente les pertenece a los varones³⁷. Para ello es más que necesario considerar el concepto de género, ya que muchas veces se tiende a asimilarlo como sinónimo de sexo, autoras como Joan Scott o María Antonia Bel Bravo, establecen ya que son términos separados, ambas explicando que el concepto de sexo radica en cuestiones biológicas, mientras que el concepto de género tiene que ver más con aspectos culturales. Scott propone al género como una categoría de análisis, y lo posiciona junto a la raza y la clase³⁸. En el caso de Bel Bravo, explica que el género es una interpretación cultural de la sexualidad, siendo al mismo tiempo productos de la historia, con el componente de ser variante dependiendo del moldeamiento que cada sociedad les dé a partir de un conjunto de valores culturales³⁹. Se puede considerar entonces como una construcción cultural que sirve como clasificación y que tiene que ver con la interpretación social de la sexualidad.

Si bien también se tiende a establecer una analogía entre la historia de las mujeres y los estudios de género, no son lo mismo. Los estudios de género son aquellos que establecen este concepto como clave para analizar ciertas cuestiones, sobre todo relacionado al poder⁴⁰, mientras que la historia de las mujeres pretende ponerlas a ellas en el centro, ya sea individualmente o dentro del colectivo⁴¹. Aunque

³⁷ María Antonia Bel Bravo, *La mujer en la historia* (Madrid, 1998).

³⁸ Joan Scott, *Género e Historia* (Ciudad de México, 2008)

³⁹ María Antonia Bel Bravo, *La mujer en la historia* (Madrid, 1998).

⁴⁰ Ana Lidia García-Peña, *De la historia de las mujeres a la historia del género* (Universidad Autónoma del Estado de México, México. 2016): página 2.

⁴¹ *Ibíd.*

no son lo mismo, para establecer ciertas cuestiones primordiales y entender el porqué de los roles sociales, se necesita de ambos conceptos.

Podemos concluir entonces que, al analizar las reflexiones que hicieron las maestras sobre la educación en relación con lo social, nos encontraremos enmarcados en un contexto educativo dependiente del contexto sociocultural, atravesando las limitaciones antiguas sobre las mujeres que las dejaban en un espacio silenciado o a las sombras de los varones.

Para analizar las reflexiones que hicieron algunas maestras sobre la educación en relación con lo social, se toman las transcripciones de los congresos de educación de 1902 y 1912⁴² y dos mensuarios pedagógicos, *La Enseñanza* en sus versiones de 1902 y 1903, y *La Educación Nacional* en sus versiones de 1904, 1905 y 1906⁴³, y a partir de estos 9 documentos se extraen algunas reflexiones hechas por maestras. La selección de estos trabajos queda basada en 3 elementos: (1) relevancia para el contexto, según los temas educativos o sociales que estaban trabajando. Algunas maestras realizan reflexiones sobre las escuelas normales o sobre los programas educativos específicos, que estaban siendo configurados a partir de influencias extranjeras, como se verá en el capítulo 2. (2) la capacidad reflexiva de las autoras, que implica situar sus reflexiones en una argumentación basada en su experiencia, fuese personal o no. Y (3) su capacidad crítica, lo que implica transformar su reflexión en algo más complejo. Esto se refleja en que muchos de los temas que se tratan se transforman en una problemática, y son sus mismas autoras las que les plantean soluciones.

Para llegar al objetivo general propuesto, este es dividido en tres objetivos específicos, los que serán abordados cada uno en un capítulo distinto.

El primer capítulo tiene como objetivo contextualizar las reflexiones sobre educación y sociedad producidas por maestras entre 1900 y 1912. En él se presentará el contexto general del país en el que se sitúan las reflexiones de las maestras en los años indicados. En términos generales, se repasará la crisis del

⁴² Congreso general de enseñanza pública, 1902, tomos I y II, y Congreso nacional de enseñanza secundaria, 1912, tomos I y II.

⁴³ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904, 1905 y 1906. Y La enseñanza, Concepción de Chile, imprenta de la "Sociedad de maestros". 1902 y 1903.

estado oligárquico, el parlamentarismo, la situación de la crisis social (cuestión social), el acontecer educativo y cultural, además de la situación de las mujeres y, específicamente, su situación educativa. Esto permitirá comprender los temas que se tratan en los mensuarios pedagógicos y en los congresos de educación, así como la dinámica de estos y la importancia que tienen para la época.

El segundo capítulo busca definir las influencias pedagógicas y políticas que sustentaron las reflexiones producidas por las maestras entre 1900 y 1912. Primero, se realiza una revisión de la situación de las escuelas normales. Luego, se sitúan en estas las influencias extranjeras traídas por algunos destacados pedagogos. Se pone énfasis en la escuela alemana y sus repercusiones, así como también las consecuencias y las razones de su de su fallida aplicación. Frente a esto, se explica cómo se dan las principales corrientes en Chile que se mantienen e influyen las reflexiones de maestras que son analizadas en el capítulo 3.

Por último, el tercer capítulo pretende analizar las reflexiones producidas por las maestras entre 1900 y 1912. Para esto se seleccionan algunos trabajos realizados por maestras, bajo criterios antes indicados, y se abordan según el análisis documental de investigaciones sociales

En síntesis, se realiza un repaso político, social, cultural y educativo para situar las reflexiones de las maestras, luego se ahonda en lo educativo para establecer las características del espacio directo donde se dan las reflexiones y, por último, se analizan profundamente estas, situándolas en los contextos mencionados e incluyendo estos en el análisis, además de un análisis de contenido.

Capítulo 1. Contexto: hacia el nuevo siglo.

Este capítulo desarrolla el contexto en el que se dan las reflexiones que hacen las maestras sobre la educación en relación a lo social que se realizan en congresos de educación, prensa, entre otros, las que se analizarán más adelante, pasando por la crisis del estado oligárquico, la crisis del modelo educativo de 1860, la cuestión social y la misma formación del sistema educativo chileno como tal. Todo ello estableció no solo las condiciones en las que se creó la experiencia de las maestras que sirvió para sus propias reflexiones, sino también como un contexto dinámico donde distintos personajes interactuaban y cuyas opiniones serán expresadas en los congresos de educación que servirán como fuente más adelante.

Políticamente, el sistema era oligárquico. La oligarquía es un régimen político que organiza las magistraturas, es decir, los cargos políticos. En la oligarquía solo unos pocos tenían acceso a las magistraturas.⁴⁴ Esta definición aplicada al Chile de comienzos del siglo XX significaba que las características de quienes estaban en el estado, ocupando cargos y participando activamente en la política, estaban definidos por elementos que se pueden considerar excluyentes, pues la jerarquía de la sociedad chilena en esta época continuaba estando definida por dinero, reputación, ocupación profesional o laboral, sexo, estado civil, entre otros⁴⁵. El hecho de que la clase “dominante” estuviese al mando del estado significaba solo perpetuar aún más las diferencias, pero no se podía considerar otra opción al menos en sus perspectivas de vida. Según Enrique Fernández, ellos debían dominar, porque la raza débil, la que no tiene tanto, aquella que es más esforzada, estaba de hecho menos civilizada, y por tanto mucho más cercana a su estado natural o bárbaro. En ese sentido, afirma que para la clase dominante era su deber moral llevar a esta gente menos civilizada por el buen camino, gente que no era considerada de la sociedad, sino del pueblo⁴⁶. Para él, la diferencia de ambos conceptos, que normalmente nos parecerían sinónimos, radica en esta época en la capacidad o no de poder tratar en temas políticos y ser considerados en ellos. Por

⁴⁴ Aristóteles, *Política* (Editorial Istmo, 2005).

⁴⁵ Enrique Fernández, *Estado y sociedad en Chile: 1891 – 1931* (LOM ediciones, 2003): 13 – 26

⁴⁶ *Ibíd.*

eso hablamos de sociedad oligárquica excluyente, porque no es solo dejar fuera sus opiniones y acciones, sino también no considerarlas cuando se estaba tomando decisiones. Todo aquel que no fuese de clase alta o algún inversionista extranjero cuyo capital era bien visto, no era considerado.⁴⁷

A medida que fue avanzando el siglo, la oligarquía comenzó a ver problemas en su forma de estado, que, por supuesto no creyeron tuviese que ver con ellos, sino con la heterogeneidad del estado y la necesidad de avanzar, proponiendo así ciertos cambios. Había que homogenizar, fortalecer el estado y modernizar el país para la inclusión en el esquema mundial⁴⁸, la solución fue lo que llamamos régimen parlamentario, que no es otra cosa que disminuir el poder presidencial y descentralizar el estado. Desde ahí surge una especie de equilibrio entre liberales y conservadores que no es tan equilibrio, porque existió una parte que fue excluida de la sociedad que no estaba siendo incluida tampoco en este nuevo sistema; recordemos que, en esta época, marginar a una parte del pueblo de las votaciones y de la participación política en general estaba reglamentado. Es más, según las notas históricas del senado, se les prohibía ejercer el derecho a sufragio, a quienes;

“1° "Los por imposibilidad física o moral, no gocen del libre uso de la razón; 2° Los que se hallen en condición de sirvientes domésticos; 3° Los procesados por crimen o delitos que merezcan pena aflictiva; 4° Los condenados por quiebra fraudulenta; 5° Los que hubiesen aceptado empleos de gobiernos extranjeros sin permiso especial del Congreso; 6° Los individuos enrolados en la policía urbana o rural; 7° Las clases y soldados del ejército permanente y de la marina; 8° Las mujeres; 9° Los eclesiásticos regulares".⁴⁹

Considerando que todo aquel que no pudiese participar en política, tampoco estaba considerados en ella, existió una amplia parte del pueblo que no estaba considerado⁵⁰. Aun así, los marginados comienzan a organizarse en sus redes en

⁴⁷ *Ibíd.*

⁴⁸ S. Correa, C. Figueroa, A. Jocelyn-Holt, C. Rolle, M. Vicuña, *historia del siglo XX chileno* (Editorial sudamericana, 2001), 33.

⁴⁹ Congreso nacional, Sitio web oficial del Senado de Chile. *Elecciones durante el siglo XX: el inicio y consolidación de la democracia en Chile*, 3 de septiembre de 2021, en <https://www.senado.cl/notas-de-contexto-historico/elecciones-durante-el-siglo-xx-el-inicio-y-consolidacion-de-la>

⁵⁰ Enrique Fernández, *Estado y sociedad en Chile: 1891 – 1931* (LOM ediciones, 2003): 13 – 26

torno a opiniones legitimadas, a los temas de civilidad y proyectos. Se intentan hacer escuchar, pero el estado aun oligárquico y ahora parlamentario los hacia callar con el mecanismo más antiguo que tenían; la represión mediante el ejército. Sucedió en los levantamientos de 1890, 1903, 1905, 1906 y 1907. Aun así, surgieron las organizaciones políticas desde abajo; llamados movimientos obreros o políticas de izquierda, con sus opiniones y representaciones respectivas.⁵¹

Las mujeres participaron en estas organizaciones, muchas caritativas y católicas. Dentro del marco de la cuestión social, de los principales problemas del pueblo era la carestía, el hacinamiento y con ello la mortalidad infantil. Es aquí donde una de las organizaciones femeninas de la época, La femenina de Santiago, constituida por la Sociedad San Vicente de Paul en 1890, contribuye a dar solución a problemas sociales y morales, cuidando de la maternidad y la infancia y fomentando los oficios femeninos siempre y cuando estos últimos fuesen por las vías convencionales de la mujer: ser esposa y madre. Otra organización en las mismas vías fue la Liga de Damas Chilenas, fundada en 1912 para proteger a las mujeres impulsando oficios que las alejaran del mal camino y la inmoralidad que significaban la prostitución y las ideas socialistas.⁵²

Al mismo tiempo que el ejecutivo perdía poder de acción junto a su gabinete y este era repartido en el parlamento con un sistema de repartición más complejo, la economía iba creciendo. La recaudación de impuestos se vio en aumento con la exportación del salitre, y el estado se permitió aumentar el gasto público, y con ello, también el de educación.⁵³ Fue en esta época en que también se discutió la obligatoriedad de la educación; mientras los progresistas defendían la obligatoriedad diciendo que era un derecho de los niños a ser educados que el Estado debía garantizar, los conservadores lo rechazaban explicando que es un deber de los padres y un derecho de escoger cómo educarlos. Al mismo tiempo, surgió la idea de la educación como agente civilizador y moralizante en el norte del

⁵¹ Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile I* (LOM ediciones, 1999)

⁵² Tarrés et al, *Mujeres y política en Chile, siglos XIX y XX* (Ariadna ediciones, 2019).

⁵³ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo) y Sol Serrano, *Historia de la educación en Chile (1810-2010) tomo II* (Taurus ediciones, 2013).

país, en el contexto de la anexión de nuevos territorios tras la victoria de la guerra del pacífico contra Bolivia y Perú. ⁵⁴

Parlamentarismo y cuestión social.

El parlamentarismo en Chile se consolida posterior a la Guerra Civil de 1891, la que no dejó mayores huellas sociales, destrucciones o huellas económicas.⁵⁵ El parlamentarismo, al menos para el caso chileno, se refiere al sistema donde los parlamentarios toman el control y cimientan la figura presidencial y su poder de acción⁵⁶. Después de la Guerra Civil de 1891 y de las reformas a la Constitución de 1833, el congreso y la oligarquía dominante comenzaron a emplear prácticas que fueron quitándole poder de acción al ejecutivo. De las prácticas principales, encontramos la posibilidad de derribar gabinetes ministeriales mediante interpelaciones a los ministros de estado, también podían retardar leyes periódicas, y lo hacían sobre todo con las referentes a presupuestos y otras que tenían que ver con las fuerzas armadas. Uno de los mecanismos más empleados era la clausura de debate⁵⁷, en la que solían extender indefinidamente ciertas discusiones con la finalidad de no aprobar leyes. Todas estas prácticas, en su uso abusivo e innecesario, aportaron a la inestabilidad gubernamental y ministerial, que frenaba el desarrollo esperado de los propios gobiernos; el congreso amplió su poder, quitándose a los gobiernos, y el de este disminuyó a sobremanera.⁵⁸

Este sistema político, en su completa duración, satisfacía las necesidades de la oligarquía; el modelo estaba hecho para ellos, la constitución, las leyes, las formas de poder y este mismo, estaba todo diseñado para su comodidad y la de sus intereses. Incluso la toma de decisiones era cómoda para ellos, puesto que un gran porcentaje eran tomadas no dentro del congreso y del gobierno, sino que más bien dentro de centros privados, clubes o asociaciones con acceso restringido para la oligarquía, hombres privilegiados con intereses que defender, a puertas cerradas.

59

⁵⁴ *Ibíd.*

⁵⁵ Cristian Gazmuri, *Historia de Chile: 1891 – 1994* (RiL editores, 2012); 35

⁵⁶ *Ibíd.*, 36.

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ *Ibíd.*

⁵⁹ *Ibíd.*, 37.

Otro aspecto que hay que destacar en esta época es el parentesco entre los políticos; hijos, primos, cuñados, familia⁶⁰. Esto se debe a que los cargos políticos estaban reservados para una parte de la sociedad cerrada, los privilegiados. De ahí mismo la escasa participación electoral,⁶¹ y también la regularidad de este sistema; no les convenían los cambios, estaba todo bien tal cual estaba.

A pesar de lo descrito anteriormente, durante este sistema también existió una ampliación en las formas de participación política y social, provocando una democracia efectiva hacia 1920.⁶² Además, existió una paz relativa; sin guerras internas o externas, los conflictos se resolvían antes de que desembocaran en conflictos ya bélicos, como los conflictos por territorios con Argentina, Bolivia o Perú, resueltos mediante tratados y treguas en los que intervinieron como mediadores otros países, como Estados Unidos e Inglaterra.⁶³ Incluso los levantamientos obreros no lograron desequilibrar el régimen ni el orden institucional, puesto que, como conflicto de similar origen, fueron tratados con represión armada y militarizada. En esta época, a diferencia de otros países de Latinoamérica, no existió caudillismo militar considerable, pues siempre existirán personas con pensamientos distintos y con discursos e intentos de prácticas acorde, como quienes estaban en contra de los gobiernos y sus sistemas, pero en el caso chileno se respetó la civilidad en general.⁶⁴

Suele decirse también de que existió en esta época un ambiente de libertad y tolerancia general, pero en realidad esto llegaba hasta ciertos ámbitos de la clase media alta en ascenso, pues, en primer lugar, este ambiente estaba explicado y respaldado por el liberalismo, y, en segundo lugar, las clases bajas carecían de habilidades y herramientas para considerar, siquiera, su propia libertad.⁶⁵

En cuanto a los partidos políticos, para que un sistema se transforme en regular, que la oligarquía sea capaz de establecer ese nivel de organización en contra del gobierno, para que exista ese nivel de equilibrio en el poder

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*, 56.

⁶⁴ *Ibid.*, 38.

⁶⁵ *Ibid.*, 37.

parlamentario, debió existir muy poca diferencia entre las ideologías de los partidos políticos dominantes e importantes. Y así fue. Y las diferencias, pocas que existieron, fueron resueltas sin mayor conflicto, no influyeron de forma negativa en el tranquilo ambiente. Aunque si, la más considerable, fue la que tenía que ver con la pugna laico-clerical respecto al Estado⁶⁶. Una excepción a la regla fue el partido radical, con Valentín Letelier a la cabeza, que comienzan a preocuparse por temas sociales, buscando una intervención estatal en ellos para resolver asuntos socioeconómicos.⁶⁷

Respecto a esta pugna de la influencia del catolicismo en el estado, debemos de establecer también las influencias sobre ella que causaron las ideas laicas y liberales que trajeron desde el positivismo⁶⁸, que buscaban quitarle a la iglesia todas las influencias del estado. También jugaron un rol importantísimo en esto los masones.

El poder de esta asociación masculina elitista comienza a crecer considerablemente a fines del siglo XIX, estableciendo sus influencias sobre varias instituciones sociales y militares, como lo son el Instituto Nacional, la Universidad de Chile, entre otros, con personajes destacados como el ya antes mencionado Valentín Letelier, o Domingo Faustino Sarmiento, o también José Victorino Lastarria, personajes conocidos por ser parte de la historia e historiografía nacional.⁶⁹ Esta asociación destacó por su carácter, elitista, como se mencionó anteriormente, pues el acceso también era restringido a ciertas personas con ciertas herramientas y características. No solo no aceptó elementos populares, sino que tampoco se mostró interesada en sus quehaceres, como lo es la cuestión social, más bien se enfocó en otros temas. El principal de ellos fue la defensa de la libertad, la lucha por el laicismo y contra la iglesia católica. A partir de estos objetivos es que promueven la educación laica, pues estando ligada a la religión no traería consigo elementos

⁶⁶ *Ibíd*, 38.

⁶⁷ *Ibíd*, 40.

⁶⁸ *Ibíd*, 41.

⁶⁹ *Ibíd*, 45

(positivistas) importantes, además de que todo lo ligado a la Iglesia Católica continuaba siendo supersticioso y retrógrado.⁷⁰

Por otro lado, tenemos un escenario social mucho más diverso entrando en el siglo XX. En esta época, la política tendía a seguir corrientes más o menos homogéneas, mientras que la sociedad y sus cuestiones se dividían; algunos autores de la época atendían estas cuestiones, o más bien, la cuestión social, como una inminente amenaza de despoblación en Chile producto de la migración y de las altas tasas de mortalidad infantil, lo que Orrego aclara, estableciendo que, si bien dicha amenaza no es real, sus causas estorban al desarrollo y producen agotamiento nacional.⁷¹

Siendo la cuestión social un fenómeno para analizar más ampliamente, se nombrarán aquí solo las cuestiones principales que servirán como contexto general a nivel país de lo que estaba sucediendo entrado el siglo. La primera es la demografía. Ya se dijo que había quienes, muy pesimistas, amenazaban con una despoblación por la alta inmigración y mortalidad infantil⁷², pero el fenómeno era mucho más que eso. La cantidad de personas que entraban y salían del país eran casi proporcionales en números oficiales, es más, entraban más de los que salían, mayoritariamente por vías marítimas, por lo que eso no generaba inconveniente, a menos de que se revisaran la cantidad de personas que entraban y salían por pasos no habilitados. Recordemos que en esta época era común cruzar las montañas y establecerse en la pampa argentina, sin dejar rastro de dicha salida. Tampoco existían métodos tan adaptados como para lograr cuantificar estas cifras. Para lograr entender estos fenómenos de movilidad de la población, no se puede generalizar de sus causas o condiciones, puesto que estas quedan adscritas a varios factores, Orrego lo diferencia en tres macrozonas; zona norte, desde donde comienza el territorio nacional, hasta coquimbo; zona centro, desde coquimbo hasta el Bío Bío; zona sur, todo lo que resta del territorio nacional. Además, establece

⁷⁰ *Ibíd*, 45– 46.

