



Las Maestras del Embrujo Alemán.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia.

Nombre: Héctor Severino Godoy.

Profesora Guía: Dra. Claudia Montero.

Valparaiso noviembre 2023.

Para aquel que aprendió de sus fracasos aun queda tiempo para que aquellos tallos se transformen en campos de rosas azuladas.

Agradecimientos.

Agradecer a Dios por haberme permitido llegar a este punto de mi vida y superar los problemas presentados durante mi vida.

Agradecer por el apoyo financiero al proyecto FONDECYT Regular N°1210431 "Escrituras Maestras: docentes en el campo cultural chileno 1880-1950" de la Investigadora Responsable, Dra. Claudia Montero, y las Coinvestigadoras, Dra. Graciela Rubio y Dra. Leonora Reyes.

Agradecer a mi madre por preocuparse por mí en mis peores momentos e intentar ayudarme en la medida que pudiera.

Agradecer a mi abuela por ser un gran apoyo para mí y siempre estar conmigo en las buenas y en las malas.

Agradecer a mi madrina quien siempre me ha apoyado y sin ella no hubiera podido cursar este año de enseñanza universitaria.

Agradecer a la profesora Montero por siempre aconsejarme y darme palabras de animo cuando estaba en uno de mis peores momentos de mi vida personal. Además, agradecer por su comprensión y paciencia.

Agradecer a mis amigos que son las personas que han estado conmigo los últimos años riendo, llorando, soñando y cambiando. Espero seguir con ustedes desde hoy y siempre.

Por último, le dedico esta tesis a aquel que aprendió de sus fracasos y ahora su paraíso azulado.

Índice.

Agradecimientos.	3
Introducción.	5
Capítulo I.	16
Capítulo II.	36
Capítulo III.	55
Conclusiones.	77
Bibliografía.	81
Fuentes:	84
Anexos.	85

Introducción.

La Reforma educativa iniciada en 1883 en el contexto de la influencia principalmente alemana en la educación chilena de a fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX, cuya figura central en su desarrollo fue José A. Núñez, por motivo de la insatisfacción acerca de la eficacia de las escuelas normales, se manifestó con la multiplicación de las escuelas normales, el fortalecimiento de la formación mediante una avanzada pedagogía de origen alemán, la mantención de la gratuidad de los estudios y el régimen de internado.¹

Desde la promulgación de la constitución 1833 las mujeres fueron apartadas del mundo público. Las características principales de la constitución de 1833 fueron ser centralista donde el poder recae en una pequeña elite con una autoridad política basada en la fuerza militar que reconoce un solo poder y censitaria donde aquellos ciudadanos con derecho a sufragio son hombres de la elite que “saben leer y escribir”.²

En el periodo de influencia alemana con la incorporación de preceptoras mayoritariamente alemanas en el espacio educativo hubo a principios del siglo XX cambios en el pensamiento de las maestras, que habían adquirido herramientas metodológicas y pedagógicas suficientes para ejercer cualquier tipo de cargo dentro del sistema educativo nacional, llegando a representar alrededor de un 75% del preceptorado nacional hacia 1920. Sin embargo, se encontraron un nuevo problema que es el clientelismo político, que afectó directamente en sus posibilidades de proyección dentro del sistema educativo nacional, siendo relegadas a puestos de menor importancia y zonas con mayores dificultades objetivas de ejercer la profesión como provincias alejadas y áreas rurales, con puestos directivos ocupados mayoritariamente por hombres, con base en la lógica de asignar a personas bajo intereses personales o contactos políticos.³

Por consiguiente, la pregunta guía de esta investigación es: ¿Cuál fue el aporte de las maestras que opinaron y escribieron sobre la Reforma educativa de 1883 desde un espacio invisibilizado, en el que predominaba la reproducción antes que la producción?

El objetivo general es analizar la apropiación de las maestras en relación con la Reforma Educativa iniciada en 1883. Los objetivos específicos son: Definir el

¹ Iván Núñez Prieto, “Escuelas Normales: Una Historia Larga Y Sorprendente. Chile (1842-1973)”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vols. 46-47 (2010), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527>

² Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

³ Isidora Amparo Salinas Urrejola, “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900”. *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, no. 12 (2018), <https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/view/334127>

contexto de la educación en Chile en el periodo de 1880-1920, describir la Reforma Educativa Alemana e identificar escrituras de maestras relacionadas a la respectiva Reforma y por último analizar el aporte de las maestras en la Reforma Educativa de 1883.

La hipótesis que guía esta investigación plantea que en el contexto de influencia alemana las maestras se apropiarían de elementos la Reforma Educativa de 1883, dicha apropiación se podría evidenciar en la producción de distintos textos, cuyos temas abordan la utilización de ideas alemanas, los problemas de la educación nacional y propuestas para crear o fortalecer asignaturas.

Es importante considerar que dicha apropiación de la Reforma educativa de 1883 es una expresión de la relevancia del pensamiento de las maestras de la época y su aporte en la transformación del sistema educativo nacional reflejando la necesidad de ser visibilizadas en esta investigación.

El siguiente Estado del arte tiene por objeto recoger investigaciones de los escritos de las maestras y su opinión sobre la reforma educativa de 1883. Como no existen investigaciones respecto al tema en específico. Por este motivo, dichas investigaciones van a estar enfocadas dentro del periodo de 1880-1920. Distinguiendo en dos partes, por una parte, autores que investigaron o mencionaron la Reforma educativa de 1883 y por otra, autores que mencionan a maestras que escriben y opinan sobre conceptos o nociones de dicha reforma.

Desde la historia social de la educación, Juan Mansilla Sepúlveda, en su artículo “Influencia alemana en la reforma de las escuelas normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”.⁴ Sostiene que la reforma educacional fue influencia de los aportes de Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez. En especial en el caso de este último, quien tuvo un liderazgo importante en torno a la reorganización de las escuelas normales, actualización del ideario curricular y modernización de las instituciones encargadas de formar preceptores y preceptoras, la contratación de profesores y profesoras del extranjero, el traslado de alumnos y maestros de la escuela normal de preceptores al extranjero para que pudieran estudiar y perfeccionarse.⁵

⁴ J. Mansilla-Sepúlveda, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol. 20, N.31 (2018): 189-209 en SCIELO http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382018000200189&lng=en&nrm=iso&tlng=es. (Consultado el 14 de mayo de 2022).

⁵ J. Mansilla-Sepúlveda, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol. 20, N.31 (2018): 189-209 en SCIELO http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382018000200189&lng=en&nrm=iso&tlng=es. (Consultado el 14 de mayo de 2022).

Por otro lado. Cristian Cox y Jacqueline Gysling desde la historia de la educación, en su libro *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*.⁶ Afirman que la Reforma Educativa de 1883 significó la llegada de profesores mayoritariamente alemanes en el año 1885, iniciándose la introducción del sistema educativo nacional de las orientaciones pedagógicas alemanas. Tendiendo a priorizar la formación del carácter. También destacan que uno de los elementos claves de la reforma educativa fue la profesionalización del personal docente, con características diferenciadas en el preceptorado primario y secundario. Además, se introdujeron nuevas asignaturas en la formación docente con planes de estudios diferenciados entre un plan masculino y uno femenino.⁷ Cabe destacar que en esta reforma educativa se incluyeron asignaturas de trabajos manuales y noción de economía doméstica, elementos los cuales, los autores no investigan en profundidad.

En esta segunda parte del Estado del arte, enfocada a autores que mencionan a maestras que escriben y opinan sobre conceptos de la reforma educativa de 1883. Va a estar enfocada en recoger los principales aportes y rasgos, de las investigaciones realizadas para justificar mi tema de investigación.

Retomando desde la historia social de la educación. Benjamín Silva en su libro *La Historia Social de la Educación en Chile*, principalmente en su Tomo 3, en el capítulo seis, “Debatir, transformar, educar y proteger: postulados de educadoras en la Revista de Instrucción Primaria (Chile, 1902-1910)”.⁸ Periodo donde el autor identifica a un grupo de educadoras que publicaron sus escritos en la Revista de Instrucción Primaria y fueron críticas sobre el estado de la educación primaria. Mismo espacio donde intentaron validarse socialmente. Con sus propuestas, análisis y planteamientos. Buscando potenciar el Estado Docente como política pública.⁹

Desde la historia de género, en la educación Andrea Schifferly Rivera, en el capítulo ocho de la compilación *La Historia Social de la Educación en Chile* de Benjamín Silva. “La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912”.¹⁰ Donde en estos tres congresos pedagógicos

⁶ Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 14-5-2022).

⁷ Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 14-5-2022).

⁸ Benjamín Silva Torrealba, “Debatir, transformar, educar y proteger: postulados de educadoras en la revista de instrucción primaria (1902-1910)”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2017), 195-248.

⁹ Benjamín Silva Torrealba, “Debatir, transformar, educar y proteger: postulados de educadoras en la revista de instrucción primaria (1902-1910)”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2017), 195-248.

¹⁰ Andrea Schifferly Rivera, “La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la*

se valora la participación femenina en la educación. Durante la respectiva realización de los congresos aumentaba el número de mujeres que participaban, destacando el aporte de preceptoras en temas como la extensión de escuelas nocturnas para mujeres, debates sobre el uso de trabajos manuales para niños, la idea de economía doméstica y temas de educación física e higiene considerada especialmente importante para las mujeres.¹¹ En esta línea investigativa de la historia de género, Isidora Salinas, en su artículo “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900”. Menciona que en la década de 1880 como consecuencia de la modernización de las escuelas normales se profundizó el proceso de profesionalización, sumado a la necesidad de acrecentar el número de preceptoras. Exponiendo una interpretación de una maestra, cuando fue alumna normalista bajo la enseñanza de las profesoras alemanas.¹²

Por su parte María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez, por medio de la historia de la educación con un enfoque de género en su estudio sobre la “feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”.¹³ Recogen distintos elementos del pensamiento tanto de docentes chilenas como alemanas. Encontrando así, el planteamiento de una profesora alemana sobre la formación normalista, la participación de pedagogas alemanas con intervenciones profundas en el congreso pedagógico de 1889, intervención de una preceptora chilena entorno al rol de la preceptora, las niñas y la relación de ambas con sus familias, la enseñanza de la economía doméstica en las escuelas de niñas y la necesidad de una educación práctica e intelectual.¹⁴ Si bien las y los autores mencionan que existieron intervenciones en los congresos de 1889 y 1902. La relevancia otorgada a dichas opiniones no representa la profundidad del pensamiento de las maestras.

Es importante señalar que los distintos aportes de las investigaciones recopiladas permitan establecer una conexión entre el pensamiento de las maestras y su

reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017), 281-310.

¹¹ Andrea Schifferly Rivera, “La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017), 281-310.

¹² Isidora S. Urrejola, “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900”. *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, no. 12 (2018), <https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/view/334127>

¹³ María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

¹⁴ María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

relación con la reforma educativa de 1883 demostrando la complejidad del pensamiento educativo y sus aportes para la época.

Este trabajo analizó cómo las maestras se apropiaron de la Reforma educativa de 1883. Por tanto, el marco teórico incluye la historia de la educación y la historia de género, con las que se busca explicar cómo estas maestras por medio de sus escritos opinan sobre dicha reforma educativa para esto es necesario precisar qué es la historia de la educación y que es historia de género.

La historia de la educación según Virginia Guichot tiene como objeto de estudio la actividad de educar existiendo distintas concepciones de educación donde todo fenómeno educativo, teoría educativa o idea sobre educación debe estar inscrito en el contexto donde se gesta ya sea político, económico, social y cultural.¹⁵ También, la historia de la educación busca estudiar la educación de una sociedad acompañado de sus diversas variables en sus específicas situaciones históricas.¹⁶

Pablo Toro en su artículo titulado “Momentos y Tendencias en el Desarrollo de la Historiografía en Chile (C.1850-C.2010)” señala que las investigaciones en historia de la educación han integrado nuevos ángulos de análisis y visibilizan a sujetos invisibilizados del relato histórico. También la circulación global de ideas, prácticas e imaginarios que traspasan los sistemas nacionales educativos y desafían concepciones de carácter nacionalista, mecanicista-estructuralista y sin considerar los elementos contextuales de aquel tiempo y espacio. Por ejemplo, el caso de Juan Pablo Conejeros que tuvo como propósito en comprender los mecanismos de transferencia de la cultura francesa que en el discurso nacional chileno posibilitó la configuración de nuevos paradigmas tanto conceptuales como ideológicos.¹⁷

La historia de género según Carmen Ramos en su libro *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, en su capítulo. “La nueva historia, el feminismo y la mujer”. Plantea que surge de la necesidad de conocer la historia de las mujeres, situando a las mujeres como sujetos históricos. Evaluando su presencia, su importancia y significado en una sociedad, en un momento determinado. Privilegiando temas y problemas que resulten relevantes para las mujeres.¹⁸ Por su parte, Joan Scott en su libro *Género e Historia*, afirma que “La historia de las mujeres se caracteriza por tensiones extraordinarias: Entre la práctica y la erudición

¹⁵ Virginia Guichot, “Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (Colombia, 2006).

¹⁶ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)* Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880) (Santiago, Taurus, 2013).

¹⁷ Pablo Toro, “Momentos y Tendencias en el Desarrollo de la Historiografía en Chile (C.1850-C.2010)” *Cadernos de História da Educação* 10,n.2 (2011): 131-149 en ACADEMIA https://www.academia.edu/1493127/MOMENTOS_Y_TENDENCIAS_EN_EL_DESARROLLO_DE_LA_HISTORIOGRAFIA_DE_LA_EDUCACION_EN_CHILE_c_1850_c_2010 (Consultado el 30-10-2023).

¹⁸ Carmen Ramos, “la nueva historia, el feminismo y la mujer”, en *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, compiladora. Carmen R. Escandón (San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992), 7-37.

académica”.¹⁹ La autora plantea que el objetivo de la Historia de las mujeres está centrando en el cuestionamiento sobre las mujeres, que han sido un sujeto de la historia invisibilizado, por lo cual se intenta reescribir la historia, traduciéndose en volver a releer el relato histórico, debido a la creación de este nuevo campo de conocimiento, ha generado un debate entre la historia tradicional, ya que las características de la Historia de las mujeres, desafía al relato histórico tradicional, generando resistencia.²⁰

El problema de la invisibilidad expuesto por la historia de género nos muestra que mujeres han sido omitidas y obviadas dentro del relato histórico, donde Joan Scott en la compilación de Carmen Ramos *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, en el capítulo. “El problema de la invisibilidad”, propuso que la cuestión del problema de la invisibilidad se relaciona en específico, con los materiales de las fuentes, no referida a la falta de información sobre la mujer, sino a la idea de que dicha información no tiene relación con los intereses de la historia.²¹

Para Mary Nash, en su análisis “Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia”. Señala que las distintas corrientes historiográficas, habían apartado a la mujer en sus estudios. Las mujeres no fueron consideradas como agente de cambio en el proceso histórico, en este ámbito la historia de la mujer surge en concordancia con el feminismo contemporáneo, reivindicando la presencia de la mujer en la historia, elaborando marcos conceptuales e instrumentos metodológicos para su análisis. Esta historiografía no solo tiene por objetivo en reconstruir la historia de la mujer, sino que también incluye, el sexo como categoría social de análisis. También, la autora afirma que la invisibilidad de la mujer en la historia ha sido por el prejuicio masculino y la historia de la mujer enfatiza el estudio de aquellos campos poco estudiados.²²

Sonya Rose en su libro *¿Qué es la historia de género?*²³ Expone que la historia de género descansa en la idea de que, ser definido cómo hombre o mujer tiene su propia historia, su foco de atención se encuentra en su interés sobre cómo se han producido esas diferencias y relaciones históricamente y en cómo son transformados. Para comprender dicho interés, es necesario definir el concepto de género, que es la idea de que esas diferencias han sido construidas socialmente diferenciando las definiciones o interpretaciones de la masculinidad y la feminidad,

¹⁹ Joan Scott, *Género e Historia*. (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008), 35.

²⁰ Joan Scott, *Género e Historia*. (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008).

²¹ Joan Scott, “El problema de la invisibilidad”. en *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, compiladora. Carmen R. Escandón (San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992), 38-65.

²² Mary Nash, “Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia”. *Seminario de Estudios de la Mujer; Nuevas perspectivas sobre la mujer: actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, vol. 1 (1985), https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_10_101-120.pdf

²³ Sonya Rose, *¿Qué es la historia de género?*. (Madrid: Alianza liberal, 2010).

siendo resultado de la cultura.²⁴ En este sentido, es importante señalar la definición del concepto de género de Joan Scott que consta de dos partes. “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones de poder”.²⁵ Y es posible identificar cuatro subconjuntos interrelacionados, siendo estos, los símbolos, los conceptos normativos, el parentesco y la identidad subjetiva.²⁶ Reafirmando su utilidad en su artículo “Género ¿Todavía una categoría útil para el análisis”? Dependiendo de los usos críticos del término, donde el énfasis radica en la construcción de la diferencia sexual en sí.²⁷

Michelle Perrot en la compilación de Carmen Ramos *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, en el capítulo, “Haciendo historia: las mujeres en Francia”.²⁸ Si bien analiza el caso francés, expone cuatro enfoques para considerar las fuentes bajo esta subdisciplina de la historia. Los cuales encontramos en primer lugar, enfocar las fuentes desde un ángulo diferente, siendo el punto de vista el guía la información y el tema de la investigación. En segundo lugar, considerar el mayor uso de testimonios relacionados con acontecimientos comunes y de la vida privada, que fueron descartados por su insignificancia. En tercer lugar, usar las fuentes literarias desestimadas por la historia tradicional. Por último, el reciente desarrollo de la historia oral, que la autora cuestiona el termino, porque no existe una historia “oral” que consista en la exclusividad de testimonios orales. Pero, reconoce la existencia de “principios orales”, que deben incorporarse en el análisis histórico, ya sea una palabra o un recuerdo, cosas que tengan relación con los participantes y sus experiencias.²⁹

El siguiente trabajo fue realizado por medio del análisis documental y análisis de contenido, ya que estos métodos de análisis son pertinentes para analizar las escrituras de las maestras sobre su relación con la Reforma educativa de 1883. Las fuentes seleccionadas son: “Discurso leído por la Directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, señorita Teresa Adametz” de Teresa Adametz de 1886, *El Educador N°9 y N°12 de 1890*, *El Educador N°12 de 1891*, *El progreso de Valparaíso de 1896-1897*, *La Enseñanza de 1903*, dos trabajos presentados en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, el mensual pedagógico *La Educación Nacional de 1904* y el *Prospecto para el año 1905 del liceo americano*.

²⁴ Sonya Rose, *¿Qué es la historia de género?*. (Madrid: Alianza liberal, 2010).

²⁵ Joan Scott, *Género e Historia*. (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008), 65.

²⁶ Joan Scott, *Género e Historia*. (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008)

²⁷ Joan Wallach Scott, “Género ¿Todavía una categoría útil para el análisis?” *Manzana de la discordia* 100, no.1 (2011),

<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/3508/Trad%201.pdf?sequence=1>

(Consultado el 4 de junio 2022)

²⁸ Michelle Perrot, “Haciendo historia: las mujeres en Francia”, en *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, compiladora. Carmen R. Escandón (San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992), 66-85.

²⁹ Michelle Perrot, “Haciendo historia: las mujeres en Francia”, en *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, compiladora. Carmen R. Escandón (San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992), 66-85.

El análisis documental va más allá de la clásica crítica de las fuentes, supone la crítica y evaluación del campo de observación o de las fuentes. Opera bajo cuatro principios básicos, el primero es que los hechos estudiados sólo son captables por inferencia desde los restos o huellas. El segundo, consiste en que la información histórica se genera en fuentes de extraordinaria heterogeneidad. El tercero es que la búsqueda y tratamiento de fuentes debe estar absolutamente ligada entre el campo de las ciencias sociales, la adecuación entre las hipótesis orientadoras de la búsqueda y el tipo de hechos que contribuyen a hacer factibles dichas hipótesis. Por último, que las fuentes por sí mismas pueden aportar un componente de distorsión de la realidad.³⁰

Según Aróstegui:

“El análisis documental podría ser definido ya 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 histórico”.³¹

En el proceso de análisis documental, la fiabilidad y la adecuación son características fundamentales que una fuente debe poseer para ser considerada en una investigación. Por un lado, la fiabilidad es un problema previo para resolver, considerando en primer lugar, su autenticidad por crítica histórica y análisis de la historia de la fuente. En segundo lugar, la depuración de información referida a la coherencia interna de la comparación de diversas fuentes. Por otro, la adecuación se refiere a aquellas fuentes capaces de responder a un mayor número de preguntas, con menos problemas de fiabilidad y mejor adaptación para los fines de la investigación³².

El análisis documental en esta tesis fue realizado mediante la búsqueda de escritos de maestras en distintos soportes ya sea textos pertenecientes a un discurso inaugural del nuevo local de la Escuela Normal de Preceptoras de 1886 inserto en la revista *anales de la Universidad de Chile*, periódicos pedagógicos, revistas pedagógicas, memorias del Congreso Pedagógico de 1902 y prospectos. Con la información recopilada los criterios de selección fueron en primer lugar que los escritos estuvieran bajo el contexto de la influencia alemana en la educación chilena en el periodo de 1880-1920, el segundo criterio fue el sexo-género de los sujetos, el tercer criterio fue por su ocupación (maestra, profesora, directora o ayudante) y el cuarto criterio fue que las escrituras de las maestras tuvieran relación con la respectiva Reforma Educativa. Para realizar esta selección fue realizada una ficha para los distintos soportes cuyos elementos centrales son:

³⁰ Julio Aróstegui, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. (Barcelona: Crítica, 1995).

