



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Tesis para optar al título de Profesora de Historia y Ciencias Sociales
Grados académicos de Licenciada en Historia y Licenciada en Educación

**UNA NUEVA PERSPECTIVA: MAESTRAS Y LA ESCUELA NUEVA A
COMIENZOS DEL SIGLO XX EN CHILE.**

Angélica Durán Contreras.

Profesora Guía: Dra. Claudia Montero Miranda.

Valparaíso, 2023.

Dedicado a mis abuelas y a mi madre
por ser mis grandes guías en todo este proceso.

Agradecimientos

Esta tesis contó con el apoyo financiero del proyecto Fondecyt Regular N° 1210431 “Escrituras Maestras: docente 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.

A mi profesora, Dra. Claudia Montero que me alentó siempre a seguir adelante con este arduo pero gratificante proceso.

A mis padres Eduardo y Rosa y a mis hermanos Rodrigo y Karina.

A mi compañero que fue testigo de lo difícil y gratificante de este proceso, por acompañarme y confiar siempre en mí.

A mis amistades que siempre me motivaron a seguir adelante con mi investigación y a todas las personas que fueron testigo de este hermoso proceso.

Índice.

.....	
Introducción.....	5
<u>CAPÍTULO 1.</u> La educación chilena a inicios del siglo XX.	17
Antecedentes educación chilena fines siglo XIX.	17
Transformaciones pedagógicas europeas-norteamericanas.....	24
<u>CAPÍTULO 2.</u> La irrupción de la Escuela Nueva y las maestras chilenas.	34
Origen y antecedentes de la Escuela Nueva.....	34
Condición de las maestras en Chile.	42
<u>CAPÍTULO 3.</u> Principales contribuciones de las maestras sobre Escuela Nueva.	55
Principios comunes.	55
Una perspectiva hacia el futuro.	66
Conclusiones.....	76
Bibliografía.	79
Anexos.	82
<u>I.</u> Listado de Fuentes.	82
<u>II.</u> Individualización por fuente.	82
Algo sobre educación, Mercedes Barrera de Raby	82
Cartas Pedagógicas, Sara Perrin.	85
Metodología General y técnica de la enseñanza. Brígida Walker.	97
Algunos aspectos de la educación en los EE. UU, Irma Salas.....	103

Introducción

Existe un amplio bagaje sobre aportes de maestras que contribuyen a la producción de conocimiento, sin embargo, sus aportes solo vislumbran una parte de toda su producción. El problema planteado para esta investigación dice relación con cómo las maestras logran producir y contribuir a un campo de saber específico entendiendo por ello un proceso complejo, que “articula distintas dimensiones de lo que denominamos el ser maestra¹”. En este sentido, a lo largo de la historia las mujeres han atravesado diversas dificultades para “superar las estructuras sociales arraigadas y las percepciones que han contribuido a la desigualdad de género²”. Teniendo que demostrar constantemente que son capaces de lograr grandes cosas o que son aptas intelectualmente. Es importante destacar que desde un comienzo la educación de las mujeres estuvo caracterizada por el “interés público de la educación de las niñas pobres, futuras madres que debían moralizar a los hijos de la plebe³”. En efecto, en diferentes contextos de la historia nacional y desarrollo educacional se visibilizan las “pautas de género que fue elaborando la sociedad sobre su función en el siglo XIX y primera mitad del XX⁴”. Por género se entiende la idea que desarrolla Teresita de Barbieri al señalar que el género:

“es una forma de la desigualdad social, de las distancias y jerarquías que, si bien tiene una dinámica propia, está articulado con otras formas de la desigualdad, las distancias y las jerarquías sociales. Desde el inicio de la investigación sobre las mujeres y los géneros se ha planteado la articulación género-clase, incuestionable por lo demás en América latina⁵”.

Desde mediados del siglo XIX las religiosas francesas “constituyeron el principal núcleo de enseñanza femenina⁶”, otorgando enseñanzas relacionadas con las

¹ Urrejola Salinas, I. “*Pensar la Escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)*”. 2017. V.

² Contreras Linai, C. “*Un campo de producciones desconocido: La prensa escolar, comparación de periódicos y revistas en los liceos de niñas y de niños*”. Tesis de Grado, Universidad de Valparaíso. 2023. Pág. 5

³ Núñez, I. “*Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)*”. Pág. 136

⁴ Urrejola Salinas, I. “*Pensar la Escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)*”. 2017. 2.

⁵ Barbieri, Teresita. “*Sobre la categoría de género: una introducción teórico-metodológica*”. Revista Debates en Sociología (18): 16, UNAM, México, 1993.

⁶ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 130

exigencias de la sociedad católica del período, tales como: “virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa y de las labores tradicionales⁷” motivo por el cual el Plan de Estudios de las escuelas Normales en un principio fue diferenciada para mujeres y hombres. La fundamentación de estas dinámicas se encuentra arraigadas desde la Colonia, cuyas estructuras buscan permanecer intactas debido a la “perpetuación de una perspectiva androcéntrica que sitúa a los hombres como sujetos dominantes en la política, la economía, la educación y otras esferas de poder⁸”. Los escritos educacionales de maestras chilenas han sido un campo poco estudiado, sus análisis requieren una segunda lectura debido al nivel de complejidad y dedicación que concentran sus escritos. En efecto ellas fueron testigo de una concepción diferente de educar al alumno, una concepción con nuevas perspectivas de beneficio propio y social⁹. A saber, la Escuela Nueva entendida como un movimiento de renovación pedagógica de vanguardia e innovación¹⁰ fue difundida través de las maestras Sara Perrin, Mercedes Barrera de Raby, Brígida Walker e Irma Salas Silva.

La pregunta de investigación es ¿Cómo influyeron las maestras en la implementación y desarrollo de la Escuela Nueva en Chile a principios del siglo XX? El objetivo de esta investigación es examinar las apropiaciones que hicieron las maestras de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX en Chile. Para ello se establecieron tres objetivos específicos: el primero es describir el contexto educativo y sus características a comienzos del siglo XX, el segundo es describir el fenómeno de la Escuela Nueva y la condición de las maestras en Chile y el tercero analizar las contribuciones y apropiaciones que las maestras hicieron del movimiento de la Escuela Nueva. La hipótesis de esta investigación es la generación de maestras que escribieron sobre el movimiento de la Escuela Nueva desde 1920 a 1940 tuvieron como foco principal adaptar las ideas del movimiento a la realidad chilena y contribuir con la democratización de la educación.

⁷ Ibid. 130

⁸ Ibid. 5

⁹ Asamblea departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores. 1926. Pág. 55.

¹⁰ Pérez, C. “*Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 2.

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionaron cuatro fuentes de las maestras Sara Perrin, Mercedes Barrera de Raby, Brígida Walker e Irma Salas Silva. Dentro de las cuales dos fueron comisionadas al extranjero con fines de perfeccionamiento para luego divulgar los conocimientos adquiridos, y dos maestras desarrollaron conocimientos con base en el movimiento de la Escuela Nueva.

Ahora bien, hay quienes han indagado en escrituras maestras ya sea de forma completa o vagamente, en efecto, para el desarrollo de esta investigación se exige explorar e identificar como ha sido tratado previamente el tema de las escrituras maestras. María Espíndola de Muñoz directora del Liceo Americano de señoritas expuso en 1903 en el VII Congreso Científico-chileno el estado de la educación de la mujer en Chile, señalando que “la mujer necesita ser tan instruida como el hombre”, como también “necesita de la educación práctica para hacerse un ser independiente, para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida i ser un factor principal de la riqueza pública i privada¹¹”.

Por otro lado, en 1923 Amalia Espina de Álvarez mediante un libro dio cuenta de la enseñanza secundaria de la mujer en los Liceos de Niñas enfocándose en las reformas generales destacando que “todas las profesiones que se refieren al progreso social merecen el respeto y consideración que dispensa la conciencia de los pueblos civilizados. Pero ninguna trasciende sobre la cultura que la profesión del educador¹²”.

Brígida Walker en 1927 mediante una recopilación expone brevemente los “progresos alcanzados por la mujer chilena en todo orden de actividades¹³”, específicamente en lo que respecta a monografías de sus respectivos establecimientos. Su aporte se orienta principalmente a exponer los méritos y hallazgos realizados por las maestras chilenas en los establecimientos educacionales a lo largo del siglo.

Ercilia Pérez el mismo año contribuye con monografías de obras sociales del Club de Profesoras, cuyo aporte recae en la “necesidad de que el elemento femenino dedicado a la enseñanza estuviese unido por poderosos vínculos de cordialidad y

¹¹ E. de Muñoz, M. “*La educación de la mujer en Chile en la Fraternidad Científica de 1903*”. Pág. 75.

¹² E. de Álvarez, A. *Enseñanza Secundaria de la Mujer. Régimen de los liceos de Niñas*. 1923. Pág. 3

¹³ Walker, B. *Actividades femeninas en Chile*. Santiago de Chile, 1927. Pág. 13.

simpatía¹⁴ que las inspire a resolver los múltiples problemas que ofrece el ejercicio docente. En 1939 Amanda Labarca contribuye a incrementar la historia de la “evolución de la enseñanza chilena en sus múltiples aspectos¹⁵”, señalando que “la acción pedagógica no implica su propio fin, este se halla más allá de las aulas¹⁶” destacando objetivamente los esfuerzos de cada pedagogo en su incidencia en la educación chilena.

En los años 2000 María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez mediante un artículo realizan una descripción sobre el “doble proceso de feminización del magisterio primario y de la temprana profesionalización de las maestras entre 1860 y 1930¹⁷” contribuyendo con una cronología en relación con el desarrollo del trabajo docente femenino y su incipiente incorporación al espacio público y al sindicalismo docente. Los mismos autores mediante un artículo contemplan los aportes de diversas preceptoras femeninas, tales como Gabriela Mistral, Abdolomira Urrutia y Aída Parada Hernández, además de exponer los primeros lineamientos de la docencia femenina crítica y progresiva¹⁸ y su articulación con el feminismo.

En 2003 Egaña mediante otra obra analiza la educación primaria en Chile, específicamente da cuenta del camino recorrido por niñas en su proceso de escolarización y de la feminización docente que se consolida cuando se incorporan al movimiento magisterial, corresponde a una obra que aporta con relevantes antecedentes del recorrido de niñas y maestras en la educación chilena. Desde otra perspectiva, en 2010 Leonora Reyes mediante un artículo destaca “algunos de los aspectos provenientes de dos movimientos sociales: el profesorado y los trabajadores¹⁹” quienes mediante la lucha “sentó las bases intelectuales de lo que serían los procesos de experimentación y reforma educativa²⁰” de esta manera

¹⁴ Pérez, E. Club Social de Profesoras. Monografías de obras sociales. 1927. Pág. 635

¹⁵ Labarca, A. Historia de la enseñanza en Chile. 1939. VI.

¹⁶ Ibid. VIII

¹⁷ Egaña, L, M. “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. 2000. Pág. 91

¹⁸ Loreto Egaña, “La voz de las mujeres en el gremio: Una mirada histórica 1900-1930”. (Santiago, Universidad de Humanismo cristiano, 2000)

¹⁹ Reyes, L. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. 2010. Pág. 41

²⁰ Ibid. 41

aporta al enriquecimiento de la historia del profesorado en Chile en relación con la población civil. En el mismo año Iván Núñez a través de un artículo analiza la historia de las escuelas normales chilenas, relevando hallazgos relacionados con “sus actores -alumnos, directores y profesores-²¹” contribuyendo de esta manera con las perspectivas institucionales del cuerpo docente que dominó la escena educativa durante el siglo XX. En el 2017 Isidora Salinas mediante su tesis de doctorado proporciona conceptualizaciones en relación con “la construcción de maestras primarias como sujeto histórico [...] que articula distintas dimensiones de lo que denominamos el ser maestra²²”.

En relación con la Escuela Nueva, los aportes sobre este fenómeno son diversos y desde distintas perspectivas. Desde España, Ricardo Marín proporciona los elementos conceptuales generales sobre la Escuela Nueva, señalándola como “una expresión amplia²³”. En 1999 surge un artículo de Myriam Zemelman donde señala desde una mirada educacional el desarrollo de nuevas influencias desde la francesa, alemana hasta la estadounidense respectivamente. Su perspectiva releva a intelectuales y profesores chilenos que “hicieron posible la modernización de la teoría y de la práctica educacionales y la extensión del sistema de la educación pública²⁴” aportando al estudio con conceptos e hitos institucionales importantes para el desarrollo de un marco complejo de la educación y las nuevas influencias en Chile.

En Venezuela, Eleazar Narváez en un artículo se refirió a los aspectos centrales del movimiento renovador europeo, entregando nociones generales acerca de su “institucionalización y órganos de expresión²⁵” construyendo un marco adecuado para su posterior estudio en esta investigación. Desde otro punto de vista, en 2011

²¹ Núñez, I. Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). 2010. Pág. 133

²² Urrejola Salinas, I. “Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: El rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)”. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Postgrado. 2017. V.

²³ Ibáñez Marín, R. “Los ideales de la Escuela Nueva”. Revista de educación, ISSN 0034-8082, Nº. 242 (ENE-FEB), 1976, Pág. 23.

²⁴ Zemelman, M. “Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX”. Revista Chilena de Humanidades, Nº 18/19 1998-1999. Pág. 63

²⁵ Narváez, E. “Una mirada a la Escuela Nueva”. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. 2006. Pág. 630

Jaime Caiceo Escudero del departamento de Educación de la USACH, mediante una serie de artículos describió el pensamiento de la Escuela Nueva en Chile expresado “en las diversas transformaciones y/o reformas educacionales²⁶” influenciadas bajo la figura del pedagogo John Dewey, quien lideró la noción de educación progresista en su país después de la primera guerra mundial y que incidieron en el marco institucional educativo nacional a comienzos del siglo XX. El mismo autor en 2013 indaga con más profundidad en los elementos constitutivos de la educación progresista proporcionando una panorámica general de su influencia en Chile, además de fundamentar que “a través de la educación social haya que promover los cambios estructurales para que la democracia se diera²⁷”.

En 2016 la perspectiva de Caiceo se orienta a describir el desarrollo de la pedagogía chilena en torno al pensamiento del pedagogo norteamericano distinguiendo que “en el país sudamericano su pensamiento influyó tanto en los sectores laicos como católicos²⁸” aportando interesantes análisis de estudio en relación con estos nuevos antecedentes. Al año 2020 desde una panorámica institucional Camila Pérez Navarro aporta mediante un artículo un análisis relacionado con la “implementación de las políticas y reformas educativa asociadas a la escuela nueva aplicadas en el sistema escolar chileno entre 1927 y 1953²⁹”. En 2021, Jaime Caiceo a través de un artículo identifica las “principales agrupaciones docentes existentes³⁰” a lo largo del siglo XX además de señalar sus principales exponentes. Por otro lado, su aporte contribuye a analizar los cambios generados en el sistema escolar a partir del pensamiento del pedagogo, especialmente en la “proposición de nuevas políticas públicas³¹” durante este período. Concluyendo, mediante estas veinte

²⁶ Caiceo Escudero, J. “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la escuela Nueva al constructivismo”. USACH. 2011. Pág. 7

²⁷ Caiceo Escudero, J. “Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX”. Pág. 375

²⁸ Caiceo, Escudero, J. “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile”. Espacio, Tiempo y Educación. 2016. Pág. 131

²⁹ Navarro Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927 – 1953)”. Bajo la Lupa, subdirección de Investigación. 2020. Pág. 1

³⁰ Caiceo Escudero, J. “La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático”. USACH. 2021. Pág. 1

³¹ Caiceo Escudero, J. “La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático”. USACH. 2021. Pág. 1

investigaciones y ante la diversidad de perspectivas se cumplió el objetivo de identificar y recopilar información respecto de nuestro objeto de estudio, las escrituras maestras y la Escuela Nueva en Chile. Además de poder dar cuenta del vacío encontrado en relación con los escritos de maestras sobre Escuela Nueva y la utilidad de los conocimientos adquiridos y divulgados por ellas.

La presente investigación se sitúa en el examen de las apropiaciones de escrituras maestras a comienzos del siglo XX en Chile, por lo que, se hace necesario definir el concepto de género. Joan Scott articuló este concepto mediante la relación de dos partes³². Por un lado, define género como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales, que se basaron en las diferencias que distinguen los sexos³³”. Por otro lado, define género mediante “relaciones significantes de poder³⁴”. Las historiadoras de género estuvieron interesadas en los cambios que tienen lugar en el tiempo y en las variaciones que experimenta la sociedad en la construcción de sus relaciones. Entendiendo género por un término estrictamente gramatical, es decir, hablar de personas del género masculino o femenino, cuando en realidad se quiere decir del sexo masculino o femenino³⁵.

Es importante destacar que existe una diferencia entre sexo y género. El primero se refiere a la connotación de la diferencia sexual o biológica, mientras que el segundo, se centra en la construcción cultural de la diferencia sexual. Scott relativiza el género como sustituto de las mujeres al plantear que la información sobre las mujeres es, necesariamente información sobre los hombres³⁶ y de esta forma, ambas esferas están profundamente imbricadas.

En un ensayo publicado en los años noventa por Kathleen Canning, nos señala un nuevo enfoque respecto a la Historia de Género, cuyo énfasis se centró en la comprensión del cuerpo ubicado entre la cultura material y la subjetividad. Señala que incluir las experiencias es fundamental para abrir conciencias en el desarrollo del campo de las mujeres y de género.

³² Contreras Linai, C. “Un campo de producciones desconocido: La prensa escolar, comparación de periódicos y revistas en los liceos de niñas y de niños”. Tesis de Grado, Universidad de Valparaíso. 2023. Pág. 19

³³ Joan Scott, “El género, una categoría útil para el análisis histórico” (1985) p. 63.

³⁴ Ibid. 51.

³⁵ Joan Scott, “El género, una categoría útil para el análisis histórico” (1985). P.48

³⁶ Joan Scott, “El género, una categoría útil para el análisis histórico” (1985). P.53

Por otra parte, Michael Roper también analiza y cuestiona este campo, postulando que lo que carece en la Historia de Género es la atención a las prácticas de la vida cotidiana y el enfoque hacia la experiencia humana emocionalmente significativa³⁷. Timothy Ashplant contribuye con una nueva orientación el cual se orienta con el rescate de la subjetividad y las voces excluidas de los centros de poder y de autoridad cultural³⁸. Asimismo, para Marta Lamas el concepto de género “constituye no solo los estudios sobre las mujeres, sino diversas áreas de investigación³⁹”, tal como señala a continuación:

“Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas. Lo lógico, se piensa, es que, si las funciones biológicas son tan dispares, las demás características –morales, psíquicas también lo habrán de ser⁴⁰”.

De esta forma Lamas sustenta su conceptualización de género teorizando la cultura en torno a la diferencia sexual. Por otro lado, Sonya Rose señala que “las diferencias de género son producción de la sociedad⁴¹”. La teorización en torno al género cobra relevancia en el contexto a investigar dado que se define a las maestras a partir de su posición como sujetos sociales que irrumpen dentro del espacio público aportando a un campo de saber específico como lo es la Historia de la Educación.

La Historia de la Educación es relevante en esta investigación dado que constituye el fundamento teórico dentro del marco de las influencias educacionales que caracterizó a la sociedad chilena a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Según María Isabel Corts, Alejandro Ávila, María Calderón y Ana María Montero la educación no es simple “ni puede ser abordado unilateralmente, sino que, dada su complejidad, el historiador deberá tener en cuenta la diversidad de factores que

³⁷ Sonya Rose, *¿Qué es historia de género?* (Madrid, Alianza, 2012) p. 220

³⁸ Ibid. 223

³⁹ Marta Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (México 1996)

⁴⁰ Marta Lamas, “*la perspectiva de género*”.

⁴¹ Sonya Rose, *¿Qué es historia de género?* (Madrid, Alianza, 2012) p. 18

inciden en ella⁴²". Mas bien para analizar la Historia de la Educación es indispensable "hacerlo a la luz de la realidad política, económica, social, religiosa, cultural, etc.⁴³". Este análisis teórico subraya la relevancia de considerar las escrituras maestras y la Escuela Nueva desde diversas perspectivas. Estas reflexiones proporcionan una base sólida para comprender las apropiaciones que hicieron las maestras de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX en Chile dado que delinear la trayectoria para la investigación que se llevará a cabo en este estudio.

En otro orden de ideas, la metodología que se empleará en esta investigación es análisis documental y análisis de contenidos. El análisis documental, se basa en la selección de fuentes y con el objetivo de realizar un análisis adecuado a los documentos, según Arostegui es "el acopio de la evidencia documental es la base empírica decisiva de cualquier investigación⁴⁴". El análisis documental tiene dos aspectos: instrumentales y epistemológicos, por lo que se define como "el conjunto de principios y de operaciones técnicas que permiten establecer la fiabilidad y adecuación de cierto tipo de informaciones para el estudio y explicación de un determinado proceso histórico⁴⁵". La fiabilidad y la adecuación, por tanto, son las principales características que debe poseer una fuente, ya que la autenticidad de estas es vital para la investigación sobre periódicos y revistas. Aplicar esta metodología es necesario para realizar una adecuada definición de las fuentes demandadas, la recopilación de estas y la selección en función de la hipótesis⁴⁶.

El análisis de contenido es otra técnica metodológica que permite obtener información adicional de los documentos escritos, esto por medio del análisis de codificaciones internas⁴⁷. Esta metodología resulta necesaria para los análisis

⁴² María Isabel Corts, Alejandro Ávila, María Calderón y Ana María Montero. Historia de la educación: Cuestiones previas y perspectivas actuales. (España, G.I.P.E.S, 2011), 52

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*, (Barcelona, Grijalbo Mondadori, S.A., 1995).

⁴⁵ Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*, (Barcelona, Grijalbo Mondadori, S.A., 1995). p. 198.

⁴⁶ Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*, (Barcelona, Grijalbo Mondadori, S.A., 1995). P.199.

⁴⁷ Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*, (Barcelona, Grijalbo Mondadori, S.A., 1995). P.208.

cualitativos de datos, por ende, es esencial para esta investigación. Esta técnica se compone por el análisis del lenguaje, cuyo objetivo es la inferencia. Por lo que, tomándonos nuevamente de Arostegui, él define análisis de contenidos con las siguientes palabras:

“Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes⁴⁸”.

Esta metodología se puede entender mediante cuatro características, el campo, procedimiento analítico, objetivo de inferencia y relación con la lingüística. Por tanto, esta técnica busca explicar el contenido de los mensajes de lo que se puede inferir del contexto en el que el mensaje fue producido. En conclusión, ambas metodologías son esenciales para la investigación, ya que está orientada al análisis de escritos de maestras, es decir, hacia el análisis de documentos y contenidos. Por ende, se necesita un sistema metodológico para poder facilitar el desarrollo del trabajo, poder identificar, seleccionar y examinar de manera adecuada las fuentes y el contexto en el que fueron producidas y publicadas.

La presente investigación contará con tres capítulos, en el cual cada uno corresponde a un objetivo establecido. El primer capítulo consistirá en describir el contexto educativo y sus características a comienzos del siglo XX en Chile. Por un lado, en este apartado se abordaron los antecedentes de la educación nacional para comprender su estado previo a la llegada de la influencia de la Escuela Nueva. Por otro, se describieron las transformaciones pedagógicas europeas-norteamericanas que incidieron en el rumbo pedagógico chileno durante el siglo XX. Los niveles de analfabetismo, la escolarización sistemática, la conformación de la identidad y el sentido de pertenencia a la nación supusieron una serie de desafíos para el Estado chileno, mediante el cual se probaron diversos métodos de enseñanza extranjeros, en otras palabras, la misión estatal de dar a la educación un enfoque de pertenencia al territorio al mismo tiempo que contribuir con su progreso acorde a las demandas

⁴⁸ Ídem 208.

de los contextos mundiales significó la mayor tarea de los gobiernos al largo del siglo. En efecto, luego de la primera guerra mundial la educación centrada en el niño, entendida esta como una mirada educativa orientada hacia el bienestar integral del niño revolucionó para siempre la forma de educar, por este motivo el rol de las maestras que viajaron al extranjero y escribieron para estudiar las nuevas innovaciones pedagógicas fue crucial para el progreso intelectual del territorio nacional dado las transformaciones que se estaban gestando. Lo anteriormente expuesto tuvo la finalidad de establecer un contexto propicio para posteriormente describir en profundidad el fenómeno de Escuela Nueva y la condición de las maestras en Chile como prerrequisito clave para entender como ellas contribuyeron y se apropiaron del movimiento de la Escuela Nueva conformando un campo de saber propio a lo largo del siglo XX en Chile.