⁷¹ Augusto Orrego Luco, *La cuestión social en Chile* (Anales de la universidad de Chile, 1897).

⁷² *Ibíd*, 43.

diferencias de condiciones por la cantidad de personas que viven en sectores urbanos y rurales, sexo y tasas de mortalidad.⁷³

Las personas que viven en niveles rurales y urbanos varían dependiendo de la zona; en la zona norte es casi el mismo nivel, en la zona centro la población urbana dobla a la población rural y en la zona sur la población rural es cuatro veces la población urbana. Las diferencias en cuanto a sexo, Orrego dice que “la estadística general ha establecido que esa proporción es, en cifras reducidas, 23 hombres por 20 mujeres, ley general que en Chile no se halla confirmada”,⁷⁴ por lo que las cifras en cuanto a demografía no tendrían tanta diferencia entre sexos. En cuanto a zonas, la zona norte tiene un poco más de población masculina, cosa que podría deberse a la característica minera de la zona; la zona centro tiene un poco más de población femenina, exceptuando a Linares, y la principal actividad económica tiene que ver con agricultura. Por último, la zona sur hay un poco más de hombres que de mujeres, exceptuando a Chiloé. Las cifras diferenciadas por sexo de mortalidad son casi las mismas, pero nacen más hombres, a lo que Orrego establece que “si ese predominio femenino no es debido ni al mayor nacimiento de mujeres, ni a una mortalidad mayor entre hombres, sólo puede ser el resultado de una emigración...”.⁷⁵

Orrego establece algunas cuestiones interesantes para analizar, como lo son las posibles causas; él le atribuye los males que aquejan a la población, como la mortalidad infantil, la baja de los salarios y con ello la precarización (aún más) de las condiciones sociales, a la alimentación. Con ello quiere decir que, al cambiar el clima con la deforestación en la zona centro, la alimentación no se adapta y la población busca métodos que estén a su alcance. Si el cuerpo requiere más alimentos que le den calor, y los vegetales no son suficientes, y además no existe acceso al alimento animal, la solución es el alcohol. Una de las conclusiones que saca a partir de esta idea parece más interesante: La alimentación de un pueblo es la que determina el aumento de su población, y con este aumento bajan los salarios.

⁷³ *Ibíd*, 45.

⁷⁴ *Ibíd*, 45.

⁷⁵ *Ibíd*, 46.

La clase baja se empobrece, la alta se enriquece, se distribuyen mal las riquezas y con ellas el poder, y así llegamos a una desigualdad social, producto de la mala alimentación que trajo consigo más población (mano de obra) y con ella baja en los salarios⁷⁶. Si a ello le sumamos que, al bajar los salarios, los arrendatarios deben buscar otras soluciones, y con ello se quiere decir migración hacia sectores urbanos sobrepoblados con gente, pero sin mínimas condiciones sanitarias, triunfó la miseria entre ellos, la pésima higiene entre los hacinados, y se dieron las condiciones ideales para que la tasa de mortalidad infantil llegara a un 60% en niños menores de siete años⁷⁷.

A esos dos factores hay que sumarle un tercero; la aparición de los forasteros. En época de campaña militar, se recogían a todos los vagabundos como contingente, pero cuando acababan, se convertían en forasteros que amenazaban con quitar trabajos por menos salarios, o simplemente su aparición los reducía. Estos sujetos no tenían familia y apego, algunos dejaban hijos por donde pasaban y no se hacían responsables, lo que convertía a estos niños en huachos, como lo deja claro Gabriel Salazar en *Ser Niño Huacho en la Historia de Chile (siglo XIX)*, cuando habla de una historia específica en la que relata cómo los padres que iban “*apareciendo y desapareciendo*”, poco y nada sabían sus hijos de ellos.⁷⁸ Así también sucedía con la familia en general; las nociones de apego e interés eran muy borrosas, esto porque, sobre todo cuando eran muchos hijos, las probabilidades de vida eran menores, y si lo eran, no eran buenas. Se llegaba a pensar que, en ciertos casos, morir para esos niños podía no ser tan malo, porque los salvaría de la miserable vida que les esperaba. También existían quienes salen como nómades buscando trabajos menos duros que los anteriores, aquellos que se iban, sobre todo desde el sur hacia el norte o hacia Argentina, buscando mejores oportunidades que las que tenían con sus padres en su tierra de origen⁷⁹.

⁷⁶ *Ibíd*, 48.

⁷⁷ *Ibíd*, 49.

⁷⁸ Gabriel Salazar, *ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*, (LOM ediciones, 2007), p.21.

⁷⁹ Augusto Orrego Luco, *La cuestión social en Chile* (Anales de la universidad de Chile, 1897); página 49

En fin, cuando las condiciones sociales, económicas, demográficas, alimenticias, salariales, políticas, y todas las demás comienzan a transformar el panorama de la población en uno que pone en complejidad la supervivencia, sobre todo de los más indefensos, se traduce en una situación de crisis, es un problema global, problema que en este caso la clase política e intelectual, como lo es el caso de los masones, no contribuyen a establecer condiciones que mejoren la situación, sino que lo pasan por alto por problemas más superficiales, sin darse cuenta de que la cuestión social era más que pobres muriendo, era una sociedad decayendo.

Educación, sociedad y cultura.

En un contexto del siglo donde el estado nacional se fortalecía, se robustecía la democracia social, emergían nuevos actores sociales y la economía prosperaba, también comienza a ampliarse el rol del estado en temas sociales. Algunos actores sociales comenzaron a pedir esta participación más activa del estado dentro de cuestiones sociales y en la economía, argumentando que, con el fortalecimiento del estado, era un paso más al desarrollo. Aquí es donde la educación juega un rol muy importante, pues es considerada “un agente democratizador de la sociedad chilena”⁸⁰, posicionándose en el centro de la política. Uno de los temas más debatidos a destacar fue la obligatoriedad de la escuela primaria, cuya ley, la ley de instrucción primaria obligatoria, deja entrever los debates morales e ideológicos que se presentaban entre liberales y conservadores. Por ello es que se afirmó que “La escuela obligatoria no era solo una ordenanza para ampliar la cobertura. Era un conflicto ideológico sobre las atribuciones del estado en materias sociales”⁸¹.

Cuando un conflicto ideológico tiene el poder de cambio como en este caso, suele darse por un período de tiempo más prolongado, actualmente, claros ejemplos de temas “controversiales” en nuestro país (que dan a mucho debate) serían el aborto, matrimonio igualitario, adopción homoparental, y todo aquello que rompa esquemas con los valores socialmente normalizados. En este caso, la iglesia entra en conflicto. Con la ley de 1860 se establece que el estado tiene la obligación de poner escuelas

⁸⁰ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, Historia de la educación en Chile (1810-2010) tomo II, p.9.

⁸¹ *Ibíd*, 25.

en proporción a la población, pero no fue obligatoria ni laica.⁸² Si bien defensores de la obligatoriedad como Bannen declararon que el proyecto tenía objetivos de cobertura y no de adoctrinamiento como sugerían sus detractores, el tema iba más allá. En casos como el de Francia, la escuela se estableció no solo como obligatoria, sino que también como gratuita, universal y laica.⁸³ Desde ahí el debate trascendió la política, porque finalmente, esta ley más que obligar a los padres a educar a sus hijos, obligó al estado a dar educación por cuatro años como mínimo; tampoco era 100% laica, fue más bien un triunfo de las peticiones sociales; era un símbolo.⁸⁴ En la discusión existían dos contiendas claramente definidas; por un lado estaban los liberales, defensores de la obligatoriedad, cuyo argumento más firme decía que el estado debía garantizar la educación cuando los padres no lo hacían.⁸⁵ Además de los políticos liberales, otros actores que movilizaron sus banderas por esta causa, estaban estudiantes universitarios, gremios de maestros, sociedades obreras, clubs políticos, masonería y partidos de la alianza.⁸⁶ Por el lado opuesto se encontraban los conservadores, argumentando que al entrometerse el estado en cuestiones de familia, estaría vulnerando los derechos de los padres a educar a sus propios hijos según sus creencias y valores, discurso que como ya sabemos, es utilizado hasta la actualidad. A ellos se le suman los eclesiásticos, no muy contentos con la idea de quitarles el poder de acción sobre la educación, considerando que este era un método de atracción de los creyentes; se les inculcaban valores cristianos desde pequeños, era la única realidad que conocían.⁸⁷

Cuando por fin se despachó la ley para que fuese un hecho, fue tanto el revuelo que fue feriado nacional, y en todo el país se desfiló y se conmemoró porque era un triunfo para los niños, se les abrió acceso a algo nuevo para muchos.⁸⁸

⁸² *Ibíd*, 26.

⁸³ *Ibíd*.

⁸⁴ *Ibíd*, 30– 31.

⁸⁵ *Ibíd*, 26

⁸⁶ *Ibíd*, 27.

⁸⁷ *Ibíd*, 26.

⁸⁸ *Ibíd*, 30– 31.

Considerando el concepto de nación como “comunidad política formada por ciudadanos que detentaban la soberanía sobre un territorio”⁸⁹, la educación tiene el rol de, precisamente, formar futuros ciudadanos, cuyos conocimientos y valores son esenciales para una comunidad, sobre todo una en la que la unidad nacional era tan importante.⁹⁰ En un ambiente así, la educación estuvo marcada por las corrientes dominantes, como el nacionalismo autoritario o socialdemócrata.⁹¹

También fue a principios del siglo XX donde se crea la ANE, Asociación Nacional de Educación, muy importante considerando que en ella no solo convivían corrientes importantes, sino que porque su objetivo establecía a la educación como un pilar de la nación.

En primer lugar, tenían como objetivo reformar la educación nacional. Basaban esto en tres elementos; (1) hacer de la escuela primaria la base de la formación de ciudadanos, lugar donde se encontrarían conocimientos y saberes, al mismo tiempo que valores, dándose así un sentido de identidad nacional desde pequeños⁹², (2) formar sentimiento de identidad nacional aprovechando la universalidad de los asistentes, esto porque las escuelas no distinguían entre razas, situación socioeconómica, clase, sexo o religión, allí iban todos los niños y era la forma de crear una unidad nacional⁹³, (3) “*lo nacional era una educación orientada a los intereses y a la prosperidad del país*” (S. Serrano, F. Rengifo, M. Ponce de León; 2013, p. 37), porque, como dice uno de los argumentos que se establecieron para la obligatoriedad de la enseñanza primaria, era que cuando la mano de obra estaba mejor preparada, aumentaba la productividad dando paso a un mejor desarrollo económico, por lo que la educación también tenía un sentido de inversión.⁹⁴

Otro dato interesante de la ANE es que la mayoría de sus integrantes eran masones, lo que demuestra que la elite, al menos la elite intelectual, estaba allí interesada en temas sociales, y el partido político más cercano era el partido radical,

⁸⁹ (E. J. Hobsbawm, *naciones y nacionalismo desde 1780* (Editorial Crítica, 1991) p.27. en Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo) y Sol Serrano, *Historia de la educación en Chile (1810-2010) tomo II* (Taurus ediciones, 2013), 34.

⁹⁰ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo) y Sol Serrano, *Historia de la educación en Chile (1810-2010) tomo II*, 36.

⁹¹ *Ibíd.*

⁹² *Ibíd.*, 37.

⁹³ *Ibíd.*

⁹⁴ *Ibíd.*, 29.

lo que demuestra al mismo tiempo esta noción de cuestiones sociales como tema político relevante, puesto en cuestión ya antes por el partido y actores como Valentín Letelier.⁹⁵

Con todo ello, la cobertura nacional de educación aumentó considerablemente, llegando a la escolaridad y alfabetización a cerca de un 67% en 1930. Ello significó, como se mencionó antes, un avance en la productividad y desarrollo económico del país.⁹⁶

En cuanto a la educación femenina, a pesar de que en 1877 ya se había permitido la entrada a la educación superior a las niñas, cosa que antes estaba reservada solamente a varones, la educación femenina continuaba siendo doméstica. Continuaban reproduciendo ese patrón de inferioridad de las mujeres apartándolas de la vida pública y ligándolas a la doméstica, a ser madres, esposas y amas de casa. Esta educación, que databa del siglo XIX, consistía en formar valores, modales y evitar la corrupción de las niñas, básicamente intentaban domesticarlas, para que, al aparecer otras influencias, ellas se fuera por el camino que les correspondía: el de casa.⁹⁷ La educación femenina, en el fondo de sus características era, según Sepúlveda, “(un) mecanismo de dominación Social” (Sepúlveda, 2009, p. 4).

Por si eso fuese poco, los liceos masculinos y femeninos funcionaban de maneras muy distintas, Sepúlveda lo aborda desde 3 elementos;

(1) Administrativo; la conexión formal con estudios superiores no existía, lo que habla de la poca probabilidad conocida de que las niñas llegaran a la universidad, existían además juntas de vigilancia, conformada por padres y apoderados hombres, que regulaban y limitaban hasta el accionar de la directora. (2) Currículum; diferenciación de horas en ramos científicos (matemáticas y ciencias naturales); horas en matemáticas: 15 para niñas y 28 para niños en la primera década del siglo XX.⁹⁸ En el caso de las niñas, se introdujeron ramos domésticos, que los preparasen

⁹⁵ *Ibíd*, 37.

⁹⁶ *Ibíd*, 52.

⁹⁷ Carola Sepúlveda Vásquez, *Formando “Niñas”. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas*. (Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm.13, octubre-diciembre, 2009), página 3.

⁹⁸ *Ibíd*, 5.

para esa labor. Para los niños, en contraste, se impartía educación cívica.⁹⁹ (3) Disciplinamiento; en los liceos femeninos se busca llegar al modelo femenino ideal; los uniformes, por ejemplo, exclusivos en liceos de niñas, en el caso de los castigos dependían de los docentes por el alto grado de moralidad.¹⁰⁰ Otro ejemplo son las ceremonias, que eran privadas en las niñas, públicas en los varones, por el futuro del rol social que estos cumplían. Se refiere a que las niñas pertenecían a la domesticidad, por eso no se les daba tanto público. En cambio, los niños, debían acostumbrarse desde ya a la vida pública de la que les correspondía ser parte.¹⁰¹

Por último, debe establecerse de que las niñas que deseaban continuar sus estudios, debían rendir exámenes en las universidades en comisiones aparte a sus liceos, puesto que, en ellos, los exámenes generalmente solo se rendían para pasar de curso y para establecer y dar cuenta de los aprendizajes y conocimientos adquiridos con sus padres y maestros.¹⁰²

Acontecer femenino y estudios de género.

Si consideramos, desde el tema anterior, que las niñas eran preparadas para la domesticidad, debemos considerar entonces que, socialmente, ese era el rol que se les daba: la casa. Esto contemplaba la atención de su marido e hijos, el rol de cocinar, mantener una casa limpia, etc. Se les daban los conocimientos para las prácticas que iban a realizar, no veían más allá de ese rol en la mujer, al menos no idealmente.¹⁰³

Si bien este era el ideario que tanto la iglesia como el estado imponían por medio de la educación, siendo esta un agente democratizador, como antes se mencionó, no todas las mujeres se establecían en él. Por ello es que existió transformación. Cada vez que existe una lucha ganada por un poco más de evolución, existen cambios y apertura de posibilidades. Esta vez, fue para las mujeres y niñas. Porque existieron profesoras, sindicalistas, católicas dedicadas a la caridad, profesionales

⁹⁹ *Ibíd*, 6.

¹⁰⁰ *Ibíd*

¹⁰¹ *Ibíd*, 7

¹⁰² *Ibíd*, 15.

¹⁰³ *Ibíd*, 4.

y agitadoras que no se conformaron con las miserias que tenían y con el rol inferior que se les imponía.

Juana Gramler es un buen punto de inicio. Como maestra y directora, abogó siempre por la discusión de las injusticias. Fue la directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago, y considerando que los cargos que ocupaban las mujeres en materia de educación, para este caso, siempre fueron inferiores a los masculinos, es un logro importantísimo.¹⁰⁴ Los cargos que ocupaban las profesoras no solo eran menos importantes, también eran mucho menos autónomos, porque estaban siendo constantemente limitadas, en práctica y conocimientos, por los padres varones de sus estudiantes. Las familias estaban constantemente verificando qué, cómo y cuándo estudiaban sus hijas.¹⁰⁵

Las maestras también se limitaban en su vida cotidiana, porque para ser dignas de respeto, no podían tener ni mostrar ninguna clase de actividad sexual, por lo que en su mayoría eran célibes o viudas, o, como lo era en el caso de Gremler, soltera.¹⁰⁶ El respeto de los estudiantes, de la comunidad y de las familias dependía de ello.

Gremler era valorada no solo por esto, sino que también por ser civilizada y moderna, atributos que por cierto se le atribuyen a su nacionalidad alemana¹⁰⁷. Aun así, ella estaba constantemente sobre temas importantes para las maestras, denunciando y poniendo temas en debate que no encuadraban con el rol que socialmente se le atribuía. Entre estos temas, estaban las denuncias por las condiciones de maestras, tales como nombramientos, horas de trabajo, preparación, salario, premios, etc. En el caso de las horas de trabajo y de salario, están directamente relacionadas, ya que las horas eran reducidas para las mujeres por el simple hecho de ser mujeres, por tener otras preocupaciones, como aun el cuidado del hogar, y porque su labor no era tan importante como la de sus pares masculinos. El salario depende de las horas, por ello era reducido, además también fue argumento el hecho de que muchas tenían esposos que las mantenían bien, y

¹⁰⁴ *Ibíd.*, 8.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

¹⁰⁶ *Ibíd.*, 9.

¹⁰⁷ *Ibíd.*,10.

si no lo tenían y tampoco familia, no necesitaban tanto dinero para mantenerse. Todo ello se adscribe a una retórica de inferioridad femenina por sobre lo masculino, pues en realidad maestros y maestras estaban educando, las maestras debían tener una postura de mayor civilización considerando la constante observación de los padres, y porque la preparación era la misma.¹⁰⁸

En todo esto mencionado, Juana Gremler tenía ya en esta época una clara conciencia. Cuestiona la situación de maestras en comparación a su contraparte masculina, también tiene conciencia y cuestiona las desventajas que tienen las mujeres por sobre los hombres, y observa desde ese punto la educación de las niñas. Cuestiona además el contenido de la educación femenina misma, aclarando que un desarrollo de su educación hacia otros conocimientos más “avanzados” les era favorables a las niñas, dejando atrás la reducción de dichos conocimientos a temas valóricos, morales y de domesticidad.¹⁰⁹ Y no solo le era favorable a las niñas, sino que también a la sociedad. Para ello se consideran los datos expuestos por Sepúlveda en “*FORMANDO “NIÑAS”. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas*”, donde se concluye que las niñas y varones no solo tenían resultados iguales en exámenes que medían ciertos conocimientos entre 1909 y 1914, sino que en muchos casos ellas estaban mejor evaluadas.¹¹⁰

Por otro lado, también tenemos a los movimientos, organizaciones y órganos femeninos que trabajaron desde las mujeres católicas a las obreras y feministas declaradas por las luchas femeninas. En ese sentido, Valeria Olivares-Olivares afirma que, en el periodo entre 1880 y 1930;

“las mujeres se fueron constituyendo como sujetos políticos (...), como un colectivo que cuestionó las relaciones de poder que de manera injusta las excluyeron de su participación como ciudadanas y que buscaron soluciones para transformar esta condición.”¹¹¹.