³¹ Julio Aróstegui, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. (Barcelona: Crítica, 1995), 396.

³² Julio Aróstegui, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. (Barcelona: Crítica, 1995).

Nombre del soporte inserto (periódico, revista, prospecto, etc.)	
Años.	
Tipo de producción.	
Lectores posibles.	
Lugar.	
Descripción.	
Textos elegidos.	

Posteriormente con la información recopilada en la ficha de soportes se realizó un análisis de contenido que es esencial en toda investigación cualitativa ya que es una técnica basada en el análisis del lenguaje que permite “inferir” alguna otra realidad distinta a través de él, intentando visibilizar alguna cualidad del mensaje, su capacidad de persuasión, su intención política o puede pretender contar la aparición de palabras para ver el estado de la lengua.³³

Este tipo de análisis (análisis de contenido) posee cuatro características esenciales como el campo, el procedimiento analítico, el objetivo de inferencia y la relación con la lingüística. La primera característica recoge todo tipo de textos escritos, discursos orales recogidos en algún soporte, etc. La segunda, es el momento clave dentro del análisis de contenido, ya que sus procedimientos es fundamental crear unas unidades básicas de codificación, como las palabras, oraciones, párrafos y documentos normalizados. La tercera característica que es la inferencia pretende averiguar otras cosas que la observación primaria de los datos no nos dice explícitamente, al analizar el lenguaje de un documento supone averiguar cosas como quienes escribieron, sus intenciones, intereses, la importancia de un contexto social dado, etc. En el análisis de documentos estos indicadores, se tratan como indicios o restos, de una realidad que se intuye y que se quiere desvelar. La cuarta característica que es la relación con la lingüística no es un análisis del lenguaje, sino el contenido de las palabras, por esto el análisis de contenido es un análisis semántico de lo que el emisor de un mensaje determinado quiere transmitir, aunque parezca decir otra cosa.³⁴

En este caso el análisis de contenido fue realizado mediante una selección de los escritos que cumplen con los criterios anteriormente mencionados mediante la realización de una ficha de fuente para identificar las ideas del pensamiento pedagógico de las maestras y los elementos centrales de la respectiva ficha son:

³³ Julio Aróstegui, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. (Barcelona: Crítica, 1995).

³⁴ Julio Aróstegui, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. (Barcelona: Crítica, 1995).

Titulo.	
Nombre (ayudante, maestra, preceptora, profesora o directoras).	
Tipo de texto.	
Datos de publicación.	
Descripción o citas del texto.	
Justificación.	
Temas.	

Para reponder al objetivo general y la hipotesis correspondientes esta tesis está compuesta por tres capitulos donde en cada capitulo es desarrollado un objetivo especifico.

El primer capitulo tiene como objetivo definir el contexto de la educación en Chile en el periodo de 1880-1920. Para realizar la respectiva contextualización debemos considerar la situación de la educación en Chile anterior a la implementación de la Reforma Educativa con la promulgación de la Constitución de 1833 y la influencia francesa en el periodo de 1840-1880 donde la filosofía de las luces fue el modelo a seguir para la elite chilena, con sus ideas modernizadoras, civilizadoras y de libertad. Posteriormente, con la llegada de la influencia alemana comenzó la profesionalización docente y la modernización de los métodos pedagógicos.

En el segundo capítulo tiene como objetivo describir la Reforma Educativa de 1883 e Identificar escrituras de maestras relacionadas a la Reforma Educativa. La Reforma Educativa iniciada en 1883 comenzó desde la inversión en la construcción de escuelas primaria hasta la inversión realizada en pensiones y pasajes tanto de alumnos como profesores al extranjero. También, la llegada de educadores alemanes en 1885 implementó la modernización de los métodos y programas de enseñanza, con las nociones pedagógicas de Herbart. Además, en la prensa educativa del periodo estudiado las maestras en los distintos soportes escribieron sobre las lecciones de cosas. Incluso, abordaban temas como la necesidad por reformar los programas de educación ya sea por la desigualdad entre los planes femeninos y masculinos o por la distribución horaria de las asignaturas. Incluso el fortalecimiento y creación de asignaturas nuevas. Para así en 1904 tener cierta simpatía con las ideas de la Escuela Nueva.

El tercer capítulo tiene como objetivo analizar el aporte de las maestras en la Reforma Educativa de 1883 donde se plantea analizar los respectivos escritos identificados en el anterior capitulo mediante tres categorias denominadas escritos de aplicación, escritos de problematización y escritos de propuesta. Donde la

participación de las maestras es notable. Sin embargo, fueron subordinadas por las diferencias percibidas entre los sexos inculcando valores y hábitos donde el principal fin radicó en la formación de niñas para sus futuros roles de género como dueña o ama de casa y madre o esposa.

Capítulo I.

Este capítulo tiene por objetivo dar cuenta del contexto de la educación en Chile en el periodo de 1880 hasta 1920. Considerando que esta investigación tiene como objetivo general Analizar la apropiación de las maestras en relación con la Reforma Educativa iniciada en 1883. El capítulo está escrito en dos partes. La primera consiste en describir el sistema educativo chileno anterior a la aplicación de la Reforma Educativa Alemana de 1883. La segunda parte consiste en exponer los antecedentes que posibilitaron la viabilidad de la Reforma Educativa, sus exponentes centrales y su aplicación.

En Chile el triunfo conservador en la batalla de Lircay de 1830 fue un momento definitorio para el sistema político, que produjo el control del ejército con la guardia nacional y reprimió fuertemente a sus opositores con la promulgación de la Constitución de 1833. El periodo de los gobiernos conservadores se caracterizó por ser republicano, autoritario en sus inicios y centralista (El centralismo fue considerado como una forma de mantener el orden). En relación con la educación la Constitución de 1833 tiene tres aspectos que apuntan al mismo concepto.³⁵

El derecho a sufragio fue censitario agregando como requisito “saber leer y escribir”. El “saber leer y escribir” fue un nuevo concepto para la época, que le otorgaba el carácter constitucional a la relación entre ciudadanía y escritura, a su vez, se vincula con dos artículos referidos en la constitución sobre la educación, según los cuales establecen que la educación era una atención preferente del gobierno y la creación de una superintendencia de educación pública encargada de su inspección y dirección.³⁶ Además, la Constitución de 1833 estableció el Estado docente que organizó jurídicamente la educación pública.³⁷

El concepto de Estado docente tiene sus orígenes en la Alemania del siglo XIX (desarrollado profundamente en el siglo XX). Es entendido como la responsabilidad del Estado por la educación dicha responsabilidad es una herencia del pensamiento ilustrado occidental con el principal argumento político del reconocimiento de la instrucción pública, laica y generalizada para la formación del ciudadano. Las raíces de la expresión Estado Docente proviene de la expresión francesa *L'état éducateur*, termino atribuido a las ideas de La Chalotais quien había afirmado que la educación

³⁵ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

³⁶ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

³⁷ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

no debe estar bajo la tutela de la iglesia, sino bajo la tutela del Estado ya que la educación debe constituirse como un sistema educativo nacional y laico.³⁸

En el ideario de Simón Bolívar y otros pensadores latinoamericanos con cierto interés en la instrucción pública y popular consideran que la educación constituye un elemento esencial como asunto de Estado, planteamiento plasmado en los textos constitucionales en los tempranos Estados Nacionales y profundizado con la promulgación de los decretos sobre la instrucción pública, gratuita, obligatoria y común que definen los modernos sistemas educativo-nacionales. El Estado Docente como doctrina plantea que el Estado es la forma legítima y jurídica de representación del interés nación, y donde la educación debe regirse por los valores, normas y principios emanados de este cuerpo social.³⁹

Posterior al triunfo de la Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana en 1837 y en conjunto con una liberalización de los rasgos más represivos de la década portaliana que inicia en el gobierno de Bulnes abrió una etapa de resplandor intelectual y político, fue un momento de expansión del debate público y de asilo de notables intelectuales como Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento e Ignacio Domeyko.⁴⁰

En el periodo de 1840 - 1880 existió una influencia francesa en el sistema educativo chileno, imitando el concepto napoleónico del Estado Docente, que responsabilizó al Estado del mejoramiento educacional de los ciudadanos, por tanto, es de carácter público y centralizado, dividido en tres niveles, uno primario, uno secundario y uno terciario o superior. Este último nivel es representado por la Universidad de Chile entidad cuyo funcionamiento dependía del presidente de la república quien tuvo las atribuciones de asignar al rector y los integrantes del plantel.⁴¹

La función principal de la Universidad de Chile fue la tuición de las letras y las ciencias, había sido la encargada de la supervisión del sistema educacional en su totalidad. Respecto de las funciones del rector y del consejo universitario estas incluían la dependencia de la Superintendencia de Educación, también la Facultad de Humanidades y Educación que ejercieron la supervigilancia de la enseñanza en todas sus ramas. Funciones que posteriormente fueron transferidas al Ministerio de Instrucción Pública en relación con la enseñanza primaria y normal. En este sentido

³⁸ Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco, "Estado Docente, educación venezolana y la misión pedagógica chilena", en *Historia social de la educación chilena Tomo 4: Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2018), 173-200.

³⁹ Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco, "Estado Docente, educación venezolana y la misión pedagógica chilena", en *Historia social de la educación chilena Tomo 4: Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2018), 173-200.

⁴⁰ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

⁴¹ Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 05-09-2022).

el sistema educativo estuvo segmentado en dos circuitos, por una parte, un subsistema altamente selectivo perteneciente a la educación secundaria y universitaria, apoyada ampliamente por intelectuales y políticos dominantes del periodo. Por otra, un subsistema primario dirigido hacia el pueblo que se desarrolló como una entidad separada, apoyada por los sectores minoritarios liberales, que visualizan en la “educación popular” un motor de desarrollo.⁴²

Para el año 1841 el ministro de Instrucción Pública Manuel Montt informó el propósito gubernamental de crear una Escuela Normal (sistema que se implementó en un principio en Europa y Estados Unidos). La Escuela Normal tuvo su origen en los siglos XVII y XVIII con el uso por primera vez del término “Normalschule”, empleado por el pedagogo austriaco Messmer, al igual que las Órdenes religiosas crearon seminarios y otros centros de formación pedagógica para clérigos.⁴³

La Escuela Normal contemporánea en este sentido es asociada en la génesis y su desarrollo a partir de la segunda revolución escolar entre los siglos XIX y XIX. En un contexto donde los Estados tras las guerras napoleónicas y a lo largo de todo el siglo XIX, van a asumir como parte de sus objetivos la implantación, tutela y control de los sistemas de escolarización de la población infantil, entendido como un mecanismo de culturización del nuevo orden liberal burgués frente a los poderes pedagógicos del antiguo régimen. Esto como respuesta de las estrategias de moralización emprendidas por algunos católicos y protestantes, dando lugar a las primeras iniciativas de formación de maestros.⁴⁴

En Chile la Escuela Normal estuvo enfocada para todos aquellos que se interesaron por la enseñanza, que en 1842 se fundó la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, bajo la influencia principalmente de las ideas de Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento que a su vez estaban bajo la influencia de ideas francesas revolucionarias, que entendían la educación como medio para su difusión. Es importante destacar algunos principios e ideas del ideario revolucionario francés fundamentales, que, según Juan Pablo Conejeros Maldonado, en su *libro La Influencia de la Cultura Francesa en la Educación Chilena 1840 - 1880*.⁴⁵ El autor plantea, en primer lugar, “el derecho de todo ciudadano a la educación”. En segundo lugar, “El deber del Estado para abrir las escuelas para el pueblo. En tercer lugar “la educación elemental gratuita”. En cuarto lugar, “el laicismo en la enseñanza y la

⁴² Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, La formación del profesorado en Chile 1842-1987. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 05-09-2022).

⁴³ Agustín Escolano Benito, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, N° 269 (1982): 55-76 en DIALNET <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18395> (consultado el 15-11-2022).

⁴⁴ Agustín Escolano Benito, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, N° 269 (1982): 55-76 en DIALNET <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18395> (consultado el 15-11-2022).

⁴⁵ Juan Pablo Conejeros Maldonado, *La Influencia de la Cultura Francesa en la Educación Chilena 1840 – 1880* (Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999).

instrucción moral y cívica del pueblo”, En quinto lugar, la idea de “la educación nacional”. En sexto lugar la idea de “la tarea del Estado ante la formación del maestro”. Si bien es difícil afirmar con certeza en qué políticas educativas específicas se expresaban estas ideas o principios. Sin embargo, es posible afirmar que estas ideas estuvieron presentes en las distintas medidas ejecutadas tanto por los gobiernos conservadores como liberales. Inclusive el poder interpretar en que ámbitos del sistema y política educativa estuvieron presentes.⁴⁶

La primera idea que es “el derecho de todo ciudadano a la educación”. Se relacionó con la universalización de la educación porque la ilustración entendía la educación como el instrumento esencial para esclarecer e iluminar la razón, a través del cual el hombre alcanza su máxima autonomía como individuo y su perfecta felicidad natural. La segunda idea que es “El deber del Estado para abrir las escuelas para el pueblo” opera bajo dos principios, por una parte, el deber del Estado en materia de enseñanza y por otra con la educación popular. Esta idea en el ámbito nacional se evidencio con la ampliación de la cobertura educativa. La tercera idea que es “la educación elemental gratuita”, presentada como previa a la obligatoriedad de este tipo de educación. Porque al entender que la educación es un derecho, la educación elemental no debe discriminar por ningún motivo al ser humano. La cuarta que es “el laicismo en la enseñanza y la instrucción moral y cívica del pueblo”, principios expresados en el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau y los Enciclopedistas para quienes solo consideran la ciencia como formadora del hombre y la virtud del ciudadano que debe dirigir sus pasos hacia la felicidad. La quinta idea que es “la educación nacional”, fue reflejada en la organización de la instrucción pública como unidad orgánica. Porque el proceso por conformar el naciente Estado Nacional buscaba imponer en los habitantes del territorio, valores y sentimientos de pertenencia propios de la nación en construcción. La sexta idea que es “la tarea del Estado ante la formación del maestro”, se reflejó en el deber del Estado de la preparación de los maestros seculares, laicos y no religiosos.⁴⁷

La elite criolla del Chile post-independentista legitimó dichas ideas porque Europa era considerado por dicho grupo como un ejemplo de civilización. También, dichos principios fueron los desafíos educativos del siglo XIX, fue un intento para desligarse con el pasado colonial incorporando a la educación en su discurso de ruptura y cambio. Los ideales educacionales y proyectos políticos comenzaron a caminar de la mano toda vez que el sistema republicano del naciente Estado Nacional,

⁴⁶ Juan Pablo Conejeros Maldonado, *La Influencia de la Cultura Francesa en la Educación Chilena 1840 – 1880* (Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999).

⁴⁷ Juan Pablo Conejeros Maldonado, *La Influencia de la Cultura Francesa en la Educación Chilena 1840 – 1880* (Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999).

demandaba ahora la figura de un ciudadano moralmente ilustrado y virtuoso como garantía de progreso y civilización.⁴⁸

El Instituto Nacional fundado en 1813 fue el principal establecimiento educacional del país y previo a la Universidad de Chile, siendo uno de los primeros intentos por plasmar el ideario modernizador de la influencia cultural francesa en la sociedad chilena como el lugar de encuentros de jóvenes que sienten un profundo rechazo a los moldes tradicionales culturales de la época colonial. También, la creación de la Sociedad de Instrucción Primaria fundada en 1856 con el objetivo de promover la enseñanza masiva en el territorio nacional, cuyos impulsores fueron jóvenes liberales admiradores de Francia y su cultura.⁴⁹

En términos prácticos esta influencia en Chile inició un proceso de cambio con la intención de avanzar hacia la modernidad, en este sentido, se destacan dos ámbitos fundamentales. Por un parte, la adquisición de libros de origen francés traducidos y adaptados al contexto local para ser difundidos y comercializados, que abarcaban distintas áreas como la Educación y Pedagogía, Matemáticas y Ciencias, Historia Y Obras pías, morales y religiosas. Por otra, la incorporación de educadores, preceptoras, preceptores, profesores, maestros y maestras de origen francés que prestaron su servicio en diversos ámbitos del quehacer educativo local convirtiéndose en importantes difusores de la cultura francesa aportando al desarrollo de la enseñanza con la creación de establecimientos de segunda enseñanza y la cultura nacional.⁵⁰

La adquisición de libros fue en un complejo contexto cultural en el que se manifestó y desarrolló las ideas del liberalismo, el romanticismo y el positivismo como parte de las grandes expresiones ideológicas del siglo, que tuvo una relevancia altamente significativa, en sintonía con el compromiso de las elites liberales criollas con la educación del pueblo y su cultura que consideraban como tarea urgente e ineludible el propiciar al pueblo el acceso de las obras más representativas de la cultura francesa, para un país en etapa temprana de formación, que no contaba con el recurso cultural y menos con el respaldo de saberes científicos adecuados.⁵¹

La contratación de docentes franceses fue una figura clave para este proceso de “transmisión y transferencia cultural”, los profesionales franceses debían contribuir al ideario modernizador y la lógica de progreso que perseguía el Estado chileno. Bajo esta lógica tenemos el primer lugar la contratación de académicos como Ambroise Lozier, Claudio Gay, Jules Jariez, Louis Lemoine, Auguste Francois, etc. Por mencionar algunos ejemplos destacados.⁵² La contratación de estos

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem.

exponentes más que en el ámbito educativo, fue principalmente por la demanda de los sectores de la elite chilena que sienten la necesidad de embriagarse con el espíritu francés. O mejor dicho los grupos sociales pudientes o aristocráticos por un vulgar espíritu de imitación, de “afrancesamiento” que llega a imponerse en el panorama cultural decimonónico chileno.⁵³

Los preceptores de origen francés habían llegado al territorio nacional con variados conocimientos y recursos pedagógicos modernos revestidos por el modelo cultural que admiraban los sectores aristocráticos. Con la llegada de los profesores franceses había nacido la necesidad de abrir colegios de segunda enseñanza o liceos, para atender preferentemente a los jóvenes provenientes de familias acomodadas del campo o la ciudad. Por mencionar algunos docentes de origen francés encontramos a Jean-Nicolas Noé, Pierre Cantournet, Camile Demion, Emille Magel du Mesnil, Jean Francois Fagalde, Michel-Francois Guillou, Alphonse Cléret y Mathieu de Fossey. En general la mayor parte de los mencionados docentes fueron profesores de liceos o escuelas normales, directores y fundadores de escuelas.⁵⁴

Las maestras también fueron consideradas dentro de la influencia francesa, y gozaban de un alto prestigio siendo en su mayoría directoras de colegios, por mencionar algunos casos encontramos los nombres de Lamarque Lassauce, Isabel Le Brun de Pinochet, Turenne, Blondeau, Lenoir, Martan, Mathieu, Beadouvin, etc. Quienes tuvieron concurridos y prestigiosos centros de enseñanza. Es necesario precisar que la mayoría de las figuras expuestas, su prestigio y reconocimiento lo obtuvieron por la exclusividad social de las jóvenes que visitaban este tipo de recintos y por el respeto que los extranjeros se ganaban en el país por este tipo de iniciativas.⁵⁵

La apropiación del modelo francés por parte de los gobiernos conservadores carentes de un sistema de educación pública tuvo cierta coherencia debido a la necesidad de educar al pueblo considerado como “bárbaro” carente de “Cultura”, con el objetivo de formar un ciudadano moralmente ilustrado y virtuoso. Cabe destacar que esta apropiación era meramente cultural ya que, a pesar de la circulación de libros franceses y la llegada pedagogos franceses, no tuvo un mayor impacto en el ámbito educativo respecto a los métodos de enseñanza como veremos más adelante con la influencia alemana ya que el sistema Lancasteriano seguía fuertemente vigente y produjo mayor desigualdad entre las elites en relación con quienes fueron formados por profesores franceses y quienes no. También entre

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

aquellos que dominan la lengua francesa y aquellos que no poseen un dominio de este.⁵⁶

Retomando sobre la creación de la Escuela Normal de preceptores la preocupación de los reformadores radicó en la ausencia de preceptores formados en conocimientos y métodos comunes, siendo la primera medida estatal para el fomento de la educación popular. Dicha escuela tuvo como objetivo el profesionalizar a personas interesadas en la enseñanza, formando preceptores con idoneidad y con moralidad. Por un lado, la idoneidad hace referencia al dominio metodológico, que en la práctica fue el intento de que los alumnos en formación se apropiaran de los fundamentales conocimientos y destrezas para ser transmitidas, en este sentido, habían evidenciado una carencia en la dimensión pedagógica hasta 1885. Por otro la moralización fue relevante para aquellos “civilizadores” de la masa popular, tenían que ser civilizados. Para lograr dicho objetivo a los pocos años de la fundación de la primera escuela normal, se aplicó un régimen de internado, con requisitos de ingreso y prácticas selectivas que sostuvieron en sus primeros grados. Que mostró un fuerte énfasis disciplinante, en que la moralidad, las buenas costumbres de las familias de origen y el comportamiento del alumno resultó determinante para su trayectoria como futuro preceptor.⁵⁷

Bajo la dirección de Sarmiento fue considerado como el instituto nacional de los pobres que enseñaba a gobernar a los pobres a través de aquellos conocimientos que la mayoría de la población no sabía: leer, escribir y contar. Formar al preceptor era la base del progreso intelectual de la época. El preceptor debía ser aquel quien enseña reglas, como aquel que enseña un arte o ciencia. Los preceptores debían estudiar lectura, escritura, ortografía, gramática, dogma y moral religiosa. aritmética comercial, dibujo lineal, geografía e Historia de Chile. La formación fue de carácter intelectual. Posteriormente esta formación intelectual fue criticada por su falta de formación práctica.⁵⁸

El involucramiento de las familias en la labor docente fue una práctica cotidiana, era común que un preceptor fuera ayudado por su hijo y una preceptora ayudada por sus hijas o hermanas, siendo más común esta situación en el caso de las mujeres. También existieron casos en que un preceptor estuvo a cargo de la escuela de niños y su esposa de la escuela de niñas, incluso se dio el caso de que el esposo enseñara en la escuela de niñas en algunas materias que tuvieran un bajo dominio.⁵⁹

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Iván Núñez Prieto, “Las Escuelas Normales: Una Historia de Fortalezas y Debilidades 1842-1973”. *Docencia*, N° 40, (2010).