El segundo capítulo tendrá como objetivo describir el fenómeno de la Escuela Nueva y la condición de las maestras en Chile como prerrequisito para comprender cómo ellas contribuyeron y se apropiaron del movimiento de la Escuela Nueva entre los años 1880 a 1930 respectivamente. En primer lugar, se analizó el fenómeno de la Escuela Nueva tomando en cuenta su origen y contexto para luego describir el proceso de implementación, organización y aplicación en las escuelas chilenas. En segundo lugar, se analizó la condición de las maestras chilenas Mercedes Barrera de Raby, Brígida Walker, Sara Perrin e Irma Salas principalmente con la finalidad de relacionar su campo intelectual con el movimiento de renovación pedagógica. Cabe destacar que, con base en la nueva influencia, los docentes propusieron “una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo⁴⁹” tomando como referente el pensamiento de John Dewey. Asimismo, la esencia de la nueva pedagogía no se entiende sin las contribuciones de las maestras chilenas que fueron comisionadas al extranjero para escribir según sus parámetros lo más distintivo de este modelo. En el siguiente capítulo se profundizará en lo que rescataron de este movimiento, cuáles son las proyecciones que pretendieron para la sociedad chilena y en qué medida estaban de acuerdo o en desacuerdo con los

⁴⁹ Reyes Jedlicki, L. “*Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*”. 2010. Pág. 42.

planteamientos del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

El tercer capítulo tendrá por objetivo analizar las contribuciones y apropiaciones que las maestras hicieron del movimiento de la Escuela Nueva. Para tal acción el capítulo se dividió en dos partes. El primero dice relación con analizar las temáticas educacionales en las obras de las maestras Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin, Brígida Walker e Irma Salas Silva. El segundo se centró en analizar las aplicaciones de esas temáticas en el territorio nacional, desde las cuales ellas pensaron ejecutar los principios de la Escuela Nueva. Para conocer en profundidad los resultados de esta investigación y evidenciar si las maestras brindaron rigurosos conocimientos desde diversas perspectivas a través de su rol como divulgadoras de conocimiento se invita a continuar explorando las contribuciones significativas de las maestras chilenas que fueron participes activas de las renovaciones pedagógicas que tuvieron lugar en un contexto mundial de postguerra.

CAPÍTULO I.

La educación chilena a inicios del siglo XX.

Con el fin de examinar las apropiaciones que hicieron las maestras de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX en Chile, el objetivo de este capítulo es describir el contexto educativo chileno entre los años 1880 a 1930 particularmente. Correspondiente al período en el cual se comenzó a difundir el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva en nuestro país a través de las maestras Sara Perrin, Mercedes Barrera de Raby, Brígida Walker e Irma Salas Silva. Esto debido a que fueron comisionadas a Estados Unidos por el Gobierno chileno para aprender del modelo e implantarlo en las escuelas del país a comienzos del siglo XX. El presente capítulo se estructura en dos apartados: en un primer apartado se abordarán los antecedentes de la educación nacional para comprender su estado previo a la llegada de la influencia de la Escuela Nueva. En segundo lugar, se describen las transformaciones pedagógicas europeas-norteamericanas que incidieron en el rumbo pedagógico chileno durante el siglo XX.

Antecedentes educación chilena fines siglo XIX.

El desarrollo de la educación en Chile a lo largo de los siglos experimentó diversas influencias y transformaciones. Hacia el siglo XIX comenzó con lo que la Colonia nos legó “una colegiatura enclenque, sin raigambre popular, ni respuesta a las exigencias económicas⁵⁰”, en aquella época saber escribir era más bien “un oficio, no una necesidad cultural⁵¹”. La creación de la república significó romper con los cimientos coloniales para dar forma a una educación republicana, por ello “los gobernantes estuvieron preocupados de ella, en sus niveles primario, secundario y superior⁵²” como también, por ello esta temática se reitera en las constituciones de 1828, 1833 y 1925 estableciendo que la “educación pública es una atención

⁵⁰ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 72

⁵¹ Ibid. 74

⁵² Zemelman, M. “Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX”. Revista Chilena de Humanidades N° 18/19. 1998-1999. Pág. 63

preferente del Estado⁵³". En 1813 con el primer Censo escolar de la República se verificó que "en la capital sólo había 7 escuelas con 664 alumnos⁵⁴", con la intención de modificar esta situación la Junta Gubernativa encabezada por José Miguel Carrera "expidió el reglamento de 1813 que constituyó la primera pieza legislativa sobre instrucción primaria en Chile independiente⁵⁵". Asimismo, los gobiernos de la época manifestaron el deber de "cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social⁵⁶".

El legado de Bernardo O'Higgins y San Martín se orientó a "asentar la República en bases duraderas⁵⁷", y así se fue dando paso a las influencias que caracterizaron casi por completo al siglo XIX. La influencia francesa llegó a cargo del ingeniero Carlos Ambrosio Lozier, quien "trabajó empeñosamente por sacudir el espíritu escolástico, teórico y colonial que prevalecía en sus aulas, tratando de darle la fisonomía de un colegio o liceo francés⁵⁸". Lo más renovador de la instrucción francesa, fue la introducción de estímulos morales en vez de azotes y castigos. De esta manera, progresivamente la enseñanza francesa fue ganando legitimidad en el país, no obstante, estos esfuerzos no fueron suficientes ya que "no había en toda la República más que 56 modestísimas escuelas públicas, sostenidas por el Estado⁵⁹".

En otro orden de ideas, la constitución política de 1833 estableció preceptos que cambiaron la posición del Estado frente a la educación. El art. 144 declaró que "la educación pública es una atención preferente del Estado⁶⁰". Asimismo, el art. 145 dispuso que "Habrá una superintendencia de educación pública a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del Gobierno⁶¹". El siglo XIX posicionó al Estado docente frente al dominio eclesiástico,

⁵³ Zemelman, M. "*Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX*". Revista Chilena de Humanidades N° 18/19. 1998-1999. Pág. 63

⁵⁴ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 75

⁵⁵ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 75

⁵⁶ Ibid. 76

⁵⁷ Ibid. 79

⁵⁸ Ibid. 81

⁵⁹ Ibid. 88

⁶⁰ Ibid. Pág. 92

⁶¹ Ibid. 92

momento en el cual la escuela fue adquiriendo un carácter institucional, “una acción educativa estatal que formaría la base del sistema educacional chileno⁶²”. Sin embargo, tales avances fueron contrarrestados por factores como la escasa preparación del profesorado:

“Las pocas escuelas eran reguladas por hombres cuya preparación intelectual rara vez pasaba de leer y escribir. Algunos de ellos eran soldados realistas, prisioneros de guerra de la independencia, mientras otros provenían de filas menos estimables⁶³”.

Al término del régimen Portaliano y con la victoria de Yungay Chile abre paso junto a los otros países americanos a la “convergencia del pensamiento continental⁶⁴” con pensadores como Domingo Faustino Sarmiento, Vicente Fidel López, José María Gutiérrez, Andrés Bello, Carlos Gómez, etc., núcleo que en 1842 serían los grandes inspiradores de la docencia en el territorio. Con Domingo Faustino Sarmiento se funda la carrera del preceptorado apelando a “que las rentas públicas se inviertan en educar y no en reprimir⁶⁵”. Por consiguiente, bajo la presidencia de Manuel Bulnes se materializó la creación de la Escuela Normal de Preceptores. “Los primeros catorce jóvenes que ingresaron a la Escuela Normal en 1842 tenían entre diecisiete y veintitrés años, provenían de la capital y de villas del Valle Central, y sus conocimientos eran disímiles⁶⁶”. Su decenio fijó los cimientos sobre los que se construyó el sistema didáctico chileno, delineando desde la enseñanza elemental a la superior⁶⁷. Con el desarrollo de la escuela Normal de Preceptores, en un comienzo hubo dos maestros, Sarmiento e Ignacio Acuña, y debido a los prontos progresos que demostró el primero organizando la enseñanza de la normal, en 1845 el Gobierno le nombró “en comisión pedagógica en Europa y Estados Unidos, dándoles los medios para satisfacer su deseo de muchos años, el conocer de visu

⁶² Contreras Linai. C. “*Un campo de producciones desconocido: la prensa escolar, comparación de periódicos y revistas en los liceos de niñas y de niños entre 1910 y 1950 en Chile*”. 2023. Pág. 18

⁶³ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 93

⁶⁴ Ibid. 102

⁶⁵ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 104

⁶⁶ Serrano, Sol. Historia de la educación (1810-2010). Pág. 202

⁶⁷ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 107

los países cuya cultura le atraían reciamente⁶⁸. Siendo uno de los primeros pensadores en ejecutar una misión de tales características.

A mediados de siglo, con los progresivos cambios y el surgimiento de figuras como José Victorino Lastarria, Francisco Bilbao, Vicuña Mackenna y Federico Errázuriz⁶⁹ se generó un ambiente de siembra de ideas y se discutió la enseñanza secundaria y Normal femenina. De esta manera, en 1852 se funda la Escuela Normal de Preceptoras, creada por el Estado y con financiamiento fiscal, entregada a la gestión administrativa y pedagógica de una congregación de religiosas⁷⁰. Ellas fueron Ana du Rousier, Antonieta Pissorno y Mary Macnally, únicas mujeres capaces de cumplir con la misión educativa de las jóvenes chilenas. Es así como ingresaron las primeras jóvenes provenientes de familias humildes oriundas de Santiago y del campo, no contenían hábitos de disciplina, orden, ni limpieza personal. “Había que comenzar por dar a las niñas el hábito del trabajo, apegarlas a la disciplina, ejercitar gradualmente su memoria, esforzarse en que su espíritu adquiriera el hábito de la atención y de la reflexión⁷¹”. Desde 1840 hasta 1890 las religiosas francesas “constituyeron el principal núcleo de enseñanza femenina⁷²”. Otorgando enseñanzas relacionadas con las exigencias de la sociedad católica del período, tales como: “virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa y de las labores tradicionales⁷³”. Motivo por el cual el Plan de Estudios de las escuelas Normales en un principio fue diferenciada para mujeres y hombres, tal como se muestra en el cuadro a continuación:

⁶⁸ Ibid. 115

⁶⁹ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 134

⁷⁰ Núñez, Iván. “Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)”. Pág. 136

⁷¹ Serrano, Sol. Historia de la educación (1810-2010). P. 203

⁷² Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 130

⁷³ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 130

Cuadro Sinóptico I: Plan de Estudios de 1842 y 1854⁷⁴.

Escuela Normal de Preceptores de Santiago Plan de Estudios de 1842	Escuela Normal de Preceptoras de Santiago Plan de Estudios de 1854
Duración de Estudios: 3 años	Duración de Estudios: 3 años
<p>I. Formación General</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dogma y moral religiosa - Leer y escribir con perfección - Gramática y ortografía castellana - Nociones generales de Historia y particulares de la de Chile - Geografía descriptiva - Dibujo lineal - Aritmética comercial 	<p>I. Formación General</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dogma y moral religiosa - Lectura y escritura - Gramática castellana - - Historia - Geografía - Dibujo - Aritmética - Costura, bordado y otros trabajos de aguja
<p>II. Formación profesional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías de la Transmisión 2. Técnicas de la transmisión 	<p>II. Formación Profesional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías Profesionales 2. Técnicas de la transmisión
III. Disciplina.	III. Disciplina

Fuente: Decreto de Fundación (18-ene-1842). Decreto de Fundación (5-ene-1854)⁷⁵.

Es importante mencionar que desde un comienzo la educación de las mujeres estuvo caracterizada por el “interés público de la educación de las niñas pobres, futuras madres que debían moralizar a los hijos de la plebe⁷⁶”. Por este motivo fue

⁷⁴ Cox, Cristián. La formación del profesorado en Chile 1842-1987. CIDE 1990.

⁷⁵ Cox, Cristián. La formación del profesorado en Chile 1842-1987. CIDE 1990.

⁷⁶ Núñez, Iván. “Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)”. Pág. 136

que la educación de las mujeres quedó bajo la gestión pedagógica francesa dado que les otorgaban disciplina y moral necesarias para ser buenas madres. Dentro de este marco, la importancia del preceptorado fue sentar las bases para la aplicación de una educación transversal para la mayoría de la población, a pesar de que, enseñar a leer y escribir aún se consideraba una ardua tarea para el Estado docente. Tal como lo afirmó la Constitución de 1833 en donde “se concreta, se articula y forma un organismo, en el que funcionan, además de las tres etapas primarias, secundaria y superior, las escuelas especiales de mayor importancia⁷⁷”. Con respecto a los avances en temas de escolarización, la Ley de Instrucción Primaria de 1860 impulsada por José V. Lastarria fue un considerable progreso por parte del Estado para hacer frente a la precaria situación existente hasta ese momento en el país. Su materialización fue posible gracias al Censo general de 1854⁷⁸, que dimensionó y evaluó la extensión de la escuela pública que esta ley resolvió en proporción al número de habitantes. En términos generales, declara que “la enseñanza primaria es absolutamente gratuita, manda a establecer una escuela de niñas y otra de varones en todo departamento con más de 2000 habitantes, y escuelas superiores en sus cabeceras y capitales de provincia⁷⁹”. En términos formales, las principales disposiciones de esta ley contemplaban:

“La obligación de las municipalidades, de los conventos y monasterios de mantener escuelas primarias gratuitas de ambos sexos, la validez e implantación del título de normalista para servir en ellas, fijación de sueldos y premios al preceptorado y formación de juntas directivas departamentales para fomento de este grado didáctico⁸⁰”.

Sin embargo, los retrocesos de la correcta implantación de esta ley se deben a la negación de la sociedad pelucona quienes estuvieron lejanos a “considerar necesario el incremento de la educación popular⁸¹”. Por otro lado, los pensadores

⁷⁷ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 131

⁷⁸ Serrano, S. Ponce de León, M. Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I, Aprender a leer y escribir (1810-1880). 2012. Pág. 72.

⁷⁹ Labarca. A. Historia de la enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 148

⁸⁰ Ibid. 139

⁸¹ Ibid. 140

progresistas comprendían que “era indispensable preocuparse del problema, ya que los del gobierno no cumplían sino a medias y a regañadientes su tarea de alfabetizar al pueblo⁸²”. Por último, es importante destacar que en este precepto no se tocó el punto de la obligación escolar⁸³.

A grandes rasgos, este período se caracterizó por el predominio de la iglesia sobre el Estado, la cual se hizo presente a través de la educación de los niños, transmitida a través de pedagogos y religiosos franceses en el cual “la adaptación del sistema de liceos franceses a una sociedad huérfana de tradiciones culturales, sin aristocracia refinada y sin instituciones literarias, [...] sin asomo de la clase media, sin industrias, con un comercio en desmedro⁸⁴” hacia aún más difícil la labor educativa.

En otro orden de ideas, el advenimiento de la guerra del Pacífico vislumbró las flaquezas del sistema político, económico y educacional debido a que “se concentran las fuerzas en la guerra y se dejan de mano múltiples ensayos pedagógicos del decenio anterior⁸⁵” provocando que se hiciera “más fácil el cambio de rumbos que en la década del 80 le imprimieron los maestros alemanes⁸⁶”. El modelo pedagógico francés que dominó la enseñanza la mayoría del siglo XIX sin contrapeso fue paulatinamente igualado e incluso desplazado por las nuevas orientaciones traídas por los pensadores. Cabe destacar que los intelectuales y profesores chilenos que hicieron posible la modernización de la teoría y de la práctica educacionales y la extensión del sistema de la educación pública fueron, entre otros, José Abelardo Núñez, Claudio Matte, Valentín Letelier, Amanda Labarca, Irma Salas [...]”⁸⁷.

⁸² Ibid. 141

⁸³ Ibid. 149

⁸⁴ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 132

⁸⁵ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 181

⁸⁶ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 139

⁸⁷ Zemelman, M. “Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX”. Revista Chilena de Humanidades N° 18/19. 1998-1999. Pág. 63

Transformaciones pedagógicas europeas-norteamericanas.

Es así como las últimas décadas del siglo XIX se caracterizaron por ser períodos de transición, donde “nuevas orientaciones y nuevos actores hacen su aparición en el escenario educacional⁸⁸”. Los antecedentes dicen relación con un cambio de referente educacional, el motivo de tal transición se debe al impulso de los gobiernos liberales a fines del siglo de “otorgar a la pedagogía chilena un estatus científico a imagen y semejanza de la cultura europea occidental y positivista⁸⁹”. En efecto, en 1879 el ministro de Instrucción Pública “encomendó al abogado José Abelardo Núñez, que viajara a Estados Unidos y a Europa para hacer un estudio de sus sistemas educacionales⁹⁰, siendo predominantemente llamativo el sistema educacional alemán.

"La primera impresión que produce un colegio alemán es la admiración de la disciplina que domina dentro de él. Uno no escucha el menor ruido, el menor desorden; todo progresa con perfecto orden. Los profesores y los alumnos parecen igualmente convencidos que en tal lugar no hay espacio ni tiempo para ninguna otra cosa que no sea el estudio, y todos desde que pasan el umbral de la escuela observan una compostura y seriedad tal como si estuvieran en una Iglesia ...Y lo que más merece mención, es que esta disciplina, este orden, no son de ninguna manera algo forzado, ni el resultado del rigor, ni de las caras enojadas de los profesores quienes como los agentes disciplinarios eficaces, presentan la varilla o el guante a sus estudiantes, sino por el contrario son los niños mismos quienes parecen profesar un afecto y respeto por la escuela tal, que no se les ocurre alterar el orden o perturbar la corrección del profesor⁹¹".

Por consiguiente, el nuevo referente alemán se hizo efectivo a través de una legislación en 1883 en donde “se disponen recursos económicos para construir nuevas escuelas, y para contratar personal extranjero para la educación nacional.

⁸⁸ D. Cox, Cristián. C. Gysling, Jacqueline. “*La formación del profesorado en Chile 1842-1987*”. CIDE, 1990. Pág. 48.

⁸⁹ Mansilla, Juan. “*Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920*”. Universidad Católica de Temuco, 2018. Pág. 189.

⁹⁰ D. Cox, Cristián. C. Gysling, Jacqueline. “*La formación del profesorado en Chile 1842-1987*”. CIDE, 1990. Pág. 49.

⁹¹ J.A. Núñez. “*Vida alemana. Las Escuelas en Sajonia*”. El Ferrocarril, mayo 15, 1882, pág.2.

Además, se permite la salida de profesores chilenos al extranjero, con fines de perfeccionamiento⁹². Como resultado de este proceso, en el año 1885 inició la introducción en el sistema educativo nacional de las orientaciones pedagógicas alemanas “cuyas principales características enfatizaban el orden, la puntualidad y la obediencia⁹³”. Un acontecimiento destacable fue la labor de la docente alemana Teresa Adametz bajo la dirección de la Escuela Normal de Santiago, quien durante este período se acooplejó por la baja preparación de las alumnas que implicaba un doble esfuerzo para proveer los conocimientos elementales que más tarde, ellas debían enseñar profesionalmente. Por tal motivo Adametz consideró relevante en lo que respecta a la formación de las futuras preceptoras, su desarrollo en torno a una pedagogía de base científica. Dejando atrás la subvaloración de las preceptoras que se observaba a mediados del siglo, cuando se les exigía sobre todo “moralidad” y “contracción a la tarea de enseñar”⁹⁴. De este modo se fue desarrollando una nueva concepción del preceptorado femenino, debido a la nueva orientación otorgada a su “fuerza intelectual”⁹⁵ como cualidad destacable en las nuevas Escuelas Normales Femeninas.

En otro orden de ideas, la influencia de la pedagogía alemana se materializó también en el Congreso pedagógico acontecido en 1889 a cargo de José Abelardo Núñez⁹⁶. La Junta Directiva organizadora fue constituida por “seis doctos varones solamente, dado que ninguna mujer integró la Junta⁹⁷”. Se presentaron ochenta y dos trabajos entre los cuales José Abelardo Núñez en su informe sobre el Congreso afirmaba que:

“Entre los trabajos presentados, tanto al certamen como a los temas de discusión, hubo un buen número suscrito por diversas preceptoras, cuya concurrencia no puede menos que ser estimada de feliz augurio. El noble empeño manifestado por estas maestras revela un espíritu de adelanto del que, por cierto, mucho se puede esperar⁹⁸”.

⁹² D. Cox, Cristián. C. Gysling, Jacqueline. *“La formación del profesorado en Chile 1842-1987”*. CIDE, 1990. Pág.50

⁹³ D. Cox, Cristián. C. Gysling, Jacqueline. *“La formación del profesorado en Chile 1842-1987”*. CIDE, 1990. Pág.50

⁹⁴ Egaña, María Loreto. *“La educación primaria en Chile (1860-1930)”*. Lom Ediciones 2003. Pág. 124

⁹⁵ Egaña, María Loreto. *“La educación primaria en Chile (1860-1930)”*. Lom Ediciones 2003. Pág. 124

⁹⁶ Labarca, Amanda. *Historia de la Enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, 1939. Pág. 188

⁹⁷ Egaña, María Loreto. *“La educación primaria en Chile (1860-1930)”*. Lom Ediciones 2003. Pág. 127

⁹⁸ José A. Núñez, *op. cit.*, p. VI.

A grandes rasgos, el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 significó un hito en el desarrollo de la educación primaria chilena. Por una parte, mostró cuan extendida y arraigada era la mirada dominante sobre educación de niños y niñas y sobre preceptores y preceptoras, mirada que no prohibía ni formalmente desatendía la educación de las niñas, pero “al ignorar las diferencias, discriminaba en contra de niñas y preceptoras⁹⁹”. Por otro lado, el Congreso develó que algo estaba cambiando, dado que las preceptoras chilenas comenzaban a irrumpir en un espacio público y hacer oír una voz propia, “no era todavía un espacio conquistado, pero fue bien ocupado por mujeres como Enriqueta Courbis o Carmen Silva¹⁰⁰”.

En retrospectiva el sistema pedagógico chileno de siglo XIX se caracterizó por poseer una estructura educacional movediza: falta de maestros y de métodos¹⁰¹ a una con “edificios escolares, planes de estudio, métodos y maestros¹⁰²”. No obstante, los intentos educativos aún no dejaban conforme las necesidades sociales, políticas y económica de la fisonomía chilena: “Disciplinas, métodos, planes, programas [...] lejos de acomodarse a las necesidades del medio, eran simples remedos y copias de los usos germánicos¹⁰³”, dejando develar que en la generalidad el sistema docente aún carecía de unidad orgánica¹⁰⁴, cuyo problema nacional se evidenció a continuación:

“La clase dirigente, educada en la admiración a lo europeo y el menosprecio de lo nativo, no estimuló ni el pensamiento ni el arte autóctonos, expresiones de un espíritu nacional. Faltó pues, a nuestra enseñanza el íntimo objetivo, eso que no se puede copiar, que fluye de la savia misma del pueblo, orientándole hacia un destino propio¹⁰⁵”.