¹⁰⁸ *Ibíd*, 10 y 11.

¹⁰⁹ *Ibíd*, 11.

¹¹⁰ *Ibíd*, 15.

¹¹¹ Valeria Olivares – Olivares, *En defensa de las trabajadoras. Católicas y obreras organizadas en Chile desde fines del siglo XIX hasta 1930* En; María Luisa Tarrés, María Inés García, Claudia Montero, Valeria Olivares-Olivares, Ana Gálvez, Claudia Rojas, Ximena Jiles, Camila Sanhueza, Tamara Vidaurrázaga, Valentina Jorquera y Francesca Grez, *Mujeres y política en Chile, siglos XIX y XX* (Ariadna ediciones, 2019), 81.

Por un lado, tenemos a las mujeres católicas que, como presentábamos al principio, trataron temas relacionados con la infancia, la maternidad y la caridad en ciertas situaciones, pero lo que todo ello tiene en común es que los temas abordados por las católicas para su caridad tenían que ver con la mujer en su rol de domésticas. Aun no se establecía ese quiebre en sus tareas. Por ello, las mujeres que se asociaron en defensa de las obreras y trabajadoras se enfrentaron al Estado y a la iglesia con sus acciones, porque sus intereses, demandas y su forma de relacionarse con el poder no concordaban con el modelo ideal que imponía la sociedad, el estado y la iglesia, era más bien rupturista y transformador. ¹¹²

Una de las mujeres que se ha de destacar aquí es Juana Roldán de Alarcón, una obrera que al mismo tiempo organizaba a más trabajadoras con fines partidarios y sindicalistas. Su labor como defensora de los trabajadores, trabajadoras y sus derechos datan del año 1883, desde la Filarmónica José Miguel Infante de la capital, donde trabajó junto a su marido Jenaro Alarcón. Desde allí comenzó a ganar prestigio, siendo una reconocida activista por este tema.¹¹³ De los temas y discusiones que Roldán abarcó, destacan la igualdad laboral, mejores condiciones laborales, ya que las condiciones en las que trabajaban comúnmente eran insalubres, entre otros.¹¹⁴

Además de las organizaciones y mujeres prominentes, también hay que destacar la prensa que aportó, a través de la comunicación periodística, visibilidad e importancia a los temas tratados. Aportó, también, en la intercomunicación entre las diferentes asociaciones a nivel país, las que se organizaron frente a temas importantes para darle mayor énfasis a sus luchas.¹¹⁵

La Alborada, periódico quincenal de la época que abogaba por las mujeres obreras, por un lado, se declaró feminista en cuanto comenzaron las publicaciones en Santiago.¹¹⁶ Este es un hecho relevante, primero porque el término feminista no

¹¹² Valeria Olivares – Olivares, *En defensa de las trabajadoras. Católicas y obreras organizadas en Chile desde fines del siglo XIX hasta 1930*, p. 98 en María Luisa Tarrés, María Inés García, Claudia Montero, Valeria Olivares-Olivares, Ana Gálvez, Claudia Rojas, Ximena Jiles, Camila Sanhueza, Tamara Vidaurrázaga, Valentina Jorquera y Francesca Grez, *Mujeres y política en Chile, siglos XIX y XX (Ariadna ediciones, 2019)*.

¹¹³ *Ibíd.*, p. 100.

¹¹⁴ *Ibíd.*

¹¹⁵ *Ibíd.*, 103.

¹¹⁶ *Ibíd.*, 102.

era mucho menos una moda, era algo más bien que se acostumbraba a esconder, y segundo porque es la principal ruptura de estas luchas como organización con las organizaciones católicas y sobre todo con el Estado. Además, se establece un tema más reducido del que antes trataban en Valparaíso, ahora el foco eran las mujeres trabajadoras, no los trabajadores y trabajadoras en general.¹¹⁷

La Alborada, entonces, era un escenario feminista donde se trataban temas relevantes para las feministas y también para las mujeres trabajadoras, temas como situación de algunas mujeres trabajadoras, como lo es el de las mujeres jóvenes, entre 15 y 20 años, cantineras en un espacio muy poco seguro, en el que constantemente se ponen en riesgo frente a hombres bebidos de alcohol, pero en el que se ven en la obligación de permanecer por mantener su hogar, sobre todo porque la remuneración era mejor que en otros sitios.¹¹⁸ Otro de los roles de esta revista fue plantear discursos y opiniones desde una postura más representativa frente a temas que a ellas les eran relevantes, no solo por interés, sino porque las afectaba directamente¹¹⁹.

Estas mujeres no solo estaban allí para los discursos y las palabras, como ya se dijo antes, eran sindicalistas. Una situación muy compleja que dio por terminada la fase de *La Alborada* fue la Matanza de la Escuela Santa María de Iquique el 21 de diciembre de 1907¹²⁰. En dicho establecimiento se alojaban los trabajadores sindicalizados que llegaron a la ciudad de Iquique desde distintas zonas de Tarapacá para ir en apoyo de los trabajadores que estaban en Huelga, específicamente, portuarios, ferrocarrileros y mineros del salitre que estaban paralizados desde el 9 de diciembre exigiendo al gobierno medidas ante la devaluación de la moneda Chilena que les afectaba directamente, que por cierto, les afectaba más al no tener libertad de obtener bienes más allá de los permitidos por sus patrones. El resultado, luego de poco servibles reuniones entre el gobierno y los sindicalizados en huelga, el gobierno declaró en Estado de sitio a Iquique, y

¹¹⁷ *Ibíd.*, 103.

¹¹⁸ *Ibíd.*

¹¹⁹ *Ibíd.*

¹²⁰ *Ibíd.*

durante la mañana del 21 de diciembre, “fueron masacrados miles de trabajadores junto a sus familias en las instalaciones de la escuela Santa María”¹²¹

Luego de esa situación, el hostigamiento del gobierno de Pedro Montt y la represión cada vez más constante que era ejercida hacia los trabajadores, *La Alborada* dejó de emitirse. Sin embargo, al año siguiente, fue reemplazada por *La Palanca*, instrumento periodístico de la Asociación de Costureras de Santiago. En la primera publicación, la costurera y directora de *La Palanca*, Esther Valdés de Díaz, dijo;

“[...] La empresa que hoi (sic) iniciamos no es nueva; es solo la continuación de la interrumpida labor que el 10 de setiembre de 1905 iniciara en Valparaíso nuestra hermana de lucha Carmela Jeria con la publicación "La Alborada". La destrucción del hogar i (sic) una serie interrumpida de desgracias que han oprimido a nuestra hermana, la obligaron a interrumpir su noble cruzada. Hoi (sic), mientras ella se ve abatida físicamente por larga i (sic) cruel enfermedad, nosotras sus discípulas poniendo a la unión i (sic) organización como apoyo, nos apresuramos a tomar el extremo (sic) de la palanca (momentáneamente abandonada) para derribar ese funesto pasado que pesa sobre nuestros hombros.”¹²²

La Palanca se manifestó también en temas femeninos, pero al mismo tiempo lo hizo con temas legales, como, por ejemplo, el del alcoholismo que afectaba a los hogares por el abandono, la prostitución e incluso al abandono del trabajo de los obreros. Acusó, bajo el título de "*El Vicio y el Crimen Legalizados*"¹²³, a las autoridades por sacar leyes ineficientes y no hacerse cargo de los problemas sociales tan complejos.

Además de las asociaciones femeninas como asociaciones católicas por la caridad, asociaciones obreras, los periódicos como instrumentos y las mujeres

¹²¹ *Ibíd.*, 104.

¹²² "*En el Palenque. Henos aquí frente a frente al enemigo*". *La Palanca*, Año I, Núm. 1, 1 de mayo de 1908, 2. En Valeria Olivares – Olivares, *En defensa de las trabajadoras. Católicas y obreras organizadas en Chile desde fines del siglo XIX hasta 1930*, p. 100.

¹²³ Valeria Olivares – Olivares, *En defensa de las trabajadoras. Católicas y obreras organizadas en Chile desde fines del siglo XIX hasta 1930*, p. 105.

destacadas, también hay que considerar a las mujeres dentro de los partidos de izquierda. Se trata del Partido Obrero Socialista y del Partido Comunista de Chile.

Frente al primero, Olivares-Olivares nos dice;

“respecto al papel de las mujeres al interior del partido, éste estuvo marcado por diversas etapas, desde su participación en un rol complementario hasta el reconocimiento de la "cuestión de la mujer", pero siempre incluida en la movilización obrera en su conjunto”¹²⁴

Entre estos temas de cuestión de la mujer, destacan las demandas por las condiciones higiénicas de las fábricas, problemas como el alcoholismo y la doble tarea de las mujeres como madres y trabajadoras.¹²⁵

En cuanto al partido comunista, la adhesión de mujeres a él se debe principalmente a que no se sentían representadas en sus propios partidos, aunque se denominaran comunistas, puesto que aun las consideraban en calidad de inferiores, o bien que los temas en los que ellas participaban, al ser más importantes y de mayor interés para ellas, no tenían suficiente peso dentro del mismo partido.¹²⁶

Con ello, se define el contexto en el que las mujeres comenzaron a aparecer en espacios públicos, luchando por espacios, temas y condiciones mejores de las que tenían, en muchos casos significando la transfiguración de su rol social doméstico, como madres, esposas y amas de casa, para lo que eran educadas.

En síntesis, los primeros años del siglo XX para Chile se tradujeron en cambios sustantivos desde el parlamentarismo, la cuestión social, los cambios y las dificultades que los modelos educativos que enfrentaron y la respuesta que estos tuvieron. Estos últimos dos puntos son especialmente relevantes, pues los temas sociopolíticos van incluidos como un contexto dentro de los temas educativos. En definitiva, las maestras que realizan sus reflexiones sobre lo educativo en relación a lo social están insertas en un contexto cambiante, donde surgen cuestionamientos, dificultades, ideas innovadoras, soluciones y planteamientos que necesitan un debate.

¹²⁴ *Ibíd*, 107.

¹²⁵ *Ibíd*, 106.

¹²⁶ *Ibíd*, 112.

En general, todos los temas revisados en el capítulo generan un ambiente en el que las maestras se desenvuelven, critican, reflexionan, se posicionan, plantean ideas, problemas y soluciones.

En específico, las maestras están insertas en un campo más acotado: el campo educativo. Este toma el contexto sociopolítico y sigue su propio quehacer, como se verá en el capítulo 2.

Capítulo 2. Antes de las reflexiones: influencias pedagógicas y políticas.

Antes de conocer, explorar y analizar las reflexiones que hicieron las maestras en los congresos de educación y prensa escolar sobre la educación en relación con lo social, que es el propósito de esta tesis, es preciso definir las influencias políticas y pedagógicas que caracterizaron la época en que nuestras autoras escribieron.

Las corrientes que influyeron los contenidos y las metodologías de la educación chilena a principios del siglo XX no fueron las únicas influencias que se trajeron desde el extranjero, también sucedió con las escuelas normales. Surgen en Chile a mediados del siglo XIX ante la necesidad del Estado de profesionalizar los preceptores, pero existían ya en Estados Unidos y Europa desde antes¹²⁷. Desde su creación en 1840 hasta su correcto funcionamiento, cerca de 1848¹²⁸, enfrentó varias dificultades, que se pueden resumir en altas tasas de deserción, expulsión y abandono, complicaciones en el intento de moralizar y civilizar, y sobre el currículum¹²⁹. Las escuelas normales funcionaban como un internado:

“La enseñanza en la normal era gratuita y los alumnos recibían alimentación, alojamiento y vestuario. La escuela fue convirtiéndose en una de las escasas oportunidades de educación y de mantención de jóvenes pobres, con cargo al Estado. La contraprestación era un servicio obligado durante siete años en las escuelas primarias públicas. Aumentaba la demanda por ingresar a la escuela, pero era difícil encontrar jóvenes que cumplieran los estándares de moralidad y saberes mínimos requeridos, en una sociedad muy poco letrada y semibárbara, según pensaba la elite de la época.”¹³⁰

En 1854 se abre la primera escuela normal de mujeres, para atender la necesidad de crear escuelas de niñas. La elite estaba preocupada porque las mujeres pobres educaran correctamente a sus hijos, y fue este uno de los objetivos de las

¹²⁷ Iván Núñez Prieto, *Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842 – 1973)*. (Rev. Pensamiento Educativo. Vols. 46-47, 2010) pp. 133-150

¹²⁸ *Ibíd*, página 135.

¹²⁹ *Ibíd*.

¹³⁰ *Ibíd*.

escuelas.¹³¹ Las escuelas normales femeninas se fueron multiplicando con el tiempo y la creciente necesidad de más escuelas de niñas en el siglo XIX.¹³²

En 1878 se comienzan a buscar influencias extranjeras para mejorar la enseñanza pública chilena, mediante el intercambio de profesores: se traían profesores extranjeros a enseñar a Chile y se llevaban destacados profesores chilenos a estudiar a Europa y Norteamérica. Dos casos relevantes fueron los viajes encargados a José Abelardo Núñez y Valentín Letelier. En el caso de Núñez, su viaje fue encargado por el presidente Aníbal Pinto, mediante el decreto del 25 de noviembre de 1878¹³³, en el que se le encarga que investigue el estado de las escuelas primarias en Europa y América, buscando elementos que puedan ser replicables en Chile.¹³⁴ Entre estos, se le instruye específicamente buscar elementos como: todo lo relativo al financiamiento de las escuelas. Métodos y medios de inspección y vigilancia hacia las escuelas, preparación de maestros, relativo escuelas para preceptores/as como organización, programas, tiempo, estímulos, etc. También la organización de la enseñanza, incluyendo reglamentos. En general, se les pedía observar y traer ideas sobre todo lo relativo a educación: enseñanza primaria: educación parvularia, programas, métodos de enseñanza, asistencia, estudiantes x sala, mobiliario, edificaciones, textos, talleres, etc. Incluyendo a establecimientos de colonias, ejércitos, rurales y de todas las edades.¹³⁵

Entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, las escuelas chilenas comenzaron a verse influenciadas por las escuelas europeas y norteamericanas, que está situado en un proceso de transferencia cultural¹³⁶. Durante estos procesos mencionados, algunos presidentes de la república de aquel entonces encargaron a algunos pensadores relacionados con la educación, hacer viajes por Europa con el

¹³¹ *Ibíd*, 136.

¹³² *Ibíd*.

¹³³ Decreto #3094, Ministerio de Justicia, culto e instrucción pública. Santiago, Chile, 25 de noviembre de 1878 en José Abelardo Núñez, *Organización de las Escuelas Normales* (Santiago, Chile, Imprenta de la Librería Americana, 1883) pp. 13.

¹³⁴ José Abelardo Núñez, *Organización de las Escuelas Normales* (Santiago, Chile, Imprenta de la Librería Americana, 1883) pp. 16 – 18.

¹³⁵ *Ibíd*,

¹³⁶ Juan Mansilla Sepúlveda, *Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-19201* (Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 20 No. 31, julio – diciembre, 2018, pp. 189 – 209), página 192.

fin de obtener datos para modernizar la educación. o Valentín Letelier que se trajeron las tendencias pedagógicas europeas para ponerlas en práctica en Chile, pero de todas estas, la que tuvo mayor impacto fue la influencia alemana:

“Las visitas a Alemania realizadas principalmente por Valentín Letelier Madariaga y José Abelardo Núñez les permitieron convencerse de la superioridad de los métodos germanos y la necesidad de otorgar a la pedagogía chilena un estatus científico, a imagen y semejanza de la cultura europea occidental y positivista”¹³⁷

Desde entonces, los cambios educativos en Chile respondieron a la búsqueda constante de los modelos pedagógicos más influyentes traídos desde Europa y Estados Unidos, puesto que estos países eran vistos como modelos del progreso que acá se buscaba. Más aun, las influencias sobre la clase ilustrada en nuestro país llegan a convertirse en “una actitud que sobrevaloraba lo foráneo, lo que se expresó no solamente en la vida cotidiana (comida, vestuario, expresiones lingüísticas, fiestas, modas), sino, en el modelo educativo implementado”¹³⁸.

Ahora bien, a partir de sus viajes en Alemania,

“José Abelardo Núñez quedó impresionado con la educación en Sajonia y Prusia, donde visitó el Seminario real para preceptoras (Das Königliche Seminar für Stadtschullerhrer), y el Seminario para preceptores (Seminar für Stadtschullerhrer) fundado por el barón von Fletcher, de Dresden.”¹³⁹

De las características principales de la escuela alemana de la época, las cuestiones curriculares y didácticas, con la base teórica y las actividades prácticas, definieron a la escuela germana como superior. Pero de todo esto, las características que serían más productivas en nuestras escuelas normales serían las acordes al pensamiento positivista científico, lo que acabó por formular los argumentos necesarios para influenciar con las bases alemanas las escuelas normales chilenas.¹⁴⁰

¹³⁷ *Ibíd*, 189.

¹³⁸ *Ibíd*, 194.

¹³⁹ *Ibíd*, 197

¹⁴⁰ *Ibíd*.

Ahora bien, esto no fue del todo acertado. A finales del siglo XIX, el mismo J. Abelardo Núñez criticó la enseñanza normal por no corresponder a las necesidades del país ni por ir al alcance de la modernidad anhelada, y planteó, al mismo tiempo, la necesidad de una nueva organización acorde con las necesidades sociales y a la propia enseñanza. Sus ideas se consolidaron poco a poco y se convirtió en un actor influyente.¹⁴¹

Pero a principios del siglo XX comenzó a darse una “crítica al creciente nacionalismo, militarismo y verticalismo que se manifestaban en Europa, especialmente en Alemania, que había sido un modelo educacional y militar para Chile”¹⁴². En otros países, como Estados Unidos, esto había significado un creciente interés por establecer alternativas a la filosofía alemana entonces predominante, y es en este mismo contexto donde nace la corriente pragmatista.¹⁴³ A hora bien, “el pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles”¹⁴⁴ y se le asocia a las ideas de cambio, relativismo e inestabilidad. Entre los principales pragmatistas destacamos a William James, George Herbert Mead, John Dewey y a Charles Sanders Peirce, con quien estudió en la universidad John Hopkins. Fue ahí donde tuvieron influencias de la filosofía de Hegel.¹⁴⁵ De todos los pensadores pragmáticos antes mencionados, debemos destacar al que influyó la pedagogía de muchos países del mundo durante un largo tiempo. Se trata de John Dewey.¹⁴⁶

“Casi nadie discute que Dewey es el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos de América y uno de los educadores más perspicaces y geniales de nuestra contemporaneidad”¹⁴⁷.

Encontramos en él una fecundidad desconcertante, pues escribió hasta poco antes de su muerte en 1952 e influyó durante 70 años a tres generaciones

¹⁴¹ *Ibíd*, 198.

¹⁴² Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo) y Sol Serrano, *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* tomo II (Taurus ediciones, 2013), página 39.

¹⁴³ José González Monteagudo, *John Dewey y la pedagogía pragmatista*, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* por J. Trilla et al. (Editorial Graó, 2001), página 18.

¹⁴⁴ *Ibíd*

¹⁴⁵ *Ibíd*, 21.

¹⁴⁶ *Ibíd*, 16.