⁵⁸ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

⁵⁹ Loreto Egaña, *Espacio Escolar y Actores en la Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile* (Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1994).

La instauración de los cargos de ayudantes a dichas prácticas tuvo cierta retribución. Por ejemplo, en la década de 1850 si la escuela tenía más de 50 alumnos matriculados, se autorizaba el pago de un ayudante, dicho cargo fue ocupado por familiares del preceptor o la preceptora tales como la hermana, la hija, el esposo, etc. En la década del 1880 los alumnos debían superar los 80 para tener el derecho de un ayudante. Los visitantes dieron cuenta de esta práctica y la fomentaban, con la recomendación para ayudantes o para dirigir una escuela a algún familiar del o la preceptora en ejercicio. También, pidiendo recursos adicionales por el desempeño de familiares en algunas escuelas. Con dicho procedimiento permitió enfrentar de alguna forma la falta de maestros y se suplementaron los bajos sueldos, configurando un presupuesto familiar en el ejercicio docente. Además, esta práctica de compartir las tareas en la escuela con los familiares fue decayendo por el aumento de las escuelas fiscales, las escuelas normalistas y las exigencias por parte de la administración estatal en relación con las competencias profesionales de los docentes. Sin embargo, se había mantenido en los reemplazos del preceptor por licencias, así en muchos casos son asumidos por los familiares del preceptor. Ante la falta de maestro fue común que asumieran alumnos de entre 14 y 18 años, adelantados de la misma escuela o que habían obtenido algún nivel de instrucción en otras escuelas.⁶⁰

La educación de las mujeres también fue un tema relevante en la época. Sarmiento en 1848 envió un informe al Ministro de Instrucción Pública sobre su viaje por Europa y Estados Unidos para el estudio de la enseñanza de las escuelas normales y primarias, en el informe argumentaba sobre el valor de la mujer en la perspectiva de ser maestra o ayudante en las escuelas elementales, que posibilitaría que un conjunto de niñas de familias empobrecidas, que no tendrían ningún otro medio de subsistencia decente pudieran ganarse la vida honradamente.⁶¹

Posterior a la creación de Escuela Normal de Preceptores, en 1853 despertó la preocupación por la educación de las niñas con la propuesta al Congreso de la creación de la Escuela Normal de Preceptoras fundada en 1854, que generó resistencia de los sectores más tradicionalistas, finalmente su creación al ser entregada la dirección de la escuela a las religiosas del Sagrado Corazón. Las alumnas seleccionadas recibían una beca de 100 pesos anuales, la formación duraba 4 años y las asignaturas abarcaban desde lectura hasta costura, bordado y otras labores. La escuela de preceptoras fue una solución para las hijas de familias modestas y madres viudas, aunque la eficacia de dicha escuela fue humilde durante el primer decenio ya que el promedio anual no superó las 6 alumnas. Para la década

⁶⁰ Loreto Egaña, *Espacio Escolar y Actores en la Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile* (Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1994).

⁶¹ Loreto Egaña, *Espacio Escolar y Actores en la Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile* (Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1994).

del setenta se manifestó la necesidad de la formación de preceptoras con la creación de la escuela normal de preceptoras de Chillán en 1871 y de la Serena en 1874.⁶²

La Ley de Educación Primaria de 1860 trajo consigo cierto mejoramiento al sistema educacional primario, que fomentó el crecimiento de la cobertura escolar y la creación de escuelas, que entre sus puntos principales encontramos. En primer lugar, la creación de una escuela por cada 2000 habitantes. En segundo lugar, la distinción entre escuelas elementales y superiores, que estableció la existencia de una escuela superior masculina y una femenina respectivamente. En tercer lugar, exigió abrir una escuela gratuita a todos los conventos y monasterios. Por último, la enseñanza primaria y normal fueron separadas de la tutela de la Universidad de Chile. Asimismo, esta ley había establecido un nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria y normal que distinguió los contenidos en tres niveles. El nivel elemental, el nivel superior y el nivel normal, cada uno de estos niveles complementa al anterior, esto no quiere decir que el alumno pasa secuencialmente de un nivel a otro, mejor dicho, una escuela superior puede entregar los conocimientos elementales además de los superiores, en el caso de la escuela normal imparte los contenidos dentro de los 3 niveles, donde en cada nivel se incluyen materias más avanzadas. Esta ley representó un avance respecto de la enseñanza primaria en un sentido institucional, con el fomento de la creación de escuelas y la incorporación de nuevos contenidos a los estudios primarios y normales, que a partir de esta ley la enseñanza primaria y normal se vinculara a los administradores del sistema educacional (el Ministerio de Educación), en vez de la elite intelectual representada por la Universidad de Chile.⁶³

Los aportes de dicha ley fue que la escuela pública, fiscal o municipal, era gratuita; el financiamiento sería principalmente fiscal y municipal y dicho financiamiento abarcaba no solo al preceptor, sino local, textos, útiles y bibliotecas populares; los preceptores pasaron a ser empleados públicos con derecho a jubilación. Asimismo, se creó La Inspección de Instrucción Primaria con el rol de superintendencia.⁶⁴

El impacto de la ley en las comunidades fue inmediato tanto en sus vínculos internos como en sus vínculos con el Estado, dentro de dos dimensiones, la ley al hacer sus peticiones un derecho formando parte la negociación dentro de este y la evaluación empírica de sus resultados expansivos, que fue ambigua porque no restó poder a las comunidades y, en consecuencia, no modificó en lo sustantivo la trama escolar del territorio. También, los censos que permitían una aproximación de la

⁶² María Loreto Egaña Baraona, *La Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile: Una Práctica de Política Estatal* (Santiago, LOM, 2000).

⁶³ Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 05-09-2022).

⁶⁴ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

ubicación de los alumnos fueron considerados como la única base racional para la expansión proporcional de las escuelas a la población, en especial el rol del censo de 1854 que evidenció que la expansión territorial no había logrado influir significativamente en los índices de escolarización nacional, siendo solo el 9,5% de los niños entre siete y quince años quienes se habían matriculado en una escuela. Asimismo, se sabía que los censos al menos representaban una quinta parte de la población y que aumentaba en las zonas rurales del país, el desconocimiento se encontraba en cómo habitaban los niños y sus familias. Por ejemplo, si en un distrito habitaban 2000 personas, pero se encontraban dispersas por el distrito, la escuela terminaría por cerrarse. Por este motivo el Estado requirió el apoyo de las autoridades locales, los visitantes y los preceptores para que informaran sobre la factibilidad de los lugares hacia donde llevarla y ajustar el criterio a la densidad poblacional. Los funcionarios locales realizaron sus cálculos con base en el censo de 1854 y con más precisiones en el censo de 1865, dando así un cambio en la lógica del poder donde empezaron a exigir escuelas en sitios determinados, con liderazgo de petitorios por parte de la autoridad provincial y municipal hacia los intendentes.⁶⁵

El Reglamento de Instrucción Primaria de 1863 redactado por profesores, algunos de los cuales fueron normalistas o visitantes que conocían de cerca la realidad educacional del país en especial las escuelas y empezaban reclamar para la profesión la dirección del ramo que entre sus figuras destacadas encontramos a José Bernardo Suarez y Adolfo Larenas. El reglamento estableció una contraobligación que aquellas escuelas con menos de 25 alumnos debían clausurarse, la ley obligaba al Estado y a las autoridades locales a buscar eficiencia en el funcionamiento de los establecimientos educativos. Además, provocó el cambio de la cadena político-administrativa ya que hubo competencia en las peticiones de las provincias entre departamentos y entre subdelegaciones, los municipios defendieron sus propias localidades y los parlamentarios aprobaban item por item la ley de presupuesto. Sin embargo, la principal tensión radicó entre las autoridades locales y la Inspección General. El criterio se encontraba en la política de fomento que fue distinta porque otorgaba una amplia variedad de facultades a la Inspección General. Debido a la complejidad del reglamento que produjo una colisión entre las autoridades sectoriales y locales, siendo reformado incluso por sus propios autores.⁶⁶

La colisión radicó en que los preceptores dependían de los visitantes, a su vez los visitantes del inspector general que reclamaba la interlocución directa con el

⁶⁵ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

⁶⁶ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

intendente. El visitador que era una autoridad local y funcionario público que en la práctica tuvo dos jefes: por un lado, el inspector que es aquel que recibía los informes y por otro, las autoridades y vecinos de las escuelas con mayor cantidad de alumnos, los lugares más poblados y los preceptores más idóneos de la provincia con los que informaba y discutía en terreno. Incluso en la intendencia tenía un escritorio. Aunque, los gobernadores y subdelegados no aceptaban que el inspector general tomara decisiones según el informe del visitador, ya sea por motivos de que el visitador no era capaz de observar más de cerca y diariamente las necesidades de la instrucción primaria o por la supresión de establecimientos debido a la desigual distribución de habitantes en la provincias o la baja asistencia a estos, que obligaba al cierre de establecimientos y traslación de los pocos alumnos a escuelas lejanas de sus localidades.⁶⁷

La figura del visitador paso a ser una persona “non grata”, el oficial de estadísticas no contribuía a ordenar los números, inclusive el gobernador se transformó en el competidor con una estrecha alianza con los vecinos que comprometían su ayuda, realizando sus propias suposiciones sobre la fundación y el traslado de escuelas con base en los nuevos criterios de asistencia.⁶⁸

La inspección fue perdiendo sus atribuciones, las escuelas normales pasaron a depender directamente del Ministro de Instrucción Primaria, y en 1868 se crearon Comisiones Visitadoras de Escuelas formadas por vecinos letrados en la cabecera de las provincias apoyados por el propio Larenas quien criticaba a las “autoridades gubernativas” de quienes dependía, en sus informes anuales en las Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. A su vez, defendía el rol de los visitadores como profesionales competentes, incluso propuso variadas reformas con sustento en análisis estadísticos y comparativos que no tuvieron mayor recepción. más tarde se nombraron a protectores y protectoras de escuelas. Sin embargo, estas instancias funcionaron de manera desigual por motivos de que el poder de la Inspección General había disminuido significativamente, prácticamente no tenía poder.⁶⁹

En el ámbito del preceptorado la Ley de Instrucción Primaria de 1860 procuró no discriminar entre preceptoras y preceptores. Simultáneamente, con la expansión de la cobertura educativa de niñas y niños. Aumentaba el número de mujeres encargadas de la docencia primaria emergiendo hacia el mundo público y con una ocupación que va más allá del mundo doméstico. Para fines del siglo XIX, se iniciaba la llamada “Primera Profesionalización” de las preceptoras. Dicha ley

⁶⁷ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

⁶⁸ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

⁶⁹ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

homologó en cierta medida la formación en las escuelas normales tanto de mujeres como de varones, que por mandato legal ambos sexos aprenderían conocimientos en común, tales como elementos de cosmografía, física, historia sagrada, historia de América, historia de Chile, dogma y moral religiosa, música vocal y pedagogía teórica y práctica, aunque a pesar de estos aprendizajes en común en la práctica no tuvo un efecto inmediato, por razón de que la formación de mujeres normalistas era todavía muy escasa.⁷⁰ La creación de la Escuela Normal de Preceptoras fue en 1854, solo seis años después se promulgaría la Ley Orgánica de Instrucción primaria, y considerando que los procesos educativos de estas características son prolongados, no resulta extraño que solo a fines del siglo XIX se pueda constatar una “primera profesionalización femenina del trabajo docente”.⁷¹

En la ley no solo hubo conocimientos en común entre ambos sexos. También, las distinciones fueron notorias en los casos de química, fundamentos de la fe, elementos agricultura y vacunación, siendo conocimientos omitidos para el aprendizaje y formación de las preceptoras. Incluso las futuras preceptoras en proceso formación carecían de conocimientos referentes a la Constitución, ya que sus futuras alumnas serían sujetos carentes de derechos políticos. A pesar de ello, las preceptoras aprenderían horticultura y dibujo natural.⁷²

Si bien las mujeres con la profesión docente estaban emergiendo al mundo público, estas distinciones recordaban una vez más su rol como reproductoras del estereotipo de la época. Porque su misión principal radicaba en educar niñas para que fueran buenas esposas y madres, que no necesitaban las nociones de los conocimientos omitidos. Esto no quiere decir que a las normalistas se les negara la educación intelectual elemental o la educación recibida fuera de “segunda clase” para priorizar solos los ámbitos morales y prácticos. El motivo principal de esta desigualdad radicaba en la antigüedad de las escuelas normales de preceptores que contaba con mayor cantidad de titulados en contraste con el sector femenino, que implicó que la mayoría de las niñas fueran atendidas por maestras improvisadas sin formación sólida, con escasos conocimientos, generando en las mujeres ser peor pagadas y con imposibilidad de acceder a los puestos directivos. Inclusive si comparamos la formación en la escuela primaria superior en contraste con formación en la escuela secundaria, la formación de las preceptoras y preceptores

⁷⁰ María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

⁷¹ María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

⁷² Ibidem.

con sus limitaciones tuvo un nivel similar pero no fue idéntica por las razones ya antes mencionadas.⁷³

En la economía política de la función docente las distinciones entre preceptor, preceptora y ayudantes tuvo cierta relevancia, por dos motivos. Una primera parte referida a la práctica común de bajas remuneraciones, jerarquizada y que permitía el ahorro de los recursos fiscales. Y una segunda parte, que reconocía a los ayudantes como empleados públicos y que paulatinamente accedieron a algunos derechos o beneficios similares a las preceptoras y preceptores.⁷⁴

En esta primera parte la encontramos en el reglamento de 1863 que formaliza la diferencia de los sueldos anuales entre empleados, que para la época fue notoria, principalmente en su artículo número 74. En las escuelas superiores, los directores tuvieron como sueldo \$ 600, para los subdirectores \$ 400, los ayudantes \$ 300. En cambio, en las escuelas elementales, los preceptores \$ 300 y \$ 200 para los ayudantes.⁷⁵

En la segunda parte respecto al reconocimiento de los ayudantes, si bien pueden optar por premios de antigüedad o jubilación. Pero su calidad de recién iniciados en la carrera funcionaria les resultaba con mayor dificultad el obtener las respectivas garantías. Agregando que la permanencia del empleo de ayudante dependía de la asistencia y el número de alumnos en el establecimiento que estableció el reglamento (explicado anteriormente). En el caso de que la cantidad de estudiantes presentes fuera inferior a 50 en las escuelas elementales y de 40 en las superiores, el cargo de ayudante se suprimía (pérdida de empleo).⁷⁶

La jerarquización del trabajo docente tuvo en su cúspide la figura del visitador, después a los directores, subdirectores y al ayudante de la escuela normal de la escuela normal superior, por último los preceptores y ayudantes de las escuelas elementales (en una condición de mayor precariedad en comparación con los otros funcionarios). Esta jerarquización del trabajo docente perjudicó principalmente a las mujeres, porque al no poder titularse de una escuela normal provocó el impedimento de acceder a puesto de mayor prestigio y la discriminación salarial. La situación comenzó a alterarse por un doble proceso, el primero fue la demanda del trabajo docente femenino (ya sea por el aumento de la matrícula mayormente de niñas en contraste de los niños o porque el encargo de las escuelas elementales mixtas estaba en manos de las mujeres) y el segundo la expansión y reforma de las escuelas normales femeninas (a partir de la década de 1870).⁷⁷

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

Hacia la década de 1870 el desafío en los gobiernos de Federico Errázuriz Zañartu, Aníbal Pinto y los gobiernos posteriores, recaía en cómo la escuela pudiera adentrarse en el campo profundo y considerando que el censo de 1875 cuantificó que el 65,1 % de la población (1.349.389 habitantes) del total del país. La cifra fue tan alarmante que despertó la preocupación de las autoridades e incitó a reordenar la política educacional con el objetivo de incluir a los niños de las periferias de las provincias. La inasistencia fue una práctica común en el niño campesino y los índices de escolaridad rural se encontraban por niveles bajos. Por este motivo Abdón Cifuentes, propuso una reforma que buscaba regularizar la asistencia de las seis horas diaria establecidas en el reglamento de 1863. Para esto, la creación de una escuela alternada que consistía en usar un establecimiento de forma diferida entre hombres y mujeres. Las familias de campesinos acostumbraban a enviar a sus hijos después de ocupar ciertas horas del día y las horas restantes en el establecimiento. La propuesta de Abdón Cifuentes fue rechazada tanto por los preceptores y educacionista que se opusieron al proyecto como por las comunidades.⁷⁸

En la década de 1880 el Sistema Educativo Chileno estaba entrando en un proceso hacia de fin de la influencia francesa que, según Juan Pablo Conejeros Maldonado, en el capítulo uno de la compilación *La Historia Social de la Educación Chilena (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* de Benjamín Silva. "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)". Afirma que existieron tres nuevas tendencias o planos que explicarían el por qué este proceso fue posible. El primero fue las consecuencias de la "Guerra del Pacífico". En el segundo plano que denomina ideológico político y en el tercer plano que es el educacional.⁷⁹

En el primer plano tenemos como consecuencia la "Guerra del Pacífico" (1879-1883), ya sea por sus repercusiones en el ámbito social, cultural, económico, político, etc. Sin duda, dicho conflicto tuvo un gran impacto social y cultural en Chile, como la ampliación del territorio nacional con la incorporación de las actuales regiones de Tarapacá y Antofagasta, con sus respectivos yacimientos de salitre y yodo aumentando las riquezas del Estado. También, la victoria del conflicto militar produjo que Chile se perfilara como una potencia militar de primer orden en la

⁷⁸ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

⁷⁹ Juan Pablo Conejeros Maldonado, "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)", en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

región. Además, en el ciudadano chileno se incorporó a una actitud de grandeza y arrogancia.⁸⁰

En el segundo plano, el ideológico político, posterior a los gobiernos conservadores, y de un gobierno de transición (apoyado por la fusión liberal-conservadora) como el de José Joaquín Pérez Mascayano (1861-1871). Las corrientes ideológicas liberales predominaban cada vez más en el ámbito de la política nacional por medios de sus demandas en materias de reformas y modernización. Un plano marcado por fuertes conflictos entre la iglesia y el Estado en relación con la libertad de enseñanza, la libertad de culto y el proceso de laicización de la sociedad civil.⁸¹

En el tercer plano, el educacional, tuvo como sus grandes temas del debate público nacional fue la incorporación de las mujeres en la enseñanza secundaria y profesional. Por ejemplo, el decreto Amunátegui que permitió la creación de liceos fiscales femeninos en 1877. Agregando los esfuerzos del Estado Docente liberal por ampliar la cobertura educacional combatiendo el analfabetismo, la ignorancia y la modernización de la enseñanza, que desde 1860 hasta 1930 se experimentó un notorio crecimiento de la matrícula que pasara de ser 22.499 a 401.266 y las reformas constitucionales respecto a la tolerancia civil y de libertad.⁸²

Complementado a los anteriores planos mencionados. Es importante mencionar la denominada "pacificación de la Araucanía" (que en su forma de ejecución no fue nada de pacífica). La ocupación definitiva de la Araucanía por parte del Estado Chileno fue una de las prioridades del gobierno de José Joaquín Pérez. Para dar inicio en 1882 a la política de colonización e inmigración europea plurinacional (aunque la mayoría fueron principalmente inmigrantes alemanes). Y posteriormente la incorporación de la isla de Rapa Nui al territorio nacional.⁸³

Las motivaciones del Estado Chileno para realizar una reforma educacional se fundaron en la necesidad de crear un sistema democrático que respondiera a los

⁸⁰ Juan Pablo Conejeros Maldonado, "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)", en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

⁸¹ Juan Pablo Conejeros Maldonado, "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)", en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

⁸² Juan Pablo Conejeros Maldonado, "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)", en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

⁸³ Juan Pablo Conejeros Maldonado, "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)", en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

principios de libertad, igualdad y fraternidad. En la educación cívica se encontraba la respuesta para llegar a una cierta uniformidad y orden social. A través de la educación se intentó cumplir distintos objetivos, ya sea sociales y de integración; de adaptación y obediencia; y geopolíticos. Como el aseguramiento del orden geopolítico militar hacia los territorios del sur (explicado anteriormente). El cumplimiento de estos objetivos tuvo siempre presente los motivos económicos que los dirigirán hacia el progreso. Profundizando en los motivos económicos del Estado, encontramos. En primer lugar, promover la economía, especialmente la agricultura y la minería. En segundo lugar, aumentar la exportación para ganar divisas (para la importación de productos elaborados). En tercer lugar, la necesidad por modernizar el país para no perder la conexión con el mundo industrializado. Por último, ofrecer trabajadores calificados a disposición de la economía.⁸⁴

¿Por qué el interés chileno por Alemania? Para responder esta interrogante debemos abordar cuatro puntos respectivamente, la cultura, la economía, el ámbito militar y la emigración. En el ámbito cultural Alemania se había presentado en este aspecto como una “nación de cultura e innovadora”. En la economía, Alemania se considera como un país modelo industrializador, en especial para un comprador de materias primas de Chile. En el ámbito militar, en la guerra franco-prusiana (1870-1871), con la derrota de Francia, desde ese momento el ejército chileno se interesa por las armas y la asesoría alemana. Por último, la emigración alemana se muestra exitosa desde las décadas de los veinte.⁸⁵

La Reforma Educacional de 1883 fue influencia de los aportes de Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez. En especial en el caso de este último, quien tuvo un liderazgo importante en torno a la reorganización de las escuelas normales, actualización del ideario curricular y modernización de las instituciones encargadas de formar preceptores y preceptoras, la contratación de profesores y profesoras del extranjero, el traslado de alumnos y maestros de la escuela normal de preceptores al extranjero para que pudieran estudiar y perfeccionarse.⁸⁶

Valentín Letelier (1852-1919) fue un abogado, político e intelectual de alto vuelo especulativo, reconocido por su sólida formación intelectual en los países latinoamericanos. Letelier fue el principal propiciador de la filosofía positivista, así como un férreo defensor del Estado Docente, la instrucción popular y la cultura científica. Fue uno de los promotores y defensores de la implementación de esta

⁸⁴ Adriana Alfonso Espinoza y Susana Pacheco Tirado, *Elisabeth - Isabel Bongard Migrante y Protagonista de la Reforma Educacional Alemana en Chile* (La Serena, Editorial Universidad de la Serena, 2011).