⁹⁹ Egaña, María Loreto, *“Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”*. Pensamiento Educativo, Vol.26, 2000. Pág. 114

¹⁰⁰ Egaña, María Loreto, *“Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”*. Pensamiento Educativo, Vol.26, 2000. Pág. 114

¹⁰¹ Labarca. A. *Historia de la Enseñanza en Chile*. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 209

¹⁰² Ibid. 210

¹⁰³ Ibid. 211

¹⁰⁴ Ibid. 212

¹⁰⁵ Ibid. 213

La importancia del factor nación estuvo directamente ligado al hecho de que no se comprendió en la sociedad en conjunto el mensaje que buscó proyectar la educación estatal: “Le falta, asimismo, el soplo vital de lo autóctono, de la correlación íntima entre la realidad del ambiente y los objetivos didácticos. No se entiende aún que la educación sea una función social¹⁰⁶”, pese a que los avances fueron considerables respecto del divorcio de la tradición con la península española. En los inicios del siglo XX la educación chilena atravesó diversas transformaciones que cambiaron su fisonomía en vista de que “La opinión pedagógica comienza a despejarse de su “embrujo alemán”, a reclamar que los chilenos sean educados por chilenos, que la enseñanza esté adaptada a nuestras peculiares necesidades¹⁰⁷”. Progresivamente surgen asociaciones que comienzan a promover estos cambios, tal como la Asociación de Educación Nacional (AEN) en 1904 que inscribió la “primera tentativa para considerar los problemas pedagógicos en conjunto [...] que ha de responder a las necesidades crecientes de la nación¹⁰⁸”. Es importante resaltar que la AEN editó una revista de carácter pedagógica donde publicó en 1908 “la primera traducción al castellano de la obra *Mi credo pedagógico* de John Dewey¹⁰⁹” dando a conocer los planteamientos básicos que dominaron la escena educativa del siglo XX. Las transformaciones que tuvieron lugar en esta época significaron que La sociedad chilena estaba cambiando muy rápidamente debido a la compleja situación en la que “Confluyeron la crisis del salitre que generó graves problemas económicos; una crisis moral que reflexionaba sobre la distancia entre la riqueza de clase alta, los problemas sociales, derivados de la cuestión social y la crisis del parlamentarismo¹¹⁰”.

Por ende, la urgencia por transformar el sistema educativo del territorio se debe a que desde “1895 hasta 1915 la proporción de letrados en Chile había crecido sólo

¹⁰⁶ Ibid. 218

¹⁰⁷ Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 221

¹⁰⁸ Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 222

¹⁰⁹ Zemelman, M. “Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX”. Revista Chilena de Humanidades N° 18/19. 1998-1999. Pág. 64.

¹¹⁰ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 4

en un 29%¹¹¹”, por tal razón Maximiliano Salas recomendó la aprobación del proyecto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920¹¹² la cual reemplazó a la orgánica de 1860. En la nueva orgánica se “fijó la obligatoriedad de la educación primaria para los jóvenes de entre los siete y los trece años [...]. Al mismo tiempo, se prohibió el trabajo en talleres y fábricas a los menores de dieciséis años que no hubiesen cumplido con su obligación escolar¹¹³”. De tal modo, la unión del profesorado nacional se centró en subsanar las falencias existentes hasta ese entonces en todo el territorio nacional. En otras palabras, la “influencia de renovación pedagógica circundante en todo el cuerpo magisterial¹¹⁴” logró tomar cuerpo más claramente con la celebración de la Asamblea Pedagógica de 1926, hito en el cual dada la complejidad educacional de la época se consagraron dos aspectos relevantes: “la organización general de la enseñanza, y las reformas que son menester introducir en los planes, programas, métodos y pruebas de nuestro actual sistema educativo¹¹⁵”. A partir de esta congregación se delineó el horizonte hacia el cual se direccionó la educación no solo nacional, sino más bien continental. En otras palabras, Jesús Rodríguez señaló:

“Todos los pedagogos y reformadores están de acuerdo en esto, y a partir del período postguerra mundial todas las naciones e instituciones de carácter filantrópico y científico han mirado hacia el niño, proponiéndose respetar sus derechos y satisfacer todas sus necesidades¹¹⁶”.

Por consiguiente, se inaugura una concepción diferente de educar al alumno, esta vez, desarrollando sus potencias creadoras, que “mata la escuela tradicional, y fomenta la escuela nueva [...] con nuevas perspectivas de beneficio propio y social¹¹⁷”. A saber, la Escuela Nueva surgió en Europa a finales del siglo XIX como un “movimiento de renovación pedagógica constituido por instituciones escolares

¹¹¹ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 232

¹¹² Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 233

¹¹³ Zemelman, M. “Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX”. Revista Chilena de Humanidades N° 18/19. 1998-1999. Pág. 65.

¹¹⁴ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 223

¹¹⁵ Asamblea departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores. 1926. Pág. 5.

¹¹⁶ Asamblea departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores. 1926. Pág. 53.

¹¹⁷ Asamblea departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores. 1926. Pág. 55.

de vanguardia e innovadoras¹¹⁸”, cuyos principales referentes son Georg Kerschensteiner, María Montessori, Ovide Decroly, E. Makarenko, entre otros. Por otro lado, fue “ampliamente difundida en el período comprendido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial¹¹⁹” la versión norteamericana de este movimiento, llamado Escuela Progresista que tuvo su apogeo a partir de las obras de John Dewey. Por último, el concepto de Escuela Activa “hace referencia, particularmente a los planteamientos del suizo A. Ferrière¹²⁰”. Tales corrientes pedagógicas “cuya impronta, sin duda, es innegable en el mundo educativo actual¹²¹” se caracterizaron por ser una serie de “movimientos con determinadas ideas sobre la educación y prácticas que emergieron a contrapelo de la educación tradicional¹²²”. En lo esencial, la nueva educación “reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, centrándose en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía¹²³”. La modalidad original que propuso este modelo se materializa de la siguiente forma:

“La Escuela Nueva es un internado familiar, en el que la experiencia del niño sirve de base para la educación intelectual por el empleo adecuado de los trabajos manuales, y para la educación moral por la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares¹²⁴”.

La influencia de la Escuela Nueva rápidamente hizo eco en la comunidad educativa nacional a partir de las reflexiones y críticas manifestadas al modelo educativo de la época, por lo que en conjunto se instan a señalar que “confiemos en que seremos capaces de asegurar la reforma de la educación que favorezca nuestro

¹¹⁸ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 2.

¹¹⁹ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 2.

¹²⁰ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 2.

¹²¹ Narváez, Eleazar. “Una mirada a la Escuela Nueva.” Educere, vol. 10, 2006. Pág. 630

¹²² Narváez, Eleazar. “Una mirada a la Escuela Nueva”. Educere, vol. 10, 2006. Pág. 630

¹²³ Narváez, Eleazar. “Una mirada a la Escuela Nueva”. Educere, vol. 10, 2006. Pág. 630

¹²⁴ Escudero Caiceo, Jaime. “Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo XX”. Pág. 375

desenvolvimiento económico, cultural y democrático¹²⁵. Las nuevas ideas fluyeron a partir de “educadores de mentalidad laicista¹²⁶” que desde mediados del siglo anterior representantes de esta corriente dominaban el sistema educacional chileno. En efecto, la sociedad chilena en esta época se distinguió por “la revisión de valores sociales, la efervescencia democrática y la ola de múltiples ideologías libertarias que nos llegaba desde los campos de batalla europeos¹²⁷”.

La ideología democrática triunfante en el Tratado de Versalles tuvo sus efectos en el país, en vista de que “alentó los anhelos contenidos de la clase popular de todos los países, incluso de Chile, donde buscó medios de expresarse en los gobiernos, en el parlamento y en la educación¹²⁸”. El ascenso de la corriente radical en 1919 “fue la primera tentativa que hizo la clase media para coger el timón de la República¹²⁹” y se manifestó a pesar de las desorientaciones sociales en las “reformas y contrarreformas pedagógicas¹³⁰” que tuvieron lugar desde 1927 a 1931. Los antecedentes datan de comisiones reformatorias que tienen por fundamento “la disconformidad pública con el sistema didáctico se revela en las declaraciones del Gobierno, en los artículos de prensa, como en las tentativas de las autoridades educaciones y de las asociaciones de maestros para buscar fórmulas nuevas¹³¹”. El motivo radica en que la enseñanza pública requería adaptarse a “los caracteres físicos, mentales y morales de los educandos¹³², por consiguiente, la Asamblea Pedagógica de 1926 fue el medio idóneo para la materialización de una reorganización educacional, dado que al estar auspiciada por la Sociedad Nacional de Profesores pretendieron una reforma integral, tal como se señala a continuación:

“No debemos copiar lo que se ensaya en Europa o en los Estados Unidos, sino que usar nuestra propia fuerza creadora, ahondar en la fuente de nuestra raza, auscultar el corazón de esta agitada hora

¹²⁵ Asamblea departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores. 1926. Pág. 56.

¹²⁶ Escudero Caiceo, Jaime. “*Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo XX*”. Pág. 374

¹²⁷ Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 253.

¹²⁸ Ibid. 254.

¹²⁹ Ibid. 254.

¹³⁰ Ibid. 255.

¹³¹ Ibid. 255.

¹³² Ibid. 255

presente. Sólo así seremos dignos de que se haya confiado a nosotros la preparación de la juventud, alba y esperanza del mañana¹³³”.

Efectivamente, en abril de 1927 el ministro Aquiles Vergara firmó la primera reforma creando una “Superintendencia y Direcciones Generales¹³⁴”, ese mismo año se firma la magna reforma integral por Decreto 7,500 el mencionado documento “transforma las Direcciones Generales en Departamentos del Ministerio de Educación¹³⁵”. Bajo el mandato de Carlos Ibáñez se expresa de manera más visible uno de los objetivos principales de la reforma educacional “el de adaptar y orientar la enseñanza a las necesidades de producción y crecimiento del país¹³⁶”. La presencia del pensamiento de Dewey “influiría definitivamente en la Reforma Educacional que se implementó en 1928¹³⁷” tal como se pudo evidenciar en palabras del jefe del Departamento de Educación Luis Gómez Catalán:

“La escuela nueva es la escuela activa... Si el niño es activo, la escuela debe ser activa. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones estaba dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio... El niño va a actuar en lugar de oír, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento en lugar de llenarse la memoria. No va a ‘aprender por aprender’ sino va a ‘aprender a trabajar’. Va a investigar, a curiosear, a adquirir conocimientos que le sean indispensables para su edad, en lugar de conocimientos inútiles... Se va a conceder más libertad al niño para que la escuela, aquel bullicio que sale del trabajo no sea un delito, porque la escuela sea un taller de trabajo en lugar de un templo del silencio¹³⁸”.

De esta forma se instauró progresivamente tanto el planteamiento de Dewey como los ideales europeos de la Escuela Nueva en el sistema educativo chileno, generándose una simbiosis entre el profesorado y la procedencia de estas

¹³³ Labarca. A. Historia de la Enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. 1939. Pág. 257.

¹³⁴ Ibid. 258.

¹³⁵ Ibid. 259.

¹³⁶ Ibid. 260.

¹³⁷ Escudero Caiceo, Jaime. “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la escuela nueva al constructivismo”. Pág. 9

¹³⁸ Escudero Caiceo, Jaime. “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la escuela nueva al constructivismo”. Pág.9

corrientes pedagógicas. Permitiendo que mujeres pedagogas y educadoras chilenas viajaran a estudiar a Estados Unidos con fines de perfeccionamiento tales como Amanda Labarca e Irma Salas¹³⁹ quien “ingresó al Teachers College de la Universidad de Columbia donde permaneció cuatro años, allí fue discípula de Dewey, Kilpatrick, Bagley, McCall, Kandel, Briggs y otros¹⁴⁰”. Como también la profesora Mercedes Barrera de Raby quien fue “comisionada por el Supremo Gobierno para estudiar en Estados Unidos i Japón la organización de los establecimientos de instrucción¹⁴¹”. Como también este intercambio cultural y pedagógico contribuyó a que otras maestras como Brígida Walker y Sara Perrin escribieran sobre la renovación pedagógica y sus efectos en la educación nacional. En otro orden de ideas, la difusión de renovación pedagógica se hizo presente a través de diversos medios de comunicación, principalmente a través de periódicos, como es el lugar de la Asociación General de Profesores en 1922 la cuál editó el periódico *Nuevos Rumbos* y más tarde un *Boletín Nacional* en los cuales se “difundirá el pensamiento educativo de la Escuela Activa y especialmente de Dewey¹⁴²”. Por otro lado, el periódico quincenal *La Alborada* en 1925 publicó los principios de la Escuela Nueva para que padres y comunidad educativa se familiarizaran con los nuevos adelantos que se estaban produciendo en el extranjero en términos educativos.

Como se logró evidenciar, el desarrollo de la educación en Chile a lo largo de los siglos experimentó diversas transformaciones; desde modelos educativos de origen francés que contribuyeron a emplear un modelo inicial de educación con características rígidas y firmes, luego a modelos educativos alemanes que contribuyeron a perfilar la educación desde una perspectiva científica con estímulos morales para finalmente moldear la educación con los fines requeridos por la nación con influencias provenientes de Europa y Estados Unidos las cuales dominaron gran parte del escenario educativos a lo largo del siglo XX. La misión estatal de dar a la

¹³⁹ Escudero Caiceo, Jaime. “*Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la escuela nueva al constructivismo*”. Pág.9

¹⁴⁰ Biblioteca Nacional Digital de Chile. Biografía de Irma Salas Silva. Pág. 177.

¹⁴¹ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Soc. Imprenta i Litog. Universo. 1919. Pág. 5.

¹⁴² Escudero Caiceo, Jaime. “*Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la escuela nueva al constructivismo*”. Pág. 9

educación un enfoque de pertenencia al territorio al mismo tiempo que contribuir con su progreso acorde a las demandas de los contextos mundiales significó la mayor tarea de los gobiernos al largo del siglo. En efecto, la influencia del movimiento de la Escuela Nueva y la figura del J. Dewey en Chile en contraposición con la educación tradicional vino a permear por completo las concepciones existentes sobre educación. La relevancia que cobraron niños y niñas en este período revolucionó para siempre la forma de educar, por este motivo el rol de las maestras que viajaron al extranjero y escribieron para estudiar las nuevas innovaciones pedagógicas fue crucial para el progreso intelectual del territorio nacional.

Con el fin de examinar las apropiaciones que hicieron las maestras de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX en Chile, el objetivo de este capítulo fue describir el contexto educativo chileno entre los años 1880 a 1930 particularmente. Correspondiente al período en el cual se comenzó a difundir el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva en nuestro país a través de las maestras Sara Perrin, Mercedes Barrera de Raby, Brígida Walker e Irma Salas Silva. Esto debido a que algunas de ellas fueron comisionadas a Estados Unidos por el Gobierno chileno para aprender del modelo e implantarlo en las escuelas del país a comienzos del siglo XX. En efecto, en este apartado se abordaron los antecedentes de la educación nacional para comprender su estado previo a la llegada de la influencia de la Escuela Nueva. Como también se describieron las transformaciones pedagógicas europeas-norteamericanas que incidieron en el rumbo pedagógico chileno durante el siglo XX. Lo anteriormente expuesto tiene la finalidad de establecer un contexto propicio para el próximo capítulo adentrarnos a describir en profundidad el fenómeno de Escuela Nueva y la condición de las maestras en Chile como prerrequisito clave para entender como ellas contribuyeron y se apropiaron del movimiento de la Escuela Nueva conformando un campo de saber propio en Chile durante el siglo XX.

CAPÍTULO 2

La irrupción de la Escuela Nueva y las maestras chilenas.

Con el fin de examinar las apropiaciones que hicieron las maestras de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX en Chile, el objetivo de este capítulo es describir el fenómeno de Escuela Nueva y la condición de las maestras chilenas como prerrequisito clave para comprender cómo ellas contribuyeron y se apropiaron del movimiento de la Escuela Nueva en Chile entre los años 1880 a 1930 particularmente. En primer lugar, se analizó el fenómeno de la Escuela Nueva tomando en cuenta su origen y contexto para luego describir el proceso de implementación, organización y aplicación en las escuelas chilenas. En segundo lugar, se analizó la condición de las maestras chilenas Mercedes Barrera de Raby, Brígida Walker, Sara Perrin e Irma Salas principalmente con la finalidad de relacionar su campo intelectual con el movimiento de renovación pedagógica.

Origen y antecedentes de la Escuela Nueva.

Luego de la Gran Guerra, el mundo se encuentra en medio de un periodo de vacío y estancamiento, cuestión que se vio profundamente reflejada en la educación. En Europa este vacío fue percatado por profesionales de diversas áreas de la sociedad dentro de las cuales señalaron que “hay que romper con la vieja escuela y abrir un nuevo territorio para las próximas generaciones. Inventar una nueva educación para un nuevo niño que nunca más irá a la guerra¹⁴³”. En efecto, desde principios del siglo XX muchos pedagogos europeos ya habían experimentado en sus escuelas un método diferente al estatal, a partir de entonces en toda Europa comienzan a desarrollarse una importante contribución pedagógica. En España Francisco Ferrer desarrolló un programa educativo racional que “promovió la diversidad, la igualdad social, la autodisciplina, el rechazo de castigos y de exámenes¹⁴⁴”. En Bélgica Ovide Decroly colocó el hecho de “despertar interés del niño en el centro del

¹⁴³ Grudzinska, J. “Revolución escolar”. Francia, 2016, Part. I. 52 min.

¹⁴⁴ Grudzinska, J. “Revolución escolar”. Francia, 2016, Part. I. 52 min.

aprendizaje¹⁴⁵". En Italia María Montessori creó un "material pedagógico y un mobiliario adaptado que estimula las acciones y los movimientos de los niños¹⁴⁶". En Inglaterra Alexander Neil "denunció la autoridad de los maestros y los castigos corporales¹⁴⁷". El surgimiento de estos métodos:

"... No se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a reverter las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces¹⁴⁸".

Estos modelos surgieron en contraposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina¹⁴⁹. No se consideró uniforme ni exclusivo de un país, más bien correspondió a un movimiento que ilustra una diversidad de corrientes y realidades educativas¹⁵⁰, constituida de múltiples y variadas aportaciones de experiencias y autores. Cabe destacar que desde el siglo XVIII ya se encontraban antecedentes de este movimiento, cuyos planteamientos corresponden a los pedagogos Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich y Friedrich Fröbel principalmente. De igual forma se considera que "San Agustín, en el período patrístico ya planteaba la autoactividad del alumno¹⁵¹". Es importante destacar que dado el periodo entre guerras la educación se presentaba como la única posibilidad revolucionaria de "cambiar las escuelas para cambiar el mundo¹⁵²". Ante tal escenario la Sociedad de las Naciones se instaló en Ginebra en 1920, en dónde por primera vez participó Estados Unidos en una organización de esta índole cuyo objetivo de la Liga apuntó a preservar el orden mundial y resolver conflictos de forma pacífica.

¹⁴⁵ Grudzinska, J. *"Revolución escolar"*. Francia, 2016, Part. I. 52 min.

¹⁴⁶ Grudzinska, J. *"Revolución escolar"*. Francia, 2016, Part. I. 52 min.

¹⁴⁷ Grudzinska, J. *"Revolución escolar"*. Francia, 2016, Part. I. 52 min.

¹⁴⁸ Narváez, Eleazar. *"Una mirada a la Escuela Nueva"*. Caracas, Venezuela. 2006. Pág. 631. (Filho, 1964)

¹⁴⁹ Narváez, Eleazar. *"Una mirada a la Escuela Nueva"*. Caracas, Venezuela. 2006. Pág. 630.

¹⁵⁰ Narváez, Eleazar. *"Una mirada a la Escuela Nueva"*. Caracas, Venezuela. 2006. Pág. 630.

¹⁵¹ Caiceo Escudero, J. *"Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile"*. Espacio, Tiempo y Educación. 2016. pág. 132.

¹⁵² Grudzinska, J. *"Revolución escolar"*. Francia, 2016, Part. I. 52 min.

Progresivamente en enfoque educativo lo lideró Adolphe Ferriere al reagrupar las experiencias de los pedagogos experimentales y dar forma a lo que el llamó la “Escuela Activa” en oposición a la escuela pasiva¹⁵³. Los autores de estos modelos se reunieron en el Congreso de Calais en 1921. A fines del s. XIX y comienzos del s. XX la emergencia de escuelas que aplicaron el modelo que propuso la Escuela Nueva en países como Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia, entre otros, se da en un contexto donde tiene lugar una importante expansión de los sistemas escolares, al calor de las nuevas exigencias de las transformaciones económicas y bajo el influjo de ciertos ideales¹⁵⁴ tanto sociales como políticos producto de la sociedad industrial¹⁵⁵. Es así como surgieron las primeras instituciones escolares de carácter privado que asumieron la denominación de Escuelas Nuevas¹⁵⁶.

En Chile, los movimientos sociales y procesos de reformas educativas han estado siempre en la palestra de la sociedad y, sobre todo en las discusiones de los educadores. A principios de s. XX estos últimos articularon un proyecto educativo fundado en la relación de la escuela con la comunidad¹⁵⁷, cuyo objetivo se direccionó hacia la apertura de una sociedad democrática y deliberativa. Dicho fenómeno se desarrolló a través de diversos grupos que tuvieron la oportunidad de ensayar sus experiencias pedagógicas de carácter experimental y autogestivo¹⁵⁸. Dicha experiencia congregó a educadores y obreros para sentar las bases intelectuales de lo que fueron los procesos de experimentación y reforma educativa¹⁵⁹ influenciados por el movimiento de la Escuela Nueva.

¹⁵³ Grudzinska, J. “Revolución escolar”. Francia, 2016, Part. I. 52 min. 28:52 min.

¹⁵⁴ Narváez, Eleazar. “Una mirada a la Escuela Nueva”. Caracas, Venezuela. 2006. Pág. 633.

¹⁵⁵ Caiceo Escudero, J. “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile”. Espacio, Tiempo y Educación. 2016. pág. 135.

¹⁵⁶ Narváez, Eleazar. “Una mirada a la Escuela Nueva”. Caracas, Venezuela. 2006. Pág. 633.

¹⁵⁷ Reyes Jedlicki, L. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. 2010. Pág. 41.

¹⁵⁸ Reyes Jedlicki, L. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. 2010. Pág. 41.

¹⁵⁹ Reyes Jedlicki, L. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. 2010. Pág. 41.

Los principios de la Escuela Nueva incidieron en la sociedad educativa a



través del periódico *La Alborada* en el año 1925: “I. Libertad en el desarrollo. La conducta del alumno debe ser gobernada por sí mismo, según las necesidades sociales de la comunidad, más que por las leyes arbitrarias. Debe facilitarse ampliar las oportunidades para el desarrollo de la iniciativa y de la autoexpresión, a la vez que un ambiente rico en material interesante que lo puedan utilizar libremente. II. El interés motivo de todo trabajo. El interés ha de ser satisfecho y desarrollado por: a) el contacto directo e indirecto con el mundo y sus actividades y el empleo de la experiencia así

obtenida; b) la aplicación del conocimiento adquirido, y la correlación entre las diversas materias; c) la conciencia de la realización¹⁶⁰”.

El 15 de octubre de 1925 fueron publicados dos principios del movimiento de la Escuela Nueva mediante el periódico local con la finalidad de exponer los conceptos transversales que definen a la Escuela Moderna: libertad e interés en el alumnado, la Escuela Nueva quiere que los alumnos actúen a través de juicio y libertad propia, que busquen y confíen en sus capacidades para desenvolverse en el futuro.

“III. El maestro como guía, no como asignador de materias. Es esencial que los maestros crean en los fines y principios generales de la educación progresiva, y que tengan libertad para el desarrollo de sus iniciativas y originalidad. El maestro progresivo facilitará el uso de todos los sentidos, preparando a todos los alumnos para la observación y el juicio; y en lugar de oír sólo respuestas a sus preguntas, empleará la mayor parte de su tiempo enseñando el modo de usar las varias fuentes de información, incluyendo las actividades vitales tanto como los libros: como razonar sobre la información adquirida y como expresar vigorosa y

¹⁶⁰ “Alborada”. N°7, 15 oct. 1925, Pág. 30.

lógicamente las conclusiones logradas. Las condiciones de la enseñanza exigen que las clases sean poco numerosas, especialmente en las escuelas primarias. IV. Estudio científico del desarrollo del alumno. Las clasificaciones escolares no deberían quedar limitadas a las notas dadas por los maestros para mostrar el adelanto de los alumnos en el estudio de las materias del programa, sino que había de contener también informes, objetivos y subjetivos, sobre aquellas características físicas, mentales, morales y sociales que afectan a la escuela y a la vida adulta, y que pueden ser influidas por la escuela y el hogar. Tales clasificaciones se utilizarán como guía para el tratamiento de cada alumno, y servirán también para enfocar la atención del maestro sobre la decisiva obra del desarrollo más que sobre la mera enseñanza de las materias escolares¹⁶¹.