¹⁴⁷ *Ibíd*.

diferentes.¹⁴⁸ Sus aportes van más allá de sus producciones escritas, van hacia la reforma social y educativa. Además de escribir teóricamente e investigar sobre los temas antes mencionados, también se dedicó a la práctica educativa en varios países, entre los que se incluyen Estados Unidos, Japón y China.¹⁴⁹

Dewey criticó el enfoque clásico del conocimiento y posiciona sobre él la perspectiva experimental y científica; “frente a la versión del espectador, tenemos ahora una ciencia moderna de clara vocación experimentalista, (...) frente a un universo cerrado y de formas fijas, en la actualidad concebimos el universo abierto, sin límites y variado”.¹⁵⁰

En la teoría de Dewey, uno de los conceptos más importantes es el de la experiencia. Esta es concebida por Dewey como “un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento”.¹⁵¹ Dentro de sus planteamientos, la experiencia y el pensamiento son lo mismo.¹⁵² En su teoría también encontramos influencias del evolucionismo de Darwin.¹⁵³ Por otro lado, si bien a Dewey se le podría relacionar al marxismo por su crítica la sociedad industrial, mantiene una distancia de este. Su pensamiento crítico va, más bien, a la idea de que este tipo de sociedad no contribuye con las ideas democráticas, concibiendo esta última más allá de su plano institucional, hacia una forma de vida, que se asocia con la construcción social en colaboración, con ideales morales y una dimensión ética.¹⁵⁴

En cuanto al ámbito pedagógico, Dewey rechaza las doctrinas más tradicionalistas que implican a la educación como adiestramiento, formación o desenvolvimiento hacia objetivos invariables y que ignora al humano con sus funciones activas y específicas.¹⁵⁵ Es ahí donde propone la educación progresista, que busca “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia”¹⁵⁶, y esta supone incorporar los procesos educativos y escolares a la organización y

¹⁴⁸ *Ibíd.*

¹⁴⁹ *Ibíd.*, 17.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, 23 - 24

¹⁵¹ *Ibíd.*, 24

¹⁵² *Ibíd.*, 26.

¹⁵³ *Ibíd.*, 24.

¹⁵⁴ *Ibíd.*, 25.

¹⁵⁵ *Ibíd.*

¹⁵⁶ *Ibíd.*, 26

procesos sociales en la misma comunidad democrática. Es entonces donde Dewey concibe a la escuela como “reconstructora del orden social”¹⁵⁷, y donde considera la educación en cuanto a que posee “una función social e implica crecimiento, dirección y control”.¹⁵⁸

Pero si para Dewey la teoría no puede existir si no está sujeta a la práctica, debemos considerar también que la educación debía superar sus planteamientos tradicionales, así como los prácticos. En este sentido, Dewey plantea que, si bien no existen métodos cerrados ni específicos para ser transferidos hacia quienes deban aplicarlos, la “la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción.”¹⁵⁹

Otro dato interesante de este autor es que consideraba al menos tres actores claves para la educación: estudiantes, padres y docentes. Para él, la escuela era una extensión de la familia, por lo que esta tendría un rol clave en la educación de sus hijos e hijas.¹⁶⁰

Ahora bien, en el plano chileno más específico, y a partir de estas críticas nacientes al nacionalismo, verticalismo y militarismo europeo y alemán antes mencionado, sobresalen en Chile dos corrientes que se posicionan con autores claves en la educación del siglo XX, que justamente aparecen como figuras claves durante los congresos de educación que analizaremos más adelante. Por un lado, tenemos a los autores democráticos cuyos planteamientos van en la misma línea de John Dewey: Valentín Letelier y Darío Salas.

Memoria Chilena, el sitio web de la Biblioteca Nacional de Chile, que contiene numeroso material cultural relevante para el país, menciona a Valentín Letelier de la siguiente forma:

¹⁵⁷ *Ibíd.*

¹⁵⁸ *Ibíd.*

¹⁵⁹ *Ibíd.*, 28.

¹⁶⁰ Juan Irarrábal Armendáriz, *La escuela y los padres en la filosofía de la educación de John Dewey*, publicación periódica de la facultad eclesiástica de filosofía universidad de navarra. Pamplona, España. 2018.

“Valentín Letelier Madariaga fue uno de los intelectuales chilenos más destacados de su época. Letelier contribuyó a la renovación del sistema de educación pública en Chile y a la introducción de los estudios sociológicos en el país”¹⁶¹

Según Carlos Ruiz sus aportes a la educación parten desde su proyecto modernizador, el que está orientado “hacia la producción de cohesión social, bajo la dirección de una nueva clase dirigente, producto de la Universidad y la cultura y no del nacimiento o la riqueza”.¹⁶² Los elementos de este proyecto nos son fundamentales para comenzar a comprender las influencias pedagógicas más importantes de la época. Primero, debemos mencionar que Letelier consideraba que los principios de la educación moderna debían satisfacer las necesidades de la sociedad, los que serían el trabajo inteligente y productivo, por un lado, e implementar un credo común social mediante el que se obtendría un entendimiento, armonía y paz, por otro lado. Con ello, se refiere a la búsqueda de la cohesión social que antes lograba obtener la iglesia, pero que a fines del siglo XIX y comienzos del XX, solo es posible reestablecer mediante la ciencia, la que tendría que ser conducida por la educación. Aquí nos encontramos con uno de los planteamientos principales de Letelier, sobre el carácter secular de la educación. Primero, debemos comprender que Letelier tiene un pensamiento positivista ortodoxo y cree que la iglesia y su poder están obsoletos¹⁶³; además que es la ciencia la que tiene que tomar el control del pensamiento más contemporáneo. La ciencia debe orientarse hacia la sociedad mediante la educación y esta no puede ser conducida por la iglesia sino por el estado¹⁶⁴. Letelier explica que la tarea fundamental de la educación es formar ciudadanos que deben estar comprometidos con la cohesión social y el bien común, y estos dos objetivos deben ser resguardados por la administración del estado¹⁶⁵.

¹⁶¹ Memoria Chilena. Biblioteca nacional de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7668.html>

¹⁶² Carlos Ruiz Schneider, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. (LOM ediciones, 2010), página 63.

¹⁶³ *Ibíd.*, 57.

¹⁶⁴ *Ibíd.*

¹⁶⁵ *Ibíd.*

Otro de los elementos fundamentales del proyecto de Letelier que tiene relación con la educación y la ciencia, donde indica que la tarea de la inclusión de la ciencia en la educación para la política modernizadora está encargada a la universidad¹⁶⁶, siendo este planteamiento uno de los que justamente lo diferencia de otros pensadores como Sarmiento. “Es en la Universidad donde puede producirse la síntesis de todas las ciencias y la unidad y la cohesión social que deben ser el producto de la enseñanza”.¹⁶⁷ Este planteamiento tiene dos aristas. Primero, la ciencia es insertada en la educación mediante conocimientos que son impartidos por maestros y maestras, los que son formados en las universidades. Segundo, la universidad también forma las clases dominantes, que dirigen la sociedad cohesionada por las ciencias desde la educación básica, pero estas clases dominantes también son determinantes en la continuidad de esta tarea.¹⁶⁸

Ahora bien, es preciso aclarar que el pensamiento positivista de Letelier tiene ciertas limitaciones. La política positivista de Letelier está inserta y trabaja dentro de un marco republicano liberal, pero es, al mismo tiempo, hostil ante el liberalismo conservador y cualquier impulso revolucionario. A ambas corrientes las critica y explica sus peligros en la aplicación, y al mismo tiempo critica algunos elementos de la iglesia, con fin de argumentar los elementos de su proyecto modernizador.¹⁶⁹ En primer lugar, Letelier ve a la iglesia no como un sistema de creencias de un grupo de personas, sino más bien una institución cuyo poder social se opone al poder estatal. Debemos destacar, para efectos de entender el alcance del poder social de la iglesia como institución, que eran los encargados de la educar a la población, por lo que esta era de carácter religioso. La religión se masifica y se inserta en la vida de la sociedad a temprana edad, y ya que no tiene oponentes fuertes y es respaldada por el estado, se impregna con más facilidad. En esta época, el poder de la iglesia era bastante amplio, y al quitarle la administración de la educación, descendería, por lo que los conservadores y religiosos estaban en contra de la idea de Letelier de secularizar la escuela y el estado. Es por eso que Carlos Ruiz dice

¹⁶⁶ *Ibíd.*

¹⁶⁷ *Ibíd.*, 57 - 58

¹⁶⁸ *Ibíd.*, 58.

¹⁶⁹ *Ibíd.*

que el proyecto de Letelier “se enfrenta de una manera antagónica (...) al ultramontanismo que impera en las posiciones de los conservadores y la iglesia católica chilena”¹⁷⁰. El ultramontanismo, corriente con la que se enfrentaba Letelier, tenía que ver con una corriente católica basada en devolver la confianza y el poder a la iglesia, y hacer, al mismo tiempo, una crítica al positivismo. Javier Ramón Solans dice de esta corriente que “ultramontanismo hacía alusión literalmente a aquellos que buscan sus referentes más allá de los montes, más allá de los Alpes, esto es, en el papado”.¹⁷¹

En segundo lugar, critica al liberalismo conservador. De él dice que lleva a un estado liberal, lo que se traduce en la construcción de un estado alrededor de los principios y beneficios de la burguesía. La tilda de egoísta, porque los burgueses configuran una institución pública y la dirigen hacia su conveniencia, negándole a las clases populares todo lo que necesitan, todo por medio de la idea de la libertad. “¿Qué necesitan los grandes para explotar a los pequeños? ... libertad i nada más que libertad, o sea la garantía de que el Estado no intervendrá en la lucha por la existencia para alterar el resultado final a favor de los desvalidos”.¹⁷² Esto también se puede comprender como la definición del libre cambio para los burgueses. Según Letelier, entonces, un estado liberal, desde y para los burgueses, es un estado que abandona su sentido de universalidad, se enfoca en los beneficios individuales en los que Letelier no cree, se aleja de la cohesión social y, además, deja pie a que se conduzcan revoluciones. Sobre ello, Letelier explica que el liberalismo que él mismo critica solo ha servido para darle a los pobres el derecho al voto y a la instrucción, y es mediante esta última que los pobres han obtenido conciencia e ilustración sobre su situación miserable, dándole las herramientas intelectuales para armarse y exigir mejores condiciones y soluciones a sus quejas. Por ello, Ruiz dice “Sorprenderse del apareamiento del socialismo es sorprenderse de que la instrucción popular dé su fruto más genuino, el de dar capacidad al pueblo para estudiar sus propias

¹⁷⁰ *Ibíd*, 59.

¹⁷¹ Javier Ramón Solans, *¿Una historia conceptual del ultramontanismo? Re exiones en torno a la obra de Ítalo Domingos SanHrochi* (Debates de Redhisel, año 3, número 2) página 10.

¹⁷² Carlos Ruiz Schneider, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. (LOM ediciones, 2010), página 62.

necesidades”.¹⁷³ En síntesis, Letelier se posiciona con un proyecto modernizador que consiste, básicamente, en secularizar las instituciones principales (Estado y escuela) e integrar, mediante la universidad, las ciencias¹⁷⁴.

Respecto de, Darío Salas, el sitio web *Memoria Chilena* también lo menciona:

“profesor normalista titulado en Chillán (...) En 1918 fue nombrado Director General de Educación Primaria, desde donde trabajó incansablemente para impulsar e implementar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promover el desarrollo profesional docente, y difundir las ideas pedagógicas que mejor respondieran a las necesidades del país y elevaran su calidad de vida.”¹⁷⁵

A grandes rasgos, este autor considera la educación como un problema social¹⁷⁶, en cuanto a institución democratizadora, cuyo fin debía ir orientado hacia la reforma para el mejoramiento social¹⁷⁷. El desarrollo del país dependía, en gran medida, de las herramientas que los individuos sociales tuviesen para interactuar en la misma sociedad, herramientas que le correspondía a la educación entregar, en pro de los procesos de evolución y crecimiento.¹⁷⁸

Darío Salas defiende, desde su cargo, la ley de instrucción primaria obligatoria, teniendo como referencia algunas cifras de las población escolar en instituciones educativas mundiales, para aludir al problema de analfabetismo que existía en nuestro país;

Alemania	17%
Suiza	16,6%
Estados Unidos	19,64%
Provincias de Québec y Notario (Canadá)	21,4% y 21,1% (respectivamente)
España	11,9%
Argentina	8,75%
Costa Rica	7,3%
Honduras	6%
Paraguay	6%
Jamaica	10,7%
Ceylán	8,2%

¹⁷³ *Ibíd*, 63.

¹⁷⁴ *Ibíd*.

¹⁷⁵ Memoria Chilena. Biblioteca nacional de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94704.html>

¹⁷⁶ Carlos Ruiz Schneider, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. (LOM ediciones, 2010), página 76

¹⁷⁷ *Ibíd*, página 76.

¹⁷⁸ *Ibíd*, página 77.

Chile	5,85%
-------	-------

Fuente: confección propia a partir de Carlos Ruiz Schneider, *De la República al Mercado. Ideas Educativas y Política en Chile*. (LOM ediciones, 2010), página 77.

Una de las críticas, acompañada del problema del analfabetismo, es el trabajo infantil que califica como explotador y corruptivo del niño¹⁷⁹, lo que lleva, según Salas, a la educación orientada a resolver dos grandes problemas; “la conservación física y la sanidad moral de nuestra raza”¹⁸⁰. Desde aquí que los planteamientos de Salas se elevan desde una percepción educativa hasta un proyecto político más global.¹⁸¹ El objetivo final de su proyecto era lograr que la educación fuese una herramienta en beneficio de la comunidad, y que cada resultado individual fuera, finalmente, una contribución al mejoramiento colectivo, “habilitar a cada uno para prestar a la sociedad el mejor servicio que sus aptitudes le permitan ofrecer”¹⁸². Pero dentro de este proyecto, Salas plantea ciertas especificaciones que más adelante se transformarán en ideas de enorme influencia:

“El fin de las actividades educadoras no puede ser otro –reitera– que la eficiencia social; las condiciones primordiales para alcanzar este objetivo son la igualdad de oportunidades i la preparación para la vida democrática; estas condiciones a su turno exigen que la educación popular sea obligatoria i universal que sea ella costeadada y dirigida por el estado, que sea común en cuanto sirve de base a la ciudadanía, que se adapte exclusivamente a las oportunidades en cuanto es vocacional, que contribuya a mejorar la salud y a aumentar el vigor de nuestra raza, que capacite para el trabajo productivo, que desarrolle las virtudes sociales, que haga de cada miembro de la colectividad, un ciudadano y un patriota (...)”¹⁸³

Respecto de la democracia, Salas plantea que la desigualdad educativa es un elemento esencial para tener una democracia como tal. Existía una falsa

¹⁷⁹Carlos Ruiz Schneider, *De la república al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. (LOM ediciones, 2010), página 77

¹⁸⁰ Ibíd, 78

¹⁸¹ Ibíd

¹⁸² Ibíd

¹⁸³ Ibíd.

democracia, porque una gran parte de la población no tiene las herramientas esenciales para incorporarse a la vida cívica, el sufragio, y este debe ser emitido con base en conocimientos básicos y generales que no existen, porque gran parte de la población no está educada. Acerca del rol de la escuela dentro de la construcción del ciudadano y la democracia, Salas indica:

“El abismo que hoy media entre la escuela y la vida lo llenan el cultivo i la dirección de las vocaciones. La escuela debe descubrir las aptitudes e inclinaciones del discípulo, dar a este los medios de desarrollar las que posea y encauzarlo en alguna actividad que constituya más tarde el trabajo de su vida. Solo así puede la escuela preparar para la producción de la riqueza, i no simplemente para el consumo. Solo así puede preparar para la ciudadanía, ya que en este concepto de la ciudadanía el elemento primordial es el trabajo: nadie es buen ciudadano si no es ante todo factor útil, eficiente en la sociedad que vive; si no sostiene siquiera, en el peor de los casos, su propio peso”¹⁸⁴

Para Salas, así como Letelier, el peligro Revolucionario es también muy relevante considerando que supone un peligro para la estabilidad y el desarrollo de las instituciones, pero, sin duda, una de las influencias más grandes que Salas tiene en el desarrollo de su pensamiento, proviene de John Dewey. “En 1905 ingresó a la Universidad de Nueva York, donde en 1907 obtuvo el grado de Doctor en Pedagogía. Durante su vida estudiantil en Estados Unidos tomó contacto con importantes intelectuales dentro del área educativa, entre ellos John Dewey, cuyas ideas marcaron su pensamiento.”

Por otro lado, tenemos a los autores cuyas ideas se conciben para esta época como conservadoras. De aquí, destacaremos a Luis Galdames y Francisco Encina.

A Luis Galdames también lo menciona el portal *Memoria Chilena*:

“Titulado de profesor de Historia y Geografía y más tarde de abogado. (...) Galdames desarrolló los planteamientos que movían su concepción de la educación, la que estuvo influida por las ideas de John Dewey y la Escuela

¹⁸⁴ *Ibíd*, 79

Nueva, criticando las falencias metodológicas y la ausencia de objetivos orientados al mejoramiento social del sistema educacional de su época (...) se mostró partidario de poner al alumno como centro del quehacer educativo, y de crear un sistema de enseñanza nacional en el que todos sus niveles - primario, secundario y superior- constituyeran un único y armónico proceso”

185

Así como Valentín Letelier, Galdames también creía en una educación para la cohesión social, pero también creía en cambiar el carácter y el objetivo de la educación. Así como precisa *Memoria Chilena*, los objetivos de Galdames se dirigían a que la educación tuviese como fin “formar espíritus dispuestos a una acción constante y eficiente dentro de la sociedad en que han de vivir”.¹⁸⁶

Otro de los elementos que contiene el análisis de Galdames es su carácter civilizatorio, cuando defiende la extensión de la educación popular para combatir el analfabetismo para mantener un “rango de nación civilizada (...) i la elevación de cultura que a la República se impone”¹⁸⁷. La nación era inferior porque las costumbres y la vaga educación la condenaban a ser conquistadas por otros cuyos elementos culturales y educativos eran superiores. Pero la educación implementada de forma extendida no era suficiente, porque esta debía ser acorde con los recursos de la nación, a sus ideas y aspiraciones como sociedad. Es a partir de ello que sugiere una educación de carácter económico, cuyo énfasis se asienta en la práctica de los estudios, especialmente aquellos que van destinadas a las capas populares. Ello supone, para Galdames, que la situación económica mejore y, al mismo tiempo, la sociedad sea más instruida y, por tanto, civilizada.¹⁸⁸

Así como Letelier, Galdames toca el tema de la iglesia. A diferencia del autor mencionado, Galdames indica que ese debate entre ciencias y religión deja fuera los deberes de la patria y a esta misma, sus intereses y necesidades materiales, los factores sociales y las necesidades colectivas generalizadas. Más allá de tener una

¹⁸⁵ Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile en *Luis Galdames Galdames (1881-1941)* en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94709.html>

¹⁸⁶ Carlos Ruiz Schneider, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. (LOM ediciones, 2010), página 64

¹⁸⁷ *Ibíd*

¹⁸⁸ *Ibíd*, 65

educación religiosa o científica, se necesita una educación práctica orientada hacia el cubrimiento de las necesidades económicas de la sociedad. Esta es una crítica al intelectualismo que está arraigado en las ideas sobre la educación.¹⁸⁹ Frente a ello, su propio proyecto tiene carácter nacionalista. Vela y se enfoca hacia los intereses y necesidades prácticas de la masa social, de la nación, para lo que debe existir cohesión social sobre cuales son estos intereses y necesidades, y un ambiente con ganas en común de la autoconservación nacional. Esto último tiene como argumento el que cuando una nación no es autosuficiente, cae en la dependencia internacional y corre el riesgo de la dependencia política internacional. La autoconservación es, para Galdames, componente básico de la patria y el patriotismo que caracterizan su noción de nacionalismo.¹⁹⁰ La forma de educación de Galdames estaba, entonces, enfocada en las necesidades materiales y económicas, de carácter práctico más que intelectual, y con ciertos argumentos basados en ideas raciales sobre la civilización y lo que ello implica. Tenía una clara fundamentación sobre el nacionalismo.¹⁹¹

Por otro lado, tenemos a Francisco Antonio Encina, de él, *Memoria Chilena* nos dice:

“Francisco Antonio Encina es uno de los historiadores más polémicos de nuestra historiografía. Calificado de falsificador y plagiaro (...) A los treinta y dos años ingresó al mundo de la política como miembro del Partido Nacional, resultando electo, entre 1906 y 1912 (...) En esta época comenzó a destacar como un intelectual cuyas ideas nacionalistas contrastaron con el liberalismo imperante”.¹⁹²

En el texto de Carlos Ruiz, Encina critica, principalmente, a los ideales educativos republicanos y modelo político que lo fundamenta, especialmente sus elementos democráticos. Así mismo, defiende, radicalmente más que Galdames, que la

¹⁸⁹ *Ibíd.*, 66

¹⁹⁰ *Ibíd.*, 67

¹⁹¹ *Ibíd.*

¹⁹² *Memoria Chilena*, Biblioteca Nacional de Chile. *Francisco Encina Armanet (1874-1965)* en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-633.html>

educación secundaria esté orientada netamente a la economía.¹⁹³ Sostiene, alrededor de esta idea básica de educación hacia la economía, planteamientos como que el Estado debe ser suficientemente fuerte para lograr libertad, igualdad y representatividad política, conducida desde la fortaleza económica, que se conduce a través de una educación secundaria orientada hacia esta.¹⁹⁴

Su pensamiento, profundamente nacionalista, está marcado por la idea de que los sentimientos morales en el desarrollo económico de un pueblo se orientan en la búsqueda del bienestar social dentro del territorio nacional, el engrandecimiento del pueblo y su bienestar, en otros términos. Ese sentimiento ha decaído.¹⁹⁵ Es vital considerar que el sentimiento de nacionalidad es fundamental para la vitalidad de la nación. Una economía y un estado fuerte no son nada sin el sentimiento de nacionalismo. Además, uno de los aspectos claves del planteamiento de este autor, es que el sentimiento de nacionalidad es fundamental, también, para fomentar la expansión y la vitalidad de la nación que la adopte. Porque el contacto desde una nación hacia otra no es altruista, es para conquistarla o subordinarla; la absorción del más débil, para adaptarse mejor al medio.¹⁹⁶ Y para no ser un país subordinado ante nadie, había que ser lo suficientemente fuertes como para dominar. Considerando, alrededor siempre de la economía como tema central, que las potencias mundiales tienen un sentimiento de nacionalidad más intenso, por lo que, si la modernización y ser un país suficientemente fuerte para considerarse como potencia eran objetivos, hay que considerar fomentar el sentimiento de nacionalidad desde la formación básica.¹⁹⁷

Ahora bien, el sentimiento de nacionalidad no es lo único importante para considerarse potencia. Según Encina, era fundamental nacionalizar la economía para fomentar la economía nacional y la independencia de la industria extranjera, sobre todo en el comienzo. Los hábitos de consumo de productos internacionales debilitan la industria y las fuerzas morales nacionalistas. Además, se suma una

¹⁹³ Carlos Ruiz Schneider, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. (LOM ediciones, 2010), página 68.