⁸⁵ Adriana Alfonso Espinoza y Susana Pacheco Tirado, *Elisabeth - Isabel Bongard Migrante y Protagonista de la Reforma Educacional Alemana en Chile* (La Serena, Editorial Universidad de la Serena, 2011).

⁸⁶ J. Mansilla-Sepúlveda, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 20, N.31 (2018): 189-209 en SCIELO http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382018000200189&lng=en&nrm=iso&tlng=es. (Consultado el 14 de mayo de 2022).

nueva propuesta pedagógica, siendo un conocedor de los aportes de Winhelm von Humboldt y los planteamientos teóricos de Johan Friedrich Herbart.⁸⁷

José Abelardo Núñez fue un abogado nacido en una familia de educadores, interesado por el tema educativo, con una vocación que lo llevó a ocupar diversos cargos públicos entre los cuales encontramos, ser miembro de la Sociedad de Instrucción Primaria, Visitador General de las Escuelas Normales, Inspector General de Instrucción Primaria, director de Enseñanza Primaria etc. En 1878 el presidente Aníbal Pinto encargó a José Abelardo Núñez visitar diversos centros educacionales y estudiar allí “el estado de la instrucción primaria e informar al gobierno”. Para el año 1883 José A. Núñez remitió el primer informe en que recogería las observaciones y estudios hechos tanto en el país como en el extranjero, en torno a la organización de las escuelas normales. El impacto del informe fue tal que constituye la base de la reforma Educacional alemana en Chile.⁸⁸

Esta reforma educativa significó la llegada de profesores mayoritariamente alemanes en el año 1885, iniciándose la introducción del sistema educativo nacional de las orientaciones pedagógicas alemanas, trayendo consigo las nociones pedagógicas de J.F Herbart. Para Herbart la formación del carácter era el fin de la educación, ya que él considera que la mente es un espacio vacío al momento de nacer, que con el pasar del tiempo adquiere imágenes y representaciones. Pero ¿Qué es el carácter? El carácter era concebido como un tipo de moral, de disciplina intelectual. Bajo este concepto el sistema pedagógico alemán fomentaba las características, de orden, puntualidad y la obediencia. El énfasis del sistema alemán fueron los métodos de instrucción más que los contenidos, situándose en dos puntos principales. El primero, fue la introducción de una nueva didáctica basada en los conceptos científicos psicología, que ponía un énfasis especial en la rigurosidad del proceso de instrucción en la formación docente. Y el segundo, fue la introducción de una nueva modalidad de articulación de la materia, aplicado en la enseñanza secundaria denominado método concéntrico, que consistió en la transmisión sucesiva, año a tras año, de las mismas unidades de contenidos, en un orden de extensión y complejidad creciente.⁸⁹

⁸⁷ Juan Pablo Conejeros Maldonado, “De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)”, en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

⁸⁸ Juan Pablo Conejeros Maldonado, “De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)”, en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

⁸⁹ Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 14-5-2022).

La profesionalización tuvo características distintivas entre los profesores primarios y secundarios. En el nivel primario se produjo un reordenamiento completo de la enseñanza normal, con la implementación del método concéntrico, intentando convertir a la docencia primaria en una carrera profesional. En cambio, para la formación de profesores de enseñanza secundaria se creó el instituto pedagógico fundado en 1889, que entregaba una enseñanza profesional a aquellos que en general ya eran profesionales en algún área determinada. También hay que destacar que uno de los elementos claves de la reforma educativa fue la profesionalización del personal docente, con características diferenciadas en el preceptorado primario y secundario. Además, se introdujeron nuevas asignaturas en la formación docente con planes de estudios diferenciados entre un plan masculino y uno femenino.⁹⁰

La Reforma educativa iniciada en 1883 en el contexto de la influencia principalmente alemana en la educación chilena de a fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX, cuya figura central en su desarrollo fue José A. Núñez, por motivo de la insatisfacción acerca de la eficacia de las escuelas normales, se manifestó con la multiplicación de las escuelas normales, el fortalecimiento de la formación mediante una avanzada pedagogía de origen alemán, la mantención de la gratuidad de los estudios y el régimen de internado. Dando lugar a la incorporación de preceptoras mayoritariamente alemanas en el espacio educativo. También, a principios del siglo XX hubo cambios en el pensamiento de las maestras, que habían adquirido herramientas metodológicas y pedagógicas suficientes para ejercer cualquier tipo de cargo dentro del sistema educativo nacional, llegando a representar alrededor de un 75% del preceptorado nacional hacia 1920. Sin embargo, se encontraron un nuevo problema que es el clientelismo político, que afectó directamente en sus posibilidades de proyección dentro del sistema educativo nacional, siendo relegadas a puestos de menor importancia y zonas con mayores dificultades objetivas de ejercer la profesión como provincias alejadas y áreas rurales, con puestos directivos ocupados mayoritariamente por hombres, con base en la lógica de asignar a personas bajo intereses personales o contactos políticos.⁹¹

En conclusión, desde la Constitución de 1833 que en un principio la filosofía de las luces marcaba el camino a seguir la sociedad chilena, con sus ideas modernizadoras, civilizadoras y de libertad. Sin embargo, dichas ideas solo obedecían satisfacer los deseos de la elite chilena que, en su sentir, la idea de progreso se encuentra en el ideario revolucionario. Porque los mayores

⁹⁰ Iván Núñez Prieto, "Escuelas Normales: Una Historia Larga Y Sorprendente. Chile (1842-1973)". *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vols. 46-47 (2010), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527>

⁹¹ Isidora Amparo Salinas Urrejola, "Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900". *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, no. 12 (2018), <https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/view/334127>

beneficiados de esta influencia fue la educación secundaria. Si bien las ideas fomentaron la creación del Estado Docente que es la responsabilidad del Estado por la educación. Sin embargo, este Estado Docente no es uno propio de Chile, es solo una pésima imitación del Estado Docente napoleónico. Porque Chile es un país que se encuentra en un temprano proceso de conformación del Estado Nacional y no cuestiona este modelo hasta por lo menos hacia fines de la década 1870 entrando en la década 1880. Pero, la creación de escuelas normales como las de preceptores y preceptoras, la creación de escuelas ya sea superiores o elementales, el aumento de la cobertura educativa, etc. En especial posterior a la creación de la primera escuela normal de preceptoras que posibilitaría a las mujeres emerger formalmente al mundo público, fue el antecedente directo para que a finales del siglo XIX sea posible hablar de una “primera profesionalización del trabajo docente femenino”.⁹²

La Ley de Instrucción Primaria de 1860 y el reglamento de 1863, a pesar de que trajeron consigo cierto mejoramiento a la educación, sólo fue un reflejo del deplorable estado de la educación chilena carente de un sistema público de educación. Siendo desigual entre los grandes centros urbanos y las periferias de las provincias, con conflictos entre los funcionarios insertos dentro del sistema educativo. En éste, las mujeres fueron las principales perjudicadas ya que la mayoría no podía acceder a la formación normalista, sobreviviendo con el cargo de ayudante en una escuela elemental en constante riesgo de supresión por no cumplir los requisitos establecidos por el reglamento. Siendo reproductoras del sistema en el que están insertas con el estereotipo de educar a las niñas para que fueran buenas esposas y madres.

La Reforma Educativa Alemana bien sea por la situación interna o externa de Chile, marcó el comienzo de la conformación de un sistema de educación pública. Donde las maestras bajo este “embrujo alemán” serían productoras de sus propios escritos respecto a la educación que analizaremos más en detalle en los capítulos siguientes. Con las incógnitas de ¿Quiénes fueron las maestras que escribieron? ¿Qué temas trataban en sus escritos? ¿cómo fue la recepción de estos escritos? ¿siempre fueron reproductoras de conocimiento o existe algún momento en que sean productoras de conocimiento? Teniendo presente que la pregunta fundamental es ¿Cuál fue el aporte de las maestras que opinaron y escribieron sobre la Reforma educativa de 1883 desde un espacio invisibilizado, en el que predominaba la reproducción antes que la producción? Además de profundizar en los métodos,

⁹² María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana, Vol 32, no. 26 (2000), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

teóricos alemanes y la participación de las maestras en los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912.

Capítulo II.

Este capítulo tiene por objetivo describir e identificar escrituras de maestras relacionadas a la Reforma Educativa de 1883. Considerando que esta investigación tiene como objetivo general analizar la apropiación de las maestras en relación con la Reforma Educativa iniciada en 1883. El capítulo está escrito en dos partes. La primera parte consiste en describir la Reforma Educativa Alemana de 1883. La segunda parte consiste en identificar escrituras de maestras que tengan relación con la respectiva Reforma Educativa, cuyo criterio de selección fue por el sexo-género de las productoras, por su ocupación (maestra, profesora, directora o ayudante), bajo el contexto de la influencia alemana en la educación chilena en el periodo de 1880-1920 y que tuvieran relación con la respectiva Reforma Educativa.

Las fuentes seleccionadas son textos pertenecientes a prospectos, periódicos pedagógicos, revistas pedagógicas, memorias del congreso pedagógico de 1902 y un discurso inaugural del nuevo local de la escuela normal de preceptoras de 1886.

La Reforma Educativa iniciada en 1883.

La Reforma Educativa iniciada en 1883 fue influencia de los aportes de Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez. En especial en el caso de este último, quien tuvo un liderazgo importante en torno a la reorganización de las escuelas normales, actualización del ideario curricular y modernización de las instituciones encargadas de formar preceptores y preceptoras, la contratación de profesores y profesoras del extranjero, el traslado de alumnos y maestros de la escuela normal de preceptores al extranjero para que pudieran estudiar y perfeccionarse.⁹³ La Reforma Educativa se motivó por la insatisfacción respecto a la eficacia de las escuelas normales, en donde el Ministro de Instrucción Pública de aquella época tuvo una mirada crítica sobre los métodos de enseñanza y “la clase de pedagogía teórica y práctica”.⁹⁴

La Reforma Educativa fue posible gracias a la base material o económica proveniente de las rentas del salitre, acompañado con la creencia del gobierno con profunda admiración al poderío, la cultura y la educación alemana,⁹⁵ en especial énfasis respecto en la formación de maestros que debía basarse en el saber

⁹³ J. Mansilla-Sepúlveda, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 20, N.31 (2018): 189-209 en SCIELO http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382018000200189&lng=en&nrm=iso&tlng=es.

⁹⁴ Iván Núñez Prieto, “Escuelas Normales: Una Historia Larga Y Sorprendente. Chile (1842-1973)”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vols. 46-47 (2010), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527>

⁹⁵ Ver capítulo 1.

pedagógico moderno de base científica.⁹⁶ El 11 de octubre del mismo año comenzó la Reforma Educativa Alemana por medio de la promulgación de una ley que autorizó al gobierno de Domingo Santa María desde la inversión en la construcción de escuelas primaria hasta el invertir en las pensiones y pasajes tanto de alumnos como profesores de la Escuela Normal en su estancia en Europa y Estados Unidos, detalles explicados en la siguiente cita de Freddy Soto en su libro *Historia de la Educación Chilena*:

“El 11 de octubre de 1883 una ley autorizó al ejecutivo para a) Invertir hasta 1.200.000 en la construcción de escuelas primarias fuera por licitación pública o directamente por el gobierno. B) Contratar profesores en el extranjero por el tiempo que fuera necesario para escuelas normales y primarias superiores. C) Invertir hasta 20.000 en pasajes de los profesores indicados. D) Invertir hasta 100.000 en mobiliario atlas, modelos, colecciones aparatos de gimnasia y otros utensilios necesarios para la enseñanza práctica. E) Invertir hasta 100.000 en el fomento de las bibliotecas. F) Invertir hasta 15.000 en las pensiones y pasajes de alumnos y profesores de la escuela normal a Europa y Estados Unidos”.⁹⁷

La respectiva ley aprobada el mes de octubre del mismo año estableció la creación de un museo pedagógico que fue instalado como una sala anexa a la Escuela Normal de Preceptores, que tuvo por objetivo servir para la instrucción objetiva del profesorado.⁹⁸

Para el 4 de febrero de 1884, se designó a José Abelardo Núñez para trasladarse nuevamente a Europa por distintitos motivos como la contratación de profesores, la adquisición de material en la enseñanza y determinar los respectivos institutos donde cursaron sus estudios los primeros cinco normalista chilenos siendo estos: José Tadeo Sepúlveda, Juan Madrid, José María Muñoz Hermosilla, Emiliano Figueroa y Carlos Bosche, incluso tres de ellos ingresaron al Seminario Real de Maestros de Dresden y volvieron a incorporarse en sus funciones correspondiente en las escuelas normales.⁹⁹

En marzo de 1885 con la llegada de los profesores alemanes al territorio nacional comenzó la modernización de los métodos y programas de enseñanza, con las nociones pedagógicas de Herbart. Según expone Amanda Labarca en su libro *Historia de la Enseñanza en Chile* el cambio en la pedagogía fue de la siguiente manera:

“Dan a conocer los profesores alemanes la pedagogía científica de Herbart. Conceden importancia a la técnica didáctica hasta entonces depreciada, y de simple rutina empírica, elevan la enseñanza a la categoría de un arte especial, basado en una ciencia: la psicología...Terminan con la repetición

⁹⁶ Iván Núñez Prieto, “Escuelas Normales: Una Historia Larga Y Sorprendente. Chile (1842-1973)”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vols. 46-47 (2010), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527>

⁹⁷ Freddy Soto, *Historia de la Educación Chilena* (Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2000), P. 182

⁹⁸ Freddy Soto, *Historia de la Educación Chilena* (Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2000)

⁹⁹ Amanda Labarca H, *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago, Imprenta Universitaria, 1939).

memorística, al pie de la letra, y con la servidumbre de un texto exclusivo. Introducen, en cambio, la didáctica herbartiana, la lección razonada y psicológicamente conducida a través de sus diversas etapas, lo que en nomenclatura metodológica se denomina la «marcha normal de la lección». El profesor pasó de controlador de las lecciones de un texto, a organizador, expositor y director de los conocimientos de sus alumnos. Aplican con mayores datos que los poseídos hasta entonces por sus colegas chilenos, los procedimientos intuitivos y objetivos, tratando en lo posible de colocar al niño frente a realidades concretas”.¹⁰⁰

La profesionalización comprende desde la importancia de la docencia como una actividad de valor y digna que es esencial hasta la incorporación de ideologías definidas y metodologías científicas. La respectiva profesionalización fue diferenciada para los profesores tanto primarios como secundarios. En el caso del nivel primario se intentó profesionalizar la docencia primaria como una carrera profesional con un reordenamiento completo de la enseñanza y la implementación de métodos y programas de enseñanza nuevos con la aplicación del método concéntrico. Por otro lado, en el caso del nivel secundario, la creación del Instituto Pedagógico fue fundamental para la formación de los profesores secundarios, ya que entregó una formación profesional a personas con cierta experiencia en sus respectivas áreas temáticas.¹⁰¹

Dentro del contexto de influencia alemana se implementaron nuevas asignaturas para la formación de profesores normalistas que Amanda Labarca describe en su libro *Historia de la Enseñanza en Chile*:

“Introducen, como hemos dicho, la psicología científica, no estudiada hasta esos años de modo sistemático, en ninguna de las escuelas normales, y la pedagogía, tan en boga entonces en Alemania; acentúan la importancia concedida a los trabajos manuales, al dibujo, al canto y a los ejercicios físicos; enriquecen el contenido de los programas primarios en lo que refiere a las lecciones de cosas en los grados incipientes, al estudio de la naturaleza y aun a la práctica oral y escrita del idioma patrio”.¹⁰²

Durante la influencia alemana en la educación chilena Cristián Cox D. y Jacqueline Gysling C. en su libro *La Formación del Profesorado en Chile 1847- 1987*.¹⁰³ Analizan tres planes aprobados para la enseñanza normal siendo estos el plan de 1883, el plan de 1890 y el plan de 1913, planes que tienen en común un énfasis en la formación general (se incluyen nuevas materias científicas y se pone un énfasis en las asignaturas hasta ese entonces poco valoradas como: Dibujo, Canto,

¹⁰⁰ Amanda Labarca H, *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago, Imprenta Universitaria, 1939), P.185.

¹⁰¹ Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 31-03-2023).

¹⁰² Amanda Labarca H, *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago, Imprenta Universitaria, 1939), P.185.

¹⁰³ Cristián Cox D. y Jacqueline Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 31-3-2023).

Trabajos Manuales y Gimnasia) y la formación profesional (que incluye la preparación teórica, técnica y práctica).¹⁰⁴

El plan de 1883 es parte de la propuesta de José Abelardo Núñez para reformar el sistema educacional tanto primario como normal, el respectivo plan reordenó las materias contenidas en el plan de estudios normal de 1860 buscando dar una mayor coherencia a través de la agrupación de las materias afines. El plan de 1883 extiende a 5 años a la formación normalista, que el primer año estuvo destinado a suplir las deficiencias que presentara el alumno en su formación primaria (aunque se espera que alumno ya tenga un dominio básico de la lecto-escritura del idioma nacional). Además, existen diferencias esenciales entre el plan femenino y el plan masculino, siendo estas que el plan femenino no incluye las materias de Elementos del Derecho Constitucional, Elementos de la Geometría, Nociones de Teneduría de Libros y Química y Mecánica. Por el contrario, se incluyen las materias de Nociones de Arboricultura y jardinería, Ejercicios Calistenicos, Nociones de Economía Doméstica, Costura, Tejidos, Bordados y Labores de Mano.¹⁰⁵

El plan de 1890 cabe destacar que fue un plan aprobado para la Escuela Normal de preceptores de Santiago. Sin embargo, su estructura base pronto sería común en las escuelas normales del país, en especial porque el sistema de la época fue sumamente centralista. El respectivo plan es el primer plan que expresa una distribución horaria y la secuencia de las materias. Además, en el respectivo plan se manifiesta la influencia alemana en los contenidos de la formación de profesores y se evidenció el avance de la formación profesional.¹⁰⁶

Los tiempos asignados en el plan de 1890 se concentran en un 90% del tiempo total en las materias de Formación General con mayor tiempo asignado a las materias de Castellano (15,2%), Ciencias Sociales (12,5%) y Matemática (11%). por el contrario, las materias de Formación Profesional ocupan el 10% restante del tiempo asignado con solo un curso denominado Pedagogía, las materias pertenecientes a la Formación Profesional son: Nociones Fundamentales de Psicología y su relación con la educación; elementos de la lógica (destinado en la tercera sección en tercer año con tres horas semanales), Ciencia general de la educación y enseñanza, metodología especial y asistencia al escuela práctica (destinado en la segunda sección de cuarto año con cuatro horas semanales) y Metodología especial (2

¹⁰⁴ Cristián Cox D. y Jacqueline Gysling C, La formación del profesorado en Chile 1842-1987. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 31-3-2023).

¹⁰⁵ Cristián Cox D. y Jacqueline Gysling C, La formación del profesorado en Chile 1842-1987. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 31-3-2023).