El 30 de octubre de 1925, se publicaron otros dos principios con la finalidad de que maestros y padres meditaran sus postulados. El enfoque que la Escuela Activa le otorgó al maestro se situó alrededor de la tarea de soporte, de apoyo al alumnado, dejando de lado su figura tradicional central en la práctica educativa y reemplazándola por la figura del niño y la adquisición de su propio conocimiento. En segundo lugar, el movimiento propuso la contemplación de la vida que rodea al alumno y no solamente la vida escolar, es decir, contemplar objetivos en pos de su desarrollo como individuo en la sociedad y no tan solo como alumnado en la institución escolar.

“V. Mayor atención a todo lo que afecta el desarrollo físico del niño. Una de las primeras necesidades de la educación progresiva es la salud de los alumnos. Es necesario mucho mayor espacio en qué moverse, mejor aire y luz, edificios limpios y bien ventilados, más fácil acceso al aire libre y más uso de éste. Deben utilizarse frecuentemente los campos de juego. Los maestros observarán cuidadosamente las condiciones de cada alumno y, en cooperación con el hogar, harán de la buena salud el primer

¹⁶¹ “Alborada”. N°8, 30 oct. 1925, Pág. 34.

objetivo de la infancia. VI. Cooperación entre la casa y la escuela para satisfacer las necesidades de la vida infantil. La escuela debiera proveer, con la casa, en lo que es posible, todo lo que los intereses y actividades naturales del niño requieren, especialmente durante los años de escuela primaria. Estas condiciones sólo pueden facilitarse mediante la inteligente cooperación entre padres y maestros¹⁶².

El 15 de noviembre del mismo año, *La Alborada* publicó dos principios aportando a los anteriores. En esta instancia se destacó el énfasis del movimiento por la salud física del estudiante y la preocupación por una buena infraestructura escolar para un desarrollo idóneo del modelo que propuso la Escuela Activa. En segunda instancia propone una cooperación y equilibrio entre el hogar y la escuela debido a que el hogar contempla las necesidades básicas y la escuela las necesidades intelectuales y desarrollo del sujeto a educar.

“VII. La Escuela Nueva debe ser un guía en los movimientos pedagógicos. Debe ser un laboratorio donde las nuevas ideas, si lo merecen, encuentren asilo; donde no gobierne sólo la tradición, sino que lo del pasado sea mezclado con los descubrimientos de hoy y el resultado sea añadido espontáneamente a la suma de conocimientos pedagógicos. VIII. La Escuela Nueva prepara para la vida real. La Escuela Nueva cree en el derecho de cada individuo al más alto desarrollo físico, mental, espiritual y social de que es capaz, defiende la creencia de que todo sistema de educación, pública o privada, desde la escuela de párvulos a la universidad, debe dirigir a sus alumnos conforme a estas cuatro líneas del desarrollo¹⁶³”.

Por último, el 30 de noviembre se publicaron dos principios más, que dicen relación con la Escuela Nueva como movimiento innovador, no apegado a las tradiciones sino innovador en función de mejoras educacionales, donde propicie el ambiente idóneo para el desenvolvimiento total del niño. Como también inscriben el

¹⁶² “*Alborada*”. N°9, 15 nov. 1925, Pág. 38.

¹⁶³ “*Alborada*”. N°10, 30 nov. Pág. 42.

movimiento como preparación para la realidad después de la escuela, esto se puede comprobar a través del enfoque práctico que caracteriza a la Escuela Activa.

En otro orden de ideas, las ideas pedagógicas de los educadores experimentales de Europa y Estados Unidos llegaron a Sudamérica influyendo en reformas educacionales¹⁶⁴. Un caso concreto se gestó a comienzos del siglo XX con el filósofo y pedagogo John Dewey, quien más influyó en territorio chileno¹⁶⁵. Para entender el pensamiento del pedagogo y su propuesta educativa es necesario tener presente la aparición en el siglo XIX de las ciencias experimentales¹⁶⁶, tales como la psicología funcional, la biología evolucionista de Darwin, el pragmatismo de William James, entre otras. En base a las nuevas ciencias Dewey comenzó a configurar su teoría del conocimiento en la cual destacó la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento¹⁶⁷”. Primeramente, su relación con la pedagogía se vincula como un medio para enseñar filosofía y, mediante esta conexión Dewey reflexionó: “En las sociedades modernas la escuela es el más importante y como tal constituye un lugar indispensable para que una filosofía se plasme en realidad viva¹⁶⁸”. Dewey empezó a interesarse activamente por la enseñanza pública y fue administrador del Club de Doctores de Michigan en donde insistió para que le atribuyeran la dirección de un nuevo departamento de pedagogía, consiguiendo que se creara una escuela experimental¹⁶⁹ para poder poner sus ideas a prueba. Fue en este momento donde el norteamericano comenzó a vislumbrar los principios y requerimientos de este tipo de escuela. El concepto de Escuelas Experimentales se comprende con la definición que otorgó el pedagogo A. Ferrière:

¹⁶⁴ Caiceo Escudero, J. “Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX”. pág. 375.

¹⁶⁵ Caiceo Escudero, J. “Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX”. pág. 375.

¹⁶⁶ Caiceo Escudero, J. “Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX”. pág. 375.

¹⁶⁷ Westbrook, Robert. “John Dewey”. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 1993. pág.2.

¹⁶⁸ Westbrook, Robert. “John Dewey”. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 1993. pág.1.

¹⁶⁹ Westbrook, Robert. “John Dewey”. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 1993. pág.2.

“La Escuela Nueva es un internado familiar, establecido en el campo, en el que la experiencia del niño sirve de base para la educación intelectual por el empleo adecuado de los trabajos manuales, y para la educación moral por la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares¹⁷⁰”

En lo que se refiere a la educación chilena, desde el s. XIX que el profesorado del sistema de instrucción primaria tuvo que enfrentar una realidad tensionada entre lo que se le exigía socialmente y las posibilidades reales de gestión que le dejaba la ley¹⁷¹. Pese a que desde los inicios del Chile Republicano el naciente Estado afirmó tener una preocupación preferente por la educación¹⁷² catalogándola como un instrumento democratizador del país. Desde 1900 a 1930, el profesorado comenzó progresivamente su intervención en la escena pública como actor visible y proponente, convocando a huelgas y organizando congresos para rever el modelo de Estado Docente¹⁷³ vigente hasta entonces.

En base a la nueva influencia, los docentes propusieron “una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo¹⁷⁴”. Fue así como a través de la prensa del periodo emergió la crítica sobre la figura tradicional del maestro primario, rutinario, acrítico, repetidor, memorístico, atrapado en las redes del clientelismo político característico del periodo parlamentario. Por el contrario, se levantó un nuevo ideal de maestro/a “un sujeto que estudiaba interpretaba, elaboraba, se asociaba con otros y decidía sobre su realidad educacional¹⁷⁵”. Por consiguiente, las influencias propias de la Escuela Activa llegaron al país a través de educadores de mentalidad laicista¹⁷⁶.

¹⁷⁰ Ferrière en Planchard, 1963, p. 140.

¹⁷¹ Reyes Jedlicki, L. “*Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*”. 2010. Pág. 41.

¹⁷²Caiceo Escudero, J. “*Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX*”. pág. 373.

¹⁷³ Reyes Jedlicki, L. “*Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*”. 2010. Pág. 41.

¹⁷⁴ Reyes Jedlicki, L. “*Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*”. 2010. Pág. 42.

¹⁷⁵ Reyes Jedlicki, L. “*Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*”. 2010. Pág. 44.

¹⁷⁶ Caiceo Escudero, J. “*Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX*”. pág. 374.

Con respecto a lo anterior, la iniciativa del Gobierno en favor de la enseñanza de sus Escuelas Normales se reafirmó con un contrato firmado en 1906 con dos profesoras norteamericanas, Inés Brown y Carolina Burson¹⁷⁷ para servir los cargos de directoras de Escuelas Normales femeninas. En efecto, la voluntad del Supremo Gobierno chileno de traer a sus escuelas y adaptar a ellas los mejores y más nuevos métodos usados en la enseñanza en los países más adelantados de Europa¹⁷⁸ se realizó mediante envió en 1911 de dos distinguidas profesoras, Filomena Ramírez y Teresa Figueroa de Guerra¹⁷⁹ quienes dedicaron parte de sus carreras al estudio de modelos de instrucción en países como Bélgica, Alemania, Suiza, Italia, Francia y Estados Unidos. La aplicación de dichos métodos se evidenció en las Normales de Maestras¹⁸⁰ en la enseñanza de la historia natural y de la economía doméstica. También en la implantación por primera vez en Chile, del Jardín Infantil Método Montessori¹⁸¹.

Condición de las maestras en Chile.

En 1919, una de las educadoras comisionada por el gobierno chileno para estudiar en Estados Unidos y Japón fue Mercedes Barrera de Raby¹⁸², cuyo objeto de viaje fue el estudio de la organización de los establecimientos de instrucción, “Es la instrucción el agente principal de las actividades de un país i el nervio motor del obrero en el campo de las luchas sociales¹⁸³”. Aportó en su regreso con ideas novedosas para su posterior aplicación en el país, enfatizando otorgar un mayor equilibrio entre la enseñanza teórica y práctica¹⁸⁴.

¹⁷⁷ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 136.

¹⁷⁸ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 134.

¹⁷⁹ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 134.

¹⁸⁰ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 134.

¹⁸¹ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 134.

¹⁸² Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 5.

¹⁸³ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 10.

¹⁸⁴ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 8.

Ahora bien, mediante un periódico de la época se pudo constatar la influencia efectiva del movimiento en territorio nacional, dado que en el año 1925 se publicó la decisión del Consejo de Educación Primaria de considerar la necesidad y conveniencia de establecer en el país Escuelas de Experimentación Pedagógica¹⁸⁵. Algunas interrogantes que resonaron en este período fueron “¿De qué índole y cuál será la organización de las escuelas experimentales que se proyecta implantar en nuestro país?”¹⁸⁶. Ante esta interrogante, la maestra M. de Raby consideró oportuno en primer lugar realizar un examen del contexto nacional, considerando que factores tales como “la pobreza y el analfabetismo son la causa de nuestra misera material y moral”¹⁸⁷. Por tal razón, enfatiza la íntima unión que debe haber entre la escuela y la vida “Convivir con los seres, animales, plantas, palpar sus misterios, conocer las piedras, las estrellas, las nubes; este es el secreto de la Escuela Activa”¹⁸⁸ elemento que falta agregar a la enseñanza del país.

Otro factor predominante en las observaciones de la pedagoga es la importancia del maestro, dado que “ningún sistema de enseñanza puede ejercer una acción educativa eficiente, poderosa, si no posee maestros eficaces”¹⁸⁹. En concreto, la importancia de los maestros/as también se manifestó a nivel latinoamericano en países como Colombia y Uruguay. Colombia ha contratado profesores y especializado sus maestros para encomendarles la dirección de escuelas donde se practican libremente los principios de la Escuela Nueva¹⁹⁰. Uruguay fue más progresista, dejando que sus profesores más preparados intervengan para organizar y dirigir escuelas tipos¹⁹¹. Asimismo, el periódico *Alborada* incitó a replicar este ejercicio en territorio nacional:

“Si los dirigentes de nuestra enseñanza quisieran hacer reformas verdaderamente progresistas, debieran imitar el ejemplo del Uruguay, entregando a algunos maestros ciertas escuelas para su organización y

¹⁸⁵ “*Alborada*”. N°10, 30 nov. Pág. 41-42.

¹⁸⁶ “*Alborada*”. N°10, 30 nov. Pág. 41-42.

¹⁸⁷ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 10.

¹⁸⁸ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 16.

¹⁸⁹ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 42.

¹⁹⁰ “*Alborada*”. N°10, 30 nov. Pág. 41-42.

¹⁹¹ “*Alborada*”. N°10, 30 nov. Pág. 41-42.

dirección, libre de todo control directo¹⁹²".



193

En Chile, un hito memorable fue la Reforma educacional de 1928¹⁹⁴, la cual destacó por ser la primera vez en que se intentó abarcar tantos sectores del sistema educacional y tantas variables del proceso educativo en un mismo cuerpo legislativo. Cabe destacar, la relevancia de esta reforma se enfoca en base a los principios de la Escuela Nueva.

Art. 61: "El trabajo escolar se realizará de preferencia al aire libre, utilizándose para ello el jardín, el bosque, la montaña, la playa y todo sitio que favorezca la salud del niño¹⁹⁵".

Art. 62: "El Programa de Estudios dictado por el Ministerio es considerado como programa mínimo y los Consejos Provinciales podrían ampliarlo, de acuerdo con los recursos y necesidades nacionales. Para

¹⁹² "Alborada". N°10, 30 nov. Pág. 41-42.

¹⁹³ Curso de formación de profesores experimentales. "Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928". Pág. 49. Colección Fotográfica de la Educación Gabriela Mistral.

¹⁹⁴ Reyes Jedlicki, L. "Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928". 2010. Pág. 47.

¹⁹⁵ Reyes Jedlicki, L. "Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928". 2010. Pág. 47.

desenvolverlo y cumplirlo se dará la necesaria libertad al profesor¹⁹⁶”.

Art. 64: “En las escuelas sólo se usarán los textos autorizados por el Gobierno y se procurará que el material didáctico facilite la autoeducación de los niños¹⁹⁷”.

De esta manera, en 1928 la familiarización con el movimiento se percibió de manera mucho más explícita al colocar a disposición del público por medio del periódico Alborada los principales caracteres de la Escuela Nueva pública, postulando los siguientes apartados:

“La Escuela Nueva pública es un laboratorio de educación experimental¹⁹⁸. Ensayo los nuevos métodos pedagógicos antes de ser aplicados a las demás escuelas públicas. Se apoya en los resultados de la psicología del niño y de las demás ciencias básicas de la pedagogía, tales como la filosofía, sociología y biología¹⁹⁹. Busca intensificar el desarrollo de la vida del niño en sus aspectos físicos y espirituales sin otros fines trascendentales ni utilitarios. La Escuela Nueva pública es un seminternado²⁰⁰. La Escuela trata de tener al niño bajo su influencia por el mayor tiempo posible, no queriendo, sin embargo, romper la relación con la familia, les devuelven los niños una vez terminada la jornada escolar. Vida Física. La Escuela concede especial importancia a los trabajos manuales, fomentando en los niños el trabajo libre y por grupos. La Escuela desarrolla la vida física del niño por medio de juegos, deportes y gimnasia, practica las excursiones, campamentos y colonias escolares”.

La presente fotografía ilustra a la perfección uno de los planteamientos de la Escuela Nueva descritos a continuación en palabras de Sara Perrin:

“El día que se reemplacen los bancos por mesas de trabajo que el niño transporte donde crea mejor, el día en que estas mesas salgan de las salas para recibir las sombras de los árboles del patio, entonces voy a empezar a creer que la enseñanza nueva ha penetrado en nuestras escuelas²⁰¹”.

¹⁹⁶ Reyes Jedlicki, L. *“Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”*. 2010. Pág. 48.

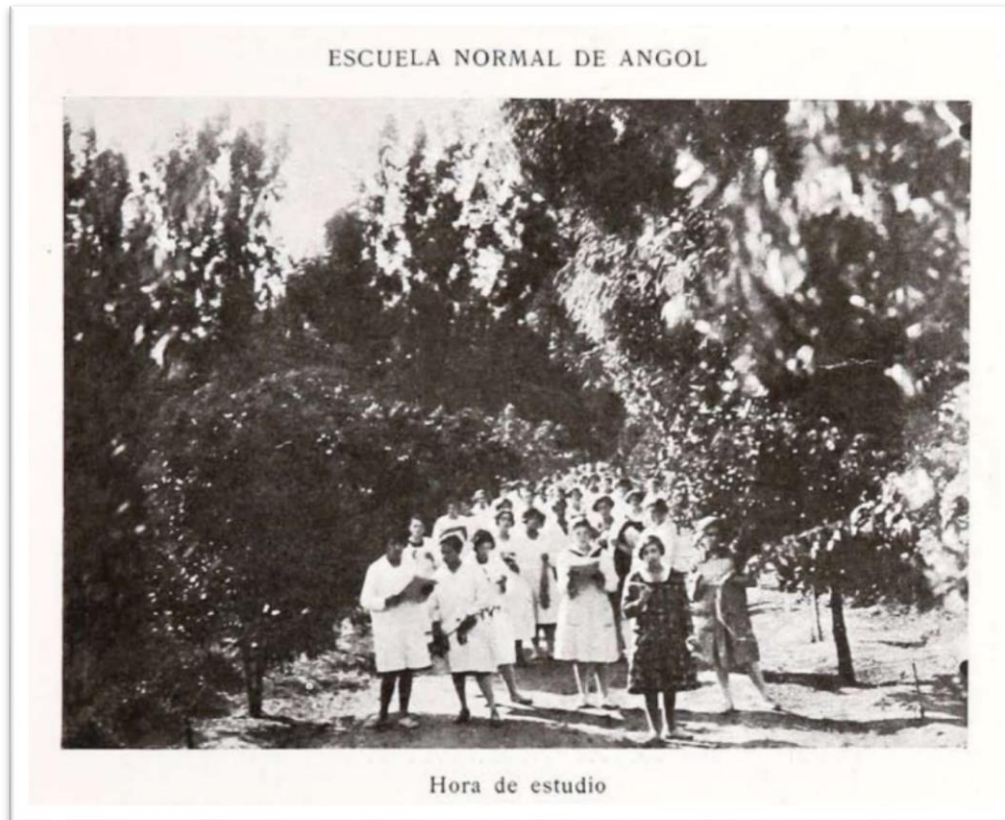
¹⁹⁷ Reyes Jedlicki, L. *“Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”*. 2010. Pág. 48.

¹⁹⁸ “Alborada”. N°48, 1928. pág. 215.

¹⁹⁹ “Alborada”. N°48, 1928. pág. 215.

²⁰⁰ “Alborada”. N°48, 1928. pág. 215.

²⁰¹ Perrin, Sara. *Cartas Pedagógicas*. Sgto. de Chile. 1928. Pág. 44-45.



202

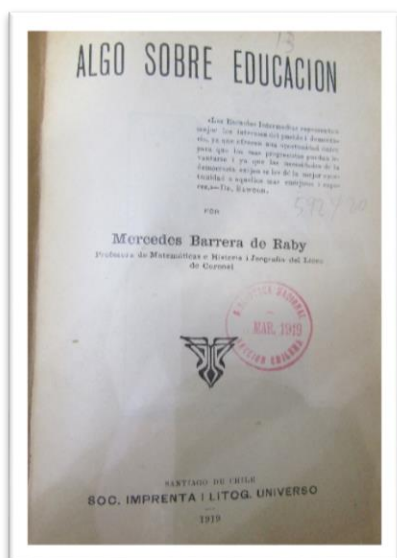
En resumen, la creación de las Escuelas Pedagógicas Experimentales en 1929 marcó una fecha importante en la historia de la educación pública del país, como lo expresó la maestra “El trabajo experimental es la base más preciada, junto con la observación i deducción del alumno²⁰³”, dado que con este hecho se concretaron las aspiraciones de renovación de los maestros expresadas en la Reforma de 1928. Si bien es sabido que las maestras intervinieron en el campo educacional de Chile, sus biografías no se vincularon directamente al aporte que significó escribir sobre un movimiento educacional renovador para la época, como lo fue la Escuela Nueva. Sin embargo, los aportes e influencias de la Escuela Nueva no hubiesen podido ser recogidos y aplicados en las Escuelas chilenas si las maestras que viajaron al extranjero no hubieran escrito sus aportes y/o contribuciones. Cabe destacar que no sólo describieron los modelos de instrucción europeos, estadounidenses e incluso asiáticos; sino que se focalizaron en aspectos esenciales, elaboraron

²⁰²Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 137.

²⁰³ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 5.

opiniones propias, participaron en Congresos, examinaron las condiciones del país y del tipo de escuelas midiendo grados de adaptación y preparación para implantar la nueva pedagogía en Chile. Aún más, una de ellas tuvo la oportunidad de presenciar al emblemático John Dewey en la Universidad de Columbia.

Algunas de las maestras chilenas foco de este análisis fueron Mercedes Barrera de Raby, quien desempeñó su cargo como Profesora de Matemáticas e Historia y Geografía del Liceo de Coronel. Brígida Walker Guerra se desempeñó como Normalista y directora de la Escuela Normal de Maestras. Sara Perrin también se desempeñó como Normalista, profesora de Estado y profesora del Jardín Infantil Montessori e Irma Salas Silva quien desarrolló su labor en torno a la profesión de educadora del Instituto Pedagógico y directora de un Liceo experimental. Estas mujeres provenían mayoritariamente de Santiago de Chile y fueron quienes publicaron sus aportes como se demuestra a continuación.



Mercedes Barrera de Raby publicó en 1919 *Algo sobre educación*²⁰⁴, escrito que contiene los aportes de la maestra con relación a la comisión encargada por el Gobierno para estudiar en Estados Unidos y Japón la organización de los establecimientos de instrucción. Al volver a Chile, demostró entusiasmo por dar a la enseñanza chilena un enfoque práctico²⁰⁵. No obstante, M. de Raby considera necesario realizar un diagnóstico del contexto nacional en ese entonces, dado que la pobreza y el analfabetismo son la causa de la miseria material y

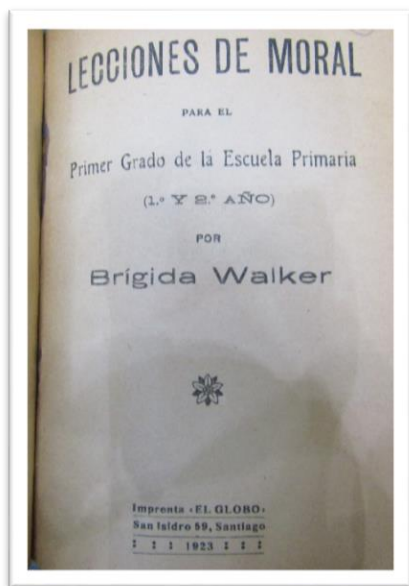
moral del país. De la misma manera, reflexionó sobre que la instrucción el agente principal de las actividades del país²⁰⁶, realizando una comparación con la instrucción popular de aquellos países donde diversifican las actividades de las

²⁰⁴ Barrera de Raby, M. *Algo sobre educación*. Soc Imprenta i Litog Universo. Santiago de Chile. 1919

²⁰⁵ Barrera de Raby, M. *Algo sobre educación*. Santiago de Chile. 1919. pág. 8.

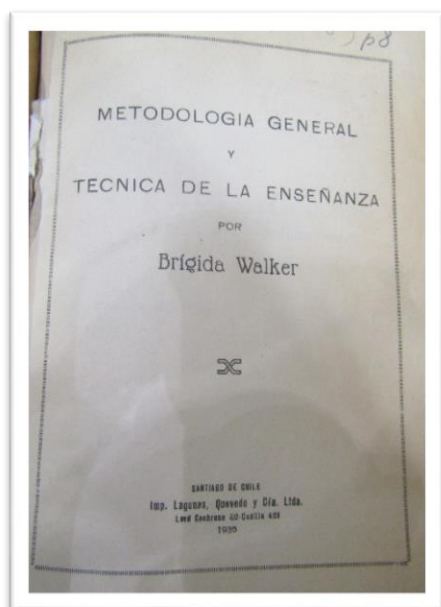
²⁰⁶ Barrera de Raby, M. *Algo sobre educación*. Santiago de Chile. 1919. pág. 8.

materias para hacer frente a las necesidades de la comunidad, en otras palabras, la relación entre la escuela y las actividades de la vida son armónicas para los niños y niñas.