¹⁹⁴ *Ibíd.*

¹⁹⁵ *Ibíd.*, 69.

¹⁹⁶ *Ibíd.*

¹⁹⁷ *Ibíd.*

concepción de superioridad biológica que tenían desde finales del siglo XIX, ideas de origen europeo y basadas en la teoría de selección natural de Darwin, que básicamente implicaba existía una explicación biológica a la dominación, que los hombres blancos eran dominantes y los demás “seres semihumanos o quasi-humanos o, en último término, no tan humanos como el hombre blanco¹⁹⁸” Se puede asegurar que ese es el origen de la idea de Encina que malos hábitos laborales que no dejan el avance económico vienen desde el origen araucano, que va más atrasado que los europeos; a eso se le suma el factor de raza mestiza. Los hábitos que podrían formar por su parte europea se ven rezagados por su parte india. Es tomar una idea científica, biológica, y utilizarla como un argumento ideológico, en este caso, racista.

Pero los malos hábitos no son únicamente de las gentes mestizas e indias, también existen malos hábitos de consumo de las elites y su desprecio a la producción nacional. Lo que, como se mencionó anteriormente, se debilita la industria nacional, las identidades nacionales y la nación completa. Si consumimos más de lo que producimos, sobre todo el consumo de productos internacionales, la nacionalidad muere y prima la economía extranjera por sobre la nacional. Esta práctica proviene de las clases con mayor poder adquisitivo.¹⁹⁹

No todo está perdido según Encina, porque tras su crítica, cree que esos malos hábitos se pueden domesticar con educación, la educación existe para reparar esos daños. La educación también puede influir en la eficiencia económica, llevándonos de lo militar a lo industrial considerado como evolución. Esto es lo que nos lleva a la rehabilitación del nacionalismo. Por ello se enfoca, sobre todo, en la educación de la elite.²⁰⁰

Por otro lado, considera que la educación general prepara a los niños con ideales sobre las elites, olvidando que existen otras clases que movilizan y hacen funcionar las naciones, como la industrial. La educación enseña la intelectualidad y no la práctica del trabajo. La educación también nos prepara a ser una copia de otras

¹⁹⁸ Juan Manuel Sánchez, *La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX*. (Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., 2007, vol. XXVII, n.º 100) pp. 383.

¹⁹⁹ *Ibíd*, 70.

²⁰⁰ *Ibíd*, 72.

naciones más civilizadas, cosa que impacta en la conducta de la gente y repercute directamente en el sentimiento de nacionalidad.²⁰¹

Por último, resaltar que Encina coincide con Galdames sobre la orientación de la educación hacia la economía, además, decide organizar el desorden de la enseñanza, reformar la enseñanza secundaria con su proyecto momentáneamente, dividir las humanidades en dos etapas; 4 años (preparar a los estudiantes a la realidad productiva general) y 2 años (prepara para los estudios universitarios y técnicos superiores en 3 clasificaciones).²⁰²

Aun así, el proyecto de Encina busca que sea Clásica (tradición de A. Bello), científica y positivista (tradición de V. Letelier), práctica y nacionalista (suya).

En resumen, el contexto general nacional aportó las condiciones necesarias para impulsar algunos cambios educativos. Se buscaron influencias extranjeras mediante viajes financiados por el Estado a algunos personajes de la pedagogía, como Núñez y Letelier, quienes trajeron la influencia alemana. En el fracaso de esta por no corresponder a las necesidades de la sociedad, se introducen 2 corrientes dominantes: corriente socialdemócrata, cuyos exponentes son J. Dewey, V. Letelier y D. Salas, y la corriente conservadora, con F. Encina y L. Galdames como exponentes.

Ahora bien, estas corrientes educativas son esenciales, porque el debate de estas se estaba reflejando en las ideas interpuestas para la educación, y siendo estas ideas el tema central de los debates de los congresos de educación y trabajos expuestos allí y en los mensuarios pedagógicos, fuentes de esta tesis, hablamos de que también son parte fundamental de las reflexiones de las maestras.

²⁰¹ *Ibíd.*

²⁰² *Ibíd.*

Capítulo 3. Maestras: reflexiones y críticas desde su experiencia.

En el primer capítulo de la presente tesis se estableció una aproximación histórica sobre el contexto general de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, mientras que en el segundo capítulo recorrimos las principales influencias pedagógicas y políticas de la misma época. Ahora bien, todo eso corresponde al contexto donde se situaron algunas reflexiones hechas por maestras en congresos pedagógicos o de educación y mensuarios pedagógicos. Es preciso, entonces, adentrarnos en un análisis de estas reflexiones.

Primero, se deben establecer algunas ideas básicas sobre los espacios donde se desarrollaron las reflexiones que se van a analizar más adelante en este capítulo; las transcripciones de los congresos de educación y los mensuarios pedagógicos. Estos se trabajan con un análisis documental de los datos, donde primero se explica lo que presentan las maestras, y posteriormente se indica lo que representa aquello. La selección de estos documentos y no de otros tiene que ver con que en estos se concentran varios trabajos de maestras sacados de un contexto más o menos similar, de temas diversos, pero todos en torno a la educación, además de que se basan en la experiencia de las maestras que los escriben. Si bien los congresos y los mensuarios pedagógicos son documentos diferentes, ambos agrupan trabajos de maestros y maestras en torno a la educación y temas relevantes para esta, como la educación femenina o temas relativos a alguna asignatura en específico. De todos los trabajos presentados por mujeres, se realizó una selección donde se incorporó aquellos destacados al contexto, dependiendo también de la reflexión y la capacidad crítica de sus autoras.

Ya que los congresos de educación y los mensuarios pedagógicos son documentos diferentes con sus propias estructuras y metodologías, es necesario describirlos para comprender algunas dinámicas de los mismos trabajos. (ver Anexos 1 y 2)

En el caso de los congresos pedagógicos, son instancias en las que diversos actores relacionados a un rubro, en este caso la educación, se reúnen para

establecer cuestiones relativas a lo que los convoca. En general, se reúnen para establecer algunos aspectos a desarrollar en común. Ahora bien, los congresos de educación de 1902 y 1912, estudian concretamente temas relacionados con la educación pública y secundaria, donde personas de la enseñanza pública y docentes trabajan por llegar a acuerdos para mejorar la educación en ámbitos específicos. En el caso del primero, el congreso general de enseñanza pública, establece “estudiando las nuevas necesidades que el progreso social había (sic) hecho surgir en nuestro país, diera forma i solución (sic) a los diferentes problemas pedagógicos (sic) que se presentaban, como a las reformas que esta importante rama de los servicios administrativos exigía (sic).”²⁰³ Y, en el caso del segundo congreso, el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, buscaba acentuar el rol de la enseñanza secundaria.

Los congresos de educación se dan en varias instancias, de las que podemos reconocer al menos dos; la exposición de los trabajos presentados y la discusión de temas educativos²⁰⁴. En el caso del Congreso Jeneral (sic) De Enseñanza Pública de 1902, las sesiones se dieron durante el mismo mes, con 11 días de diferencia: la exposición el 14 de diciembre de 1902 y la discusión, correspondiente al congreso mismo, el 25 de diciembre de 1902.²⁰⁵ En los congresos participaban numerosos integrantes de todo ámbito de la educación, y, para lograr un orden, establecieron bases generales que limitan a sus participantes de varias formas. Por ejemplo, se establece como requerimiento para presentar un trabajo el haberlo inscrito previamente: “cada persona que desee presentar un trabajo deberá indicarlo a la Junta Organizadora, espresando (sic) el tema que se proponga tratar dentro de un plazo que se fijará oportunamente”²⁰⁶. O cuando especifican el requerimiento para participar en el congreso: “Las personas que deseen formar parte del Congreso deben manifestarlo por escrito anticipadamente a la Junta Organizadora i hacerse anotar en el registro que se llevará al efecto”²⁰⁷. También se regula el pago

²⁰³ Congreso general de enseñanza pública, 1902, página 7.

²⁰⁴ *Ibid.*

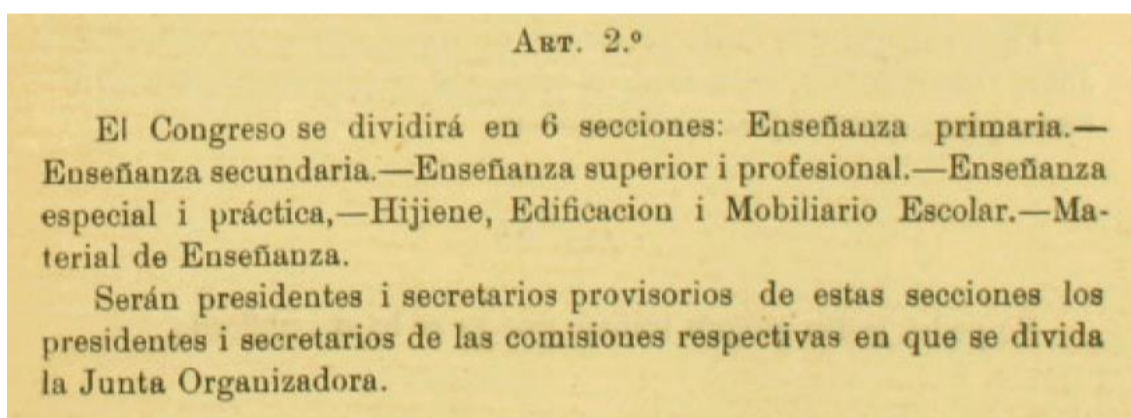
²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ *Ibid.*, 21.

²⁰⁷ *Ibid.*, 22.

dependiendo del rol en el área de educación: “La cuota que cada miembro del Congreso debe pagar al inscribirse será de cinco pesos para empleados de la instrucción (sic) primaria i de diez pesos para las demas (sic) personas”²⁰⁸. Además, se regulan las opiniones que puedan prestarse en la discusión misma: “En las sesiones jenerales (sic) del Congreso no podrán hacer uso de la palabra sino los que de antemano se hubieran inscrito, i solo para tratar el tema en que estuvieran anotados”²⁰⁹ En resumen, el congreso está construido en una estructura organizada, cuyas bases son claras y precisas, leídas en el mismo congreso, que ayudan a regular todo su contenido. También se establecen las copias escritas como ejemplar, que es otorgado a cada miembro del congreso de forma gratuita.²¹⁰ Es utilizada como fuente de esta tesis, entonces, la copia oficial escrita de los congresos de 1902 y 1912.

Cada ejemplar del congreso transcrito está estructurado de tal forma que primero aparecen las portadas, donde se puede establecer un título, el año y lugar en el que dicho congreso se lleva a cabo, y lugar y año de impresión. Más adelante aparecen sus directivos; quienes lo dirigieron, escribieron, redactaron y se hicieron cargo de las comisiones. Luego, las bases generales del congreso, aquí un ejemplo:



Fuente: Artículo 2 de las bases del congreso general de enseñanza pública, 1902.

Luego de las bases se presentan los temas generales que el congreso trata, los trabajos y sus respectivos expositores y las actas de las discusiones que allí se presentan, en las que van interviniendo todos los miembros del congreso. El orden

²⁰⁸ *Ibíd.*

²⁰⁹ *Ibíd.*, 21.

²¹⁰ *Ibíd.*, 22.

de estos últimos elementos puede variar, así como la presencia y/o el orden de la lista de los y las miembros del congreso.

En segundo lugar, para el caso de los mensuarios pedagógicos, se van a tomar como referencias la revista *La Enseñanza*²¹¹, en sus números de 1902 y 1903, y *La Educación Nacional*²¹², en sus números de 1904, 1905 y 1906.

Los mensuarios pedagógicos son revistas que tienen un número al mes, es decir, cada mes se redacta un ejemplar distinto. En este caso, todos tratan temas en torno a la educación, evocando, también, a propósitos bien definidos. En el caso de *La Educación Nacional*, dice:

“Destinada a servir de portavoz a las escuelas normales de maestros, La Educacion (sic) Nacional atenderá preferente-mente los intereses de tales establecimientos; pero tambien (sic) tratará de servir con celo los intereses de toda la educacion (sic)”²¹³

En el segundo caso, del mensuario *La Enseñanza*, dice que su propósito es: “servir al pais (sic) i estimular al maestro en la aplicación de los nuevos métodos adaptándolos a la vida social i carácter intelectual del educando.”²¹⁴—En ambos casos, se presentan en cada ejemplar mensual algunos trabajos de maestros y maestras, estudiantes y directivas de los colegios, pero también es posible que se publiquen avisos referentes a la educación, como algunos cambios en las políticas educativas o, que se expongan, como en el caso del número correspondiente a octubre de 1902 de *La Enseñanza*, los temas principales que se abordarían en el congreso general de enseñanza pública celebrado en diciembre de ese mismo año.

La estructura en las revistas revisadas, a diferencia de los congresos, se presenta con una portada con los datos generales; nombre, mes correspondiente, año, lugar de impresión, imprenta, directivos, etc. Luego solo se comienzan a presentar los propósitos y los trabajos. Se puede presumir que los trabajos que se quisieran publicar en las revistas deben ser enviados directamente al director de cada

²¹¹ *La enseñanza*, Concepción de Chile, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1902 y 1903.

²¹² *La educación nacional*, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904 y 1905.

²¹³ *La educación nacional*, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904, página 2.

²¹⁴ *La enseñanza*, Concepción de Chile, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1902, página 5.

mensuario, a partir de la portada del mensuario titulado *La enseñanza* de 1902, donde dice: “Las colaboraciones, canjes i demas (sic) comunicaciones relativas a la Revista, deben dirigirse (sic) al Director”.²¹⁵

En ambos casos, se presentan claras diferencias que hoy se podrían atribuir a las divisiones de género. Primero, los directivos. En el caso de los congresos de educación, se establecen comisiones como grupos de trabajo, a cargo de directivos. Estos tienen tres clasificaciones: presidente, secretario y vocales. Solo por poner un ejemplo, en el caso del Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, se establecen presidencia de honor, mesa directiva, comisión de enseñanza primaria, comisión de enseñanza secundaria, comisión de enseñanza superior y profesional, comisión de enseñanza especial y práctica, comisión de higiene, edificación y mobiliario escolar y comisión especial de exposición y material de enseñanza. Entre todos, tienen al menos un director, un secretario, a veces un tesorero y el resto son vocales. En total, tenemos 136 personas dirigiendo estas comisiones, de las que 133 son hombres y solo tres mujeres²¹⁶. Corresponden solo al 2,2% de los directivos totales, siendo los hombres un 97,7%. Además, los roles que cubren las mujeres que pueden participar son menores, todas vocales, y los hombres cubren los puestos más relevantes, como directores o secretarios. Esto no parece extraño, pues los puestos de mayor relevancia, que tienen que ver con la ostentación de un poder, estuvo atribuida al hombre por mucho tiempo, y que es una situación que hasta el día de hoy no se ha revertido completamente, a pesar de que las barreras legales ya no existen²¹⁷.

Otro tema interesante que se puede destacar antes del análisis más profundo es que la cantidad de trabajos presentados por mujeres son muchos menos que los que son presentados por hombres. Dos claros ejemplos son el Congreso Jeneral (sic) de Enseñanza Pública de 1902, en el primer tomo, donde se dividen las secciones por ámbito: sección primaria, secundaria, especial y práctica, y de

²¹⁵ *Ibíd*, página 1.

²¹⁶ Congreso general de enseñanza pública, 1902, páginas 8 – 18.

²¹⁷ Soledad Lemus y Miguel Moya, *Superando barreras: creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder* (Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, ISSN 0373-2002, Vol. 57, Nº. 2, 2004), 225 – 242.

higiene, edificación y mobiliario escolar. En total, se presentaron 98 trabajos, 96 presentados por hombres y dos por mujeres, correspondiendo al 2,05% de todos los trabajos. De estos dos, uno fue en colaboración con otros dos hombres²¹⁸. En cuanto a secciones, varias se encontraban sin exposición de algún trabajo femenino (ver anexo 3)

En la revista *La Educación Nacional*, en su tomo de 1906, se presentan alrededor de 51 trabajos, de los cuales 48 son presentados por hombres y solo tres por mujeres.²¹⁹ A este punto debemos añadirle que varios trabajos son firmados con las iniciales de los nombres, otros no tienen nada, y también existen intervenciones extranjeras, de la propia redacción y necrologías. Esto último son breves relatos en memoria de una persona recientemente fallecida, que se analizarán más adelante.

Son variados los trabajos presentados por mujeres, en todo caso, por lo que se hizo una selección de aquellos que parecieran más destacables al contexto en el que se vivía, así como la reflexión y la capacidad crítica de sus autoras. A partir de esto es que dividirán en dos tipos para un mejor acercamiento: aquellos cuyos temas son pedagógicos y los que tienen como tema principal la mujer y sus cuestiones educativas.

Temas pedagógicos.

En primer lugar, todos los temas que se deben presentar tienen que guardar algún tipo de relación con los temas pedagógicos. En algunos casos son producciones hechas desde estudiantes, concursos en contexto educativo, etc. Pero la mayoría de los trabajos tienden a reflexionar sobre la educación, sus metodologías, sus programas y su propio contenido.

El caso del trabajo de María Eugenia Martínez es bastante interesante. Titulado “Importancia que debería (sic) darse a la enseñanza de la geografía (sic) e historia nacionales dentro del plan general (sic) de educación (sic) secundaria, i dotación (sic) de su material correspondiente (sic)”²²⁰. En un contexto nacional en el que se

²¹⁸ Congreso general de enseñanza pública, 1902, páginas 23 – 35.

²¹⁹ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1906.