¹⁰⁶ Ibidem.

horas), Administración y legislaciones escolares (2 horas) y practicas escolares (8 horas) (Destinado a la primera sección de quinto año con 12 horas semanales).¹⁰⁷

El plan de 1913 mantiene la estructura básica de los anteriores planes descritos anteriormente (el plan de 1883 y el plan de 1890). Sin embargo, tiene características distintivas de los anteriores planes cómo el refuerzo de la profesionalización, la alteración de la jerarquía entre los contenidos de la Formación General y diversos cambios en la agrupación de contenidos e incluye nuevas materias cómo Horticultura, Minería, y de Economía (materia agregada al ramo de Educación Cívica).¹⁰⁸

El cambio llegó incluso hasta las escuelas primarias, hasta ese entonces los niños usaban bancos con 6 asientos fueron remplazados por bancos bipersonales dependiendo de la talla. También todas las escuelas fueron abastecidas con nuevas y buenas pizarras, de cuadros sinópticos, mapas, planos en relieve, laminas anatómicas globos terráqueos, tableros contadores, cuadros de costumbres, modelos. Materiales escolares desconocidos en ese momento.¹⁰⁹

En el contexto de influencia alemana los congresos pedagógicos 1889, 1902 y 1913 representan un punto importante para el desarrollo del sistema educativo chileno, donde se discutieron propuestas para los distintos educativos y demandas por la instrucción pública.¹¹⁰

El Congreso Nacional Pedagógico de 1889 (que tuvo cómo principal responsable a José Abelardo Núñez en su gestación) tuvo como foco de atención la instrucción primaria y cómo normarla bajo un plan educativo en común en todo el territorio nacional para hacerla extensiva a lo largo del país. Tuvo un total de 161 participantes, de los cuales 38 eran mujeres.¹¹¹

En el primer Congreso Pedagógico se presentaron 82 trabajos de los cuales 65 eran memorias de preceptores y ayudantes de escuelas. El número de trabajos presentados reflejaba el interés de las preceptoras y preceptores por expresarse y aprovechar la oportunidad de comunicar sus experiencias. Sin embargo, los jurados encargados de cada tema tratado en el congreso mencionan que los trabajos presentados dejaban mucho que desear, mismo motivo que no hubo asignación de premios en la mayoría de los casos, en los casos que se les otorgó algún premio,

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Freddy Soto, *Historia de la Educación Chilena* (Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2000), P

¹¹⁰ Andrea Schifferly Rivera, "La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912", en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017), 281-310.

¹¹¹ Andrea Schifferly Rivera, "La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912", en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017), 281-310.

todos eran preceptores (solo hubo un caso de una preceptora recibiendo una “mención Honrosa”).¹¹²

Dentro de la participación femenina del Congreso Pedagógico podemos encontrar directoras, profesoras de escuelas normales y preceptoras. Encontrando pedagogas alemanas con nueve intervenciones y 16 de preceptoras chilenas, siendo estas últimas más acotadas y precisas en comparación con la profundidad abordada por las pedagogas alemanas.¹¹³

El Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 tuvo como principal objetivo reformar todos los planos educacionales del país siendo estos el nivel primario, el nivel secundario y el nivel universitario (terciario), teniendo como foco la idea de que la educación debía ser un proceso continuo, por consiguiente, los tres niveles anteriormente mencionados debían de estar unificados.¹¹⁴

En el listado de participantes del congreso pedagógico de 1902 incluye un total de 718 participantes, separados por sexo con 541 hombres y 177 mujeres. Solo 9 de las 177 mujeres usaron la palabra, destacando la participación de Enriqueta Courbis, Verónica Schaefer y María Espíndola de Muñoz.¹¹⁵

El Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912 tuvo como objetivo separar la educación secundaria de la universitaria y buscaba otorgar fines específicos al nivel secundario, con tal de impartir conocimientos y habilidades referentes a las necesidades de la época.¹¹⁶

En estos tres congresos pedagógicos se valora la participación femenina en la educación. Durante la respectiva realización de los congresos aumentaba el número de mujeres que participaban, destacando el aporte de preceptoras en temas como la extensión de escuelas nocturnas para mujeres, debates sobre el uso de trabajos

¹¹² María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000),

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

¹¹³María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000),

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

¹¹⁴ Andrea Schifferly Rivera, “La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017), 281-310.

¹¹⁵María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000),

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

¹¹⁶ Andrea Schifferly Rivera, “La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017), 281-310.

manuales para niños, la idea de economía doméstica y temas de educación física e higiene considerada especialmente importante para las mujeres.¹¹⁷

Las escrituras de maestras en el “Embrujo Alemán”.¹¹⁸

La selección de fuentes se enmarca en los tres momentos de la influencia alemana en la educación chilena, siendo estos la instalación del modelo alemán (1880-1891), Auge (1892-1901) y Crisis de la reforma alemana (1902-1920).¹¹⁹

Las fuentes seleccionadas son: “*Discurso leído por la Directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, señorita Teresa Adametz*” de Teresa Adametz de 1886, *El Educador N°9 y N°12 de 1890, El Educador N°12 de 1891, El progreso de Valparaíso de 1896-1897, La Enseñanza de 1903*, dos trabajos presentados en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, el mensuario pedagógico *La Educación Nacional* de 1904 y el *Prospecto para el año 1905 del liceo americano*.

En 1886 durante los primeros años de la Reforma Educativa, Teresa Adametz encabezó la inauguración del nuevo local destinado a la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago otorgado por el gobierno de Domingo Santamaria. En este discurso inaugural Adametz menciona algunos de los elementos relevantes para entender la reforma alemana en el territorio nacional. Uno de los puntos relevantes de esta reforma se encuentra inserta en la siguiente cita:

“Este vasto edificio reúne en sus salas espaciosas, en que abundan el aire i la luz, todo lo que la escuela moderna exige para el desarrollo favorable del cuerpo i de la intelijencia. No muchas ciudades, ni en el antiguo, ni en el nuevo continente, podrán gloriarse de poseer para el mismo destino un local tan ricamente provisto de todo lo necesario como el edificio que el Gobierno de este país ha destinado a su pueblo”.¹²⁰

La educadora alemana valora la infraestructura otorgada por el gobierno, mencionando a las salas espaciosas en que abundan el aire y la luz para el desarrollo favorable del cuerpo y la inteligencia, que es te tipo de salas son propias de las escuelas modernas. Además, la Escuela normal de preceptoras tiene como objetivo formar en cuatro años a maestras de niñas, con el fin de disciplinar a estas alumnas, por medio de la comunicación entre sus compañeras de año, bajo la dirección de una profesora jefe.¹²¹

La autora menciona tres desafíos que tiene por superar la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago. El primero es considerar que las alumnas poseen una

¹¹⁷ Andrea Schifferly Rivera, “La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo xx: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017), 281-310.

¹¹⁸ Ver capítulo 1.

¹¹⁹ Benjamín Silva Torrealba, “Debatir, transformar, educar y proteger: postulados de educadoras en la revista de instrucción primaria (1902-1910)”, en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 3: Instalación de la Reforma Alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2017), 195-248.

¹²⁰ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886. página 492.

¹²¹ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886.

escasa preparación respecto a los métodos higiénico, por lo tanto, la Escuela normal está enfocada con especial cuidado en su mejoramiento físico. El segundo desafío es que las alumnas poseen un “material grabado de manera puramente maquinal en la memoria”. Por este motivo las alumnas deben ser conducidas hacia un raciocinio claro y procurarles el medio para perfeccionarse en su inteligencia, El tercer desafío consiste en que la escuela normal debe darles a sus alumnas la formación pedagógica, es decir, desarrollarlas con el mejor método posible.¹²²

“La preparación teórica consiste en la comprensión de los elementos de la psicología i de los principios fundamentales de la educación, que es la pedagogía en su sentido más estricto, de los de la enseñanza en particular, que es la metodología general, i de la teoría de la enseñanza especial de cada ramo primario que se facilita por medio del ejercicio continuado i la asistencia a las clases de nuestra escuela de práctica”.¹²³

Las alumnas de la Escuela Normal llegaban con escasa preparación teórica, por esto resultaba fundamental enseñar los conocimientos elementales de la pedagogía en su sentido más estricto, sumado a esto se debían enseñar la metodología general y los fundamentos teóricos de cada ramo primario imprescindibles para su desempeño profesional.¹²⁴

Adametz señala que la reforma de los métodos de enseñanza prácticamente nuevos para las alumnas que, a pesar de las dificultades y resistencia inicial por parte de sus discípulas, la reforma dio sus frutos en relación con la manera en que rindieron sus exámenes, la variedad y solidez de los conocimientos adquiridos destacando tres ramos especiales dentro de la escuela, que son: las labores de mano, el dibujo y el canto.¹²⁵

Las labores de mano tienen como objetivo enseñar todo lo que es considerado necesario o útil en la vida familiar, aprender a hacer ropa no solo economizar el bolsillo familiar, sino que permite a las futuras maestras posicionarse en una situación de mayor independencia.¹²⁶ En la siguiente cita se expone los contenidos que las alumnas habrían debido aprender:

“Las lecciones de trabajos manuales en la Escuela Normal tienen por objeto, en primer lugar, la enseñanza de todos los que se consideran más necesarios o por lo menos útiles en la vida de familia i constituyen un curso perfectamente graduado, durante el cual deben las alumnas aprender: 1.º Tejidos de todas clases con crochet, primero con hilo i después con lana; 2.º Tejidos de medias i otros, con palillos i con diversos materiales; 3.º Costura i corte de ropa blanca, remendar, zurcir, etc., etc.; 4.º Bordado en blanco; 5.º

¹²² *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886.

¹²³ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. 1886. páginas 7-8.

¹²⁴ María L. Egaña et al, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vol 32, no. 26 (2000),

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

¹²⁵ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886.

¹²⁶ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886.

Corte i confección de trajes i vestidos, tanto a mano como usando la máquina de coser”.¹²⁷

El dibujo ha tenido un especial énfasis en la Escuela Normal de Preceptoras por motivo de que es un ejercicio que fortalece la vista y las facultades perceptivas. Además, resulta beneficioso para las alumnas en sus aptitudes para el bordado y en general para todos los trabajos manuales.¹²⁸

El canto es considerado como un poderoso agente en la educación para los pueblos “cultos”. Es importante enseñar el canto por medio de la escuela para despertar el gusto por la música, en especial el canto coral frecuente en las reuniones populares. En donde la maestra debe ejercitar el oído y la voz. Porque su voz tiene una importante influencia en sus discípulas en especial en su enseñanza moral.¹²⁹

En el fondo este discurso inaugural representaría los inicios de la reforma en el país en relación con la formación de futuras preceptoras, mostrando las dificultades presentadas en esta formación y algunos logros de la propia escuela normal de preceptoras de Santiago en ese momento.

En el periodo de 1890 hasta 1903 es posible identificar escritos de maestras en distintos soportes desde prensa educativa de la época como en el periódico pedagógico quincenal *El Educador (1890-1905)*, el periódico pedagógico mensual *El Progreso de Valparaíso 1896-1897*, *La revista mensual La Enseñanza (1903)* hasta los trabajos presentados en *El Congreso General de Enseñanza de 1902*. Estos escritos exponen distintos temas como la creación de asignaturas, la lección de las cosas en diferentes asignaturas, la importancia de la maestra, etc. Los temas son diversos. Sin embargo, estos escritos mencionan elementos de la Reforma Educativa Alemana en donde se problematiza la educación de las mujeres, aplican conceptos alemanes en sus lecciones y generan propuestas para el mejoramiento de sus asignaturas.

El Educador (1890-1905) es un periódico quincenal que tuvo como objetivo “ser útil a todos los miembros del magisterio escolar, sin distinción de grados ni de sexo. El cultivo i propagación de los métodos de enseñanza es nuestra idea sustantiva, Con temperamento moderado i transigente”.¹³⁰ También, intentó estimular la lectura conveniente al maestro. Incentivando a la cooperación particular, la asociación privada, la producción intelectual y propagando las doctrinas educadoras del momento.¹³¹

Los textos seleccionados se ubican en distintos números del periódico. El primer escrito se ubica en la publicación N°9 del 1 de noviembre de 1890 titulado

¹²⁷ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886. Página 497.

¹²⁸ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886.

¹²⁹ *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile. Septiembre de 1886.

¹³⁰ *El Educador*, Santiago de Chile, Imprenta Gutenberg Estado 38. 1890, Pagina 3.

¹³¹ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890.

“Urbanidad y Moral” de Enriqueta Courbis que en ese momento fue directora de la Escuela Superior de San Felipe. La autora plantea crear una asignatura especial con una duración entre 30 a 40 minutos una vez por semana los sábados antes de la salida. En donde distintos cursos se reúnan y escuchen las palabras del preceptor o el director¹³². Cuyo objetivo se explicita en la siguiente cita:

“como el objeto principal de esta clase es corregir los defectos del niño i depurar sus costumbres, es de desear que el maestro la empiece haciendo notar, de un modo indirecto, a sus alumnos las faltas generales en que hubieren incurrido durante la semana, conduciéndolos a que ellos por sí mismos conozcan el error i propongan el mejoramiento de su conducta”.¹³³

En *El Educador* Número 12 del 15 de diciembre de 1890 titulado “Economía doméstica” de la misma autora destaca la importancia de la asignatura de economía doméstica que para Courbis “son los aprendizajes para la vida real”.¹³⁴ La autora agrega en su escrito:

“ciencia es esta al parecer insignificante pero que contribuye a la felicidad del hogar; al engrandecimiento de los pueblos; ciencia que derrama como fuente; bienhechora sus oyentes aguas en la sociedad, al mismo tiempo que recibe de otras el concurso i acrecentamiento de su caudal: La higiene, la moral, la instrucción en general, forman con ella una magnifico consorcio en bien de la comunidad”.¹³⁵

Courbis recalca que no se debe de desperdiciar esta ocasión porque permite hacer adquirir a las niñas los hábitos de orden que contemplan las formaciones diarias, la entradas y salidas de la sala de la clase, la colocación de los escritorios, bancos, mapas, pizarras, etc. También es fundamental que los maestros realicen una revisión una vez por semana “grabando en los niños el deber de la conservación de todo lo que les pertenece o este bajo su inmediata vijilancia”.¹³⁶

Por último, el texto “Una lección sobre objetos: la sala de clases” de Emilia Acevedo quien fue en su momento Profesora de la Escuela de Niñas N°32 de Santiago su escrito está ubicado en la publicación N°13 del 1 de enero de 1891. Es un texto en formato guion que bosqueja una lección sobre los objetos de la sala de clases. Dividido en tres partes. La primera es una introducción y descripción general de la sala de clases. La segunda es la descripción particular de la sala y la tercera las utilidades de la sala.¹³⁷

¹³² Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890.

¹³³ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890. Página 139.

¹³⁴ Enriqueta Courbis “Economía doméstica”, *El educador*, 1890.

¹³⁵ Enriqueta Courbis “Economía doméstica”, *El educador*, 1890. Página 182.

¹³⁶ Enriqueta Courbis “Economía doméstica”, *El educador*, 1890.

¹³⁷ Emilia Acevedo, “Una lección sobre objetos la sala de clase”, *El Educador*, 1891.

trabajo acabado, sino para manifestar el pequeño contingente que a manera de ensayo, agregamos a la empresa común.

Hé aquí la disposición a que nos centremos al tratar el tema que nos hemos dado.

I. Introducción i descripción jeneral.

II. Descripción particular. (El piso, las paredes i el cielo de la sala.)

III. Utilidades de la sala.

I.

Maestra.—Hoy me propongo hablarles de un lugar muy conocido de Vds. donde pasan algunas horas del día estudiando para ser más tarde niñas instruidas. ¿Cuál será ese lugar de que hablo ahora?

Niñas.—El lugar de que Vd. nos habla ahora es la sala de clases.

M.—¿Cómo se llama la parte de la sala en que pisamos?

N.—La parte de la sala en que pisamos, se llama suelo.

M.—Nosotras le daremos el nombre de piso. Miren al rededor de la sala i me dirán despues qué cosa ven.

N.—Nosotras vemos las paredes.

M.—Qué ven Vds. si miran hácia arriba?

N.—Mirando hácia arriba vemos el techo.

M.—En adelante lo llamaremos cielo de la sala. ¿Sobre qué parte está el cielo?

N.—El cielo está sobre las paredes.

M.—¿Cómo se llama la primera parte de la sala que me han nombrado?

N.—La primera parte de la sala que hemos nombrado es el suelo.

M.—Nómbrenme la segunda parte.

N.—La segunda parte es el conjunto de las paredes.

M.—Todavía queda otra parte muy importante que nombrar, ¿cuál es?

N.—La parte importante que queda que nombrar es el cielo.

M.—¿De cuántas partes se compone la sala?

N.—La sala se compone de tres partes.

M.—¿Cuáles son?

N.—El piso, las paredes i el cielo.

M.—¿Qué forma tiene esta sala?

N.—Esta sala tiene forma casi cuadrada.

Fuente: *El Educador*, 1891, página 199

La autora en su texto “Una lección sobre objetos: la sala de clases”¹³⁸ utiliza el procedimiento de enseñanza llamado lecciones de cosas que según P.P Morales Vera quien fue director de la escuela superior señala que:

“Este procedimiento de enseñanza, que como se sabe tiene varias aplicaciones, ejercitar a los niños en el conocimiento de las cualidades de los objetos, clasificar las diversas cualidades que han observado en ellos; nombrar i distinguir las partes de que se componen las cosas”.¹³⁹

En otras ocasiones las lecciones de cosas se utilizan para desenvolver una idea y para la creación de ensayos de composición. Poniendo en acción todos los sentidos del niño. El objetivo es conducirlos de tal manera que sean capaces de decir por

¹³⁸ Emilia Acevedo, “Una lección sobre objetos la sala de clase”, *El Educador*, 1891.

¹³⁹ P.P Morales Vera, “Lecciones de cosas”, *El Educador*, 1890. Página 108.

cual de sus sentidos conocieron tal o cual objeto, por ejemplo: el olor de una flor, la transparencia del vidrio, etc.¹⁴⁰

El origen de estas lecciones se encuentra en los principios que Rousseau y Pestalozzi han popularizado, ya que estos autores exponen que en la enseñanza es preciso exponer las cosas antes que las palabras, y los sentidos (especialmente el de la vista) son las capacidades que desde un comienzo deben desarrollarse en el niño.¹⁴¹

Las lecciones de cosas a pesar de sus ventajas notorias, su uso abusivo genera lecciones superficiales y pérdida del tiempo en relación con la enseñanza de los niños tratando temas que ellos por sí mismos ya sea por observación personal o por conversaciones con sus padres pueden conocer. Esta interpretación excesiva del procedimiento de enseñanza fue popularizada por Mary Pape Carpentier quien fue una educadora francesa que insistió sobre la importancia de las lecciones de cosas.¹⁴²

En la década de 1890, el periódico mensual *El Progreso* de la comuna de Valparaíso de la Sociedad de Maestros de Valparaíso fue creado por motivo del reducido número de obras pedagógicas en los países de habla castellana, en especial en el territorio nacional, ya que dentro de la prensa educativa la *Revista de Instrucción Primaria* (1840-1920) y *El Educador* (1890-1905) fueron los medios de difusión más relevantes dentro del ámbito educativo nacional, por esto el periódico mensual *El Progreso* intentó ser una alternativa, ya que por un lado *La Revista de Instrucción Primaria* (1840-1920) presenta “un carácter elevado y científico” y por el otro *El Educador* (1890-1905) no está enfocado principalmente a la enseñanza primaria. Por esto la necesidad de crear un periódico de carácter práctico.¹⁴³

El Progreso tuvo como objetivo llenar los vacíos por la reducida cantidad de obras pedagógicas en el país. El periódico estuvo estructurado en tres secciones: La primera es la parte general donde se encuentran artículos sobre la enseñanza en general. La segunda sección, que es la parte práctica, estuvo destinada para las lecciones o conferencias sobre los diversos ramos de la enseñanza dictada por socios del periódico. Por último, la sección miscelánea que abarcó temas estadísticos, bibliografías, necrologías, etc.¹⁴⁴

El periódico estuvo conformado en su primera publicación cómo director Pedro Anjel Aedo, el administrador fue Julio E. Ravest, su comisión de redacción estuvo compuesto por Clotilde Francini, Eloísa García de Cárdenas, Guillermina Alfaro y

¹⁴⁰P.P Morales Vera, “Lecciones de cosas”, *El Educador*, 1890.

¹⁴¹P.P Morales Vera, “Lecciones de cosas”, *El Educador*, 1890.

¹⁴²P.P Morales Vera, “Lecciones de cosas”, *El Educador*, 1890.

¹⁴³*El Progreso*, Valparaíso, 20 de octubre de 1896.

¹⁴⁴*El Progreso*, Valparaíso, 20 de octubre de 1896.

Dorila Zúñiga.¹⁴⁵ Además de la participación femenina dentro del directorio y los temas tratados, el periódico coparticipa de gran parte en la difusión del ideario positivista en el país, también resulta interesante que los temas abordados por el periódico sugieren una clara convivencia con la inserción laboral y jurídica de las mujeres en la sociedad incluso las lecciones de aritmética están a cargo de una mujer que es Guillermina Alfaro.¹⁴⁶

Los textos seleccionados de el periódico *El Progreso* se ubican desde el número 1 publicado el 20 de octubre de 1896 hasta el número 12 publicado el 20 de septiembre de 1897. Dentro de este periódico encontramos a ocho mujeres con 11 escritos que utilizan la denominada “lecciones de cosas”. La siguiente tabla nos permite evidenciar el nombre de la maestra, el título del escrito y el tema que abordó cada una:

Tabla 1: Listado de maestras que escriben en el periódico El Progreso de Valparaíso.