Brígida Walker Guerra publicó en 1923 *Lecciones de Moral para el Primer Grado de la Escuela Primaria*²⁰⁷, escrito que contiene los aportes de la maestra con relación a facilitar la tarea del maestro enseñando que las lecciones de moral deben ser clases animadas, atrayentes derivando así enseñanzas que perdurarán toda la vida en el alma y en los actos de los educandos. Su escrito se focaliza en centrar al niño y sus necesidades como foco principal de la labor de la escuela, aludiendo así a unos de los principios fundamentales del

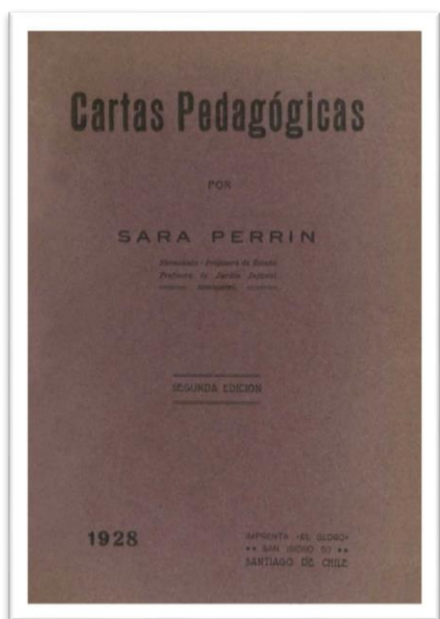
movimiento de la Escuela Nueva.



Brígida Walker Guerra también publicó en 1935 “*Metodología general y técnica de la enseñanza*” escrito que contiene los aportes de la maestra con relación a que la tarea del maestro es poseer un conocimiento claro y profundo del desarrollo del niño en las distintas etapas de su crecimiento, del temperamento, del medio ambiente social en que acostumbra a vivir el alumno, de sus necesidades y de sus aptitudes naturales²⁰⁸. Con base en lo anterior, nuevamente la Normalista focaliza la tarea del maestro en relación con las necesidades del niño, principio esencial que postula la corriente pedagógica de la Escuela Nueva.

²⁰⁷ Walker, B. *Lecciones de moral para el primer grado de la Escuela Primaria 1º y 2º año*. Imprenta el Globo. Santiago de Chile. 1935.

²⁰⁸ Walker, B. *Metodología y técnica de la enseñanza*. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 6.



Sara Perrin publicó en 1928 *Cartas Pedagógicas*²⁰⁹ escrito que contiene los principales aportes de la maestra con relación a impulsar los deseos de las maestras de guiar a los niños hacia buenos hábitos que conduzcan a su felicidad, empleando una guía para las educadoras en su trabajo de enseñanza. Plantea que la escuela debe caracterizarse por un fervoroso llamado a la personalidad completa del niño, enaltecer la autoeducación y realzar la importancia del sentimiento de la responsabilidad personal. Llamó a las maestras

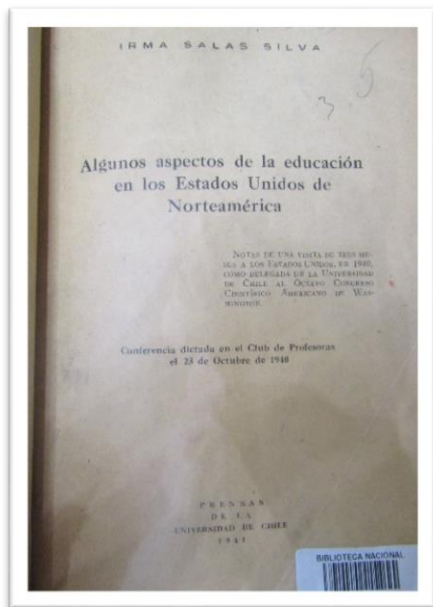
a trabajar por el bien del niño a través de lo siguiente “cuando conozcamos su idiosincrasia, cuando sepamos adaptar para ellos lo mejor de las ideas pedagógicas extranjeras, cuando logremos inventar para ellos lo que más les convenga a sus cuerpos y a sus almas en desarrollo²¹⁰”. Nuevamente la Normalista hace referencia a los planteamientos de la Escuela Nueva enfocados en la psicología del niño. En otro apartado explica que el llamado de la Escuela Nueva en la sociedad chilena es que “No basta conocer las teorías, es necesario aplicarla, hacer la ideal cosa tangible y para esto necesitamos maestros, maestros nuevos que se hayan despojado de lo inútil de los antiguos procedimientos o métodos²¹¹”. En cuanto a la disciplina Perrin plantea que la Escuela Activa pide ante todo actividad espiritual; que el niño encuentre dentro de su propio yo los motivos de su acción, los deseos de saber²¹².

²⁰⁹ Perrin, S. *Cartas Pedagógicas*. Imprenta el Globo. Santiago de Chile. 1928

²¹⁰ Perrin, S. *Cartas Pedagógicas*. 1928. Pág. 10.

²¹¹ Perrin, S. *Cartas Pedagógicas*. 1928. Pág. 13.

²¹² Perrin, S. *Cartas Pedagógicas*. 1928. Pág. 15.



Irma Salas Silva publicó en 1941 *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*²¹³ escrito que contiene los principales aportes de la maestra con relación a los trabajos realizados en el Octavo Congreso Científico Americano de Washington en 1940. El Congreso en ese periodo ofreció a los educadores e América la oportunidad de dar a conocer los progresos científicos y pedagógicos de sus respectivos países. Cabe destacar que este Congreso fue especialmente importante en educación puesto que dos representantes

chilenas participaron en sus dinámicas. Amada Labarca aportó interesantes ideas al problema de la educación del adolescente²¹⁴ e Irma Salas intervino en los relativo a la investigación pedagógica. Su contribución consistió en una reseña de la investigación educacional realizada en Chile. Fue especialmente importante porque se reúne por primera vez en ese trabajo, y se clasifican e interpretan los estudios de carácter científico²¹⁵ efectuados en territorio nacional. En palabras de I. Salas “Fue para mí un motivo de patriótica satisfacción el poder exhibir ante el Congreso una tan convincente prueba del talento y del esfuerzo de los profesores de mi país²¹⁶.” Otra de las contribuciones de I. Salas fue visitar el laboratorio educacional del sistema escolar de los Estados Unidos²¹⁷, motivada por su labor como directora de un Liceo experimental y profesora del Instituto Pedagógico. Sin embargo, una de las experiencias más enriquecedoras de su carrera fue la que le proporcionó la Universidad de Chicago, ejemplar en cuanto renovación pedagógica y su Escuela de Aplicación fundada en 1896 por John Dewey se convirtió en la cuna de la educación nueva en los Estados Unidos.

²¹³ Salas Silva, I. *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*. Prensas de la Universidad de Chile. Santiago de Chile. 1941

²¹⁴ Salas Silva, I. *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*. 1941. Pág. 6.

²¹⁵ Salas Silva, I. *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*. 1941. Pág. 6.

²¹⁶ Salas Silva, I. *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*. 1941. Pág. 7.

²¹⁷ Salas Silva, I. *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*. 1941. Pág. 9.

En otro orden de ideas, el análisis de la condición de las maestras chilenas que escribieron sobre la Escuela nueva se examinó en tres diversas dimensiones; dimensión jerárquica, dimensión de género y dimensión de clase respectivamente. La dimensión jerárquica se situó desde fines del s. XIX en Chile cuando la comparación entre preceptores egresados con título y las preceptoras egresadas con título fue desproporcionada debido a la antigüedad de la creación de la Escuela Normal de varones 1842 en comparación a la Escuela Normal femenina en 1854. Seguidamente, en los albores de las Normales femeninas sólo se tituló un bajo porcentaje de preceptoras, del mismo modo que en su desempeño como maestras su condición fue precarizada. “La mayoría de las maestras en servicio entonces eran en realidad “ayudantes”, maestras improvisadas, interinas y comparativamente más mal pagadas²¹⁸”. Las ayudantes surgieron a partir del aporte entregado por los Visitadores en el año 1860, como puente entre el estudio y la práctica en la profesión docente en un contexto en donde la proporción de maestras tituladas y habilitadas para educar fue escasa, al igual que el desarrollo de las Escuelas Normales femeninas.

Por lo tanto, el trabajo docente se ejecutó bajo una pirámide jerárquica donde en la cúspide se posicionaron; visitadores, directores, subdirectores, normalistas, preceptores de escuelas elementales y las ayudantes. El trabajo docente femenino conformó la última parte de la pirámide jerárquica debido a “la escasez de posibilidades de titulación en una Escuela Normal les impedía acceder a mayores responsabilidades²¹⁹” perjudicando a las maestras tanto en su profesión como su salario, como también una injerencia más activa en la educación. Sin embargo, como lo demuestra lo anteriormente expuesto, las maestras que viajaron al extranjero con el fin de estudiar los modelos pedagógicos de Europa y Estados Unidos lo hicieron en calidad de directoras y normalistas por lo que el debate continúa abierto en cuanto a los requisitos que proporcionó el gobierno para seleccionar comisionados.

El concepto de género se vincula a partir de la enseñanza diferenciada para mujeres

²¹⁸ Núñez, I. Escuelas Normales (1842-1973). Pág. 147.

²¹⁹ Egaña, M. Loreto. La educación primaria en Chile (1860-1930). Lom Ediciones 2003. Pág. 111.

y hombres presente en las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras. Primeramente, porque los dichos del presidente de la República Manuel Montt argumentaron en favor de esta diferenciación.

“Considerando que la educación de la mujer es más indispensable que la del hombre, puesto que ella, la madre es la primera educadora de sus hijos y debe ser la compañera inteligente del marido, decretó en 1854 la fundación en Santiago de la primera Escuela Normal de Preceptoras²²⁰”.

Este postulado se relacionó directamente con la gestión estatal-religiosa que les fue otorgada a la educación de las niñas. El gobierno proclamó que “había interés público por la educación de las niñas pobres, futuras madres que debían moralizar a los hijos de la plebe²²¹”. No obstante, la moralidad de las niñas quedó bajo la instrucción religiosa de las monjas francesas y alemanas dado que otorgaban la disciplina y moral necesarias a las niñas para su futura labor como madres, actuando como transmisoras de la buena moral hacia sus descendientes. Un ejemplo del pensamiento de la época fueron las afirmaciones del impulsor de la enseñanza Normal femenina, Miguel Luis Amunátegui:

“La mujer es el mejor de los maestros. Nadie conoce más bien el idioma del niño que aquella que lo ha llevado en su vientre, que lo ha arrullado en sus brazos, que los ha velado sobre la cuna en que dormía, que lo ha cuidado mientras estaba despierto, que se ha llevado con él a todas horas. El conocimiento práctico que la mujer tiene de la infancia hace que ella sea el más sabio de los preceptores, la suavidad de su carácter hace que sea también el más querido²²²”.

Cabe destacar que las diferenciaciones educacionales basadas en el género aún pueden vislumbrarse en la sociedad contemporánea.

La dimensión de clase, en este sentido se relaciona con el grado de participación de maestras en Congresos Pedagógicos, espacio altamente elitista donde las maestras chilenas se fueron involucrando progresivamente.

²²⁰ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 126.

²²¹ Núñez, I. *Escuelas Normales (1842-1973)*. Pág. 136.

²²² Cox, C. *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. CIDE 1990. Pág. 40.

El Congreso Pedagógico de 1889 se realizó por impulso de profesores alemanes y chilenos que comenzaban a regresar del extranjero²²³. Para tal acontecimiento se abrió un certamen de trabajos escritos por el preceptorado y se fijaron temas de discusión en el Congreso mismo, para lo cual invitó a preparar ponencias escritas a las personas que participarían en el evento²²⁴. En efecto, participaron en el Congreso un total de treinta y nueve docentes de escuelas normales. Veintitrés de ellos eran varones y dieciséis mujeres. Parte de ellos eran alemanes o austriacos y el resto, chilenos y chilenas.

Al momento de revisar las actas del Congreso, se pueden cuantificar las intervenciones de mujeres, ya sea directoras, profesoras de escuelas normales y preceptoras, en las diez distintas sesiones de discusión del temario²²⁵. En relación con la idea anterior, dos de las pedagogas alemanas participaban activamente y, a veces, en profundidad. Las intervenciones de profesoras y preceptoras chilenas fueron proporcionalmente menores en número y generalmente más acotadas y concretas. Por otra parte, es interesante registrar que, en ambos grupos, tanto normalistas y profesoras, la participación se concentró en dos o tres personas²²⁶. En el caso de las normalistas, la directora de la Normal de Mujeres de Santiago, y su subdirectora, Guillermina Froemel, con cuatro y cinco intervenciones respectivamente. En el caso de las preceptoras, Enriqueta Courbis de Valencia, de San Felipe, con siete intervenciones, Carmen Silva, de Santiago, con dos intervenciones. Otras siete preceptoras registraron sólo una intervención a lo largo de todo el Congreso²²⁷.

Por último, a través de los resultados del Congreso Pedagógico de 1889, se pudo demostrar el protagonismo de las maestras de origen alemán en comparación a las maestras chilenas, en cuanto a intervención y preparación, no obstante, no hay que desconocer que detrás se encuentran factores determinantes como lo son el acceso a la cultura, medios adquisitivos y recursos en general que les otorgaron a las

²²³ Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile. Imprenta Universitaria, 1939. Pág. 188.

²²⁴ Egaña, M. Loreto, *"Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930"*. Pensamiento Educativo, Vol.26, 2000. Pág. 110.

²²⁵ Ibid. 111.

²²⁶ Ibid. 111.

²²⁷ Ibid. 112.

maestras alemanas una mayor intervención y grado de preparación.

Palabras finales, el presente capítulo tuvo como finalidad describir el fenómeno de la Escuela Nueva que marcó la historia de la educación chilena a fines del s. XIX en Europa y Estados Unidos y comienzos del s. XX en Chile y Latinoamérica. Cabe destacar que, en base a la nueva influencia, los docentes propusieron “una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo²²⁸” tomando como referente el pensamiento de John Dewey. Asimismo, la esencia de la nueva pedagogía no se entiende sin las contribuciones de las maestras chilenas que fueron comisionadas al extranjero para escribir según sus parámetros lo más distintivo de este modelo, por lo que analizar sus condiciones en la dimensión jerárquica, de género y de clase sirven de base para analizar en el siguiente capítulo qué es lo que rescataron de este movimiento, cuáles son las proyecciones que pretendieron para la sociedad chilena y en qué medida estaban de acuerdo o en desacuerdo con los planteamientos del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

²²⁸ Reyes Jedlicki, L. “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. 2010. Pág. 42.

CAPÍTULO 3

Principales contribuciones de las maestras sobre Escuela Nueva.

En el capítulo anterior, se expusieron las condiciones de las maestras chilenas que escribieron sobre el movimiento de la Escuela Nueva. Ahora bien, el objetivo de este capítulo es analizar sus escrituras, analizar qué es lo que rescataron de este movimiento, cuáles fueron las aplicaciones que pretendieron para la sociedad chilena y en qué medida estaban de acuerdo o en desacuerdo con los planteamientos del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. Para tal acción este apartado se dividió en dos partes. El primero dice relación con analizar las temáticas educacionales en las obras de las maestras Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin, Brígida Walker e Irma Salas Silva. El segundo se centró en analizar las aplicaciones de esas temáticas desde las cuales ellas pensaron ejecutar los principios de la Escuela Nueva en el territorio nacional.

Principios comunes.

A principios de s. XX la sociedad chilena se encontraba ajetreada enfrentando diversas transformaciones políticas, económicas y sociales, debido a la emergencia de reformas y leyes educacionales como también de exigencias que requería el contexto mundial entre 1900 y 1930. Debido a estos factores proliferaron diversos números de periódicos, libros y escritos editados en las imprentas que ejercieron un rol predominante en la difusión de cultura y conocimiento en Santiago, Valparaíso y Concepción²²⁹ principalmente. Fue en este contexto donde surgieron las obras de las maestras Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin, Brígida Walker Guerra e Irma Salas Silva mediante diversas imprentas, tal como se observa a continuación.

²²⁹ Veragua Soto, J. Historia de la Imprenta en Chile, desde el siglo XVIII al XXI. 2009. pág. 194

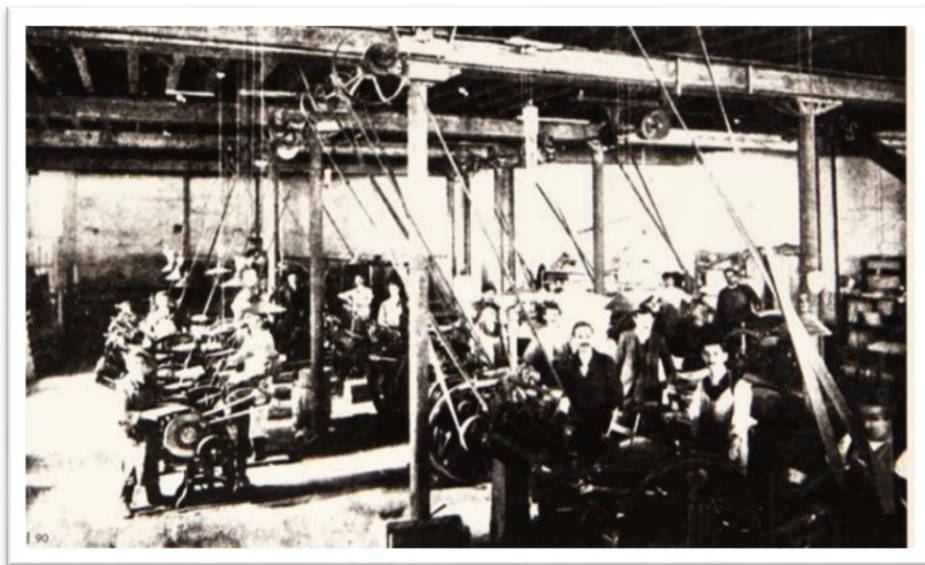


Imagen 1.
Prensas
tipográficas
para
trabajos
manuales²³⁰

En 1919, Mercedes Barrera de Raby publicó *Algo sobre educación*, libro que contiene investigaciones consignadas en reportajes de *La Nación* y artículos publicados en *El Mercurio de Santiago*. Dedicado a la Sociedad de Artesanos *La Unión* (Santiago 1900-1910) como homenaje de admiración al esfuerzo i constancia de sus entusiastas miembros para educar al proletariado²³¹. Fue materializado mediante la Imprenta Universo²³². En 1928, Sara Perrin publicó *Cartas Pedagógicas*, libro que contiene una “exposición amable de las ideas fundamentales de la Escuela Nueva y una ternura inagotable por la niñez”²³³, es un material dedicado a las maestras con el goce de “aclarar dudas y confusiones respecto de las modernas tendencias educacionales”²³⁴ y que pretendió encender los deseos de vivir en medio de los niños para guiarlos noblemente, y esforzarse por hacerlos felices. Fue materializado mediante la Imprenta El Globo. En 1935, Brígida Walker Guerra publicó su obra libro dedicado a las maestras aportando un enfoque teórico acerca de las ideas generales de la enseñanza; desde la obligación escolar, las etapas del niño, sistemas de enseñanza hasta los medios de

²³⁰ Veragua Soto, J. Historia de la Imprenta en Chile, desde el siglo XVIII al XXI. 2009. pág. 194

²³¹ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 4.

²³² Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 1.

²³³ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 3.

²³⁴ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 3.

perfeccionamiento del maestro. Lo último en relación con que buscaba otorgar ideas generales de la enseñanza²³⁵ destacando el rol primordial del maestro. Fue materializado mediante la Imprenta Lagunas, Quevedo y Cía. Finalmente, en 1941 Irma Salas Silva publicó su obra consistente en “notas de una visita de tres meses a los Estados Unidos en 1940, como delegada de la Universidad de Chile al Octavo Congreso Científico Americano de Washington”²³⁶. El Congreso descrito, forma parte de una serie de reuniones científicas iniciadas en 1898 y “dividido en secciones que representaban los distintos dominios del esfuerzo humano, uno de los cuales correspondió a la educación”²³⁷. Las obras descritas con anterioridad fueron analizadas a partir de temáticas en común, permitiendo visibilizar y destacar el pensamiento de cada una de ellas con respecto a la Escuela Nueva, construyendo así una panorámica del pensamiento de estas maestras y divulgadoras de conocimiento en las primeras décadas del siglo XX en Chile.

La primera temática seleccionada de los escritos dice relación con el enfoque práctico que pretenden darle a la enseñanza. Mercedes Barrera de Raby deja explicitado cuando al ser comisionada por el gobierno para estudiar en Yokohama, Tokio y Kobe la organización de los establecimientos de instrucción lo que más llamó su atención del sistema japonés “fue el sistema práctico que se adopta en la enseñanza”²³⁸, destacando a su parecer que “el trabajo experimental es la base más preciada [...] la propia observación i deducción del alumno, se hace gran caudal en aquellos establecimientos”²³⁹. A partir de sus comentarios, implícitamente ella emplea uno de los principios de la Escuela Activa:

“II. El interés motivo de todo trabajo. El interés ha de ser satisfecho y desarrollado por: a) el contacto directo e indirecto con el mundo y sus actividades y el empleo de la experiencia así obtenida; b) la aplicación del conocimiento adquirido, y la correlación entre las diversas materias; c) la conciencia de la realización²⁴⁰”.

²³⁵ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 3.

²³⁶ Salas Silva, I. Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica. 1941. Pág. 1.

²³⁷ Salas Silva, I. Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica. 1941. Pág. 6.

²³⁸ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 5.

²³⁹ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 5.

²⁴⁰ “Alborada”. N°7, 15 oct. 1925, Pág. 30.

El principio expuesto con anterioridad señala la importancia de incentivar desde pequeños a los niños el interés, curiosidad y entusiasmo en las actividades que desarrolla, así fomentamos en los niños la experiencia y el cultivo de nuevas habilidades que le serán útiles cuando sean adultos funcionales. De la misma manera, en sus escritos permite identificar que los movimientos educacionales progresistas de la época no se dieron solo en Occidente, sino que ya se ensayaban a una escala global. Otra contribución a esta temática lo realiza Sara Perrin en un apartado donde llama a educadores a integrarse a las propuestas del nuevo movimiento al mencionar: “No basta conocer las teorías, es necesario aplicarlas, hacer el ideal cosa tangible; y para esto, necesitamos maestros”²⁴¹. La educación no se entiende si no se practica, si no se coloca a los alumnos a construir su propio conocimiento, a desenvolver sus propias capacidades y a instruirlos para que busquen su propio saber. Desde una mirada más general, Irma Salas aportó a esta temática describiendo su participación en una modalidad nueva para el período, el Seminario para Profesores²⁴² constituido de unos 150 educadores que estudiaban distintos problemas de la educación secundaria. Dentro de esta modalidad Irma Salas destacó algunos aspectos que llamaron su atención, tales como: las actividades desarrolladas en forma democrática entre profesores y alumnos, la dinámica del seminario por romper con las barreras científico-humanista-técnico y la iniciativa de profesores y alumnos por trabajar en conjunto lo intelectual y lo práctico, el pensar y el hacer²⁴³. Tanto Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin e Irma Salas aportaron y promovieron bajo diferentes perspectivas el enfoque práctico en la enseñanza, corroborando los beneficios de esta modalidad que posiciona al alumno a usar su creatividad, fomentando una pedagogía paidocéntrica, activa y lúdica²⁴⁴ en oposición a la Escuela Antigua caracterizada como enciclopedista,

²⁴¹ Perrin, S. *Cartas Pedagógicas*. 1928. Pág. 13.

²⁴² Salas Silva, I. *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*. 1941. Pág. 10.

²⁴³ Salas Silva, I. *Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica*. 1941. Pág. 12-13

²⁴⁴ Pérez, C. *“Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”*. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 8

asignaturista y jerárquica²⁴⁵, de esta manera ellas aportaron en la implementación de políticas educativas inspiradas en la Escuela Nueva.