²²⁰ Congreso nacional de enseñanza secundaria, 1912, tomo II. páginas 397 – 399.

estaban incorporando algunas ideas innovadoras en cuanto a las ciencias²²¹, comenzaron a cambiar los programas de educación. Estos están, al mismo tiempo, insertos en la influencia alemana traída por los viajes de algunos pedagogos de la época mencionados en el capítulo 2. De esta forma, la educación estaba orientada al currículum concéntrico desde 1889, “Su definición señalaba que la enseñanza de cualquier asignatura escolar debía implicar el incremento gradual y progresivo de su profundidad y complejidad”²²² y, a raíz de esto, “se esperaba que los profesores enseñaran hechos y contenidos concretos durante los primeros años escolares, para luego seguir con temáticas más abstractas en los años venideros”²²³. Desde estas influencias, la maestra problematiza el estudio y la enseñanza de la historia y la geografía nacional; hace hincapié en que lo que hace falta es material y herramientas que acompañen al conocimiento, recogiendo algunos elementos prácticos del programa y su enseñanza para una crítica. Con ello se refiere a mapas, fotografías, libros, etc. Luego, hace un par de recomendaciones como solución al problema a raíz de su misma práctica, como por ejemplo “En los liceos debe existir una biblioteca para que nuestros niños ilustren su espíritu i tomen gusto i aficion por la lectura”²²⁴ y “Para conocer la historia patria, la Historia Jeneral de Chile por don Diego Barros Arana, que es la mejor que se ha escrito hasta hoi”²²⁵. Lo interesante es que incluye su experiencia personal como docente para establecer una crítica al programa de Historia y Geografía de la época, determinando los problemas e, incluso, recomendando soluciones posibles, como las mencionadas. La posición de una mujer en esa época podría haber inducido que su crítica fuese menos generalizada, pero la determinación de pedir un cambio en el programa más general es llamativa. Cuando dice “no hai (sic) un testo adecuado para la enseñanza de la Historia i Jeografia (sic) nacionales que ayude al programa confeccionado por el señor Julio Montebruno”²²⁶, es un análisis del programa desde su perspectiva y

²²¹ Carmen Gloria Zúñiga, *¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria*. (Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 2015, 52(1), 119-135)

²²² *Ibíd*, página 6.

²²³ *Ibíd*.

²²⁴ Congreso nacional de enseñanza secundaria, 1912, tomo II. páginas 397 – 399.

²²⁵ *Ibíd*.

²²⁶ *Ibíd*, 398.

experiencia como docente. Es más bien una opinión que viene argumentada y con una propuesta. Si a ello le sumamos cuando expone “en mi concepto, i creo que también en el de todos los profesores de Historia, este año de estudio es mui largo, los alumnos no alcanzan a terminar todas las materias del programa”, donde está refiriéndose al tercer año de humanidades, donde se revisan temas como historia de pueblos orientales y la geografía detallada de Asia, ¿Es solo en base a su experiencia? ¿Comparten más docentes sus experiencias? ¿Cómo las reunió? Esto demuestra que el trabajo de esta maestra tiene que ver con un proceso más amplio, pues sus propuestas, entre las que incluye la necesidad de material tanto de imágenes y mapas como de libros, denota una comprensión del problema y un profundo análisis.

Otra curiosidad entre los trabajos presentados tiene que ver con la posibilidad de algunas maestras de visitar otros países para recoger experiencias, fuese para sus propios fines o para fines sociales más generales. Es el caso de la maestra cubana Rosa Seiglie, quien escribe “La escuela normal de maestras en Nueva York.”²²⁷, escrito en 1904, donde hace una revisión general sobre cómo se preparan, académicamente, las maestras en la escuela normal de Nueva York. Esta revisión abarca desde las condiciones del espacio donde se preparan hasta la preparación académica y los grados a optar, lo que incluye las materias, la escuela anexa y también la situación financiera de ambas. Ella explica que adherida a la escuela de maestras existen establecimientos educativos donde las estudiantes pueden realizar sus prácticas, y que este establecimiento existe bajo el mismo presupuesto que la escuela de maestras. Respecto a este punto, es bastante crítica con la situación financiera tanto de la escuela como de los maestros, pues indica que la falta de extensión de este proyecto educativo se debe en realidad a complejidades relativas al presupuesto. Indica así que “su presupuesto de \$220,000 seria suficiente si no pesara sobre él a escuela práctica, para la que no se ha hecho apropiacion (sic) alguna i sin la que quedaria (sic) incompleta la preparacion (sic) de maestras”²²⁸, añade que el municipio, quien es el que se hace cargo de los gastos

²²⁷ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904, páginas 358 – 360.

²²⁸ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904, página 360

financieros de las escuelas normalmente, no se hace cargo de esta escuela, por lo que las consecuencias son que “empobrecen la escuela i hacen irrealizable el proyecto [...] de fabricar nuevos i mas estensos (sic) laboratorios i una biblioteca, con un costo de \$25,000 solamente”²²⁹. Recordemos, desde el capítulo 2, que en Chile las escuelas normales funcionaron como internados con servicio completo hacia sus estudiantes, lo que es un gasto significativo, pero que al estar vinculado a un objetivo del Estado (multiplicar escuelas públicas, aumentar alfabetización y conducir al país a la modernidad²³⁰), se ve más como una inversión que como un gasto.²³¹

En este trabajo se destacan el amplio conocimiento que tiene la maestra sobre las condiciones del establecimiento que visitó desde su observación; desde las condiciones físicas a los programas y, sobre todo, de las condiciones económicas, también se destaca su capacidad crítica de todo lo que ella observó, pues no se limitó a una mera descripción de los espacios; por ejemplo, describe los hermosos retratos de “hombres notables de las ciencias i de las artes”²³², pero recurre a una crítica específica: “los dibujos especiales de las maestras, o sea, “ilustraciones en el pizarron (sic)”. Mi franca opinion (sic) es que eran mui pobres”²³³. Entonces, su trabajo no solo nos acerca a la realidad que vive la escuela normal de maestras en Nueva York, también nos aclara qué puntos son favorables y cuáles se podrían mejorar sobre un proyecto bastante atractivo para la época.

El siguiente trabajo es aun más interesante, pues se trata de la revisión de una maestra sobre el trabajo de otra. Se trata de la revisión, crítica y complemento del trabajo de la maestra Betzabé Hormazábal titulado “Anhelos de Perfeccionamiento en las Escuelas Normales”²³⁴, del mismo título. En el trabajo original se abordan algunos elementos que se podrían añadir, mejorar o perfeccionar dentro de las escuelas normales, desde donde se recogen diversas opiniones. El trabajo de la

²²⁹ *Ibíd.*

²³⁰ Iván Núñez Prieto, *Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842 – 1973)*. (Rev. Pensamiento Educativo. Vols. 46-47, 2010) pp. 133-150

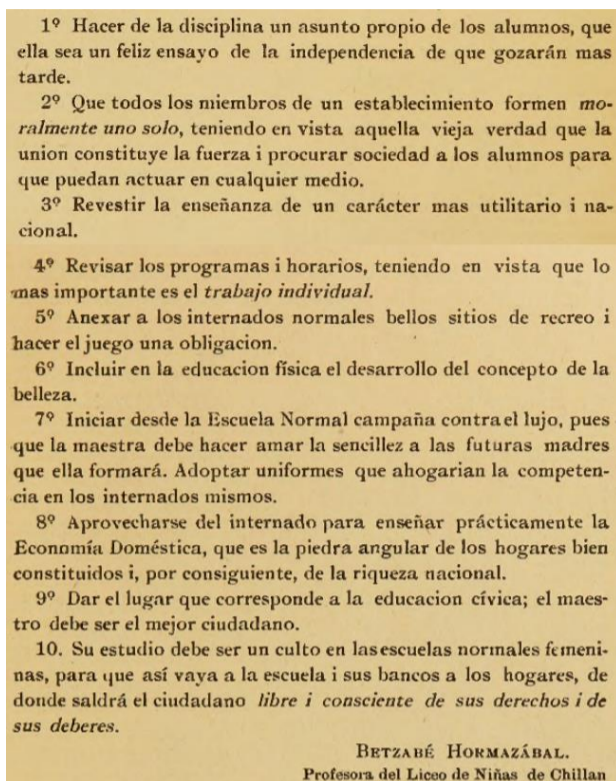
²³¹ *Ibíd.*

²³² *La educación nacional*, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904, página 358.

²³³ *Ibíd.*

²³⁴ *La educación nacional*, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904, páginas 236 – 246.

maestra Hormazábal está desglosado varios apartados que culminan en 10 conclusiones. Son estas las que toma la maestra Filomena Ramírez. Estos son:



Fuente: *La Educación Nacional*, 1904, páginas 245 – 246.

En la revisión que ella realiza, encuentra en el trabajo de su colega que algunos de los anhelos que se presentan ya se hicieron realidad, otros son imposibles de realizar y otros se intentaron, pero presentaron dificultades que impidieron su implementación.

Por ejemplo, Betzabé Hormazábal plantea como primera conclusión que es preciso “1. Hacer de la disciplina un asunto propio de los alumnos, que ella sea un feliz ensayo de la independencia de que gozarán mas (sic) tarde”²³⁵. Ramírez plantea a ello que “yo no lo creo eficaz por lo ménos (sic) en la forma amplísima que se le ha querido dar”²³⁶, en cambio su solución frente al planteamiento de Hormazábal es que “Hai que formar la individualidad i no dejar que se forme”²³⁷. Su tarea no se limita solo a criticar, así como “no [es] censurar, sino comentar i añadir”²³⁸, por lo que el resto de su análisis continua. En la tercera conclusión que analiza de Hormazábal, se propone “3. Revestir la enseñanza de un carácter mas

²³⁵ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1905, página 47.

²³⁶ *Ibíd.*

²³⁷ *Ibíd.*

²³⁸ *Ibíd.*, página 46.

utilitario i nacional”²³⁹, donde se plantea, utilizando como ejemplo el ramo de ciencias naturales, la necesidad de un espacio anexo a las escuelas donde los estudiantes se puedan desarrollar de otros métodos y desarrollar habilidades y aprendizajes ligados, por ejemplo, horticultura, jardinería y laboratorio. Frente a esto, la maestra Ramírez indica que estos programas no se pueden establecer porque “no hai (sic) patios estensos (sic)”²⁴⁰, además de “falta de útiles y aparatos. Así como faltan jardines, faltan pequeños museos de animales, aparatos de laboratorio [...]”²⁴¹. Su crítica se contextualiza en la crítica que también se le hizo a la influencia alemana en las escuelas chilenas, porque se incluyeron materias científicas para las que los materiales disponibles no eran suficientes. Esta desconexión es la crítica. Es este punto bastante claro, la maestra Hormazábal no contempló las condiciones físicas en su propuesta, o al menos no postuló la adaptación de estas condiciones físicas de los espacios para que su propuesta fuera viable. Algunas de estas ideas se irán subsanando, tal y como lo dice Filomena Ramírez, “gracias a la ayuda que esta Asociacion (sic), mui en especial el señor Silva Cruz, prestaron para conseguir la aprobacion (sic) del item (sic) destinado a adquirir un gabinete de fisica (sic)”²⁴².

Por último, se resaltan los puntos seis, “Incluir en la educacion (sic) física el desarrollo del concepto de la belleza”²⁴³, donde Ramírez añade que “este concepto se inculca teóricamente en la clase de hijiene (sic) i se hace práctico en la clase de jimnasia (sic)”²⁴⁴; 7 “Iniciar desde la escuela normal campaña contra el lujo [...]”²⁴⁵, donde Ramírez añade que “se predica siempre en la escuela normal”²⁴⁶. De ambos puntos se extrae la idea de que son planteamientos un tanto desconectados de la práctica, pues ya son una realidad. Y, como se decía anteriormente, hay conclusiones que ya están en práctica, como estas dos, otras que son imposibles

²³⁹ *Ibíd*, página 48.

²⁴⁰ *Ibíd*, página 49.

²⁴¹ *Ibíd*.

²⁴² *Ibíd*.

²⁴³ *Ibíd*, página 51

²⁴⁴ *Ibíd*

²⁴⁵ *Ibíd*

²⁴⁶ *Ibíd*.

de hacer, o cuyos requerimientos hacen poco realizable las prácticas, como el anterior.

A las conclusiones de la maestra Hormazábal, la maestra Filomena Ramírez agrega las suyas propias como complemento.

“1° Para dar la verdadera importancia al trabajo individual, conviene que cada sección de la Escuela Normal no conste de mas (sic) de 30 alumnas;

2° Para evitar el recargo intelectual i formar un personal mejor preparado conviene:

a) Que en los concursos se exija de las aspirantes a alumnas de Escuela Normal, los conocimientos correspondientes al 6° año de la escuela primaria;

b) Que sea el médico del establecimiento el que informe sobre la salud de las futuras alumnas;

c) Que se nombre alumnas sólo a las aspirantes que hayan obtenido las mejores votaciones en esos concursos.

3° Reconocida la inconveniencia de las copias, solicitar del Supremo Gobierno abra concursos para proveer a las Escuelas Normales de textos (sic) de repetición i de ejercicios, que se ajusten a los programas de esos establecimientos.”²⁴⁷

Las propuestas y exigencias de estas maestras se basan en una profunda reflexión de sus propias experiencias, tanto como alumnas y como maestras, desde ahí son capaces de reconocer las falencias y las virtudes en su rol docente, criticar el pasado y buscar mejores formas de rehacer su trabajo.

El último trabajo propuesto en este apartado es el de la maestra Dorila González, entonces directora del liceo de niñas de Valparaíso, titulado “Formas de la cooperacion (sic) del hogar en la educacion (sic) del liceo”²⁴⁸. En este trabajo, la maestra da cuenta y problematiza sobre la cooperación y participación del hogar en la educación de los/las estudiantes, y realiza un par de sugerencias sobre cómo

²⁴⁷ *Ibíd*, página 53.

²⁴⁸ Congreso nacional de enseñanza secundaria, 1912, tomo I. páginas 8 – 11.

motivar a los apoderados en la participación activa de la educación de sus hijos e hijas.

Primero, establece los dos modos posibles en los que las familias pueden colaborar con la educación de sus hijos e hijas; velando por el cumplimiento de los deberes educativos de sus hijos/as e involucrándose directamente con el establecimiento educativo para “discutir, aconsejar i adoptar los medios mas conducentes al fin en que ámbos (sic) están empeñados.”²⁴⁹. Al respecto menciona las tres dificultades principales por las que esta cooperación no se da: no quieren cooperar, no entienden la necesidad de su cooperación o ignoran cómo hacerlo.

A lo largo de su trabajo, la maestra explica que las mejores formas de generar cooperación tienen que ser por medio de la adhesión voluntaria, ya que lo que se consigue por la fuerza “es abusivo en su espíritu (sic) i endeble en sus resultados i enjendra (sic) a menudo resistencias imposibles de resolver”²⁵⁰. Esto obliga a la pregunta: ¿Aplica en otros términos educativos? Es preciso recordar que “los castigos corporales tuvieron un largo arraigo prolongándose incluso hasta bien adentrado el siglo XX”.²⁵¹ Así, las aseveraciones de las maestras pueden servir más que para el fin que ellas le proponen, sirven para analizar la vida escolar desde la experiencia de una maestra. En este caso, ella lo propone para los padres que no cooperan con la vida educativa de sus hijos, pero ¿Y sus hijos? Lo dice más adelante, en las conclusiones, donde propone “Supresion (sic) absoluta de los castigos en masa a los alumnos, porque en ello se ve mas (sic) la obra del apasionamiento i la violencia, que la sujecion (sic) a los dictados de la justicia”²⁵². Con base en el hecho que indica Arredondo y que fue mencionado anteriormente, podemos concluir que esta indicación de Dorila González en el congreso de enseñanza secundaria de 1912 no fue puesta en práctica, porque los castigos físicos fueron igual de comunes hasta hace un par de generaciones atrás.

²⁴⁹ Ibíd, página 8.

²⁵⁰ Ibíd, página 9.

²⁵¹ Robinson Pérez Arredondo, *El castigo escolar en Chile*. Publicado 31 de marzo de 2017 en <https://es.linkedin.com/pulse/el-castigo-escolar-en-chile-robinson-p%C3%A9rez-arredondo>

²⁵² Congreso nacional de enseñanza secundaria, 1912, tomo I. página 10.

Además de esa sugerencia, la maestra indica otras 9 para la cooperación del hogar en la vida educativa de los y las estudiantes²⁵³:

1. La inspección del rol del hogar debe quedar confiada solo a los y las docentes.
2. El rol de profesor jefe debe ser configurado bajo nuevos términos; reglamentado, reorganizado y remunerado a fines de la cooperación del hogar en la vida educativa.
3. Supresión de los castigos en masa a los estudiantes.
4. el profesor debe vigilar los castigos y ocupar a los estudiantes en algo que repare, en lo posible, la falta.
5. Reuniones periódicas del profesorado para llegar a acuerdos.
6. Incorporar reglamentaciones sobre el rol de padres o apoderados.
7. No admitir traslados de los estudiantes durante el año escolar, con la excepción del cambio de residencia.
8. Organización de conferencias e inclusión de los padres o apoderados en paseos y excursiones escolares.
9. Dar libre acceso a las bibliotecas a los padres o apoderados e incorporar lecturas conocidas para ellos y ellas.
10. Proponer la conformación de asociaciones, como de exalumnos.

Analizando así las propuestas, podemos ver que varias de ellas se han implementado a lo largo de los años en el sistema escolar chileno. El profesor jefe es quien se encarga del rol de mediador entre el hogar y la escuela a través de entrevistas y reuniones mensuales, las reuniones periódicas entre docentes son ahora los consejos de profesores, donde se llegan a acuerdos respecto a temas educativos pero también de los casos escolares, se les permite y a veces obliga (en el caso de los cursos más pequeños) a los padres a asistir a excursiones o paseos escolares, y de las asociaciones que menciona puede ser perfectamente el caso de los centros de padres y apoderados. En fin, el rol del hogar, para esta maestra debe ser complementario y estimular el rol educativo de los establecimientos educacionales, que hoy por hoy se cumple. En cuanto al rol del hogar, se mencionó anteriormente en el capítulo 2 que John Dewey, uno de los grandes influyentes de

²⁵³ *Ibíd.*, páginas 10 – 11.

la época para las ideas educativas, creía que el rol de las familias era esencial, llegando a establecer que la escuela es una extensión de la familia, y que los padres son uno de los tres actores más importantes de la educación, junto con estudiantes y docentes.²⁵⁴ Esto solo confirma que las reflexiones de las maestras tienen, de forma explícita o implícita, alguna influencia de las principales ideas de educación de la época traídas por los autores mencionados antes.

Finalmente, de todos estos trabajos se puede comenzar a comprender cómo las maestras ocupaban su experiencia y la de sus colegas para establecer algunas cuestiones generales de educación, pues la reflexión sobre la práctica para el perfeccionamiento de su rol docente, su educación y la educación del país fue un tema de importancia suficiente como para que ellas les dedicasen tiempo a tales temas.

Mujeres y educación.

Tal y como se mencionó anteriormente, algunos de estos trabajos tenían en el foco cuestiones educativas de distinto ámbito, como los seleccionados y revisados en el apartado anterior. Ahora, se analizarán aquellos que contienen cuestiones relacionadas a la mujer y a su educación.

En primer lugar, se partirá analizando dos necrologías. Como se mencionó anteriormente, son memorias o relatos en memoria de personas fallecidas recientemente. En este caso, de una maestra y de un estudiante.

Primero tenemos la *Necrología al Fallecimiento de Octavio Sagradia V*²⁵⁵, un alumno de la escuela de preceptores. Para él presentan dos páginas con las condolencias y los lamentos de sus compañeros, donde se muestra una imagen del joven de 19 años, desde un compañero del instituto.²⁵⁶ La memoria la firma un compañero del mismo instituto, Guillermo Tapia C, alumno de cuarto año de la escuela normal de preceptores de Santiago.

²⁵⁴ Juan Irrarababal Armendáriz, *La escuela y los padres en la filosofía de la educación de John Dewey*, publicación periódica de la facultad eclesiástica de filosofía universidad de navarra. Pamplona, España. 2018.