Nombre de la Maestra.	Título.	Tema.
Guillermina Alfaro.	“Lección de aritmética”.	El circulo numeral 16.
Emilia Calderón V de S.	“Lección de física”.	Diferentes Estados de los cuerpos.
Rafaela Casas Cordero.	“Clase de Religión: Grado Superior”.	El octavo mandamiento de la ley de dios.
Clotilde Francini.	“Algo sobre la enseñanza de la lectura”.	Propuesta para la enseñanza de la lectura.
Clotilde Francini.	“Clase de Gramática. Para el tercer año”.	La preposición.
Clotilde Francini.	“Lección de Geografía”.	La Provincia de Tarapacá.
Celia García.	“Lección de Gramática I y II años”.	El adjetivo.
Eloísa García de Cárdenas.	“Lección de Geografía”.	La provincia de atacama
Eloísa García de Cárdenas.	“Lección objetiva: La naranja”.	La naranja.
Dorila Zúñiga R.	“Lección de religión año II”.	Cuarto mandamiento: deberes entre superiores e inferiores
Dorila Zúñiga R.	“Lección de Religión año IV”.	Cuarto mandamiento deberes entre padres e hijos.

Las maestras utilizaron el procedimiento de enseñanza de lecciones de cosas en las distintas asignaturas. El desarrollo de estas lecciones muestra las acciones de la maestra y sus estudiantes de acuerdo con el plan presentado anteriormente. En

¹⁴⁵ El *Progreso*, Valparaíso, 1896- 897.

¹⁴⁶ Zenobio Saldivia M. y Carlos Eduardo Maldonado, *El Positivismo. Su influencia en las comunidades científicas de Chile y Colombia* (Santiago, Bravo y Allende Ediciones, 2021). https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Maldonado-13/publication/356392503_El_Positivismo_Su_influencia_en_las_comunidades_cientificas_de_Chile_y_Colombia/links/61981c0c07be5f31b79e4f10/El-Positivismo-Su-influencia-en-las-comunidades-cientificas-de-Chile-y-Colombia.pdf?origin=publication_detail (Consultado el 10-07-2023).

donde la maestra inicia la lección con el tema a tratar en la clase, acompañado de una serie de preguntas, desde las ideas más generales hasta las ideas más particulares.¹⁴⁷

Una situación similar ocurre en la revista *La Enseñanza* de 1903, que fue una Revista mensual creada por motivo de la suspensión de la revista *El Educador Penquista*. El propósito principal de la revista era continuar con la obra de su antecesor, sirviendo al país y beneficiar a los maestros en la aplicación de los nuevos métodos de enseñanza, adaptándolos a la vida social y el carácter intelectual de los alumnos.¹⁴⁸

En la revista es posible identificar a 12 mujeres que escriben con 15 textos en total, de estos, solo seis utilizan el procedimiento de enseñanza de Lecciones de cosas, dos son memorias correspondientes a las escuelas de niñas, dos son textos que exponen la necesidad de reformar los planes de enseñanza, cuatro son textos literarios (dos poemas, un cuento en formato guion y una fábula) y el ultimo texto es sobre la importancia de ser maestro.¹⁴⁹

Tabla 3: Listado de maestras que escriben en el periódico La Enseñanza de Concepción.

Nombre de la maestra.	Titulo.	Tema.
María de la C. Baeza.	“Escuela N° 5 de niñas de concepción”.	La Escuela N°5 de niñas en concepción
María Espíndola de Muñoz.	“La Educación de la Mujer en Chile”.	Necesidad por reformar los planes en la educación de las mujeres en Chile.
Clarisa Villouta.	“Sección Practica de Dibujo”.	La estrella octagonal.
Ana María Sepúlveda.	“Sección Objetiva”	El Huevo.
Mercedes Luker G.	“Clase de Física 5° año”.	Las Poleas.
Carmela Droguet.	“Historia Natural”.	La Gallina.
Natalia Urzua.	“Resurrección i muerte”.	La angustia, la pena, la muerte y la resurrección.
Amalia Sepúlveda S.	“Memoria de la escuela mista N°7”.	La Escuela Mixta N°7.
Rosario Guzmán B.	“Clase de Castellano 6° año”.	Descripción del cuadro “El invierno”.
Natalia Urzua.	“Seguid la buena senda”.	Seguir la senda de dios.
Celia Soto Glen.	“Brasil-Chile”.	Saludo a los marinos brasileños.
Rosa Albina Rebolledo.	“Clase de Castellano 3.er año”.	La bendición de una madre.
Natalia Urzua.	“Los cazadores”.	Lección sobre invalidar los sentimientos ajenos.

¹⁴⁷ El *Progreso*, Valparaíso, 20 de octubre de 1896-1897.

¹⁴⁸ *La Enseñanza*, Concepción, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1903.

¹⁴⁹ *La Enseñanza*, Concepción, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1903.

Emma Suarez.	“Una reforma necesaria”.	Reformar los programas educativos.
Natalia Urzua.	“Ciencia y Religión”.	Reconciliación entre ciencia y religión.
Mercedes Luker G.	“¡Maestras! El ejemplo de ser maestros”.	La importancia de la labor docente.

La revista fue utilizada por las maestras para distintos propósitos, con escritos sobre lecciones de cosas para aportar al enriquecimiento de este procedimiento y su uso en las distintas asignaturas con sus distintos temas. También, escribieron sobre la necesidad por reformar los programas de educación, ya sea por la desigualdad entre los planes femeninos y masculinos o por la distribución horaria de las asignaturas. Además, la revista fue utilizada para exponer las malas condiciones de los establecimientos escolares cómo en el caso de las propias memorias de las escuelas. Incluso se publicaron textos propios del campo literario.¹⁵⁰

En los espacios formales de debate como el Congreso General de Enseñanza de 1902 es posible identificar dos trabajos pertenecientes por un lado Verónica Schaefer y por el otro a María Espíndola de Muñoz.¹⁵¹

Verónica Schaefer con su texto titulado “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, plantea que la educación práctica de las niñas debe ser la educación para y por el trabajo. Esta educación práctica abarca muchas áreas desde la alimentación hasta la salud. Por este motivo, la economía doméstica va a generar resultados satisfactorios, en especial en la familia donde la madre como primera maestra puede estimular en su hija el gusto por los trabajos domésticos. Aunque, no todas las niñas tienen la fortuna de formarse a través del ejemplo de su madre, la autora señala que es la obligación de cada mujer saber gobernar la casa directa o indirectamente, en el caso de la escuela menciona que esta debe preparar a las niñas para cumplir su misión que conocer y manejar las funciones domésticas.”¹⁵² Con base en estas ideas en la siguiente cita la autora menciona cuál es el fin de la educación femenina:

“El principal fin de la educación femenina es la formación de la índole i del carácter. Sentimiento estético que es imposible sin gusto por el orden de la limpieza, condescendencia, paciencia, diligencia, prudencia, deseo de servir a los demás, abnegación, apego al hogar, sencillez, alma de la verdadera elegancia, son virtudes que se deben inculcar en el alma”.¹⁵³

María Espíndola de Muñoz en su intervención titulada “Conveniencia de dar a la mujer Educación Intelectual y a la vez Practica” tuvo como objetivo llamar la

¹⁵⁰ *La Enseñanza*, Concepción, imprenta de la “Sociedad de maestros”. 1903.

¹⁵¹ Congreso general de enseñanza pública, 1902.

¹⁵² Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, *Congreso General de Enseñanza Pública*. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

¹⁵³ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, *Congreso General de Enseñanza Pública*. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903). Página 437.

atención del Congreso General de Enseñanza pública respecto al tema sobre la formación del carácter individual de las mujeres.¹⁵⁴

La autora expuso que el problema principal de la formación intelectual de las mujeres, donde en un principio se opinó que las mujeres solo debían leer, posteriormente se les permitió saber leer y escribir, con ciertas restricciones. Además, cada aprendizaje cuenta con la limitación de que no debe aprender más que su compañero hombre. Incluso en las mismas sesiones de la sección secundaria no se ha podido tratar en común la instrucción de ambos sexos. La autora señala como principal causa “los programas de educación de la mujer son enteramente inferiores”. Las mujeres a pesar de tener las mismas capacidades intelectuales han sido relegadas como acompañantes de su compañero.¹⁵⁵

El comienzo de la crisis de la reforma se comenzó a vislumbrar posterior al congreso pedagógico de 1902. A partir de 1904 las maestras empiezan a alejarse de las ideas de la influencia alemana en el país y comienzan a simpatizar con ideas de la escuela nueva. Esto se evidenció en el mensuario pedagógico *La Educación Nacional* que tuvo como propósito servir de portavoz a las escuelas normales de maestros atendiendo intereses educativos en general centrados en tales instituciones de forma preferencial.¹⁵⁶ El texto seleccionado de este mensuario pedagógico es “Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales” de Betzabé Hormazábal.

Betzabé Hormazábal en su escrito “Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales” plantea que es innegable los avances de la educación chilena posterior a la reforma de 1885. Sin embargo, la autora cuestiona ciertos elementos de las escuelas normales como la disciplina, por motivo de que el maestro se encuentra dentro de una obediencia pasiva siendo un ser inconsciente de sus deberes y derechos. Incluso, afirma que los estudiantes son colaboradores voluntarios de su propia educación. También señala que la relación entre el profesor y estudiante no solo debe ser cercana en las horas de clases. Este consorcio entre profesor y alumno favorecerá a la imitación de la vida en familia.¹⁵⁷ Por último la autora concluye que:

“Termino pidiendo la aprobación de esta honorable Asamblea para las siguientes conclusiones que, a mi juicio, significan una reforma necesaria para el mejoramiento de estos establecimientos de educación.

1) Hacer de la disciplina un asunto propio de los alumnos, que ella sea un feliz ensayo de la independencia de que gozarán mas tarde.

¹⁵⁴ María Espíndola de Muñoz, “Conveniencia de Dar a la Mujer Educación Intelectual y a la vez práctica” *Congreso General de Enseñanza Pública*. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

¹⁵⁵ María Espíndola de Muñoz, “Conveniencia de Dar a la Mujer Educación Intelectual y a la vez práctica” *Congreso General de Enseñanza Pública*. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

¹⁵⁶ *La educación nacional*, Santiago de Chile, imprenta cervantes. 1904.

¹⁵⁷ Betzabé Hormazábal, “Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales”, *La Educación Nacional*, 1904.

2) Que todos los miembros de un establecimiento formen moralmente uno solo, teniendo en vista aquella vieja verdad que la unión constituye la fuerza i procurar sociedad a los alumnos para que puedan actuar en cualquier medio.

3) Revestir la enseñanza de un carácter más utilitario i nacional”.¹⁵⁸

En consecuencia, de esta simpatía por las ideas norteamericanas, las ideas alemanas están en un plano educativo institucional como por ejemplo el caso del Liceo Americano donde en su “prospecto para el año 1905” que en el fondo el prospecto es un folletín publicitario del establecimiento para aquellos padres interesados en matricular a sus hijos o hijas. El texto seleccionado es “Monografía” de Laura Vargas I Ravanal quien fue directora del establecimiento.

La autora menciona que la Reforma Educativa iniciada en 1883 aparece el sistema concéntrico de enseñanza, el consejo de instrucción pública decreta con fecha el 5 de abril de 1893 los planes de estudio y programas que se deben seguir, el liceo abandonó el sistema de enseñanza antiguo y sigue este moderno sistema, observando con cuidado los cambios introducidos. Las personas ajenas a las doctrinas pedagógicas de Amos Convenio, Pestalozzi, Froebel, se han mostrado resistentes ¹⁵⁹

A pesar de la Reforma Educativa, varios colegios funcionaban por el sistema de enseñanza antiguo o de sucesión de ramos. Las diferencias entre antiguo y nuevo sistema de enseñanza. Por el primero se enseña los ramos por separados, donde el profesor no requiere una gran preparación. En cambio, por el segundo se enseña mediante grupos de ramos relacionados entre sí, donde los profesores tienen que recurrir al instituto pedagógico a aprender la ciencia y el arte de enseñar.¹⁶⁰

En conclusión, con la aplicación de la Reforma Educativa de 1883 en el contexto de influencia alemana en la educación chilena que fue motivada por la ineficacia de las Escuelas Normales. Comenzó con la inversión en la construcción de escuelas primaria hasta la inversión realizada en pensiones y pasajes tanto de alumnos como profesores de la Escuela Normal en su estancia en Europa y Estados Unidos. Además, con la llegada de los profesores alemanes al territorio nacional en 1885 se implementó la modernización de los métodos y programas de enseñanza, con las nociones pedagógicas de Herbart.

Los profesores alemanes son los encargados de distintos aspectos de la educación chilena como el dar a conocer la pedagogía científica de Herbart, las ideas de Pestalozzi, conceder importancia a la técnica didáctica que en ese momento era

¹⁵⁸ Betzabé Hormazábal, “Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales”, *La Educación Nacional*, 1904. Página 246.

¹⁵⁹ Laura Vargas I Ravanal, *Monografía*, Santiago: Imprenta y Encuadernación Chile, 1905

¹⁶⁰ Laura Vargas I Ravanal, *Monografía*, Santiago: Imprenta y Encuadernación Chile, 1905

depreciada, Introducir la didáctica herbartiana, la lección razonada y psicológicamente conducida a través de sus diversas etapas.

acentúan la importancia concedida a los trabajos manuales, al dibujo, al canto y a los ejercicios físicos; enriqueciendo el contenido de los programas primarios en lo que refiere a las lecciones de cosas en los grados incipientes. Esto es posible de comprobar gracias al discurso inaugural de Teresa Adametz. Incluso en los tres planes aprobados siendo estos el plan de 1883, el plan de 1890 y el plan de 1913, planes que tienen en común un énfasis en las asignaturas de Dibujo, Canto, Trabajos Manuales y Gimnasia y la formación profesional

El rol del profesor cambió en este caso ya no es el controlador de las lecciones mediante un texto. Ahora el profesor es organizador, expositor y director de los conocimientos de sus alumnos. Aplican con mayores datos que los poseídos hasta entonces por sus colegas chilenos, los procedimientos intuitivos y objetivos, tratando en lo posible de colocar al niño frente a realidades concretas

El procedimiento de enseñanza utilizado mayoritariamente por las maestras fueron las lecciones de cosas que tiene varias aplicaciones, como ejercitar a los niños en el conocimiento de las cualidades de los objetos, clasificar las diversas cualidades que han observado en ellos; nombrar i distinguir las partes de que se componen las cosas. Esto es posible de afirmar gracias a los textos identificados en *El Educador*, *El Progreso* y *La Enseñanza*.

En la prensa educativa del periodo estudiado no solo escribieron sobre lecciones de cosas. También, los soportes anteriormente mencionados trataban temas cómo la necesidad por reformar los programas de educación ya sea por la desigualdad entre los planes femeninos y masculinos o por la distribución horaria de las asignaturas. Incluso el fortalecimiento y creación de asignaturas nuevas. Además, los soportes dentro de la prensa educativa fueron utilizados para exponer las malas condiciones de los establecimientos escolares y se publicaron textos propios del campo literario.

Los congresos pedagógicos 1889, 1902 y 1913 representan un espacio formal para el debate y punto importante para el desarrollo del sistema educativo chileno, donde se discutieron propuestas para los distintos educativos y demandas por la instrucción pública. Además, se valora la participación femenina en la educación. Exponiendo problemáticas en la educación de las mujeres y propuestas para mejorar la educación en general.

Posterior al congreso pedagógico de 1902 la simpatía por las ideas norteamericanas comenzó a surgir a partir de 1904. Sin embargo, los escritos identificados que mencionan elementos de la Reforma Educativa Alemana se pueden evidenciar, en primer lugar, que se problematiza la educación de las mujeres, en segundo lugar,

aplican conceptos alemanes en sus lecciones y en tercer lugar que las maestras generan propuestas para el mejoramiento de sus asignaturas.

Capítulo III.

En el primer capítulo realizamos una descripción del contexto general de la educación en Chile desde 1833 hasta el fin de la influencia alemana en la educación chilena con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920. Posterior a la descripción, en el segundo capítulo explicamos la implementación de la Reforma Educativa de 1883 en el país para más adelante identificar distintos escritos como el caso del discurso inaugural del nuevo local de la escuela normal de preceptoras de 1886, periódicos pedagógicos, revistas pedagógicas, memorias del congreso pedagógico de 1902 y un prospecto del Liceo Americano de 1905, textos cuyas autoras fueron ayudantes, maestras, profesoras y directoras de las distintas escuelas o liceos del territorio nacional. La identificación de los distintos escritos nos permitió en la obtención de elementos relevantes para el análisis de los escritos, por este motivo, el capítulo correspondiente tiene como objetivo analizar el aporte de las maestras en la Reforma Educativa de 1883.

La Reforma Educativa 1883 permitió al ejecutivo invertir en la construcción de escuelas primarias, contratar profesores en el extranjero, invertir en pasajes de los profesores indicados e invertir en mobiliario atlas, modelos, colecciones, fomento de las bibliotecas, aparatos de gimnasia y otros utensilios necesarios para la enseñanza práctica. Además, en 1885 con la llegada de los educadores alemanes introducen la didáctica herbartiana, la lección razonada y psicológicamente conducida a través de sus diversas etapas (marcha normal de la lección). También, la profesionalización docente comprende desde la importancia de la docencia como una actividad digna y esencial hasta la integración de ideologías definidas y metodologías científicas. El profesor fue el encargado de los conocimientos de sus alumnos mediante procedimientos intuitivos y objetivos, intentando colocar al niño frente a realidades concretas.¹⁶¹

El “embrujo alemán”¹⁶² había promovido en las maestras la utilización de los planteamientos alemanes en los distintos escritos identificados¹⁶³. Las ideas centrales de estos escritos radicaban en los planteamientos de Herbart sobre la formación del carácter que fomentaba las características de orden, puntualidad y la obediencia con énfasis en los métodos de instrucción más que los contenidos.¹⁶⁴ y Pestalozzi sobre su propuesta pedagógica fundamental que es la enseñanza intuitiva que consistió en promover en los niños la apreciación sensible de la naturaleza por oposición a la memorización de conceptos abstractos. Pestalozzi

¹⁶¹ Ver capítulo 2.

¹⁶² Ver capítulo 1.

¹⁶³ Ver capítulo 2.

¹⁶⁴ Ver capítulo 1.

consideraba que en los aprendizajes los ejercicios con base en los sentidos para favorecer el desarrollo espontáneo y “natural” de los niños, en remplazo de la transmisión de principios que pretendían cultivar “artificialmente” sus facultades.¹⁶⁵ Estas ideas se evidencian con la utilización del procedimiento de enseñanza lección de cosas.¹⁶⁶

En estos escritos es evidenciable que las mujeres participaron activamente dentro del ámbito educativo con la producción de distintos textos en el “embrujo alemán”. Sin embargo, los aportes de los escritos identificados han sido invisibilizados de la historia por el prejuicio masculino.¹⁶⁷ En este sentido aplica el problema de la invisibilidad planteado por Scott señalando que las mujeres fueron omitidas de los registros oficiales ya que la mención de las mujeres en los acontecimientos históricos es muy escasa y rara vez se menciona a las mujeres como individuo y menos como grupo.¹⁶⁸ Incluso es evidenciable la doble definición de género de Joan Scott que establece en su primera acepción que el género está basado en las diferencias percibidas entre los sexos siendo un elemento constitutivo de las relaciones de poder y en su segunda acepción el género es una forma primaria de las relaciones de poder. Incluyendo cuatro elementos en su doble definición siendo estos los símbolos, los conceptos normativos, parentesco y la identidad subjetiva.¹⁶⁹

Con base en lo anteriormente expuesto se plantea analizar los respectivo escritos en tres categorías siendo estas los textos de aplicación, textos de problematización y textos de propuesta.

Los escritos de aplicación son aquellos textos donde las maestras mencionan o utilizan nociones de la Reforma Alemana tanto en ámbitos teóricos como prácticos. Este tipo de escritos se caracterizan por ser de carácter reproductivo en relación con las ideas alemanas como la implementación de la Reforma Educativa de 1883 en los establecimientos educativos, la valorización de la labor docente y el empleo del procedimiento de enseñanza denominado lección de cosas.

La Escuela Normal de Preceptoras en los inicios de la influencia alemana se caracterizó por superar los desafíos iniciales de la instalación de la Reforma Educativa como la escasa preparación de las alumnas en métodos higiénicos, la memorización y otorgar a sus alumnas una formación pedagógica con el mejor

¹⁶⁵ E. Roldán Vera, “¿“Enseñanza intuitiva”, ¿“enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX”, en *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* (San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2012) 1-19

¹⁶⁶ Ver capítulo 2.

¹⁶⁷ Mary Nash, “Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia”. Seminario de Estudios de la Mujer, Nuevas perspectivas sobre la mujer: actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, vol. 1 (1985), https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_10_101-120.pdf

¹⁶⁸ Joan Scott, “El Problema de la Invisibilidad”, en *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, compiladora. Carmen R. Escandón (San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992), 38-65.