Una segunda temática seleccionada es la referida al *Self Government* presente en los escritos de Mercedes Barrera de Raby, donde describe que en los establecimientos educacionales de Estados Unidos existen “asociaciones organizadas por los estudiantes con el objeto de crear un buen espíritu escolar i hacer lo más amena posible la vida del estudiante”²⁴⁶. El *Self Government* se define a partir de comisiones compuestas para “vigilar la conducta de los estudiantes en los campos de juegos i dentro del recinto del colegio (sic)”²⁴⁷. A partir de ello, nacieron iniciativas para motivar a los alumnos a la dirección de sí mismos aportando a la construcción de un espacio escolar que forme integralmente al educando, desarrollando su personalidad²⁴⁸. Hay que considerar que las maestras describieron estos mecanismos de enseñanza pensando en su ejecución en Chile. Por un lado, se preocuparon de definir con rigurosidad ¿en qué consiste el Self-Government? ¿Quién lo emplea? ¿a quién va dirigido? además de describir los beneficios de este. Por otro, contribuyen a potenciar una práctica de enseñanza horizontal, que fomente el aprendizaje entre alumnos diversificando el modo tradicional de enseñanza vertical, basada en el aprendizaje del maestro al alumnado. Otro aporte más general a esta temática lo caracteriza Sara Perrin al señalar “nuestros alumnos han pasado a nuestro lado siendo algo así como cosas, personas no: no los creemos capaces de pensar, de dirigirse”²⁴⁹. Este pensamiento del *Self Government* se alinea bajo otro de los principios de la Escuela Nueva presente en el periódico *Alborada*:

“I. Libertad en el desarrollo. La conducta del alumno debe ser gobernada por sí mismo, según las necesidades sociales de la comunidad, más que por las leyes arbitrarias. Debe facilitarse ampliar las oportunidades para

²⁴⁵ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 8

²⁴⁶ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 7.

²⁴⁷ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 7.

²⁴⁸ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 8

²⁴⁹ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 77.

el desarrollo de la iniciativa y de la autoexpresión, a la vez que un ambiente rico en material interesante que lo puedan utilizar libremente²⁵⁰.

Este nuevo modelo de moral consiste en el autogobierno, una democracia en que el pueblo se gobierna a sí mismo nombrando a sus representantes, pero en un contexto educativo en el que prima la escuela. Sara Perrin señala que este tipo de organizaciones funcionan para entregar a los alumnos un sentido de responsabilidad que refuerza su carácter, forma su personalidad y seriedad. No obstante, la idea no se trata de que los niños se gobiernen instintivamente solos, sino que debe ser el maestro quien los guíe entregando las herramientas propias de una pedagogía paidocentrista. Estas propuestas educativas estudiadas por las maestras resultaron novedosas para Chile porque se necesitaba implementar una nueva pedagogía en las aulas debido a las transformaciones que se estaban viviendo tanto global como nacionalmente.

Una tercera temática seleccionada de los escritos de las maestras fue la importancia de la labor del maestro/a en la nueva práctica educativa. Mercedes Barrera de Raby señaló la consideración de “el maestro es el factor principal porque la virtud educacional exige que el trabajo escolar se base sobre su mérito”²⁵¹, en otras palabras, no sirven los privilegios en la labor de ser maestro/a, el trabajo escolar exige maestros comprometidos, motivados por su vocación pedagógica. Mercedes Barrera de Raby generó opiniones respecto a la sociedad chilena y la posición social del maestro, considerando su honorario y la influencia de este sobre la educación del niño. Ejemplificó que “el hambre es una de las causas porque los niños no aprovechan sus clases ¿i que diremos del maestro? ¿podrá mantener su eficiencia o hacer efectiva la enseñanza sin una remuneración que le permita alimentarse como debe i un descanso saludable?²⁵². En este sentido, la remuneración del maestro se encuentra directamente ligada al rendimiento de este en la sala de clases y la calidad de educación que pueda brindar a los alumnos. Mercedes Barrera de Raby destacó este punto como primera necesidad si se quiere mejorar

²⁵⁰ “Alborada”. N°7, 15 oct. 1925, Pág. 30.

²⁵¹ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 42.

²⁵² Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 43.

el sistema educativo en el país “la instrucción pública reclama las personas más preparadas i estas no pueden existir en las actuales condiciones económicas i sociales del maestro”²⁵³. La educadora observó este problema como trascendental en el transcurso educacional del país señalando que “si las condiciones injustas a que se somete el maestro recaen sobre el niño es la vida del maestro un problema de trascendencia grave que debiera preocupar seriamente a nuestros gobernantes”²⁵⁴. Mediante los escritos, las maestras buscaron divulgar las condiciones y problemáticas cotidianas de los maestros en el sistema educacional chileno, cuestionando y protestando las injustas condiciones sobre las que se desarrollaban dentro del sistema escolar en la época. Cabe destacar que la educación en la década de 1920 estaba conmocionada por las constantes transformaciones ligadas a la Ley de Educación Primaria Obligatoria²⁵⁵ y reformas al sistema educacional inspirado en las ideas del movimiento pedagógico europeo-norteamericano de la Escuela Nueva. Desde los escritos se visualizó al maestro más allá de su labor “el maestro debe ser, ante todo, un higienista y un psicólogo práctico, que cuide tanto de la salud como de la mente [...] que sepa guiar a su clase sin oprimirla, que sea un inspirador de alegría y optimismo”²⁵⁶. A partir de lo anterior, se visualiza al maestro como un ente protector que cuida a los alumnos, brinda sus herramientas y comprende la naturaleza propia de un niño y sus etapas. Aportando a esta temática, Sara Perrin enfatizó la importancia de una unión nacional de maestras bajo un mismo ideal, “Maestras de la enseñanza primaria, secundaria o universitaria: unidas todas por la misión idéntica, uno el ideal, como una es la patria”²⁵⁷. Esta visión educacional se orienta hacia el bien del niño “cuando conozcamos su idiosincrasia, cuando sepamos adaptar para ellos lo mejor de las ideas pedagógicas extranjeras, cuando logremos inventar para ellos lo que más les convenga a sus cuerpos y a sus almas en desarrollo”²⁵⁸. En este sentido, la

²⁵³ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 44.

²⁵⁴ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 44.

²⁵⁵ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 5

²⁵⁶ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Prólogo de Maximiliano Salas Marchan. Pág. 4.

²⁵⁷ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 8.

²⁵⁸ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 10.

influencia de la Escuela Nueva viene a reestructurar la visión educacional y también la concepción sobre las infancias, posicionándolas como un fin en sí mismo. Y es dentro de esta reflexión donde Sara Perrin insertó la misión del maestro/a “¿Quereis que los niños lo hagan todo? aunque los niños trabajen solos, no pasa de ser esto una apariencia: siempre el alma de la escuela será el alma del maestro”²⁵⁹. La escuela, la enseñanza y las infancias necesitan un moderador que cuide de ellos mientras crecen y aprenden, la labor del maestro no es solo enseñar, aún más, su labor se orienta a cuidar, en todos los sentidos. Desde esta perspectiva, la importancia del maestro no busca la calidad de enseñanza y carácter guía solamente, la importancia del maestro radica en saber manejar las nuevas pedagogías e influencias, saber adaptarlas de manera óptima para que sea enriquecedora, como bien menciona Sara Perrin “no basta conocer las teorías, es necesario aplicarlas, hacer el ideal cosa tangible; y para esto necesitamos maestros”²⁶⁰. Maestros con enfoques nuevos, que sepan moverse desde la tradición a lo nuevo, desde lo conocido al desconocido, saber complementar y cambiar progresivamente sus estrategias educativas por una más integral. En este sentido, Sara Perrin considera para el país “lo principal, lo esencial en esta cruzada de renovación pedagógicas, es el factor maestro”²⁶¹. Porque no sirve de nada obtener nuevo material, nuevos libros, nuevos horarios si no se tiene una figura que guíe en el mismo sentido, si no se tiene a los maestros que direccionen hacia lo nuevo. Desde otra perspectiva, la autoridad tradicional del maestro también fue sujeta a debate y cuestionamientos “La autoridad se obtiene más que por la tiranía, por la evidencia de una verdadera superioridad moral, es algo como una revelación del alma, que las demás perciben y que las subyuga”²⁶². En la nueva pedagogía que ofrece la Escuela Nueva cambia la connotación de la autoridad del maestro, el castigo y la amenaza ya no son fructíferas para la enseñanza, pero si un maestro que comprende al mismo tiempo que exige, este tiene por consecuencia, una mejor valoración. “Esta es la autoridad que el maestro debe imponer en su escuela, no es

²⁵⁹ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 12.

²⁶⁰ Ibid. 13.

²⁶¹ Ibid. 53.

²⁶² Ibid. 14.

la otra basada en la potencia de la voz, en la amenaza de las notas, en el temor al castigo”²⁶³. Las estrategias autoritarias dentro de las aulas ya no tienen cabida con la modernidad, castigar no sirve, sirve acompañar y enseñar. “Esta es la autoridad que necesita la escuela, autoridad basada en el amor que no hay otra sobre la tierra”²⁶⁴. La actitud del maestro debe estar en armonía con los principios que desea predicar. Desde otro enfoque, Brígida Walker aportó a esta temática al señalar su valoración por la enseñanza y la labor del maestro, “La enseñanza debe mejorar al hombre y formar su juicio. Debe hacerlo útil a sí mismo, a la familia, a la sociedad, a la patria; debe preparar al ciudadano consciente de sus deberes y derechos. Debe hacer, en fin, un hombre moral” ²⁶⁵. La enseñanza para Brígida Walker no consiste en aprender contenidos específicos, va más allá de lo teórico, debe permear en el alumno con una enseñanza de valores y herramientas para desenvolverse dentro de la sociedad de forma fructífera y positiva para el futuro.

“Para realizar esta vasta y difícil tarea, el maestro debe tener un conocimiento claro y profundo del desarrollo del niño en las distintas etapas de su crecimiento; del temperamento, del medio ambiente social en que acostumbra a vivir el alumno, de sus necesidades y aptitudes. Solo así hará obra de provecho”²⁶⁶.

El maestro debe ser coherente con las etapas de crecimiento del alumno, debe propiciar enseñanzas acordes a su edad y medio, debe guiar los contenidos y, sobre todo, debe dar el ejemplo con sus acciones. Tomando en cuenta todo lo anterior, el aprendizaje hacia el niño será provechoso y significativo mientras más involucrado esté el maestro con su vocación, aumentando las posibilidades de un cambio a futuro cuando los niños se conviertan en ciudadanos responsables y morales.

Una cuarta temática presente en los escritos de Sara Perrin y Brígida Walker es el mobiliario escolar, el espacio donde se educa al niño y el tipo de espacio ideal para el desarrollo integral de la enseñanza escolar. En ambos escritos se observa una crítica al mobiliario tradicional de la enseñanza escolar relacionada con la incomodidad de los bancos, apelando a que los primeros años de los alumnos

²⁶³ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 53.

²⁶⁴ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 53-54.

²⁶⁵ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 5.

²⁶⁶ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 6.

deben caracterizarse por la actividad de su cuerpo y mente. Cabe destacar que las escuelas y liceos funcionaban generalmente en edificios inadecuados con mobiliario escolar precario²⁶⁷ sumando las dificultades que trajo consigo el terremoto de 1906 en Valparaíso “tras el cual se clausuró un número importante de establecimientos educacionales, quedando otros tantos en condiciones paupérrimas²⁶⁸”



Imagen II.
Banco unipersonal con silla adherida y tapa en forma de plano inclinado para escribir sobre él²⁶⁹.

A pesar de las adversidades del contexto nacional, las maestras siguieron optando por destacar la importancia de establecer escuelas en buenas condiciones para los niños, como parte de la dignidad que conlleva su aprendizaje y sobre todo porque “la gran mayoría de estos crecía extraños a la influencia de la escuela”²⁷⁰.

Sara Perrin señaló que la Escuela Nueva enfatizó priorizar la actividad del niño y, bajo las tradicionales formas y estructuras de las salas de clases, se materializaron los efectos contrarios. Sara Perrin observó esta situación desde una problemática más grande:

“¿Cómo soñar en la reforma de la escuela, en unir la escuela a la vida, si

²⁶⁷ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 4

²⁶⁸ Ibid. 5

²⁶⁹ Orellana, María Isabel. Mobiliario y material escolar: El patrimonio de lo cotidiano. 2008. Pág. 25

²⁷⁰ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 4

seguimos con nuestros niños dentro del suplicio de los bancos escolares? ...] se necesitan mesas de trabajo livianas y cómodas individuales, para que sobre ellas el alma de los niños se realice con toda la amplitud y la espontaneidad de que es capaz²⁷¹”.

La reforma a la que contribuyeron las maestras se visualizó desde la protesta de elementos cotidianos como los bancos en las salas de clases, desde pequeños actos como la organización interna de un aula, desde aquí ellas ya pensaban en un cambio. Tomaron en cuenta los cuerpos de las infancias, algo adelantado para la época, pero presente desde ya en el extranjero. “¡Guerra a los bancos, que deforman el cuerpo de los niños y le hacen sentir algo de la esclavitud por la inmovilidad a que los someten!”²⁷², ellas abren las posibilidades de reformar hasta lo más pequeño pero perjudicial que rodea al niño y su enseñanza. El aporte a este enfoque de Brígida Walker se orientó a describir ¿Cómo sería el local ideal de la Escuela Nueva? “El ideal de la Escuela Activa es el campo. Un edificio sencillo, aislado, rodeado de terreno donde los alumnos puedan cultivar, con plantas, animales, agua, arena, piedras, campos de juego, materiales y herramientas para los variados trabajos” ²⁷³. Es decir, un espacio libre y abierto para que los niños tengan todo el espacio para el desenvolvimiento de sus actividades, para el aprendizaje libre que incentive su curiosidad. Las salas de clases para Brígida Walker se materializan de la siguiente forma:

“La sala de clases será amplia, llena de luz, de aire y de sol. Cuando el tiempo lo permita estará ubicada en medio de la naturaleza, entre los árboles; y muchas veces en las fábricas o talleres donde los alumnos verán elaborar lo que ellos usan y donde investigarán los procedimientos empleados²⁷⁴”.

La reflexión de Brígida Walker respecto a la estructura tradicional de las salas de clases resultó para ella inadecuada respecto a las necesidades corporales y mentales de los alumnos, dado que las salas deben representar lo que está en la

²⁷¹ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 52.

²⁷² Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 52.

²⁷³ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 53.

²⁷⁴ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 54.

mente de los niños en sus primeros años; el juego, la actividad y la curiosidad por lo que la escuela debe brindar los espacios para satisfacer esas necesidades y no coartar ni reprimir. “En la Escuela Activa, la clase será, a la vez, taller, museo, laboratorio, biblioteca, donde los niños investiguen, lean, coleccionen [...]”²⁷⁵. Un espacio donde se les permite crecer a su antojo, donde se les brinde instrucción y creatividad. Todas las temáticas presentadas corresponden a elementos de análisis que postularon estas maestras, desde lo más cotidiano como un banco de clases a lo más estructural como una reforma. A continuación, se expondrá como ellas a partir de estos elementos bosquejaron una pedagogía trascendental para las infancias de todo el territorio nacional.

Una perspectiva hacia el futuro.

En este marco, el presente apartado tiene como finalidad analizar la aplicación de las temáticas desde las cuales ellas pensaron ejecutar los principios de la Escuela Nueva. Tomando en consideración los beneficios y dificultades de este proceso en el territorio nacional, sumado a los componentes contextuales de la época presentados en los apartados a continuación. El primer componente asociado al enfoque práctico en la enseñanza, lo señaló Mercedes Barrera de Raby al expresar su pensamiento respecto de la utilidad de implantar en el país las nuevas tendencias educacionales en una época caracterizada por los efectos de la Gran Guerra sucedida en 1914 “Ciencias, industrias, rentas, todo procura armonizarse con la evolución del día, toda ansia tonificarse para el porvenir.”²⁷⁶. Tanto Mercedes Barrera de Raby como algunas autoridades educativas observaron que era el momento indicado para reformar y modernizar las bases educativas del territorio nacional al señalar: “Mucho ha avanzado la escuela primaria en el desarrollo de la mente del niño, pero, es innegable que hemos descuidado la enseñanza práctica, que permite al alumno manejarse en el taller, en las industrias, adiestrar la mano para cualquier empresa”²⁷⁷. Esta observación entraba en contradicción con las

²⁷⁵ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 54.

²⁷⁶ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 47.

²⁷⁷ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 48.

demandas nacionales económicas y políticas del momento, a causa de esto, la primera oleada experimental tuvo por objetivo, entre otros, promover el desarrollo industrial para robustecer la economía chilena, ello exigía modificar el sistema educativo formando una “nueva mentalidad productiva y adaptada a la vida moderna”²⁷⁸. La modernización educativa que pensaba Mercedes Barrera de Raby no fue sino una adaptación de la enseñanza en favor de las nuevas necesidades globales y locales. No obstante, Mercedes Barrera de Raby apremió y reconoció los esfuerzos nacionales por mantenerse dentro de un estatus educativo decente al mencionar “A pesar de nuestra reconocida deficiencia i de no haber realizado milagros, nuestra enseñanza cuenta con grandes virtudes”²⁷⁹. En retrospectiva, los cambios para Mercedes Barrera de Raby son de carácter progresivo y no inmediato “No debemos desesperar, pensando que todo es anticuado.²⁸⁰”, hay elementos que reforzar de la educación chilena pero no es necesario empezar todo desde cero, “Es necesario continuar el gran edificio ya empezado, impulsarlo, corregirlo, anexarle los departamentos que las exigencias de la vida vayan haciendo necesarios, pero, no destruirlo.²⁸¹”. En síntesis, el llamado de Mercedes Barrera de Raby dice relación con cimentar lo ya trabajado, complementar lo que ya se estaba haciendo en la educación chilena pero anexarlos con los planteamientos de la Escuela Nueva bajo cautela dado que la comparación educativa con Estados Unidos también debe tener sus límites:

“Se ha llegado a decir que debemos cambiar nuestros métodos por los que emplea EE. UU [...]. Si se me permite, es forzoso mejorar nuestra labor en los colejos, agregando actividades industriales, comerciales i otras [...] pero en cuanto a preparación científica los alumnos aquí aprenden lo mismo que allá²⁸²”.

Para Mercedes Barrera de Raby implementar nuevas metodologías de lleno en un sistema educacional ya establecido como el chileno, no resultaría fructífero puesto

²⁷⁸ Pérez, C. *“Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”*. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 9

²⁷⁹ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 48.

²⁸⁰ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 48.

²⁸¹ Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 51.

²⁸² Barrera de Raby, M. Algo sobre educación. Santiago de Chile. 1919. pág. 49.

que forzar un sistema ya compuesto a imagen y semejanza de otro resulta ficticio y poco armonioso. Lo más prudente en este sentido, es complementar, unir, mezclar una metodología con otra en un equilibrio que sea funcional a las necesidades de los alumnos y del territorio nacional. Desde otra mirada, en concordancia con la visión de Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin señaló sus opiniones respecto de la implantación del modelo educativo nuevo y el que ya había en Chile: “Hay quienes creen que nada de la Escuela Nueva se puede implantar en las actuales escuelas públicas si no se les destruye completamente”²⁸³. Al igual que Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin también pensaba que no había que destruir lo cimentado en la educación chilena del período, sino que la nueva pedagogía se complemente con los progresos educativos chilenos pero, no eliminarlos de raíz. Es importante mencionar, que dichos pensamientos se encuentran alineados con uno de los principios de la Escuela Nueva publicado en el periódico *Alborada*:

“La Escuela Nueva debe ser un guía en los movimientos pedagógicos. Debe ser un laboratorio donde las nuevas ideas, si lo merecen, encuentren asilo; donde no gobierne sólo la tradición, sino que lo del pasado sea mezclado con los descubrimientos de hoy y el resultado sea añadido espontáneamente a la suma de conocimientos pedagógicos²⁸⁴”.

Es precisamente la mezcla entre la tradición y lo nuevo, lo más complejo de realizar y fue observado por Sara Perrin: “Es necesario comprender que nuestro sistema de escuelas públicas, tan extenso y tan vaciado sobre los moldes antiguos, no puede de un momento a otro transformarse; se necesitaría de enormes cantidades de dinero, de profesorado competente, de ambiente propicio.²⁸⁵”. No obstante, esta idea no limitó el poder que poseían aún los maestros y maestras chilenas de hacer un cambio progresivo en la educación:

“Poco se puede hacer, hagamos este poco. Miremos los programas ¿no se puede hacer algo? sin abolirlos ¿no podremos nosotros imponerles un tono personal? Quien escribe un programa no piensa dictar una ley, sino moldear más o menos claramente el espíritu del ramo [...]; pero el

²⁸³ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 25.

²⁸⁴ “*Alborada*”. N°10, 30 nov. Pág. 42.

²⁸⁵ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 25.

profesor puede encontrar dentro de su criterio un camino que llegue al mismo fin y que no sea el camino que se trazó el que escribió el programa²⁸⁶".

A principios de siglo XX los programas escolares chilenos estaban desactualizados, y pocos profesores habían recibido formación en escuelas normales o en el instituto pedagógico²⁸⁷. Sara Perrin consideró que la clave de comenzar un cambio progresivo en la educación chilena se iniciaba a través de los programas, puesto que son documentos diseñados para ofrecer una serie de estándares u orientaciones y no para ser utilizados como dogmas ni leyes. De igual modo, son los maestros y maestras quienes deberían tomar las decisiones educativas basándose en este documento, porque ellos son quienes están ejerciendo la enseñanza y saben con criterio cómo aplicar los contenidos. La asociación de Self-Government en las escuelas es un ejemplo de una modificación gradual debido a que esta práctica fue novedad e inspiración para las maestras chilenas que viajaron para estudiar instituciones principalmente norteamericanas y se alinea con los pensamientos de las maestras de que los cambios deben ser progresivos y no bruscos. Es importante, volver a señalar que este método de enseñanza entrega herramientas de autonomía y personalidad a los alumnos, en tanto que su implementación requiere rigurosidad y puede ser gestionada progresivamente por los maestros y maestras. La libertad del maestro en la escuela como en las salas de clases es un principio que debe predominar en el territorio nacional, dado que es buen comienzo para alinearse con las ideas de la Escuela Nueva, tal como lo pensaron las maestras.

Conforme con la idea anterior, el componente asociado a la labor del maestro/a en la nueva práctica educativa seleccionado de los escritos de las maestras, destacan que debe predominar por sobre todo, su libertad para enseñar "Es esencial que los maestros crean en los fines y principios generales de la educación progresiva, y que

²⁸⁶ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 25.

²⁸⁷ Pérez, C. "Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)". 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 4

tengan libertad para el desarrollo de sus iniciativas y originalidad”²⁸⁸. Sobre este punto, las maestras hacen un llamado a confiar en las capacidades de los educadores, a confiar en que las herramientas que ellos entregan son para utilizarse en la práctica y no para memorizarlas de un libro de texto, tal como se señaló en el periódico *Alborada*:

“El maestro progresivo facilitará el uso de todos los sentidos, preparando a todos los alumnos para la observación y el juicio; y en lugar de oír sólo respuestas a sus preguntas, empleará la mayor parte de su tiempo enseñando el modo de usar las varias fuentes de información, incluyendo las actividades vitales tanto como los libros”²⁸⁹.

Sara Perrin señaló que la libertad del maestro es un ejemplo para replicar en las escuelas del país siempre y cuando se cumpla lo que para ella es un requisito fundamental, la vocación educacional del maestro:

“Mucho de la Escuela Nueva reside en esta mayor flexibilidad que debe darse a los programas y a los horarios de las escuelas, y en la mayor libertad de que debe gozar el maestro para dirigir su enseñanza, siempre que este maestro posea el alma del verdadero educador, que ve el fin y norte de su vida en la expansión bien orientada del alma del niño”²⁹⁰.

El alma del verdadero educador es para la maestra un requisito indispensable porque significa que posee la habilidad para encaminar a los niños y jóvenes hacia un bien y no hacia cualquier rumbo. Brígida Walker Guerra también destacó este componente centrado en el maestro al señalar que no hay educación sin enseñanza, “la enseñanza debe mejorar al hombre y formar su juicio. Debe hacerlo útil a sí mismo, a la familia, a la sociedad, a la Patria”²⁹¹ y el que debe guiar este proceso es el maestro, avanzando gradualmente, fortificando paso y ejercitando constantemente al alumno para su desarrollo integral. No obstante, para este proceso se requiere de nuevas capacidades para los maestros, capacidades centradas en un conocimiento claro y profundo del desarrollo del niño en las distintas etapas de su crecimiento²⁹² fundamentado en que el educador “tiene en

²⁸⁸ “*Alborada*”. N°8, 30 oct. 1925, Pág. 34.

²⁸⁹ “*Alborada*”. N°8, 30 oct. 1925, Pág. 34.

²⁹⁰ Perrin, S. *Cartas Pedagógicas*. 1928. Pág. 26.