²⁵⁵ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1906, páginas 34 – 35.

²⁵⁶ *Ibíd.*

En contraparte, tenemos la *Necrología al Fallecimiento de Zoila R. Alvarado*²⁵⁷, que es más bien un repaso biográfico de la maestra fallecida. En comparación con el anterior, no se establecen mayores antecedentes, no existe una fotografía o mayores narraciones, se hace en 19 líneas un breve repaso de su vida profesional, y se indica que la “La “Sociedad Protección Alutua (sic) de Empleados Públicos”, en tanto, ha cumplido dignamente su misión, despachando con delicadeza i oportunidad la asignación de \$300 que correspondían a la estinta (sic) para gastos de funerales.”²⁵⁸.

Tenemos aquí varias diferencias: la extensión, la firma, el contenido, la delicadeza de este y las palabras que se le dedican. Mientras que la necrología de Octavio Sagardia culmina con la siguiente frase: “Tenia (sic) un carácter bondadoso i su alma de un temple varonil, mostraba a veces ternuras infantiles”²⁵⁹, la de Zoila acaba con “¡Paz en la tumba de la modesta colaboradora del progreso de Chile!”²⁶⁰. Es posible que haya sido la cercanía que tuvo Octavio con quien escribió su memoria, pero no se puede analizar la comparación ya que la de la maestra ni siquiera esta (sic) firmada por su autor o autora. Demuestra lejanía y un tanto de frialdad, menciona brevemente a sus tres hijos, posiblemente porque, como mujer, no cumpliría con la parte más fundamental del rol femenino de la época; ser madre. Debemos recordar que el género, entendido como una categoría para analizar, funciona también para atribuir estereotipos o roles, como lo son también la raza y clase.²⁶¹ En este caso, se le atribuyen al género femenino, los roles del hogar, lo que implicaba ser buena esposa y buena madre.²⁶²

Las diferencias entre la memoria de un estudiante a una maestra son bastantes, y el elemento más obvio que las fundamenta es la diferencia de género. Existe aquí un nexo entre lo que se planteó sobre el género y el poder en la introducción, pues

²⁵⁷ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1905, página 34.

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1906, página 35.

²⁶⁰ La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1905, página 34.

²⁶¹ Joan Wallach Scott, *Género e Historia*. (Universidad Autónoma de la ciudad de México, primera edición, 2008).

²⁶² Ana Saloma Gutiérrez, *De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX*. (Cuicuilco, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, Méxicovol. 7, núm. 18, enero-abril, 2000, p. 0)

siendo el género una categoría de análisis como la raza o la clase²⁶³ que involucra al poder²⁶⁴, se puede estimar que existen diferencias hechas desde el género. La categoría mencionada también está inundada de patrones culturalmente dados, es decir, asignación de rol según el género. Como la clase y la raza, se tiene un patrón cultural dado al rol femenino o masculino, sobre todo en esta época. Durante la primera mitad del siglo XX, al menos, el rol femenino, incluso el rol para el estado, estuvo ligado a la familia. Así da cuenta Carla Rivera en *Mujeres Malas*, donde explica que las mujeres que se separen de este rol eran criminalizadas en la prensa de la época²⁶⁵. Está dentro de este rol, entonces lo descrito para la maestra fallecida, y las diferencias que se presentan con las escritas para el estudiante.

Siguiendo con los trabajos, también es interesante analizar la forma en la que se concebía a “la mujer”. Es el caso del trabajo de Natalia Urzúa, que luego complementa en un segundo trabajo la maestra Mercedes Marín del Solar, ambos titulados “La mujer”²⁶⁶.

En el primer trabajo, presentado en solitario por Natalia Urzúa, se hace una suerte de bosquejo de *Qué es la Mujer*. Explica, primero, que los intentos fallidos de explicar la mujer por parte de los hombres tienen que ver con el hecho de que estos no sienten y piensan como ellas, por lo que, solo puede definirla quienes piensan y sienten como ellas; las mismas mujeres. Lo mismo asegura Urzúa al decir “Solo los que piensan i sienten de la misma manera se comprenden, i el hombre siente y piensa de diferente modo que la mujer, porque su organismo es diferente”²⁶⁷. A partir de esta aseveración, comienza a describir a la mujer en prosa. “Unos ven en ella un ángel (sic), otros la juzgan un demonio; i no es sino una compañera del hombre; inferior a él en fuerza brutal o material; pero superior en fuerza moral o del alma”²⁶⁸. Esta afirmación es relevante en cuanto a que implica que su autora no

²⁶³ Joan Scott, *Género e Historia* (Ciudad de México, 2008)

²⁶⁴ Ana Lidia García-Peña, *De la historia de las mujeres a la historia del género* (Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2016): página 2.

²⁶⁵ Carla Rivera Aravena, *Mujeres Malas. Representación del delito femenino en la prensa de principios del siglo XX*. (Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile, Revista de Historia Social y de las Mentalidades. Año VIII, Vol. 1/2, 2004: 91-111)

²⁶⁶ La enseñanza, Concepción de Chile, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1902, páginas 82 – 85 y 124.

²⁶⁷ *Ibíd*, página 82.

²⁶⁸ *Ibíd*, página 85.

reconoce la diferencia de género sobre la cual descansan todas las desigualdades de la sociedad de su época. La educación, la política, el rol dentro de la sociedad, de la economía, y un largo etcétera. Es más, la indica como “compañera del hombre”²⁶⁹. Aún más, cuando dice “Desarrollense equitativamente todas sus facultades, i la fuerza intelectual i moral de la mujer será potente”²⁷⁰ deja entre ver una exigencia educativa y social en los roles femenino-masculino. El uso de la palabra “equitativamente” neutraliza esta exigencia, porque al reemplazarlo con “igualitariamente”, se estarían quebrando mucho más las ideas de género de esta época. En resumen, marca una clara pauta sobre su concepción del rol femenino sin ser rupturista.

En su segundo trabajo, junto a la maestra Mercedes Marín del Solar, es aún más atractivo. Aquí realizan un poema que relata lo negativo que es el hecho de que la mujer no tenga suficiente educación, y que se vean como series inferiores al hombre, también hace énfasis en la importancia del progreso de la situación femenina.

“¿por qué negar la luz a la creatura
que es mas (sic) lijera, menos reflecciva (sic)?
si se la obliga a caminar a oscuras,
cómo responderá de su caída (sic)?
[...]
Sigamos pues la marcha del Progreso;
que una huella de luz deja a su paso;
i no seremos para el hombre un peso
que le sirva de estorbo i de retraso”²⁷¹

Podemos considerar este trabajo levemente más rupturista que el anterior. Primero, porque critica la condición educativa de la mujer y los inconvenientes de

²⁶⁹ *Ibíd.*

²⁷⁰ *Ibíd.*

²⁷¹ *Ibíd.*, página 124.

esta. La educación femenina en la época estaba orientada según las limitaciones de su rol de género. Como se mencionó anteriormente, estos estaban dirigidos hacia la familia y el hogar, por lo que su educación también. Por ejemplo, en cuanto a contenido, la educación femenina y masculina presentaba diferencias respecto a qué se enseñaba. Un claro ejemplo es que “en los liceos femeninos fiscales se introdujeron ramos que se consideraban indispensables para la educación de la mujer, por ejemplo: economía doméstica, costura y labores de mano, los que evidentemente no eran impartidos en los liceos masculinos”²⁷². Que la mujer tuviese otro tipo de educación y su rol en la sociedad estuviese limitado y orientado hacia el hogar, implicaba para ellas una desigualdad que, para nuestra autora, implicaba caminar a oscuras y ser un peso para el hombre.

En segundo lugar, porque asegura que avanzar en esta condición es coherente con el progreso que la clase política estaba buscando en esta época, como se mencionó en el primer capítulo.

Y tercero, porque pretende ser un acompañamiento al hombre y no un estorbo o una carga, lo que es bastante innovador en cuanto a que busca ampliar el límite de su rol en vez de fracturarlo o romperlo.

Ahora bien, nos queda que revisar dos trabajos de la misma autora, María Espíndola de Muñoz, que, de acuerdo con el análisis, son aún más innovadores y rupturistas.

El primero de estos trabajos se titula “Conveniencia de dar a la mujer educación (sic) intelectual i a la vez practica”²⁷³. Aquí se presentan los fundamentos sobre la conveniencia de una posible extensión a la educación femenina. Se problematiza la educación femenina a partir de la idea de que esta se encuentra en una situación de desventaja frente a su compañero masculino, y que, para ambos, la educación femenina traería bastantes ventajas. Su mayor argumento es:

²⁷² Carola Sepúlveda Vásquez, Formando “Niñas”. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. (Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm.13, octubre-diciembre, 2009), página 6.

²⁷³ Congreso general de enseñanza pública, 1902, páginas 244 – 246.

“Nacida para ser la compañera del hombre, dotada de las mismas facultades intelectuales i teniendo los mismos derechos que él, se ve privada de la sávia (sic) de la instrucción; por mas (sic) esfuerzos que haga para hacer feliz a su compañero i mantener con dignidad el puesto que le corresponde, no puede hacerlo, porque la han colocado en una esfera intelectual inferior”²⁷⁴

Aquí también se observa, como en el trabajo antes mencionado de Urzúa, que no reconoce que las diferencias de género sean en el ámbito de las facultades intelectuales; a la época actual, incluso, existen personas que continúan creyendo que los hombres son más inteligentes que las mujeres, y bajo ese argumento pretenden implantar un rol femenino cuyas características sociales son inferiores. Aquí nuestra autora afirma lo contrario; hombres y mujeres tienen mismas características intelectuales y mismos derechos, pero que están considerados en la educación de forma desigual, lo que se comprueba con las diferencias educativas ya mencionadas²⁷⁵. Aún más, complejiza la situación indicando que la situación educativa de la mujer no le permite cumplir con el rol que la sociedad de la época le impone; ser una buena esposa, ama de casa y madre de sus hijos²⁷⁶. Ya se dijo antes, en otros trabajos, que sin la educación femenina apropiada una mujer no puede educar apropiadamente a los futuros ciudadanos, pero la maestra María Espíndola abarca mucho más con esta aseveración: no solo no le permite el buen desarrollo de la crianza de sus hijos, o al menos no en un grado esperable, sino que tampoco le permite ser una compañera a la altura del hombre, porque está considerada erróneamente como inferior. Ellas no les pueden comprender o colaborar, y simplemente dejan de ser una compañera que aporte para ser un peso más. Pero su análisis y esfuerzo por establecer a la mujer en una situación más igualitaria en cuanto a la intelectualidad, que se desprende necesariamente de una mejor educación femenina, no queda limitada a este congreso, sino que traspasó incluso la frontera con su discurso en el en el Primer Congreso Femenino

²⁷⁴ *Ibíd*, página 245.

²⁷⁵ Carola Sepúlveda Vásquez, Formando “Niñas”. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. (Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm.13, octubre-diciembre, 2009)

²⁷⁶ *Ibíd*.

Internacional de la República Argentina, en 1910, donde expresa sus expectativas para la mujer:

“A la sombra de esta gran conquista, la mujer desarrollará todos sus ideales, porque se habrá desprendido de la esclavitud de la ignorancia, que es la noche del alma, la ausencia del pensamiento, y la negación de la personalidad humana”²⁷⁷.

Otra dificultad que enfrenta la mujer es en el desarrollo propio, porque continúa siendo una carga del hombre. Lo dijeron antes Urzúa y Marín del solar²⁷⁸, y lo reafirma Espíndola: “Hasta hoi (sic) la mujer consume mas (sic) de lo que produce, de consiguiente es una carga para el hogar”²⁷⁹. Bajo el mismo argumento, la mujer debería tener una educación que le permita su entero desarrollo para contribuir al hogar, pero este es un tema que desarrolla más a profundidad en su segundo trabajo, que, desde mi perspectiva, es el más interesante de todos los analizados.

En sus conclusiones, Espíndola hace un claro llamado: “Unamos, señores, el trabajo material al despojo intelectual, sea en hombre o en mujer, i veremos quitados muchos escollos que hoi (sic) zozobrar las mas (sic) brillantes perspectivas de felicidad.”²⁸⁰ A esto se le añade una breve explicación: para esta maestra, uno de los propósitos fundamentales para el desarrollo de una mejor educación de la mujer tiene que ver con la felicidad de esta²⁸¹. Su llamado se enmarca en una búsqueda del desarrollo femenino fuera de los alcances que el rol del género femenino indica, y sus argumentos implican una comprensión mucho más amplia de estos, como quedará más claro con el segundo trabajo.

El segundo trabajo de la maestra María Espíndola de Muñoz se titula “La educación de la mujer en Chile”²⁸² y es una revisión de la condición de la educación femenina en Chile, su progreso e importancia. Plantea, al final, la necesidad de que

²⁷⁷ María Espíndola de Muñoz, discurso en Primer Congreso Femenino, Buenos Aires 1910. Historia, Actas y Trabajos, pp.67-73.

²⁷⁸ La enseñanza, Concepción de Chile, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1902, página 124.

²⁷⁹ Congreso general de enseñanza pública, 1902, página 245.

²⁸⁰ *Ibíd*, 246.

²⁸¹ *Ibíd*, 245.

²⁸² La enseñanza, Concepción de Chile, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1903, páginas 20 – 24, y 72 – 77.

la educación femenina sea más que la domesticidad; hace hincapié en que están atrasados, pero también que los programas educativos no les permiten a las niñas un desarrollo intelectual completo que llenen sus aspiraciones y deseos; de ahí que plantea la necesidad de establecimientos secundarios para que las niñas obtengan títulos profesionales.

Parte haciendo un breve repaso de la historia de Chile desde la influencia de la revolución francesa a la independencia de nuestro país como colonia española, indicando que “España no había (sic) hallado nada mejor para retener sus colonias que privarla de la vida intelectual”²⁸³. Una de las cosas que realza es la falta de escuelas femeninas. Uno de los instructivos de la época decía “Primeramente que en sus escuelas no se reciban ni admitan niñas para enseñarles a leer y rezar, por la indecencia que es y los inconvenientes que puedan suceder.”²⁸⁴, instructivo que, por cierto, no fue atendido. Y así, con la incorporación lenta e insuficiente de las niñas en la educación, se daban los primeros pasos. Pero la maestra logra, desde este pequeño recorrido, establecer que faltan muchos más pasos por dar.

Establece algunas diferencias que existieron entre las escuelas femeninas y masculinas en dos épocas distintas, 1864 y 1899.

Primero, establece que en 1864 no existían establecimientos de instrucción secundaria para niñas, mientras que existían 71 colegios para hombres entre particulares y públicos, con una matrícula total de 1709 estudiantes²⁸⁵. Para 1899, la situación cambia radicalmente. Existen ya 1899 establecimientos masculinos y 712 femeninos, con un total de 10.647 estudiantes. Esto es un gran avance, pero es insuficiente.

“es mucho el progreso que ha hecho la instrucción de la mujer, desde 1812 [...] pero si hacemos un balance intelectual i comparamos el grado de ilustracion (sic) de los hijos varones del pais (sic) con la actual ilustracion (sic) de la triste mujer, será confesarlo que el déficit es inmenso [...] Siempre se ha

²⁸³ *Ibíd*, página 20.

²⁸⁴ Instrucción del licenciado Benito Juárez de Gil a los maestros de enseñar a leer, escribir y contar del 29 de octubre de 1598. Biblioteca Nacional de Madrid, tomo J55, p. 365.

²⁸⁵ La enseñanza, Concepción de Chile, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1903, página 71.

dicho que la mujer no necesita saber tanto como el hombre porque la mision (sic) que le ha dado la Naturaleza es ser madre i ocuparse del hogar. [...] ¡como si esta mision (sic) no necesitara, mas (sic) que muchas, de la ciencia y del saber! [...] precisamente porque la mujer tiene la mision (sic) de ser madre del hogar debe ser convenientemente instruida [...]"²⁸⁶

Continúa aquí su análisis desde una perspectiva menos común sobre el rol femenino, porque aun considerándola en su rol de madre, esta precisa una instrucción más amplia que la que se le está dando. Su educación es insuficiente aun en el rol que la sociedad le otorga. En resumen, la sociedad le exige demasiado quehacer para las pocas herramientas que le brinda.

“Hoy nuestro Chile no es el de 1812, es una nacion (sic) que vive en medio del progreso [...] todo ha florecido en nuestro pais (sic): las artes, las industrias i la ciencia. Pero no se puede decir lo mismo de la instrucción de la mujer, ésta ha quedado atrasada en relacion (sic) al adelanto jeneral (sic)”²⁸⁷

La exigencia de un progreso educativo tiene que ver con un marco general nacional que ya se venía viendo desde hace bastante tiempo. Tal como indica, han progresado las artes, industrias y la ciencia, pero la mujer y su educación continúan estancadas en comparación con el hombre.

“Se me dirá que se están fundando Liceos para niñas i que en poco tiempo mas desaparecerá en los hogares la desigualdad intelectual. ¡Grave equivocacion! (sic) Quien conozca los programas que se desarrollan en los Liceos de Niñas, no podrá sostener que éstos guarden armonía con los programas universitarios, ni que sean suficientes para desarrollar la cultura jeneral (sic) i formar a la mujer apta para el buen gobierno del hogar”.²⁸⁸

Este apartado tiene varios elementos que se deben señalar. Primero, adelanta una respuesta a su inquietud, porque es posible que esta haya sido señalada anteriormente, por ella u otras personas, en este u otros contextos/escenarios, por

²⁸⁶ Ibíd, página 74.

²⁸⁷ Ibíd, página 75.

²⁸⁸ Ibíd, páginas 75 – 76.

lo que no es difícil imaginarse una respuesta social inmediata. En segundo lugar, aquí ocupa las palabras “desigualdad intelectual”, lo que denota una comprensión más exhaustiva de la situación femenina, como se viene revisando. En tercer lugar, establece como objetivo una relación entre los programas de los liceos de niñas y las universidades, marcando un nuevo desafío. Ella misma señala un poco más adelante que las mujeres que han logrado tener sus títulos universitarios ha sido gracias a sus enormes sacrificios, muchas educadas en establecimientos particulares, pero este es un derecho de más mujeres, no debe quedar en un mero privilegio²⁸⁹.

Por último, la maestra en sus conclusiones menciona, además de los elementos ya señalados, que la educación femenina debe tener una base científica para la “formación de su carácter individual e independencia económica”²⁹⁰. Esto es algo que se ha mencionado fugazmente antes, cuando se indica que la mujer debe ser un aporte y no una carga en el hogar, pero esta maestra indica con más fuerza que debe ser una independencia económica.

Los ideales de progreso²⁹¹ que la maestra posiciona aquí como objetivos para la educación femenina precisan que esta progrese, al menos, a la par de la educación masculina.

Todo el análisis de Espíndola es, sin duda, rupturista. No con el rol de género, sino con las limitaciones de este. No critica que la mujer sea vista como madre, esposa o ama de casa, critica que no se le deja ser más que eso con las limitaciones educativas.

Consideraciones finales.

Todos los trabajos aquí presentados fueron seleccionados de acuerdo con dos criterios: reflexión y capacidad crítica de sus autoras. Todas las maestras que dispusieron su tiempo y sus recursos intelectuales lo hicieron desde la reflexión de su práctica docente, fuese en su término de docente de aula respecto a la educación, como en el primer apartado, o de acuerdo con las condiciones femeninas

²⁸⁹ *Ibíd*, página 76.

²⁹⁰ *Ibíd*, página 77.

²⁹¹ *Ibíd*

y su educación, como en el segundo apartado. Todas estas reflexiones culminaron en trabajos presentados donde abordaban aspectos de la educación en relación con lo social, fuese con otros sujetos educativos o con miembros de la sociedad, o intentando contribuir a las mejoras educativas con fines sociales.

Llama la atención que algunas dejan entrever que su práctica no se limita tan solo a lo que se cree, que es enseñar, sino que sus aportes van hacia la reflexión educativa y social, así como el perfeccionamiento del arte de enseñar.

También se debe señalar que todas las reflexiones que hicieron las maestras están sustentadas, de una u otra forma, en teorías dispuestas en la época; desde las escuelas normales y su configuración, hasta las ideas de John Dewey.