¹⁶⁹ Joan Scott, *Género e Historia*. (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008)

método posible.¹⁷⁰ Destacando de este establecimiento tres asignaturas siendo estas las labores de mano, el dibujo y el canto.¹⁷¹ Por su parte el Liceo Americano (Liceo para niñas- Kindergarten) en 1905 en el periodo de crisis de la reforma de alemana se caracterizó por adherirse al sistema moderno de enseñanza y atento a los cambios educacionales del país y orientado por el instituto pedagógico.¹⁷² Ambos establecimientos poseen en común en aplicar las exigencias de la Reforma Educativa de 1883 incluso cuando diversos colegios funcionaban por el sistema de enseñanza antiguo o de sucesión de ramos.

En el texto “¡Maestras! El ejemplo de ser maestros”¹⁷³ publicado en *La Enseñanza de 1903*. de Mercedes E. Luker G. Profesora de la Escuela de Niñas de Concepción. Expone que las maestras deben de ser un modelo perfecto del cumplimiento del deber, este deber es el guiar a los estudiantes por el camino del “bien” ya que los estudiantes deben seguir el ejemplo del maestro y por esto el maestro debe ser coherente tanto con sus palabras como sus acciones.¹⁷⁴ Por último la concluye que:

“No olvidemos que el ejemplo es siempre mas eficaz que todas las frases tiernas i conmovedoras que podamos dirigir a esos pequeños, cuyo corazón se formara por nosotras, Si en toda circunstancia somos nosotras el mas perfecto i convincente de los ejemplos de virtud, veremos con facilidad coronado nuestro justo deseo de tener alumnos modelos, en la época de tales, dignos hijos de la patria tanto en las horas de bonanza como en las de recia tempestad”.¹⁷⁵

En los escritos publicados en el periódico *El Progreso (1896-1897)* destacamos tres escritos titulados “Lección de relijion año II”¹⁷⁶, “Lección de Relijion año IV”¹⁷⁷ de Dorila Zúñiga y “Lección Objetiva”¹⁷⁸ de Eloísa García de Cárdenas. Además, de utilizar el procedimiento de enseñanza llamado lección de cosas presentan ciertos elementos relevantes para el análisis. Por un lado, la diferenciación entre superiores e inferiores resultó fundamental para entender los deberes de los padres y de los hijos (“Lección de Religión año II”¹⁷⁹ y “Lección de Religión año IV”¹⁸⁰). Por el otro, las lecciones objetivas al momento de ser expuestas a la crítica en la conferencia pedagógica organizada por la Sociedad de Maestros de Valparaíso, las opiniones generales de la respectiva lección se concentran en las faltas o vacíos de la lección en sí misma.

¹⁷⁰ Ver capítulo 2.

¹⁷¹ Ver capítulo 2.

¹⁷² Laura Vargas I Ravanal, Monografía, Santiago: Imprenta y Encuadernación Chile, 1905

¹⁷³ Mercedes E. Luker G, “Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales”, *La Enseñanza*, 1903.

¹⁷⁴ Mercedes E. Luker G, “Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales”, *La Enseñanza*, 1903.

¹⁷⁵ Mercedes E. Luker G, “Anhelos de perfeccionamiento en las escuelas normales”, *La Enseñanza*, 1903. Página 358.

¹⁷⁶ Dorila Zúñiga “Lección de Relijion año II”, *El Progreso*, 1897.

¹⁷⁷ Dorila Zúñiga “Lección de Relijion año IV”, *El Progreso*, 1896.

¹⁷⁸ Eloísa García de Cárdenas “Lección Objetiva”, *El Progreso*, 1897.

¹⁷⁹ Dorila Zúñiga “Lección de Relijion año II”, *El Progreso*, 1897.

¹⁸⁰ Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896.

En el escrito “Lección de religión año II”¹⁸¹ es una lección de religión escrita en formato guion para segundo año correspondiente al ramo de catecismo cuyo tema principal es el “cuarto mandamiento- deberes entre superiores e inferiores” compuesto por dos partes la disposición y el desarrollo.¹⁸²

La disposición en este caso sería entendida como el plan de trabajo de la sesión y que estuvo compuesta por:

“Preparación a) Anunciación del tema; b) enlace de los deberes de los padres e hijos con el nuevo tema.— ii presentación de la materia. a) Narración de las historias: sueños del faraón i elevación de José. b) profundización. c) abstracción de las verdades morales i aplicación a la vida. d) inculcación por medio de un pasaje bíblico sobre eliseo i la parábola de los talentos. e) reproducción de las verdades con la forma textual del catecismo.— iii recopilación de las verdades abstractivas i ejercitación sobre ellas. —iv lectura del respectivo capítulo del catecismo. a) por el maestro, explicando lo que ha quedado oscuro. b) por los alumnos alternado”.¹⁸³

La segunda parte que es el desarrollo muestra las acciones de la maestra y sus estudiantes de acuerdo con el plan presentado anteriormente. En donde la maestra expone el tema a tratar en la sesión acompañado de una serie de preguntas como observamos en la siguiente cita:

“a) M.—Hoy nos ocuparemos de los deberes entre superiores e inferiores.

b) M.—¿Qué nos ordena el cuarto mandamiento?

A —Amar, respetar i obedecer a nuestros padres

M.—¿Qué manda a los padres?

A. — Que crien i eduquen a sus hijos.

M.—Este mismo mandamiento comprende también los deberes entre superiores e inferiores.”¹⁸⁴

En esta lección recalca los deberes entre “superiores e inferiores” con el relato extraído del libro del “Genesis 41:17-24” respecto a los sueños del faraón, También un extracto del relato del profeta Eliseo ubicado en el Segundo Libro de los Reyes, capítulo 4, versículos 18-37 y la parábola de las monedas de oro en Mateo 25:14-30 de la biblia.¹⁸⁵

En el fondo todos los relatos expuestos por la maestra buscan que los alumnos comprendan los deberes de los superiores siendo estos velar por su pueblo, rodearse de consejeros inteligentes y proteger a su gente. Por otro lado, el deber de los inferiores es obedecer, ser cariñosos y caritativos.¹⁸⁶

¹⁸¹ Dorila Zúñiga “Lección de religión año II”, *El Progreso*, 1897.

¹⁸² Dorila Zúñiga “Lección de religión año II”, *El Progreso*, 1897. Página 72.

¹⁸³ Dorila Zúñiga “Lección de religión año II”, *El Progreso*, 1897. Página 72.

¹⁸⁴ Dorila Zúñiga “Lección de religión año II”, *El Progreso*, 1897. Página 72.

¹⁸⁵ Dorila Zúñiga “Lección de religión año II”, *El Progreso*, 1897.

¹⁸⁶ Dorila Zúñiga “Lección de religión año II”, *El Progreso*, 1897.

En el texto “Lección de Religión año IV”¹⁸⁷ escrito en formato guion para cuarto año correspondiente al ramo de catecismo cuyo tema principal es el “cuarto mandamiento- deberes padres e hijos”, dividido en dos partes principales el plan y el desarrollo.¹⁸⁸ El plan consiste en:

“Introducción: a). Anunciación del tema. —b). Despertamiento de las representaciones antiguas. —II. Presentación de la materia. —a). Descripción del cuadro. —b) Narración de una historia bíblica. —III. profundización de la historia por medio de preguntas i narración por los alumnos. — IV. Abstracción de la verdad moral i aplicación a la vida. —V. Desarrollo de las definiciones del catecismo—IV. Recapitulación!. —VII. Lectura del respectivo capítulo del catecismo: A.) Por el M., explicando lo que ha quedado oscuro; B.) Por los alumnos alternados”.¹⁸⁹

El desarrollo muestra las acciones de la maestra y sus estudiantes de acuerdo con el plan presentado anteriormente. En donde la maestra presenta el tema a tratar en la clase, acompañado de una serie de preguntas como observamos en la siguiente cita:

“ A) Maestra.—Hoi hablaremos de los deberes entre padres e hijos.

B) ¿Cuántos son los mandamientos de la lei de Dios?

Alumno. —Los mandamientos de la lei de Dios son diez.

M.—¿Qué significa la palabra mandamientos?

A. —La palabra mandamientos significa mandatos,

M.— ¿A qué pueblo dio Dios los mandamientos?»?

A.—Dios dio los mandamientos al pueblo de Israel.

M.—¿Cuál de estos mandamientos nos ordena honrar a nuestros padres?

A,—El cuarto mandamiento nos ordena honrar a nuestros padres.”¹⁹⁰

La maestra aborda el tema desde la generalidad hasta la particularidad dividido en los siete apartados correspondientes del plan. Mientras que los estudiantes a modo de “coro” en un primer momento responden las preguntas de la maestra y en un segundo momento responde alternadamente.

Dentro de la lección expuesta la maestra utiliza el cuadro de Corrado Giaquinto “la muerte de Absalón”. Que complementa con un fragmento del relato original para realizar a los estudiantes una serie de preguntas referidas al relato comentado, con la intención de que los estudiantes comprendan el rol de los padres como el proporcionar alimentos, vestidos, la crianza, la corrección, la vigilancia, etc. Además, es importante destacar que la autora escribe en cursiva algunos elementos

¹⁸⁷ Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896.

¹⁸⁸ Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896.

¹⁸⁹ Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896. Página 37.

¹⁹⁰ Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896. Página 37-38

como la obediencia hacia los padres porque están en lugar de dios y el cómo los hijos deben obedecer “con prontitud, cariño i humildad”.¹⁹¹

Ambas lecciones de religión tienen elementos en común que es inculcar las ideas de obediencia, superioridad e inferioridad que por medio del cuarto mandamiento nos permite comprender que el saber diferenciar entre los superiores y los inferiores es la primera aproximación para entender el deber de los padres y el deber de los hijos.

Los dos textos anteriormente expuestos nos demuestran que las lecciones de cosas no sólo sirvieron para ejercitar a los niños en el conocimiento de las cualidades de los objetos o clasificar las diversas cualidades que han observado en ellos¹⁹². Sino también las lecciones de cosas fueron un medio de instrucción para infundir valores e ideas en los educandos de los primeros grados.

El escrito denominado “Lección Objetiva”¹⁹³ de la autora Eloísa García de Cárdenas cuyo tema es “la naranja” al igual que los dos escritos antes mencionados (“Lección de Religión año 2”¹⁹⁴ y “Lección de religión año 4”¹⁹⁵) es una lección escrita en formato guion estructurada en dos partes la disposición y el desarrollo.

En la disposición encontramos: “Presentacion del. objeto.— II. Descripcion jeneral.— --III. Descripcion particular: a.) cascara, e.) pulpa, c.) gajos.— IV. Árbol, hojas, flor.— V. Usos.”¹⁹⁶

En el desarrollo encontramos el despliegue de esta lección que aborda preguntas como: ¿Qué tengo en mi mano?, ¿qué es una naranja? ¿qué forma tiene la naranja? ¿cuántas partes distinguimos de la naranja? ¿qué color tiene la cascara? ¿qué árbol da la naranja? ¿cómo se llama una reunión de naranjos?¹⁹⁷ Posterior a la lección dentro del mismo periódico se encuentra la crítica realizada en el contexto de una conferencia pedagógica organizada por la Sociedad de Maestros de Valparaíso. En esta conferencia pedagógica las opiniones emitidas son mayormente negativas en relación con el contenido y la dicción de la maestra. Exponemos en las siguientes citas el tipo de críticas realizadas en la lección:

“La señorita Francini.- Creo que la leccion ha sido bien desarrollada i casi perfectamente transmitida, pero habria sido mejor aun si no se hubiese incurrido en tantas repeticiones de palabras fáciles i conocidas de los educandos.

¹⁹¹Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896.

¹⁹²Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896.

¹⁹³Eloísa García de Cárdenas, “Lección objetiva”, *El Progreso*. 1897

¹⁹⁴Dorila Zúñiga “Lección de relijion año II”, *El Progreso*, 1897.

¹⁹⁵Dorila Zúñiga “Lección de relijion año IV”, *El Progreso*, 1896.

¹⁹⁶Eloísa García de Cárdenas, “Lección objetiva”, *El Progreso*. 1897. Página 170.

¹⁹⁷Eloísa García de Cárdenas, “Lección objetiva”, *El Progreso*, 1897.

El señor Aedo.- Me parece conveniente i aun necesario que al emitir una opinion a cerca de alguna materia se espresen tambien las razones que se tienen para pensar de tal manera.

La señorita Francini.- Pienso que no se ha de incurrir en repeticiones para evitar el cansancio de los educandos i pérdidas inútiles de tiempo para amenizar la leccion i hacer comprender asi con mas claridad las materias de enseñanza

La señora Rosa V. de Chaparro.-He notado que en el curso de la leccion se presentó a la conferencista una dificultad de pronunciacion que no pudo vencer. Creo que ha sido motivado por no haber explicado i he cho comprender claramente cada sonido consonante de la palabra, como a mi juicio debe hacerse en estos casos en que los niños no pueden pronunciar con correccion. términos difíciles. Al espresar esta opinion debo dejar constancia de que ella no me ha sido sujerida por la creencia de que la señora Garcia ignore lo que acabo de manifestar, pues creo que no lo hizo por falta de tiempo.

La señora Maruri.-He notado que al hablar de las cualidades, ha omitido tratar del gusto.

La señorita Francini. -Tambien omitió hablar de la porosidad de la cubierta.”¹⁹⁸

En el fondo la mayoría de las críticas son realizadas por Amelia Maruri preceptora de la Escuela número 5, Clotilde Francini ayudante de la Escuela Superior de Valparaíso, Rosa V. de Chaparro y Pedro Anjel Aedo S quien fue visitador de la provincia de Valparaíso que deja su rol de moderador y forma parte de la critica emitiendo su opinión respecto a esta en la siguiente cita:

“El señor Aedo.— Las distintas opiniones vertidas, me hacen creer que los concurrentes que han tomado parte en la crítica, no han conocido la estension del tema i no han llegado a comprender que se trata de una simple leccion objetiva para alumnos del primer año. Ahora veremos si en el desarrollo de la leccion se ha seguido un orden lójico. Examinemos. En la disposicion tenemos: 1.º Presentacion del objeto; 2.º Partes. Veamos si esta es la verdadera i lójica disposicion. Sabido es que todo discurso bien concertado necesita indubitablemente introduccion. Aplicando esta regla al caso que analizamos, cabe preguntar, se ha llenado este requisito? La contestacion es negativa. La introduccion debió ser en el caso actual, la anunciacion del nombre, la misma que se suprimió.

Al tratar de las cualidades, la conferencista, habló de la forma del objeto, pero suprimió el color.

Tratando de las partes, se dividió la naranja en cáscara, pulpa i gajo. Al tratar de las cualidades de la pulpa, se dijo confusamente que era blanda i jugosa sin que las alumnas hayan llegado a saber si esta cualidad era de la naranja, pulpa o gajo.

Como último punto de la leccion se ba tratado del naranjo. ¿Ha sido lójico esto? A esta pregunta podemos agregar estas otras. ¿Cómo usó de las interrogaciones la maestra? Era graduada convenientemente la disposicion? Hizo uso durante el curso de la leccion de las ilustraciones necesarias i conducentes? Deseo oír la opinion de mis consocios e invito a esponer sus ideas al respecto. El silencio que se guarda me revela clara todos aprueban la leccion tal cual se ha desarrollado.

¹⁹⁸ *El Progreso*, Valparaíso, 20 de agosto de 1897. Páginas 172-173

Segun mi modo de ver, en la disposicion de la leccion que nos ocupa, se ha pecado contra la lójica. Siendo así que es el árbol el que da fruto i no el fruto al árbol, debió principiarse la leccion haciendo una lijera descripcion de éste, hasta llegar al fruto, lo cual pudo conseguirse preguntando en qué se convierte la flor. Esto mismo pudo servirle para enlazar las apercepciones ya conocidas con las nuevas”.¹⁹⁹

La crítica de Pedro Anjel Aedo S. es extensa enfocándose en el contenido y la estructura de lección porque cuestiona la composición de esta señalando en un primer momento que en la presentación del objeto en vez de realizar la pregunta “¿Qué tengo en mi mano?” debió presentar el tema tratar que es la naranja. En el segundo momento de la crítica menciona que Eloísa García de Cárdenas omitió el color del mismo objeto. También, al momento de tratar las partes de la naranja la conferencista confunde a las alumnas porque dice que es “blanda y jugosa” sin especificar que parte de la naranja corresponde a tales características. En la Última parte de la crítica afirma que esta lección es contraria a la lógica ya que el árbol es primero que el fruto. En comparación a las opiniones anteriores centradas en la repetición de palabras, la pronunciación y la omisión del sentido del gusto esta crítica abarca tanto la disposición y el desarrollo de la respectiva lección.

Las afirmaciones de Pedro Anjel Aedo S. son debatibles si consideramos los tres puntos anteriormente abordados. El primer punto de su crítica sobre la presentación del objeto está sujeto a las distintas formas de empezar con la lección correspondientes ya que existen escritos donde las maestras comenzaban con una pregunta introductoria o comenzaban directamente nombrando el objeto a tratar en la sesión.

El segundo punto de su crítica que por un lado es sobre la omisión del color de la naranja, es caer en una redundancia al preguntar ¿Cuál es el color de la naranja? Por el otro, sobre las partes de la naranja donde Aedo afirma que la conferencista confunde a las alumnas porque dice que una de las características es “blanda y jugosa” sin especificar que parte de la naranja corresponde a tales características. Esta afirmación es contradictoria porque citando el escrito de Eloísa García de Cárdenas menciona que: “M.-Uds. ven que los gajos constan también de partes, (mostrándolas sucesivamente.) M.-¿Cuáles son las partes de los gajos? A.-Hollejo, carne i pepas. M.-¿Cómo es la pulpa o carne? A.-Jugosa, blanda”.²⁰⁰ La parte que es jugosa y blanda corresponde a la pulpa o carne. Considerando los dos lados abordados en este punto de la crítica Aedo tiende a generar una lección superficial que genera pérdida del tiempo en relación con elementos que las mismas alumnas pueden inferir desde su propia observación.

En el tercer punto de la crítica afirma que esta lección es contraria a la lógica ya que el árbol es primero que el fruto. Sin embargo, esto es debatible en el ámbito de la

¹⁹⁹ *El Progreso*, Valparaíso, 20 de agosto de 1897. Páginas 173-174.

²⁰⁰ Dorila Zúñiga “Lección de religión año II”, *El Progreso*, 1897. Página 171

botánica, incluso de ser de esta manera el tema principal de la lección debería ser “el naranjo” y no “la naranja”.

En esta crítica realizada Anjel Aedo al ser analizada desde uno de los subconjuntos de la doble definición de género de Joan Scott siendo este los conceptos normativos expresados en las doctrinas educativas. En este caso la crítica tajante de Anjel Aedo está fundamentada en las ideas de la influencia alemana sobre las lecciones de cosas rechazando posibilidades alternativas al momento de realizar esta lección ya que ninguna de las maestras presentes emite su opinión posterior a la crítica de Aedo. Con base en los planteamientos de Scott la posición de Aedo queda establecida como la única posible sin un consenso entre los miembros de la conferencia y en consecuencia se escriben este tipo de posiciones normativas como si fueran resultado de un consenso social.²⁰¹

Durante la aplicación de la Reforma Educativa alemana con la creciente inversión en la construcción de escuelas primarias ya sea por licitación pública o directamente por el gobierno, la modernización de los métodos de enseñanza y los distintos planes aprobados en 1883, 1890 y 1913.²⁰² El periodo de influencia alemana en la educación chilena no estuvo exenta de problemas, estos problemas son evidenciables en los escritos de maestras que abordan temas como las malas condiciones de los establecimientos educacionales, la necesidad por reformar los planes y programas educativos, la diferencia entre los planes masculinos y femeninos. Este tipo de escritos los denominaremos escritos de problematización.

Los escritos de problematización son aquellos escritos que denotan un problema o varios problemas en el contexto de la Reforma Alemana como las condiciones de los establecimientos escolares, el rol de las mujeres en la sociedad, la desvalorización por la instrucción femenina y la formación intelectual de las mujeres. Problemas expresados dentro de los textos “Conveniencia de dar la Mujer Educación Intelectual y a la vez Práctica”²⁰³ y “La Educación de la Mujer en Chile”²⁰⁴ de María Espíndola de Muñoz directora del Liceo Americano de Señoritas de Chillan, “Escuela num. 5 de niñas de Concepción”²⁰⁵ de María de la C. Baeza directora de la Escuela núm. 5 de Niñas de Concepción y “Memoria de la Escuela mixta N°7”²⁰⁶ de Amalia Sepúlveda directora de la Escuela Mixta N°7.

²⁰¹ Joan Scott, *Género e Historia*. (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008)

²⁰² Ver capítulo 2.

²⁰³ María Espíndola de Muñoz, “Conveniencia de Dar a la Mujer Educación Intelectual y a la vez práctica” Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁰⁴ María Espíndola de Muñoz, “La educación de la Mujer en Chile”, La Enseñanza, 1903.

²⁰⁵ María de la C. Baeza. “Escuela N°5 de Niñas de Concepción”, La Enseñanza, 1903

²⁰⁶ Amalia Sepúlveda. “Memoria de la Escuela Mista N°7”, La Enseñanza, 1903.