²⁹¹ Walker, B. *Metodología y técnica de la enseñanza*. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 5.

²⁹² Walker, B. *Metodología y técnica de la enseñanza*. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 6.

sus manos los más graves intereses: primero, los de los alumnos; segundo, los de la familia; tercero, los de la patria; cuarto, los de la sociedad”²⁹³. Es por tal motivo, que la conducta de un maestro negligente es de la más alta inmoralidad, dado que todos los niños que se le confíen serán víctimas de su pereza²⁹⁴ según las observaciones de Brígida Walker.

En otro orden de ideas, el componente del mobiliario escolar es tan fundamental como el manejo de un buen horario higiénico y pedagógico, dado que los primeros años de los alumnos deben caracterizarse por la actividad de su cuerpo y mente. Saber enseñar implica también tener presente a la hora de educar el organismo del niño; su estado de reposo, de cansancio, el influjo de la digestión, el sueño, etc.²⁹⁵ Y conjugar las asignaturas de acuerdo con esta premisa para hacer efectiva la enseñanza, “El horario obedece a las condiciones pedagógicas si alterna sabiamente los ramos científicos con los técnicos, desde el punto de vista de la fatiga que ellos producen”²⁹⁶. Las autoridades pedagógicas hicieron hincapié sobre este punto, estableciendo una nómina de los ramos que producen mayor cansancio. En primer lugar, se encuentran aquellos ramos que demandan mayor esfuerzo muscular, la gimnasia²⁹⁷. En segundo lugar, se encuentran aquellos ramos que hacen trabajar más el razonamiento, las matemáticas²⁹⁸. En tercer lugar, aquellos ramos que menos fatigan, historia natural, geografía, historia, etc. Al brindar este conocimiento al profesorado, podrán reubicar el orden de los ramos para un aprendizaje más higiénico y pedagógico como lo postuló Brígida Walker, siguiendo el ejemplo de la Escuela Nueva que estableció que los ramos técnicos deben colocarse en las horas de la tarde²⁹⁹.

²⁹³ Ibid. 72.

²⁹⁴ Ibid.

²⁹⁵ Ibid. 11.

²⁹⁶ Ibid. 12.

²⁹⁷ Ibid. 19

²⁹⁸ Ibid. 20

²⁹⁹ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 12.



Imagen III.
Escuela
Normal de
Angol.
Hora de
estudio³⁰⁰

De acuerdo con esta idea, es importante mencionar que los ramos técnicos fueron introducidos en las Normales de Maestras con la siguiente finalidad:

“Por complemento y utilidad de estas actividades técnicas, se introdujeron en las Normales de Maestras, donde los locales y la región lo permitían, la jardinería, la horticultura y la avicultura, a fin de preparar para la enseñanza de estos ramos que tanto hacen amar a la naturaleza y que son, a su vez, fuentes de entradas y de consumo³⁰¹”.

A partir de la idea anterior, se observa que cada elemento que compone la enseñanza tiene su función y debe ser tomado en consideración. El rendimiento de los niños está estrictamente ligado a su bienestar y es deber del maestro aprender a distinguir cada uno de estos factores para entregar las herramientas adecuadas en cada asignatura. Según la idea anterior, para Brígida Walker el orden de las asignaturas es tan importante como la correlación entre ellas, la concentración de la enseñanza es beneficiosa porque brinda a los alumnos la capacidad de asociar y encontrar diferentes perspectivas dentro de un tema en específico. Por ejemplo, en

³⁰⁰ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 136.

³⁰¹ Walker Guerra, B. *Actividades femeninas en Chile*. Cap. III, Educación- Escuelas Normales de Maestras 1854-1927. Sgto. de Chile, 1928. Pág. 129.

una clase de dibujo ellos podrán analizar una pintura a través de factores geográficos, políticos, técnicos y matemáticos. El énfasis radica en que “los ramos no deben ir paralelos...] sino que deben buscarse las oportunidades para relacionar la materia nueva con la materia conocida de otro ramo”³⁰². Este método resulta beneficioso porque aviva el interés del niño al poder opinar sobre lo que ya sabe, sobre lo que ya aprendió en otro ramo por lo tanto ya conoce el tema y tiene mucho más entusiasmo en participar. Su aprendizaje se va grabando en la memoria por la repetición. La Escuela Nueva “patrocina esta manera de enseñar y forma así círculos concéntricos de conocimientos alrededor del niño”³⁰³. Recapitulando, las obras descritas con anterioridad fueron analizadas a partir de temáticas en común, permitiendo visibilizar y destacar el pensamiento de cada una de ellas con respecto a la Escuela Nueva, construyendo así una panorámica del pensamiento de estas maestras y divulgadoras de conocimiento en las primeras décadas del siglo XX en Chile. Cada componente inserto en las temáticas estudiadas por las maestras dio luz a los principios esenciales de la Escuela Nueva para su implementación en las escuelas del país, dichos principios fueron fundamentalmente basados en una pedagogía paidocéntrica, activa y lúdica, en oposición a las prácticas tradicionales de la antigua escuela caracterizada por el ejercicio enciclopédico y jerárquico³⁰⁴. Es importante destacar que el modelo de la Escuela Nueva busca que los niños vean en la enseñanza y en la escuela un espacio seguro y libre para su crecimiento, que impulse un completo desarrollo integral para su enseñanza. En síntesis, las obras de Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin, Brígida Walker e Irma Salas Silva descritas con anterioridad fueron analizadas permitiendo visibilizar y destacar el pensamiento de cada una de las maestras con respecto a la Escuela Nueva, si bien todas analizaron en conjunto la influencia de la pedagogía norteamericana, cada una de ellas se encargó de observar a través de perspectivas tanto teóricas como prácticas el enfoque en la enseñanza, los efectos de la Gran Guerra de 1914, la

³⁰² Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 17.

³⁰³ Walker, B. Metodología y técnica de la enseñanza. Sgto. de Chile, 1935. Pág. 18

³⁰⁴ Pérez, C. “*Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 8

importancia del maestro en el aula y fuera de ella, la inspiración del *Self Government*, la actualización de programas educacionales, la importancia del mobiliario escolar y, la importancia de establecer un horario higiénico y pedagógico. El proceso de la implantación de una nueva pedagogía en Chile llegó en un contexto en que predominaban prácticas pedagógicas como el dictado y la memorización de contenidos³⁰⁵, por consiguiente, una pedagogía de estas características resultó novedosa para el gobierno y autoridades educativas chilenas. La contribución del retorno de educadores chilenos en general y el aporte de los escritos de las maestras en particular facilitó la consolidación de esta nueva pedagogía, dado que a partir de estos escritos aportaron en el diseño e implementación de políticas educativas inspiradas en la Escuela Nueva³⁰⁶. Promulgada por el Decreto N° 7500³⁰⁷ la reforma de 1927 es el claro ejemplo de la aplicación de las temáticas estudiadas y observadas por las maestras dado que se sentaron las bases para una “nueva escuela” favoreciendo del desarrollo integral del individuo para su máxima capacidad productora intelectual y manual³⁰⁸.

Palabras finales, el presente capítulo tuvo como finalidad analizar las contribuciones y apropiaciones que las maestras hicieron del movimiento de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX en Chile. Tal como se logró evidenciar, en conjunto las maestras brindaron rigurosos conocimientos desde diversas perspectivas de los establecimientos que practicaron la nueva pedagogía, estableciendo comparaciones, beneficios y contradicciones educacionales del modelo europeo-norteamericano con el chileno. No obstante, es importante mencionar que las maestras Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin, Brígida Walker e Irma Salas Silva tuvieron como foco principal adaptar las ideas del movimiento a la realidad chilena y contribuir con la democratización de la educación a través de su rol como divulgadoras de conocimiento:

“Nuestra misión diaria: la educación; nuestro laboratorio, la escuela,

³⁰⁵ Pérez, C. “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”. 2020. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. pág. 8

³⁰⁶ Ibid. 8

³⁰⁷ Ibid. 9

³⁰⁸ Ibid. 9

como antesala de la sociedad y de la humanidad; nuestro fin, la educación del pueblo [...] En nuestras manos, en nuestras acciones están fijadas las miradas del mundo que espera salir de su crisis por medio de la educación. No hay otra ruta; ni la riqueza, ni el poder podrán librarlo del caos. Ha de ser la escuela la que lo salve de su caída al abismo de la nada³⁰⁹.

Ellas al ser comisionadas difundieron una perspectiva global acerca de las características idóneas que debían contener los establecimientos educacionales chilenos para ser óptimos en la enseñanza: Comenzando desde el enfoque práctico en la enseñanza, el orden de las asignaturas, la distribución de las salas de clases, la importancia social de la labor del maestro, etc. Y lo más importante de sus contribuciones, fue la resignificación de las infancias mediante un enfoque integral para ayudar en el desarrollo de los alumnos, para formar individuos íntegros, fuertes, autónomos y eficientes, para ellos mismos y para la sociedad.

³⁰⁹ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 87.

Conclusiones

Las escrituras maestras y la Escuela Nueva es un campo que, si bien posee investigaciones importantes, aún no se ha ahondado en profundidad los aportes y contribuciones que hicieron las maestras chilenas sobre este movimiento a comienzos del siglo XX en Chile, motivo a raíz del cual nace esta investigación. Destacar los escritos y sus contribuciones nos permitió acercarnos de forma exhaustiva en los contextos de la época y los flujos políticos, culturales y educacionales característicos que se fueron dando en el escenario internacional y que influenciaron el panorama educativo chileno las primeras décadas de la centuria. El análisis de contenido nos vino a revelar las codificaciones internas de las fuentes trabajadas, arrojando pistas en relación con los objetivos implícitos del motivo por el cual fueron escritas, las necesidades sociales de implementar una metodología educativa renovadora centrada en el enfoque práctico de los estudiantes, el contexto entreguerras y las nuevas necesidades educativas, los lineamientos que imponía Estados Unidos a través de los diversos Congresos Científicos, el intercambio fluido con fines de perfeccionamiento entre Europa, Estados Unidos y Chile, la enorme cantidad de documentación, legislaciones, acuerdos, y reformas que regulaban estos intercambios pedagógicos.

Es importante destacar también el primer problema que nos remite al “rol de las mujeres en el desarrollo de la educación nacional, atendiendo a la propia historicidad de quienes llegaron a convertirse en maestras³¹⁰” y los desafíos a los que se tuvieron que enfrentar las mujeres en su categoría de género y en su rol social como agentes que producen conocimiento en el espacio público, ya sea en calidad de profesoras, directoras y/o academicistas.

En lo que respecta al objetivo general de esta investigación, se centró en examinar las apropiaciones que hicieron las maestras de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX en Chile, para ello en el primer capítulo correspondiente al objetivo centrado en describir el contexto educativo y sus características se propiciaron las herramientas de contexto adecuadas al marco investigativo, ahondando en las

³¹⁰ Urrejola Salinas, I. *“Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: El rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)”*. 2017. Pág. 1

características centrales que permitieron más adelante obtener los elementos idóneos para analizar las respectivas contribuciones. En el segundo capítulo, cuyo objetivo fue describir el fenómeno de la Escuela Nueva se expusieron los elementos constitutivos del origen, desarrollo e institucionalización de este movimiento, propiciando una ardua descripción que diera cuenta de la magnitud del movimiento y su influencia en Latinoamérica y el mundo. Por otro lado, se expusieron las condiciones de las maestras chilenas con el fin de comprender desde que base ellas realizan su intervención en el espacio público siendo divulgadoras de conocimiento. En efecto, cuyos aportes de las maestras contribuyeron a adaptar mediante las escuelas experimentales y posteriormente escuela modelo las ideas del movimiento Escuela Nueva a la realidad chilena contribuyendo con la democratización de la educación. Su materialización se manifiesta a través de la intencionalidad de sus escritos, los cuales están dedicados especialmente a maestras y maestros como también a las escuelas del país con el fin de ser útil para la implementación de nuevos modelos extranjeros. Es importante destacar que, si bien es sabido que las maestras intervinieron en el campo educacional de Chile, sus biografías no se vincularon directamente al aporte que significó escribir sobre un movimiento educacional renovador para la época, como lo fue la Escuela Nueva. En el tercer y último capítulo, con el objetivo de analizar las contribuciones y apropiaciones que las maestras hicieron del movimiento de la Escuela Nueva se exponen detalladamente las contribuciones recogidas mediante el análisis documental y de contenido arrojando que las maestras Mercedes Barrera de Raby, Sara Perrin, Brígida Walker e Irma Salas Silva tuvieron como foco principal adaptar las ideas del movimiento a la realidad chilena y contribuir con la democratización de la educación a través de su rol como divulgadoras de conocimiento:

“Nuestra misión diaria: la educación; nuestro laboratorio, la escuela, como antesala de la sociedad y de la humanidad; nuestro fin, la educación del pueblo [...] En nuestras manos, en nuestras acciones están fijadas las miradas del mundo que espera salir de su crisis por medio de la educación. No hay otra ruta; ni la riqueza, ni el poder podrán librarlo del caos. Ha de ser la escuela la que lo salve de su caída al abismo de

la nada³¹¹".

Las maestras ejercieron una labor admirable al condensar en obras los estudios recogidos de sus comisiones encargadas por el Supremo Gobierno, en el cual cada una detalló todas las utilidades y sus correspondientes argumentaciones para posteriormente aplicarlas en territorio nacional.

La presente investigación abrió caminos hacia una investigación más en profundidad del rol de las maestras chilenas como divulgadoras de conocimiento de movimientos pedagógicos renovadores como la Escuela Activa o la Escuela Progresista de Dewey. La Escuela Nueva en la actualidad abre investigaciones más extensas si pensamos en el Método Montessori que hoy en día continúa impartándose en jardines infantiles en diversas regiones del territorio nacional. Quién sabe si los conocimientos centrados en el desarrollo integral de estudiante que hoy se tienen en nuestro cotidiano, no fueron estudios realizados por las maestras hace más de un decenio. El legado al que contribuyeron las maestras no obtiene hoy en día el reconocimiento y la visibilización que les son correspondidos, a raíz de este problema, nace y se justifica esta investigación.

³¹¹ Perrin, S. Cartas Pedagógicas. 1928. Pág. 87.

Bibliografía.

Álvarez, Amalia. *Enseñanza secundaria de la mujer, régimen de los liceos de niñas*. Santiago IMP. 1922

Barrera de Raby, Mercedes. *Algo sobre educación*. Santiago, 1919.

Caiceo, Jaime. *Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la Escuela Nueva al constructivismo*. Santiago, 2011

Caiceo, Jaime. *Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX*.

Caiceo, Jaime. *Génesis y desarrollo de la pedagogía de Dewey en Chile*. 2016.

Caiceo, Jaime. "La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático". Santiago, (2020).

Cox, Cristian. *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago, 1990.

Egaña, Loreto María. *Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias 1860-1930*. Santiago, 2000.

Egaña, Loreto María. *La voz de las mujeres en el gremio: Una mirada histórica (1900-1930)*. Santiago, 2000.

Egaña, Loreto María. *La educación primaria en Chile 1860-1930*. Santiago, 2003.

Espíndola de Muñoz, María. VII Congreso Científico-chileno. *La educación de la mujer en Chile*. Valdivia, 1903.

Joanna Grudzinska. *Revolución Escolar 1918-1939. Documental*. Francia, 2016.

Lamas, Marta. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. MéxicoD.F: PUEG, 1996.

Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, 1939.

Marín, Ricardo. *Los ideales de la Escuela Nueva*. España, 1976. REVISTA

Narváez, Eleazar. *Una mirada a la Escuela Nueva*. Venezuela, 2006.

Núñez, Iván. *Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente*. Santiago, 2010.

Orellana, Isabel María. *Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*. Santiago, 2008.

Pérez, Ercilia. *Monografías de obras sociales, Club social de profesoras*. Santiago, 1927.

Pérez, Camila. *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*. Santiago, 2020.

Perrin, Sara. *Cartas Pedagógicas*. Santiago, 1928.

Prensa Periódico *Alborada*, Año I. N°7, 15-30 oct 1925. índice del momento. Principios de la Escuela Nueva (pág.29)

Prensa Asamblea Pedagógica 1926

Reyes, Leonora. *Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*. *Docencia*, (2010).

Rose, Sonya. *¿Qué es historia de género?* Alianza, 2012.

Salas, Irma. Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica. Santiago, 1941.

Salinas, Isidora. *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)*. Santiago, 2017.

Serrano, Sol. Ponce De León, Macarena, y Rengifo, Francisca. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I*. Santiago: Taurus, 2012.

Scott, Joan. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *Género e historia*. México: FCE, 2008.

Soto, Jorge. *Historia de la Imprenta en Chile, desde el siglo XVIII al XXI*. Santiago, 2009.

Walker, Brígida. *Actividades femeninas en Chile*. Santiago, 1927

Walker, Brígida. *Metodología general y técnica de la enseñanza*. Santiago, 1935.

Westbrook, Robert. *John Dewey*. Santiago.

Zemelman, Myriam. *Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX*. Santiago, 1999. REVISTA

Anexos.

I. Listado de Fuentes.

Nombre	Año	Tipo de fuente	Ciudad	Autor/a.
Algo sobre educación.	1919	Investigación	Santiago de Chile	Mercedes Barrera de Raby.
Periódico Alborada.	1925	Prensa	Buín	
Asamblea Pedagógica.	1926	Asociación	Santiago de Chile	
Cartas pedagógicas.	1928	Libro	Santiago de Chile	Sara Perrin
Metodología general y técnica de la enseñanza.	1935	Libro	Santiago de Chile	Brígida Walker Guerra
Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica.	1941	Monografía	Santiago de Chile	Irma Salas Silva

II. Individualización por fuente.

Algo sobre educación, Mercedes Barrera de Raby

Nombre de la fuente	Algo sobre educación.
Autor y/o Redactor/a	Mercedes Barrera de Raby.
Año y Lugar de publicación	Santiago de Chile, 1919
Objetivo o definición de la fuente	Explicación sobre los progresos de la instrucción e Estados Unidos y Japón en la suposición de alguna utilidad para los colegios del país.
Ideas relacionadas con la Escuela Nueva	<p>Objeto de mi viaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Fue comisionada por el gobierno para estudiar en Estados Unidos i Japón la organización de los establecimientos de instrucción <p>Japón</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Visitó Yokohama, Tokio i Kobe ❖ Lo que le llamó más la atención fue el sistema práctico que se adopta en la enseñanza ❖ El trabajo experimental es la base más preciada, junto con la observación i deducción del alumno

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En Labores se enseña arte y confección de trajes con el objeto de crear en las niñas un juicio mejor de los deberes de la mujer como productora i consumidora para su futuro hogar <p>Estados Unidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La misión del maestro es estudiar el temperamento del alumno, tratarlo con cariño i amoldarlo a las exigencias sociales ❖ La tendencia de la enseñanza es inculcar el amor por el trabajo, base de todo éxito futuro <p>Asociaciones organizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Objeto de crear un <i>buen espíritu</i> escolar ❖ Self Government Organization, vigila la conducta de los estudiantes en los campos de juegos i dentro del colegio. <p>Mi regreso</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Entusiasmo por dar a nuestra enseñanza una forma práctica ❖ Para realizar nuestro objeto es necesario formar una base que permita repartir el tiempo entre la enseñanza teórica i práctica <p>¿Por dónde debemos empezar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Contexto nacional de pobreza y analfabetismo es la causa de nuestra miseria material i moral ❖ Es la instrucción el agente principal de las actividades de un país i el nervio motor del obrero en el campo de las luchas sociales ❖ La tendencia de la instrucción popular en aquellos países es a la diversificación en la materia para hacer frente a las necesidades de la comunidad
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Influencia que armoniza las actividades del barrio de la escuela con la escuela misma ❖ Llevar la vida a la escuela. <p>Instrucción primaria en Estados Unidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tendencia de las escuelas se manifiesta en un espíritu de ayuda mutua, naturalidad i espontaneidad <p>Act. de una Escuela Modelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Amelia School, Los ángeles, California ❖ Se toman en cuenta la edad y aptitudes de los alumnos para trabajos prácticos ❖ Las clases ni las horas abruman (8 a 3) <ol style="list-style-type: none"> 1. Zapatería 2. Costura 3. Nursery 4. Penny Lunch 5. Agricultura 6. Trabajos Manuales 7. Auditorium, calefacción i otros 8. Hogar Modelo 9. Departamento médico 10. Estudios Naturales <p>Escuela Intermedia</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Objetivo vocacional de efectuar cursos generales de las profesiones que elijan los alumnos ❖ En cuya profesión que el alumno elija debe haber un maestro de experiencia que lo guie para el futuro después de la escuela ❖ Se les aplican <i>Boletines Vocacionales</i> <p>El maestro</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El maestro es el factor principal porque la virtud educacional exige que el trabajo escolar se base sobre su mérito ❖ Ningún sistema de enseñanza puede ejercer una acción
--	--

	educativa eficiente si no posee maestros eficaces
Número de páginas	53
Lectores posibles	Directores, Educadores, académicos y Sociedad de Artesanos La Unión.
Estructura de la Fuente	Características
Portada	Algo sobre educación. Mercedes Barrera de Raby. 1919
Prólogo	Explicación sobre los progresos educacionales de la instrucción en Estados Unidos y Japón
Objeto de mi viaje	Comisionada por Supremo Gobierno para estudiar la organización de los establecimientos de instrucción
Mi regreso	Otorgar a la enseñanza chilena una enseñanza práctica
¿Por dónde debemos empezar?	Los padres y la instrucción
Instrucción primaria en Estados Unidos	
Actividades de una Escuela Modelo	Amelia School, ciudad de Los Ángeles en el estado de California

Cartas Pedagógicas, Sara Perrin.

Nombre de la fuente	Cartas Pedagógicas.
Autor y/o Redactor/a	Sara Perrin
Año y Lugar de publicación	Santiago de Chile, 1928
Objetivo o definición de la fuente	Impulsar deseos de las maestras de guiar a los niños hacia buenos hábitos que conduzcan a su felicidad, empleando una guía para los/las educadoras en su trabajo de enseñanza.
Ideas relacionadas con la Escuela Nueva	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El maestro debe ser un higienista y un psicólogo práctico que cuide tanto de la salud del cuerpo como de la mente ❖ La escuela debe caracterizarse por un fervoroso llamado a la personalidad completa del niño, enaltecer la autoeducación y realzar la importancia del sentimiento de la responsabilidad personal

	<p>Un llamado a las maestras</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Juntos los profesores del país, trabajemos por el bien del niño: cuando conozcamos su idiosincrasia, cuando sepamos adaptar para ellos lo mejor de las ideas pedagógicas extranjeras, cuando logremos inventar para ellos lo que más les convenga a sus cuerpos y a sus almas en desarrollo <p>Disposición espiritual para el magisterio</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Siempre el alma de la escuela será el alma del maestro <p>El llamado de la Escuela Nueva</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ No basta conocer las teorías, es necesario aplicarlas, hacer la ideal cosa tangible y para esto necesitamos maestros ❖ Maestros nuevos que se hayan despojado de lo inútil de los antiguos procedimientos o métodos ❖ Lo principal y esencial en esta cruzada de renovación pedagógica es el factor maestro <p>La disciplina y la Escuela Nueva</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La Escuela activa pide ante todo actividad espiritual; que el niño encuentre dentro de su propio yo los motivos de su acción, los deseos de saber ❖ Es tiempo ya de llevar la escuela a la vida, convivir con los seres, animales, plantas, palpar sus misterios, conocer las piedras, las estrellas, las nubes; este es el secreto de la escuela activa ❖ Cuanto se ha perdido manteniendo a los niños enclaustrados, obligándoles a ser simples espectadores pasivos, custodiados siempre bajo el ojo vigilantes del maestro, no se desarrollan en los niños los
--	---

recursos para valerse por sí solos, para discernir

La cooperación en la escuela

- ❖ La cooperación es el alma de la escuela moderna, sin ella se pierde esa unidad de espíritu que es todo un don magnifico que la escuela entrega a la sociedad, formando a los futuros ciudadanos en un ambiente de concordia y ayuda mutua
- ❖ Es tiempo que la risa vuelque su encanto en nuestras escuelas: ni tristes por la pobreza, ni tercios por la abundancia, ni ariscos por la habilidad intelectual, ni apocados por la deficiencia intelectual, todos iguales, igualados todos por el amor y la cooperación en el sentido en que la naturaleza los haya dotado mejor.