Conclusión.

Se plantea desde un comienzo, previo a la revisión de todos los trabajos y fuentes, que, en plena crisis del Estado oligárquico y cuestión social, específicamente en los congresos de educación de 1900 y 1912 y otras producciones en el campo, como los mensuarios pedagógicos, se comienzan a integrar cuestiones sociales a las cuales las maestras participantes aportan reflexiones específicas sustentadas en sus experiencias pedagógicas generizadas. Con esto se establece que su experiencia pedagógica se ve influenciada por su género, y, al mismo tiempo, estas reflexiones son la base de sus producciones.

Al analizar las reflexiones que hicieron las maestras sobre la pedagogía en relación con lo social, a través de cartas, publicaciones en asociaciones de educación, congresos, etc., entre 1900 y 1912, se encontraron varios elementos que en un principio sustentan el planteamiento inicial, pero este planteamiento queda limitado para los hallazgos finales, al analizar las producciones de las propias maestras en el capítulo 3. En síntesis, el planteamiento inicial no previó que varias de las producciones analizadas escritas por maestras tuvieran temas, comentarios y opiniones rupturistas en la época. En ese sentido, es posible establecer que las experiencias en las que se sustentan estas reflexiones no son lo único que está determinado por el género, sino también todo lo que implicó la producción en sí, como se verá más adelante.

En primer lugar, en el capítulo 1 se estableció como objetivo contextualizar las reflexiones sobre educación y sociedad producida por maestras entre 1900 y 1912, donde primero se establece que el sistema político chileno de la época era el oligárquico y se plantean dos definiciones relacionadas; la de Aristóteles en Política, y la de Enrique Fernández en Estado y Sociedad en Chile, 1891 – 1931. El estado Excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad. La primera definición posibilita un acercamiento al origen real de esta forma de estado, estableciendo quiénes tenían acceso a este, mientras que la segunda presenta esta forma de estado de acuerdo con la realidad de Chile durante la época estudiada, que implica necesariamente un acercamiento hacia la política estatal excluyente,

pues establece un precedente claro y directo hacia el porqué de los cambios sociales que se abordan después.

Luego, se realiza un recorrido general por la política chilena de comienzos del siglo XX, donde comienzan a aparecer los movimientos sociales como respuesta a la exclusión del estado y la creciente necesidad de que sus problemas sean escuchados y resueltos. De estos movimientos sociales, se destacan los movimientos obreros y los movimientos femeninos obreros, cuya importancia histórica para el resto del siglo es trascendental, pero sobre todo para comprender el elemento rupturista que destaca en las producciones de algunas maestras que se analizaron en el capítulo 3, de las que es necesario destacar a la maestra María Espíndola de Muñoz, cuyos trabajos analizados abordan la importancia de que la mujer tenga una educación que la prepare como al hombre, lo que coincide con un elemento rupturista si consideramos que para los políticos e intelectuales de esta época el rol femenino de ese entonces no precisaba una educación más avanzada.

Ahora bien, considerando que las fuentes que se analizan en esta obra son las producciones femeninas que se encuentran en los congresos de educación y mensuarios pedagógicos, donde se tratan temas educativos, y que se presentan como el objeto de estudio de esta tesis, es necesario establecer también un contexto educativo. En esta materia tenemos dos elementos fundamentales: el debate de la obligatoriedad de la educación con la respectiva ley de instrucción primaria obligatoria y el caso de la educación femenina, y la influencia de escuelas extranjeras con sus respectivos exponentes. El primer caso se trata en el capítulo uno de esta tesis a través del libro de las autoras y los autores Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo, Rodrigo Mayorga, Iván Núñez, entre otros, titulado Historia de la Educación en Chile (1810 – 2010), en su versión del tomo II y la educación femenina a través del artículo de Carola Sepúlveda Vásquez publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa en 2009, titulado Formando “Niñas”. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. A través de estos dos textos y su revisión es que se establece un plano general de lo que sucedía en materia de educación a principios del siglo XX, de los

que nacen los temas de las producciones de las maestras, algunas aportando con sus reflexiones y otras generando una ruptura en el contexto, como lo fue la mencionada María Espíndola de Muñoz. En el caso de las influencias extranjeras y sus respectivos exponentes, se trata en el capítulo 2 de esta tesis donde se definen las influencias pedagógicas y políticas que sustentaron las reflexiones producidas por las maestras entre 1900 y 1912. Se realiza un recorrido general por la influencia de la escuela alemana y el rol de los viajes de José Abelardo Núñez y Valentín Letelier, así como su fracaso y la alternativa pragmatista traída desde Estados Unidos, donde se presenta el gran exponente John Dewey a través del texto de José González Monteagudo, titulado John Dewey y la pedagogía pragmatista. Luego de Dewey, el recorrido por los demás exponentes de las influencias pedagógicas en la educación chilena se hace en Valentín Letelier, Darío Salas, Luis Galdames y Francisco Encina, todos a través del texto de Carlos Ruiz titulado De la república al mercado.

En términos generales, podemos definir el quehacer educativo de esta época de acuerdo con la introducción de las ciencias y el positivismo en la escuela con la influencia de la escuela alemana traída por Núñez y Letelier desde sus viajes. Tras su fracaso, emerge como respuesta alternativa el pragmatismo en Estados Unidos, cuyo mayor expositor es John Dewey, que ejerce influencias en Chile. Finalmente, emanan en Chile dos corrientes dominantes; la corriente socialdemócrata influenciada por el Pragmatismo de Dewey, cuyos exponentes son Valentín Letelier y Darío Salas, y la corriente más conservadora, con Luis Galdames y Francisco Encina como exponentes. Estas son las corrientes en las que se encuentran las reflexiones y producciones de las maestras que se analizan durante el capítulo 3.

En el tercer capítulo se analizaron las reflexiones producidas por las maestras entre 1900 y 1912, que se insertaron como producciones del campo pedagógico en los congresos de educación de 1902 y 1912 y en los mensuarios pedagógicos. Las reflexiones fueron seleccionadas de acuerdo con dos criterios: la reflexión y la capacidad crítica de sus autoras, pues son estos dos elementos los que denotan una reflexión más avanzada sobre su experiencia educativa generizada. Luego, los

trabajos fueron divididos en dos grandes ámbitos de acuerdo con el tema que reflexionaban: si era pedagógico o si, más bien, tenían que ver con las mujeres y la educación de ellas.

En el primer grupo, de educación, se insertan los trabajos de las maestras María Eugenia Martínez, titulado "Importancia que debería darse a la enseñanza de geografía e historia nacionales dentro del plan general de educación secundaria, i dotacion de material correspondiente" (sic), Rosa Seiglie, titulado "La escuela normal de maestras en Nueva York, las reflexiones de Filomena Ramírez sobre el trabajo de la maestra Betzabé Hormazábal, titulado "Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales, y, por último, el de la maestra Dorila González, titulado "Formas de cooperacion del hogar en la educación del liceo". En todos estos trabajos las maestras buscan aportar a sus temáticas con sugerencias que reflexionan desde su práctica docente generizada, acciones que generan debate o respuestas de sus pares, como lo es el caso del trabajo de la maestra Hormazábal, que desató una reflexión sobre su trabajo y la respuesta analizada de la maestra Ramírez.

En el segundo grupo, cuyas temáticas se insertan en la de mujeres y educación, tenemos primero las necrologías de la Maestra Zoila R. Alvarado y del estudiante Octavio Sagradia. Se trata del contraste con el que se aborda la muerte de dos personajes del ámbito de la educación, donde se establecen algunas diferencias entre relatos basada en el género. Luego, están los trabajos de la maestra Natalia Urzúa titulados "La mujer", uno de los cuales se produjo en colaboración con la maestra Mercedes Marín del Solar. Por último, tenemos los trabajos que marcaron una diferencia más notoria con otros, los dos trabajos de la maestra María Espíndola de Muñoz, titulados "Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y práctica a la vez", y "La educación de la mujer en Chile". Estos trabajos se posicionan como los más relevantes de los revisados debido a que son más rupturistas con los esquemas y roles de género de la época. La maestra en cuestión analiza, reflexiona y critica la educación femenina, abogando a que esta debería ser más avanzada, apta para que la mujer logre llegar a la educación superior (universidad). Reflexiona sobre la condición propia de la mujer, como inferior al hombre, establece que tienen

las mismas facultades intelectuales que los hombres y que es una carga del hogar por consumir más de lo que produce. Esta maestra representa temáticas y reflexiones que, para la época, podrían ser analizadas por sí solas en una tesis separada.

En fin, la hipótesis inicial estipulaba que, en plena crisis del Estado oligárquico y cuestión social, en los congresos de educación de 1900 y 1912 y otras producciones en el campo, se comienzan a integrar cuestiones sociales a las cuales las maestras participantes aportan reflexiones específicas sustentadas en sus experiencias pedagógicas generizadas. Y eso sucedió. Las maestras utilizaron sus propias experiencias generizadas para reflexionar algunos temas educativos y proponer solución a ciertos problemas, analizaron un conflicto y aportaron sugerencias. Pero esta hipótesis dejó fuera un aspecto bastante relevante: algunas maestras reflexionaron sobre el rol femenino de la época para criticarlo o darle un nuevo sentido. El propósito en general buscaba otorgar a las mujeres nuevas herramientas que les permitiesen abrir nuevas oportunidades. Ellas no buscaban romper el rol, porque en ninguna ocasión se mencionó que la mujer no debiese estar a cargo del hogar, que ese no era un propósito, pero sí se menciona que las mujeres deberían tener más oportunidades.

En síntesis, en un contexto de crisis del Estado Oligárquico chileno y conflictos sociales, en los congresos de educación y mensuarios pedagógicos de entre 1902 y 1912, las maestras reflexionan, critican y proponen soluciones a problemáticas educativas desde la propia reflexión de su experiencia docente generizada, lo que implica en muchas ocasiones que estas maestras busquen ampliar los límites del rol femenino de la época.

Bibliografía.

Agustina Mosso, Brumana: una maestra argentina que escribió para sus alumnos a partir de 1900 (Anuario de Historia Regional y de las fronteras, Colombia. 2019): 101-124.

Agustina Mosso, maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios del siglo XX (Revista páginas de educación., 2019): 89 – 106.

Agustina Mosso, Mujeres entre la enseñanza en las escuelas y la escritura sobre las prácticas educativas. Labor de maestras argentinas de los primeros decenios de 1900 (Descentrada, 2020).

Ana Lidia García-Peña, De la historia de las mujeres a la historia del género (Universidad Autónoma del Estado de México, México. 2016): página 2.

Ana Saloma Gutiérrez, De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX. (Cuicuilco, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México vol. 7, núm. 18, enero-abril, 2000, p. 0)

Aristóteles, Política (Editorial Istmo, 2005).

Augusto Orrego Luco, La cuestión social en Chile (Anales de la universidad de Chile, 1897).

Benjamín Silva, Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública (Cuadernos Interculturales, 2010): 73 - 86.

Carla Rivera Aravena, Mujeres Malas. Representación del delito femenino en la prensa de principios del siglo XX. (Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile, Revista de Historia Social y de las Mentalidades. Año VIII, Vol. 1/2, 2004: 91-111)

Carlos Ruiz Schneider, De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile. (LOM ediciones, 2010)

Carmen Gloria Zúñiga, ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. (Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 2015, 52(1), 119 – 135)

Carola Sepúlveda Vásquez, Formando "Niñas". Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. (Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm.13, octubre-diciembre, 2009), página 3.

Claudia Gómez Cañoles, Pensamiento Latinoamericanista de Gabriela Mistral: estudio desde el feminismo descolonial (2013).

Congreso general de enseñanza pública, 1902, tomos I y II

Congreso nacional de enseñanza secundaria, 1912, tomos I y II.

Congreso nacional, Elecciones durante el siglo XX: el inicio y consolidación de la democracia en Chile, 3 de septiembre de 2021, en <https://www.senado.cl/notas-de-contexto-historico/elecciones-durante-el-siglo-xx-el-inicio-y-consolidacion-de-la>

Cristian Gazmuri, Historia de Chile: 1891 – 1994 (RiL editores, 2012

Daniel Suárez, Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar (Educação em Revista, 2011): 387 – 41.

Emile Durkheim, Educación y Sociología. (Editorial Península, Barcelona, 2013): página 61

Enrique Fernández, Estado y sociedad en Chile: 1891 – 1931 (LOM ediciones, 2003): 13 – 26

Gabriel Salazar y Julio Pinto, Historia contemporánea de Chile I (LOM ediciones, 1999)

Gabriel Salazar, Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX) (Santiago: LOM ediciones, 2006).

Instrucción del licenciado Benito Juárez de Gil a los maestros de enseñar a leer, escribir y contar del 29 de octubre de 1598. Biblioteca Nacional de Madrid, tomo J55, p. 365.

Iván Núñez Prieto, Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842 – 1973). (Rev. Pensamiento Educativo. Vols. 46-47, 2010) pp. 133-150

Javier Ramón Solans, ¿Una historia conceptual del ultramontanismo? Reflexiones en torno a la obra de Ítalo Domingos SanHrochi (Debates de Redhisel, año 3, número 2

Joan Scott, Género e Historia (Ciudad de México, 2008)

José Abelardo Núñez, Organización de las Escuelas Normales (Santiago, Chile, Imprenta de la Librería Americana, 1883)

José González Monteagudo, John Dewey y la pedagogía pragmatista, en El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI por J. Trilla et al. (Editorial Graó, 2001).

Juan Irrarrábal Armendáriz, La escuela y los padres en la filosofía de la educación de John Dewey, publicación periódica de la facultad eclesiástica de filosofía universidad de navarra. Pamplona, España. 2018.

Juan Mansilla Sepúlveda, Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-19201 (Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 20 No. 31, julio – diciembre, 2018, pp. 189 – 209

Juan Manuel Sánchez, La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. (Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., 2007, vol. XXVII, n.º 100)

La educación nacional, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904, 1905 y 1906.

La enseñanza, Concepción de Chile, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1902 y 1903.

Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, Historia de la educación en Chile (1810-2010) tomo II (Taurus ediciones, 2013).

María Antonia Bel Bravo, La mujer en la historia (Madrid, 1998).

María Espíndola de Muñoz, discurso en Primer Congreso Femenino, Buenos Aires 1910. Historia, Actas y Trabajos, pp.67-73.

María Luisa Tarrés, María Inés García, Claudia Montero, Valeria Olivares-Olivares, Ana Gálvez, Claudia Rojas, Ximena Jiles, Camila Sanhueza, Tamara Vidaurrázaga, Valentina Jorquera y Francesca Grez, Mujeres y política en Chile, siglos XIX y XX (Ariadna ediciones, 2019).

Marybel Soto, Las maestras y el ensayo como escritura cívica femenina en Repertorio Americano (Revista electrónica Educare, 2011): 42-58.

Memoria Chilena. Biblioteca nacional de Chile.

Peter Burke, ¿Qué es la historia cultural? (2006).

Robinson Pérez Arredondo, El castigo escolar en Chile. Publicado 31 de marzo de 2017 en <https://es.linkedin.com/pulse/el-castigo-escolar-en-chile-robinson-p%C3%A9rez-arredondo>

S. Correa, C. Figueroa, A. Jocelyn-Holt, C. Rolle, M. Vicuña, historia del siglo XX chileno (Editorial sudamericana, 2001), 33.

Soledad Lemus y Miguel Moya, Superando barreras: creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder (Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, ISSN 0373-2002, Vol. 57, Nº. 2, 2004)

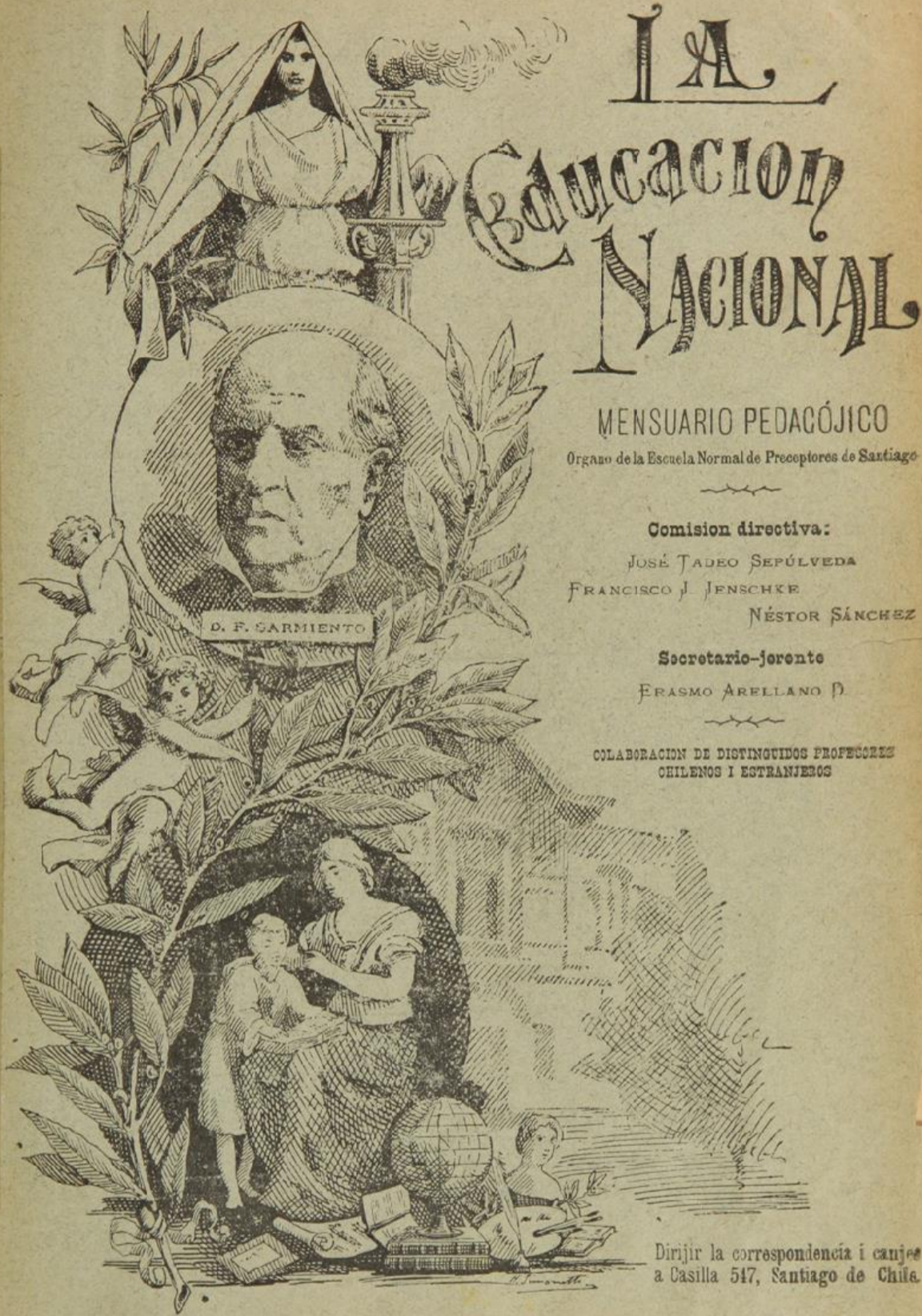
Anexos.



Fuente: Portada de la transcripción del *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902*, tomo I.

Año II

Núm. 1



ES PROPIEDAD

229-3

Fuente: Portada de *La Educación Nacional*, 1905.

SECCIÓN	CANTIDAD DE TRABAJOS TOTAL	PRESENTADOS POR HOMBRES	PRESENTADOS POR MUJERES
ED. PRIMARIA	12	11	1
ED. SECUNDARIA	27	27	0
ED. SUPERIOS	19	19	0
ED. ESPECIAL Y PRÁCTICA	26	26	0
HIGIENE, EDIFICACIÓN Y MOBILIARIO ESCOLAR.	13	12	1 (el colaboración con otros 2 hombres)

Fuente: Confección propia a partir de Congreso general de enseñanza pública, 1902, páginas 23 – 35.