Las escuelas Primarias actuales y la Escuela Nueva

- ❖ Yo creo que con un criterio mejor orientado y con mayor libertad, los maestros podrían agrupar las materias de sus enseñanzas alrededor de centros de interés palpitantes en la actualidad, interesantes por su región, por las costumbres del pueblo, etc., y hacer converger las demás enseñanzas suavemente al fin propuesto.
- ❖ Mucho de la escuela nueva reside en esta mayor flexibilidad que debe darse a los programas y a los horarios de las escuelas, y en la mayor libertad de que debe gozar el maestro para dirigir su enseñanza, siempre que este maestro posea el alma del verdadero educador

Las nuevas tendencias educacionales y las Escuelas Normales

- ❖ Las Escuelas Normales deben ser el punto de mira de los que deben hacer la reforma educacional.
- ❖ el Normalista debe palpar e impregnarse de las nuevas doctrinas. Todo debe hablarle del niño para el cual se prepara, todo debe enseñarle la ruta de su porvenir.
- ❖ La Escuela Nueva tiene una base profundamente psicológica.
- ❖ El normalista debe aprender desde la Normal el respeto por la personalidad infantil, la libertad; quién la sofoca, apaga la lámpara maravillosa de su enseñanza y marcha a ciegas.

La gratitud absoluta de la enseñanza por el Estado

- ❖ iniciativa debe partir del maestro
- ❖ Todo se alcanza con el amor a la niñez.

El maestro debe ser un artista

- ❖ Seguir en la rutina es descender del arte al oficio

Nuestra escuela de campo frente a la escuela nueva

- ❖ La escuela moderna quiere que el niño, al vivir junto a la naturaleza, aprenda a conocerla, y conociéndola, amarla.

Nuevos rumbos que impone el trabajo femenino, a las instituciones escolares

- ❖ Se necesita la escuela-hogar, abierta en los barrios de gentes trabajadoras. La labor de estas escuelas será tanto más grandiosa y tanto más pura, cuanto mayor ternura y vocación tengan las maestras que a la tarea se dediquen

La pedagogía y las ciencias que debe englobar en su estudio

- ❖ El verdadero estudio de la pedagogía debe ser el más profundo, más amplio, más práctico. Para saber Pedagogía hay que entender Psicología, Sociología, Economía Política e Higiene Social.
- ❖ ¿Cómo comprender el desarrollo de cierta nueva tendencia educativa sin comprender el estado social de los tiempos en que brota y se desarrolla, o bien en qué fracasa para surgir más tarde? no puede ser buen maestro quien no sabe mirar en los tiempos pasados las reacciones que los movimientos sociales que ejercen en los individuos y en las sociedades venideras

Valor de las excursiones en la educación

- ❖ Maestras: es menester dar el primer paso, y ese ya está dado. Profesores de Escuelas Normales han conseguido sacar de las salas a los alumnos a fin de llevarlos a las fábricas, o talleres e industrias y aún han conseguido pasajes para llevar a los alumnos a recorrer el Sur del país. ¡Esto ya es mucho! No pido tanto; pero debiera ser obligatorio, completamente obligatorio

El mobiliario y la educación

- ❖ El día que se reemplacen los bancos por mesas de trabajo que el niño transporte donde crea mejor, el día en que estas mesas salgan de las salas para recibir la sombra de los árboles del patio, entonces voy a empezar a creer que la enseñanza nueva ha penetrado en nuestras escuelas

- ❖ ¡Cómo cambiaría la fisonomía terca de esas salas llenas de bancos alineados como serios soldados de guardia! Las mesitas de colores claros tendrían mucho más. del alma de los niños: suavidad, alegría, ligereza, claridad
- ❖ ¡Guerra a los bancos, que deforman el cuerpo de los niños y le hacen sentir algo de la esclavitud por la inmovilidad a que los someten!

La autoridad

- ❖ La autoridad se obtiene más que por la tiranía, por la evidencia de una verdadera superioridad moral, es algo como una revelación del alma, que las demás perciben y que las subyuga.
- ❖ Esta es la autoridad que el maestro debe imponer en su escuela, no es la otra basada en la potencia de la voz, en la amenaza de las notas, en el temor del castigo
- ❖ Esta es la autoridad que necesita la escuela, autoridad basada en el amor que no hay otra sobre la tierra
- ❖ Unámonos a los niños y pulamos junto con ellos nuestras almas. Esto es llevar la escuela a la vida

Las ciencias naturales centro de la actividad en la escuela primaria

- ❖ El contacto directo de la naturaleza infantil con el mundo despierta un interés intenso por la vida que despliega la naturaleza, se desarrolla en el espíritu infantil la seguridad del poder para encausar las fuerzas naturales, para impulsarlas provechosamente, para lo cual, debe planear, construir, comprobar

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿para qué colocarlo frente a la naturaleza muerta? Si es lo segundo, ¿cómo asociar con la vida que es acción, movimiento, la palabra que todo esto significa? ❖ Las Ciencias Naturales deben ser el centro de toda actividad para los niños de las escuelas primaria las Ciencias Naturales SIN LIBROS. ❖ "La papa". Las niñas escribían aquella de las hojas, del pecíolo, de la lámina, del pistilo, de la antera, coriétala y gamosépala sin tener a la visita ni una sola hoja.. . y esto sucedía en nuestro país rico en papas, ❖ Es necesario reaccionar, y ya se reacciona; pero es necesario que la reacción sea completa y profunda para que sea duradera y hay que tener fe <p>El estudio de la física y la química</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El alumno debe trabajar solo guiado por el profesor, ayudado por el ❖ En la Escuela de Bierges que describe F. de Vasconcellos, los alumnos tienen una lista de experimentos que ejecutan, para lo cual deben recurrir a su ingenio, a su acción, a fin de triunfar. El profesor- guía, estimula, ayuda, pero no enseña ❖ lo que él encuentra, lo que sabe, debe debérselo a sí mismo, a su observación, a la experiencia que ha adquirido, manipulando. ❖ Hagamos más práctica la enseñanza y no estemos siempre pensando en el laboratorio. <p>El analfabetismo y las escuelas ambulantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En Roma, en los tristes alrededores de la capital en una
--	--

	<p>barraca de madera que entre todos levantaban. Allí va el maestro, llevando la hostia del saber cómo único medio de librar</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nuestras escuelas de campo no dan el resultado que debieran; están completamente erradas en su fin. No poseen esa abnegación, ése altruismo grande que debieran tener, de ir en busca del que no viene ❖ Es menester que la escuela salga de ella para ir donde es desconocida, y es la escuela de los campos la que no debiera jamás haberse encerrado como la de las ciudades entre las cuatro paredes de las salas. <p>Trabajos de expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La maestra debe observar al niño, a fin de conocer su espíritu, ir observando su desenvolvimiento, las necesidades de esa flor en eclosión ❖ ¿Qué llamamos 'trabajo de expresión'? Todo aquel trabajo que revele una construcción original de alma infantil: dibujo, modelado, jardinería, redacción, (relación de historias o cuentos, confección de trabajos manuales, como carpintería, labores, cartonaje, etc. Realzase la gran importancia de los trabajos de mano que habían caído bastante bajo en la escuela tradicional. ❖ Pero lo esencial es dejar que el niño ejecute libremente, ❖ Los profesores debemos más que todo ¡aprender a mirar en las producciones infantiles, el alma que flota en la trama del tejido escogido por deseo de ejecutarlo, las líneas del dibujo, que nada dice para nosotros;
--	---

pero que son para el niño verdaderos poemas. Recuerdo que, mientras curso hacía el de Jardinería Infantil, le pregunté a una pequeñuela que significaba su dibujo (un intrincado laberinto de líneas de todas clases) y ella, poseída de entusiasmo y desbordante fantasía me dijo: "Miré, este es el gallinero lleno de pastito. ¿No ve? Y me mostraba rayas y rayas). Aquí están las gallinas y los pollitos comiendo trigo, y esto señalándome repetidas veces con sus deditos una mancha negra) esto es donde toman agüita"

La redacción como trabajo de expresión

- ❖ Este es el fin de la redacción: saber realizar el alma, saber exponer los pensamientos, desarrollar el sentimiento crítico
- ❖ El trono es del niño, devolvámoslo
- ❖ Dejemos que el niño camine solo...
- ❖ Terminemos con las imposiciones; más libertad, más franqueza y más comprensión infantil.

El Self -Government

- ❖ Nuestros alumnos han pasado a nuestro lado siendo algo así como cosas, personas no: no los creemos capaces de pensar, de dirigirse.
- ❖ El self government es una de las grandes cosas; que le debemos a los Estados Unidos de Norte América y consiste en el gobierno de la escuela por los alumnos mismos, es decir, el autogobierno; una especie de democracia en que el pueblo se gobierna a sí mismo,

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Si un miembro desconcierta la armonía, el grupo entero marcha mal y el grupo entero se resiente. ❖ El self-government da a los alumnos un sentido de responsabilidad que refuerza su carácter y forma la personalidad y la seriedad de los niños, la dignidad y la discreción de las niñas, y esto de un modo sorprendente" ❖ Apenas nacido el self-government en los Estados Unidos, pasó a Europa, donde se implantó en algunos establecimientos; y lo encontramos siempre en aquellas escuelas que, por caminar a la cabeza de las nuevas tendencias educacionales, se las llama también Escuelas Nuevas." ❖ En realidad, el alumno no hace lo que quiere, como algunos piensan. Toda libertad está determinada por la libertad de los demás resguardada por la ley y el self-government respeta la ley; de modo que es siempre el maestro quien orienta a los alumnos en este gobierno de sí mismos; pero es el alumnado el que se dirige ❖ Este gobierno de la escuela por los alumnos despierta además de todas las virtudes que hemos enumerado, todas las características del ser que debe vivir en una comunidad: la cooperación, la alegría, la emulación verdadera, el deseo de concentrarse en un trabajo común de bienestar también común; la generosidad, la sencillez, el respeto mutuo, el dominio de sí mismo, la
--	---

	<p>conciencia de lo que es la autoridad, la libertad y la ley.</p> <p>Infancia de la escuela en el hogar</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El hogar; toda reforma y toda reorganización deben comenzar por las bases ❖ Es menester curar la raíz ❖ Es menester enseñar a la madre que el medio que debe presentar a su hijo debe ser el del amor puro, el de la unión conyugal, el de la armonía. La justicia en las decisiones; la dulzura en las acciones ❖ educar a la madre. <p>Final</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ nuestra misión diaria: la educación; nuestro laboratorio, la escuela, como antesala de la sociedad y de la humanidad; nuestro fin, la educación del pueblo, es decir, indicarle los senderos de la felicidad ❖ No hay otra ruta; ni la riqueza, ni el poder podrán libarlo del caos. Ha de ser la Escuela la que lo salve de su caída al abismo de la nada: la educación, ❖ Maestra: ama y conserva la libertad de tu espíritu y sé siempre pura, con esa pereza que vence a la maldad y endereza los caminos y ten también fe en la vida; fe en tu misión, la mejor y la más bella de todas las misiones; lleva siempre encendida la luz en tus pupilas que "un día han de brillar en el firmamento, como estrellas, perennes, las que difunden la instrucción".
Número de páginas	76
Lectores posibles	Educadores y público general
Estructura de la Fuente	Características
Portada	Cartas Pedagógicas. Sara Perrin. 1928
Prólogo	Exposición de las ideas fundamentales

	de la Escuela Nueva
Un llamado a las maestras	Un llamado a la unión de maestras en la enseñanza primaria
El llamado de la Escuela Nueva	Renovación de la enseñanza y de los maestros
La disciplina y la Escuela Nueva	Principio fundamental del movimiento
La cooperación en la Escuela	Unión de la escuela ante la sociedad
Las escuelas primarias actuales y la Escuela Nueva	Cambios progresivos
Las nuevas tendencias educacionales y las Escuelas Normales	Punto de mira de las reformas educacionales
Influencia de la Escuela en el hogar	Toda reforma y toda reorganización deben comenzar por las bases
Final	A las maestras: Nuestra misión diaria, la educación.

Metodología General y técnica de la enseñanza. Brígida Walker.

Nombre de la fuente	Metodología general y técnica de la enseñanza.
Autor y/o Redactor/a	Brígida Walker Guerra
Año y Lugar de publicación	Santiago de Chile, 1935
Objetivo o definición de la fuente	Otorga ideas generales de la enseñanza destacando el rol primordial del maestro/a.
Número de páginas	84
Lectores posibles	A las maestras específicamente, Educadores y Académicos.
Estructura de la Fuente	
Ideas generales	<p>La enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ No hay educación sin enseñanza, se enseña con la palabra, con la acción, con el ejemplo. ❖ Para realizar esta tarea el maestro debe tener un conocimiento claro y profundo del desarrollo niño en las distintas etapas de su crecimiento, del temperamento, del medio ambiente social en que acostumbra a vivir el alumno, de sus necesidades y de sus aptitudes naturales <p>La obligación escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1921 → Ley 3654 asistencia obligatoria a la Escuela Primaria <p>Etapas de desenvolvimiento del niño escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 4,5,6 años Kindergarten, juego diversión, ocupación. 2. 7, 8, 9 años, gusta al niño obrar por sí mismo, se interesa por su entorno, receptividad. 3. 10, 11, 12, interés por seres vivos o ficticios, monografías. 4. 13, 14, adolescencia, intereses abstractos simples, método científico. <p>Sistemas de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ De Ramos

- ❖ Concéntrico: traído a Chile en 1885 por los profesores alemanes, considera al niño como centro de la enseñanza y lo rodea de círculos de conocimientos.

Plan o Programa de estudios. El horario

- ❖ en el informe que el educador Maximiliano Salas Marchán presentó al gobierno en 1923 después de un viaje de estudios por EE. UU dice que los tópicos que figuren en el programa de estudios deben ser aquellos que las mediciones (tests) informen ser los más provechosos en las diversas edades del niño.
- ❖ Decroly el gran reformador de la escuela belga dice que el programa debe estar en armonía con las necesidades del hombre: alimentación, calor, defensa y trabajo.

El Horario

- ❖ del estudio concienzudo del programa se deriva el Horario, es decir, la distribución de los distintos ramos de estudio entre las horas del trabajo escolar. Generalmente, la distribución de horas se fija para una semana.
- ❖ En la **Escuela Nueva** el horario no es fijo: la mayor o menor extensión del tiempo de trabajo, depende del interés del niño y de la clase de materia.
- ❖ Un buen horario debe ser higiénico y pedagógico. Corresponde a las exigencias higiénicas si toma en consideración el organismo del niño, es decir, su estado de reposo o de cansancio, el influjo de la digestión, el sueño, etc.
- ❖ El horario obedece a las condiciones pedagógicas si

alterna sabiamente los ramos científicos con los técnicos.

- ❖ En todas las escuelas como también en la Escuela Nueva, los ramos técnicos deben colocarse en las horas de la tarde.

Concentración y correlación en la enseñanza

- ❖ Los ramos de estudio deben buscarse las oportunidades para relacionar la materia nueva de un ramo con la materia conocida de otro ramo.
- ❖ La concentración aviva el interés del alumno, porque al niño le gusta decir lo que sabe, y graba mas en la memoria lo aprendido antes, por la repetición.
- ❖ La correlación consiste en no dar la materia de un ramo aisladamente, sino en relacionar un ramo con otro, siempre que haya cierta analogía entre ellos.
- ❖ La **Escuela Nueva** patrocina en parte esta manera de enseñar, y forma así círculos concéntricos de conocimientos alrededor del niño. Esta manera de enseñar se denomina "a base de centros de interés"

Los métodos

- ❖ la palabra método quiere decir camino, el camino que sigue el discípulo guiado por el maestro para hacerle adquirir conocimientos y experiencias.
- ❖ Un buen método debe tomar en cuenta las necesidades e intereses del niño, su actividad, personalidad e iniciativa y su espíritu de investigación y cooperación
- ❖ **El maestro encontrará el verdadero camino siguiendo la naturaleza del niño, que es**

	<p>esencialmente activa. La actividad física o manual debe preceder a la intelectual.</p> <p>El profesor debe tomar en cuenta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ el método debe ser activo, no solo material sino intelectualmente ❖ el interés son los móviles de las acciones y debe estimularse y como dice Dewey, deben formarse intereses indirectos <p>Métodos de aprendizaje (pág. 24)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Global: procurar una percepción clara del todo y después recurrir al análisis. 2. Fragmentario 3. Mixto <ul style="list-style-type: none"> ❖ en la enseñanza de la lectura, en la Escuela Nueva, se emplea al principio el método global <p>Métodos Modernos (pág. 25)</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Montessori b. Decroly c. Dalton <p>Método del Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ el principio pedagógico en que se basa es la fórmula de la educación norteamericana “aprender por la acción, aprender haciendo” ❖ toma en primer lugar al niño, el interés de este le motiva el trabajo, le hace concebir un propósito. ❖ el proyecto es una actividad ejercitada porque quiere realizarla <p>Características</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. va en contra del verbalismo, aprendizaje de memoria porque busca inquirir, investigar, reflexionar. 2. modifica la conducta, despierta el deseo de buscar la verdad al sentir la responsabilidad de la tarea.
--	--

3. se enseña lo que se necesita en contraposición de la enseñanza corriente que impone al niño lo que debe aprender.
4. no se da preferencia a la teoría, sino cuando la práctica lo necesita.

La escuela Primaria

- ❖ La escuela primaria en Chile se divide en Urbana, Rural y también Granjas.

El interés

- ❖ las necesidades del niño pueden dividirse en primitivas y adquiridas
- ❖ necesidad primitiva: el juego
- ❖ necesidad adquirida: el trabajo
- ❖ la tarea de la educación es despertar en el niño el interés adquirido o mediato, a fin de que, guiado por él, actúe en la vida como hombre civilizado. El niño debe prepararse de modo que por su propio interés realice más tarde sus aspiraciones.

La Escuela Activa

- ❖ educa al niño para la vida, cree preparar así seres activos y constructivos
- ❖ tiende al desarrollo integral: educación física, moral y educacional.
- ❖ el mejor medio que utiliza para la formación integral es despertar el espíritu de colaboración, sociabilidad y ayuda mutua. Los alumnos deben interesarse recíprocamente por el trabajo de sus compañeros y ayudarlos. La escuela prepara al niño al gobierno de sí mismo.

El Local ideal de la escuela activa

- ❖ es el campo, rodeado de terreno donde los alumnos puedan cultivar, tener campos de juego

	<p>y herramientas para variados trabajos.</p> <p>Mobiliario</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ sala amplia, llena de luz, aire y sol ❖ la clase será a la vez, taller, museo, laboratorio, biblioteca <p>Plan y programa de la escuela activa</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ lo esencial es la actividad espontánea, personal y productiva del alumno ❖ según Decroly, esta basada en el interés y en las necesidades del niño.
Sistemas de enseñanza	Sistema de Ramos y Sistema Concéntrico
Plan o Programa de Estudios	El horario
De los ramos.	Obligación del maestro de escuela primaria con relación a ellos
Valores intrínsecos de las materias de estudio	Deber de la educación de producir individuos socialmente eficientes
Concentración y correlación en la enseñanza	Correlación entre los ramos enseñados a los alumnos
Los métodos	Camino que sigue el discípulo guiado por el maestro para hacerle adquirir conocimientos y experiencias
Métodos modernos	Método Montessori, Método Decroly, Método Dalton
La escuela del Trabajo de Kerschensteiner	Estimula al niño a obrar por su propia iniciativa, inspirándoles confianza en sí mismo.
Formas de enseñanza	Expresiva, catequística, interrogativa.
La escuela primaria	Establecimientos de instrucción porque debe dar una cultura general
El interés	La tarea de la educación es despertar en el niño el interés adquirido a fin de que actúe en la vida como hombre civilizado.
La escuela Activa	Educa al niño para la vida, haciéndole vivir su propia vida; cree en preparar así seres activos y constructivos
Medición de la inteligencia	Escala Métrica de la Inteligencia
La disciplina	Primera condición del éxito escolar
Medios de perfeccionamiento del maestro	El maestro que no progresa queda estacionado, los métodos de enseñanza evolucionan día a día.

Algunos aspectos de la educación en los EE. UU, Irma Salas

Nombre de la fuente	Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica.
Autor y/o Redactor/a	Irma Salas Silva
Año y Lugar de publicación	Santiago de Chile, 1941
Objetivo o definición de la fuente	Dar cuenta de los trabajos realizados en el Octavo Congreso Científico Americano de Washington en 1940.
Ideas relacionadas con la Escuela Nueva	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Congreso ofrece a los educadores de América la oportunidad de dar a conocer los progresos científicos y pedagógicos de sus respectivos países ❖ Temáticas: ❖ Problemas de educación superior ❖ La educación y la cultura nacional ❖ Qué es una educación liberal Principios y teorías educativas de actualidad ❖ Materiales educativos para estimular la armonía entre las repúblicas americanas e investigaciones sobre educación. ❖ Amanda Labarca en un valioso trabajo, aportó interesantes ideas al problema de la educación del adolescente. ❖ Irma Salas ❖ Intervención en lo relativo a la investigación pedagógica. Se reúne por primera vez, se clasifican e interpretan los estudios de carácter científico efectuados en nuestro país en el campo de la educación. ❖ Trabajo presentado en la Sección de Estadística del Congreso, muestra los progresos de nuestra enseñanza, no solo del empeño gastado por nuestros Gobiernos

en la difusión y mejoramiento de la educación en sus distintos grados, sino también de la labor desarrollada en igual sentido con los educadores del país.

Seminarios de verano para profesores

- ❖ Salas visitó el laboratorio educacional del sistema escolar de los Estados Unidos.
- ❖ Salas en su calidad de directora de un Liceo Experimental y de profesora del Instituto Pedagógico le interesaba visitar colegios de ensayo y escuelas de educación.
- ❖ Universidad de Chicago: rol importante en la renovación pedagógica de los Estados Unidos, su Escuela de Educación ha sido un activo centro de estudio y su Escuela de Aplicación fundada en 1896 por Dewey ha sido la cuna de la educación nueva en los Estados Unidos. Tuvo la ocasión de observar una actividad pedagógica nueva: el seminario o taller de verano para profesores en servicio. Desde 1936 su objeto era ayudar a resolver los problemas educacionales que se le presentaba a un grupo de profesores que trabajaban en las escuelas secundarias experimentales.

1° le llamo la atención el interés y esfuerzo de los profesores y las actividades desarrolladas en forma democrática

2° otro aspecto es el esfuerzo de profesores de liceos por romper las barreras científico-humanista-técnico

3° profesores y alumnos trabajando en conjunto lo puramente intelectual y lo práctico, entre el pensar y el hacer

	<p>John Dewey.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Universidad de Columbia: En su estadía de cuatro años tuvo la oportunidad de oír a Dewey en una serie de conferencias sobre “los problemas filosóficos actuales y su importancia para la educación.” ❖ Para Dewey el dualismo fundamental en la educación es la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre la educación liberal o puramente intelectual y la educación vocacional o educación para el trabajo...(pág.22) ❖ El problema social actual de la escuela es, para Dewey, el de la democracia, el cómo perfeccionar la democracia y hacerla creadora. El perfeccionamiento de la democracia y su capacidad creadora dependen de la educación y del desarrollo del hombre individual.
Lectores posibles	Educadores, Académicos y público del ámbito de la enseñanza.
Estructura de la Fuente	Características
Portada	Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica. Irma Salas Silva
El octavo Congreso científico americano de Washington en 1940	Reuniones científicas iniciadas en 1898 en Buenos Aires con el fin de impulsar el pensamiento y los conocimientos científicos
Seminario de verano para profesores	Visita al laboratorio educacional de los Estados Unidos
Foros públicos	Centro de debates anexo a las escuelas
John Dewey: el dualismo fundamental en la educación y el problema social actual de la escuela	John Dewey y conferencias filosóficas actuales y su importancia para la educación
El programa de defensa de democracia en las escuelas	Conflictos entre Europa y Asia