En el texto “Conveniencia de dar la Mujer Educación Intelectual y a la vez Práctica”²⁰⁷ anteriormente descrito en el segundo capítulo que tuvo como objetivo llamar la atención del Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 respecto al problema principal sobre la formación intelectual de las mujeres. A pesar de tener las mismas capacidades intelectuales las mujeres han sido relegadas como acompañantes de su compañero, donde cada aprendizaje estuvo limitado evitando que las mujeres aprendieran más que su compañero hombre. Esta limitación está incluso dentro de las mismas sesiones del congreso pedagógico manifestado en la sección secundaria donde no se ha podido tratar en común la instrucción de ambos sexos.²⁰⁸ Al finalizar su intervención con base en la problemática anteriormente expuestas la autora concluye:

“1. Que la mujer necesita ser tan instruida como el hombre para asociarse con independencia de criterio al compañero de su vida, y llenar debidamente los deberes que impone el hogar.

2. Necesita de la educación practica para hacerse un ser independiente; para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida, y ser un factor principal de la riqueza pública y privada”.²⁰⁹

En el escrito “La Educación de la Mujer en Chile”²¹⁰ que fue un trabajo expuesto en una sesión general del VII Congreso Científico Chileno realizado en la ciudad de Valdivia y posteriormente publicado en la revista pedagógica *La Enseñanza de 1903*. En este escrito la autora plantea que se ha descuidado la instrucción de las mujeres, a pesar de los progresos en distintos ámbitos del quehacer nacional, ya que esta instrucción está enfocada para los hombres y la instrucción de las mujeres ha sido completamente desatendida. A las mujeres siempre se les ha limitado en su educación. Por motivo de que las mujeres siempre se les otorgó el rol de ser madre del hogar. Sin embargo, la autora afirma que por este mismo motivo debe ser convenientemente instruida, para que así pueda comprender el alma de su hijo y dirigirlo por el camino de la ciencia y la virtud.²¹¹

A pesar de que se han creado de liceos fiscales femeninos desde 1877 con la promulgación del decreto Amunátegui que permitió la incorporación de mujeres la enseñanza secundaria y profesional.²¹² Es una grave equivocación pensar que la desigualdad intelectual va a desaparecer ya que según María Espíndola de Muñoz:

"Quien conozca los Programas que se desarrollan en los Liceos de Niñas, no podrá sostener que éstos guarden armonía con los Programas universitarios,

²⁰⁷ María Espíndola de Muñoz, “Conveniencia de Dar a la Mujer Educación Intelectual y a la vez práctica” Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁰⁸ Ver capítulo 2

²⁰⁹ María Espíndola de Muñoz, “Conveniencia de Dar a la Mujer Educación Intelectual y a la vez práctica” Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903). Páginas 247-248.

²¹⁰ María Espíndola de Muñoz, “La educación de la Mujer en Chile”, *La Enseñanza*, 1903.

²¹¹ María Espíndola de Muñoz, “La educación de la Mujer en Chile”, *La Enseñanza*, 1903.

²¹² Ver capítulo 1.

ni que sean suficientes para. desarrollar la cultura general i formar la mujer apta para el buen gobierno de hogar".²¹³

La autora señala que es necesario formar programas únicos que se adapten tanto al carácter como a la condición de las mujeres del territorio nacional, para así ser capaces de llenar sus aspiraciones y desarrollar sus facultades físicas, intelectuales, morales y su independencia económica.²¹⁴ Para finalizar la autora concluye en tres puntos en la siguiente cita:

“1. Que la educación que recibe la mujer actualmente en Chile es deficiente, porque no corresponde a los progresos de la nación.

2. Que se necesita la creación de más establecimientos de instrucción general i secundaria, con Programas reformados, según el carácter i las necesidades de la mujer chilena.

3. Que la mujer necesita una educación de base científica, para la formación de su carácter individual e independencia económica”.²¹⁵

Según Tamara Gómez en su tesis titulada “Reflexiones de las maestras entre 1900 y 1912: Los aportes que pasaron desapercibidos”²¹⁶ respecto al escrito de María Espíndola de Muñoz señala que:

“Todo el análisis de Espíndola es, sin duda, rupturista. No con el rol de género, sino con las limitaciones de este. No critica que la mujer sea vista como madre, esposa o ama de casa, critica que no se le deja ser más que eso con las limitaciones educativas”²¹⁷

Con base en lo anteriormente expuesto el análisis de María Espíndola de Muñoz es de carácter reformista más que rupturista porque no critica los roles de sexo-genero establecidos, su crítica solo está enfocada en las limitaciones educativas que permiten que las mujeres sean vistas como madre, esposa o ama de casa.

En ambos textos la autora problematiza la situación de las mujeres en el contexto de la influencia alemana en la educación. En específico sobre la educación de las mujeres que es deficiente marcada por restricciones en sus aprendizajes impidiendo la formación de su carácter individual y su formación intelectual. Por esto la autora plantea la necesidad por reformar los programas educativos según el carácter de las mujeres en Chile, la necesidad de una educación practica para independizarse, la necesidad por ser instruida con igualdad para poder asociarse con su compañero de vida cumpliendo las labores domésticas y por último la creación de más establecimientos escolares tanto de instrucción general como secundaria con base científica.

²¹³ María Espíndola de Muñoz, “La educación de la Mujer en Chile”, *La Enseñanza*, 1903. Página 78.

²¹⁴ María Espíndola de Muñoz, “La educación de la Mujer en Chile”, *La Enseñanza*, 1903.

²¹⁵ María Espíndola de Muñoz, “La educación de la Mujer en Chile”, *La Enseñanza*, 1903. páginas 78-79.

²¹⁶ Tamara Gómez Zamora, “Reflexiones de las maestras entre 1900 y 1912: Los aportes que pasaron desapercibidos” (tesis de pregrado, Universidad de Valparaíso, 2022).

²¹⁷ Tamara Gómez Zamora, “Reflexiones de las maestras entre 1900 y 1912: Los aportes que pasaron desapercibidos” (tesis de pregrado, Universidad de Valparaíso, 2022). Página 78.

El texto “Escuela N° 5 de niñas de concepción”²¹⁸ de María de la C. Baeza señala que desde 1895 hasta 1901 los medios locales habían informado sobre la situación sanitaria del establecimiento con salones de clases inadecuados porque la mayoría eran muy estrechos y con poca ventilación, sumado a esto debajo del piso de los salones había barro en verano y agua en invierno, las puertas y ventanas habían estado en deplorables condiciones cayéndose en reiteradas ocasiones e incluso el establecimiento fue constantemente saqueado.²¹⁹ En palabras de la directora “Largo sería enumerar la cantidad de objetos que se llevaron, empezando por el reloj, los libros de consulta, de propiedad de la preceptora i concluyeron por unas bancas viejas”.²²⁰ También, existía un descontento generalizado por los padres de familia respecto a las condiciones de las calles ya que al momento de inundarse las estudiantes se habrían expuesto a diversas enfermedades.²²¹

La Escuela núm. 5 de Niñas de Concepción a pesar de los problemas expuestos anteriormente los elementos positivos dentro del establecimiento son mínimos y solo menciona dos siendo estos la extensión del patio y dos salones “cómodos”. Sin embargo, los problemas del establecimiento respecto a la baja asistencia de las estudiantes fue un tema preocupante para la directora del establecimiento anhelando el día que la instrucción primaria sea de carácter obligatoria,²²² tal como señala en la siguiente cita:

“La asistencia media habría sido mucho mejor en los años pasados i lo sería en la actualidad, si los padres de familia comprendieran alguna vez la pesada carga del maestro i cooperaran de algún modo a: adelanto de sus hijos, aunque mas no fuera con no prohibirles que asistieran a la. escuela. Todo cuanto se diga a este respecto me parece poco, por eso los preceptores deben pedir i trabajar, si fuera posible, porque llegue el día feliz para Chile en que haya asistencia obligatoria para que a cada, padre que no haga, cumplir a su hijo con el reglamento escolar se le castigue”.²²³

El texto “Memoria de la Escuela mixta N°7”²²⁴ de Amalia Sepúlveda S. La autora relata que el establecimiento comenzó a funcionar en el año 1890 donde el antiguo edificio fue abandonado por motivo de la inundación del techo y el ingeniero a cargo declaró que el local era inadecuado para el funcionamiento regular de las actividades educativas. Por esto en 1898 la escuela mixta N°7 tuvo que trasladarse a otro edificio más adecuado porque reúne las condiciones de comodidad e higiene que exige la escuela moderna. Sin embargo, el material de enseñanza es escaso como el caso de la escases del papel que impide que el estudiantes tenga una copia de la lección expuesta en la pizarra por el profesor. También, la inasistencia de la

²¹⁸ María de la C. Baeza. “Escuela N°5 de Niñas de Concepción”, *La Enseñanza*, 1903

²¹⁹ María de la C. Baeza. “Escuela N°5 de Niñas de Concepción”, *La Enseñanza*, 1903

²²⁰ María de la C. Baeza. “Escuela N°5 de Niñas de Concepción”, *La Enseñanza*, 1903. Página 13.

²²¹ María de la C. Baeza. “Escuela N°5 de Niñas de Concepción”, *La Enseñanza*, 1903

²²² María de la C. Baeza. “Escuela N°5 de Niñas de Concepción”, *La Enseñanza*, 1903

²²³ María de la C. Baeza. “Escuela N°5 de Niñas de Concepción”, *La Enseñanza*, 1903. Página 13.

²²⁴ Amalia Sepúlveda. “Memoria de la Escuela mixta N°7”, *La Enseñanza*, 1903.

mayoría de los estudiantes fue un tema de preocupación dentro del establecimiento²²⁵ y desde el punto de vista de la autora afirma que:

“A mi juicio veo que mientras no se apruebe el proyecto sobre Instrucción Primaria Obligatoria, no veremos el fruto de nuestros mas ardientes anhelos, pues sucede a veces que los padres de familia si mandan a sus hijos a la escuela, es en algunos casos por no tener en qué ocuparlos, sin darse cuenta que están obligados a mandarlos diariamente i con la debida puntualidad, no se creen bastante autorizados para vijilar si sus hijos asisten o no a la escuela.; mui a menudo" se les vé solicitar permisos por una u otra causa, miran en poco las faltas de dos. cuatro, seis o mas días al mes, no estiman que las inasistencias perjudican en gran manera el aprendizaje de los ahurmos, con frecuencia se le vé que aquel que por naturaleza es negligente le gusta faltar a la, escuela para así tener excusas en las clases subsiguientes. De continuo se oye que mandan a sus hijos por mero pasatiempo, pues, deben inculcarles de asistir a las clases por obligación, pues, todavía ignoran la responsabilidad que pesa sobre ellos el no educar a sus hijos en tiempo oportuno, pues se sabe que del progreso tanto material e intelectual de un pueblo depende en su mayor parte de la instrucción que reciben los hijos”.²²⁶

Las memorias de las dos escuelas antes mencionadas muestran problemas complejos de sus establecimientos con elementos en común tales como las malas condiciones de las salas, el reducido material escolar, la baja asistencia al recinto escolar y el anhelo por la aprobación de un proyecto de instrucción primaria obligatoria que 17 años después de la publicación de estas memorias se promulgó la Ley de Instrucción Primaria obligatoria aprobada en 1920.

Los textos de María de la C. Baeza y Amalia Sepúlveda S. demuestran que las exigencias de la escuela moderna no se adaptaban a la realidad educativa del país ya que una de las características de estas exigencias fue que las salas de clases debían ser espaciosas y estar abastecidas con nuevas y buenas pizarras, cuadros sinópticos, mapas, planos en relieve, laminas anatómicas, globos terráqueos, tableros contadores y cuadros de costumbres.²²⁷ Sin embargo, estas exigencias no estaban presentes en los establecimientos antes mencionados con salas estrechas en malas condiciones y con escasos de los materiales necesarios para realizar la sesión de clases.

Las maestras en el periodo de influencia alemana en la educación chilena habían adquirido herramientas metodológicas y pedagógicas suficientes para proponer cambios en distintos ámbitos de la educación con escritos que habían planteado la creación de asignaturas, recomendaciones de como enseñar en los distintos grados de enseñanza y la reforma de los horarios de clases. Este tipo de escritos los denominaremos como escritos de propuesta.

²²⁵ Amalia Sepúlveda. “Memoria de la Escuela mista N°7”, *La Enseñanza*, 1903.

²²⁶ Amalia Sepúlveda. “Memoria de la Escuela mista N°7”, *La Enseñanza*, 1903. Pagina 155.

²²⁷ Ver capítulo 2.

Los escritos de propuesta son textos donde las maestras exponen ideas, proyectos, asignaturas, etc. Con base en elementos de la Reforma Educativa Alemana para posteriormente ser aprobadas, rechazadas o consideradas en algún momento, por ejemplo, los casos de “Urbanidad y Moral”²²⁸ y “Economía Doméstica”²²⁹ de Enriqueta Courbis, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”²³⁰. Clotilde Francini, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las Escuelas de Niñas”²³¹ Verónica Schaefer y “Una Reforma Necesaria”²³² de Emma Suarez.

Enriqueta Courbis en su escrito “Urbanidad y Moral” plantea crear una asignatura especial fusionando dos asignaturas siendo estas por un lado Urbanidad y por el otro moral creando así la asignatura que la autora denomina Urbanidad y Moral, con el objetivo de corregir los defectos de los niños quitando aquellos elementos negativos de sus costumbres. La asignatura en cuestión es recomendable que tenga una duración entre 30 a 40 minutos una vez por semana los sábados antes de la salida. En donde distintos cursos se reúnan y escuchen las palabras del preceptor o el director. Es aconsejable desear que el maestro la empiece haciendo de un modo indirecto notar a sus alumnos las faltas generales en que hubieren incurrido durante la semana para así conducir a los estudiantes a que por si mismos conozcan el error e intenten mejorar su conducta.²³³

En esta asignatura es recomendable que “con algunas preguntas adecuadas, el maestro puede cerciorarse de que sus alumnos comprenden i graban en su mente las sencillas máximas morales, objeto de la lección”.²³⁴ Sin embargo, al momento de la retirada del establecimiento los alumnos juegan en la calle por medio de empujones provocando que el traje utilizado se desordenara generando la incomodidad en los transeúntes.²³⁵ También la autora señala que:

“vemos a jóvenes que salen de las aulas de establecimientos superiores con sus dichos inoportunos el candor de la inocente niña: en las reuniones de sociedad oímos muchas veces a los niños i niñas dejar avergonzados interrumpiéndoles importunamente sus conversaciones; en una palabra todo esto; demuestran a las claras que poco o nada han aprovechado de las lecciones de moral i urbanidad; o porque el maestro ha trabajado. Mas en ilustrar la inteligencia que en formar el corazón del individuo o porque dichas lecciones se han presentado en una forma por demás austeras i poco prácticas”.²³⁶

Los ramos de moral y urbanidad por sí mismos no fueron suficientes para evitar las constantes faltas de los niños y niñas cometidas en reuniones. Por esto es

²²⁸Enriqueta Courbis, “Urbanidad y moral”, *El Educador*, 1890.

²²⁹Enriqueta Courbis, “Economía doméstica”, *El Educador*, 1890.

²³⁰Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, *El Progreso*, 1896-1897.

²³¹Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²³²Emma Suarez, “Una Reforma Necesaria”, *La Enseñanza*, 1903.

²³³ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890.

²³⁴ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890. Página 139.

²³⁵ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890.

²³⁶ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890. Página 139.

fundamental la creación del ramo de Urbanidad y Moral ya que el maestro tiene una gran responsabilidad y debe redoblar sus esfuerzos para acabar con el “jermen de perturbación moral”.²³⁷ Por último, la autora concluye:

“Trabajemos en nuestro humilde puesto con la esperanza del labrador que siembra la semilla que ha de fructificar en época no lejana: estamos llamados a formar los hombres de mañana; instruyámoslos de niños en los grandes preceptos: amor a Dios, a la Patria a las acciones; de este modo habremos cumplido con nuestro deber con lo que de nosotros espera nuestro querido Chile”.²³⁸

La importancia de la lectura fue uno de los temas fundamentales tratados por las maestras como el caso expuesto por Clotilde Francini en su texto “Algo sobre la enseñanza de la lectura”²³⁹ publicado en *El Progreso de Valparaíso*²⁴⁰ la ayudante de la Escuela Superior expone sobre la importancia de la enseñanza de la lectura en los distintos grados de la enseñanza primaria siendo estos el primer grado, el grado medio y el tercer grado. Además, en el desarrollo de cada grado Clotilde Francini comenta recomendaciones sobre el rol del maestro, recomendaciones sobre lecturas y el objetivo a lograr en cada grado de enseñanza.²⁴¹

El primer grado (primer y segundo año) la habilidad técnica (la entonación, la pronunciación, la soltura de la lengua, etc.) del estudiante tiene mayor prioridad que el propio contenido de la lectura, donde es utilizado con bastante frecuencia el “procedimiento de palabras normales de don Claudio Matte”. También, la autora recomienda para el primer grado el libro de lecciones objetivas de Shedon y señala que “en el segundo año, aunque se debe tomar en consideración el contenido, no por eso debe olvidarse que el fin es alcanzar la habilidad técnica de la lectura”. En general en el primer grado de enseñanza primaria la lectura en coro es relevante para alcanzar la respectiva habilidad técnica.²⁴²

En el grado medio o segundo grado (tercer y cuarto año) el contenido es considerado dentro de los ejercicios para el desarrollo de la habilidad técnica mediante una lectura pausada guiada por el maestro obligando al estudiante a apropiarse del contenido del texto. En el caso de que el estudiante no respete los signos de puntuación en la lectura es el deber del maestro corregir por medio de una pregunta que permita al estudiante evidenciar su error posibilitando al estudiante mejorar en su habilidad técnica y apropiarse del contenido de la respectiva lectura.²⁴³ Por este motivo es recomendable que “las lecturas en estos años deben de ser cortas, sencillas i comprensibles a la capacidad del niño”.²⁴⁴

²³⁷ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890.

²³⁸ Enriqueta Corubis, “Urbanidad y moral”, *El educador*, 1890. Pagina140

²³⁹ Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, *El Progreso*, 1896-1897.

²⁴⁰ Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, *El Progreso*, 1896-1897.

²⁴¹ Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, *El Progreso*, 1896-1897.

²⁴² Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, *El Progreso*, 1896-1897.

²⁴³ Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, *El Progreso*, 1896-1897.

²⁴⁴ Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, *El Progreso*, 1896. Página 56.

Para el tercer grado o grado superior de la enseñanza (quinto y sexto año) el estudiante ya es capaz de leer de manera autónoma en silencio y es posible considerar dos ámbitos principales para el desarrollo de la lectura “la recta conexión de las palabras según la puntuación, i la entonación de la voz, según el tema”. En el primer ámbito varía dependiendo el carácter del niño porque aquel niño más impulsivo va a leer de manera más precipitada el texto que aquel niño con un comportamiento sereno. En el segundo Ámbito la entonación es variable dependiendo del fragmento del texto otorgado ya que en algunos escritos se deben leer a veces tono que exprese tristeza y otras veces se deben leer en un que exprese felicidad.²⁴⁵ Además, “otro punto, que debe tomar en cuenta el maestro es no corregir mui seguido al alumno por pequeñas faltas, pues así no puede tomar el hilo de la narración, ni darle la entonación necesaria”.²⁴⁶

En Chile en el extenso proceso de la incorporación de las mujeres al sistema educativo desde la segunda mitad del siglo XIX por el anhelo de la masificación de la formación de maestras acompañado del inicio de la educación estatal secundaria femenina a fines del mismo siglo incluye el desarrollo de los planes de educación en economía doméstica que posteriormente pasó a denominarse educación para el hogar. Estos planes habían tenido distintas etapas culminando con la inclusión tardía de las mujeres al sistema educativo formal que establece un modelo formativo que diferencia las percepciones y connotaciones tanto femeninas como masculina.²⁴⁷

En el desarrollo de los planes de educación en economía doméstica estuvo la necesidad por fortalecer la enseñanza de esta asignatura fue un tema relevante para las maestras en el periodo de influencia alemana en la educación chilena por esto las educadoras planteaban en sus escritos la relevancia de esta asignatura para la formación de los roles genero femeninos ya sea de esposa, madre y jefa de hogar. Los escritos que proponen fortalecer la enseñanza de la Economía Doméstica son: “Economía doméstica”²⁴⁸ de Enriqueta Courbis y “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”²⁴⁹ de Verónica Schaefer.

El escrito “Economía Doméstica” mencionado en el segundo capítulo de esta tesis, su autora señala que es una ciencia que contribuye a la felicidad del hogar acompañada de La higiene, la moral y la instrucción en general ya que son los “son los aprendizajes para la vida real”. La autora enfatiza que no se debe de

²⁴⁵ Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, El Progreso, 1896-1897.

²⁴⁶ Clotilde Francini, “Algo sobre la enseñanza de la lectura”, El Progreso, 1896. Página 56.

²⁴⁷ Francisca Pérez Pallares “Los cursos de economía doméstica y educación para el hogar en la educación femenina. Chile 1920-1960” *HYBRIS Revista de Filosofía*. Vol. 12 N° 2 (2021).

²⁴⁸ Enriqueta Courbis “Economía doméstica”, El educador, 1890.

²⁴⁹ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

desperdiciar esta ocasión porque permite hacer adquirir a las niñas los hábitos de orden.²⁵⁰

Los gobernantes de las naciones “cultas” siempre han otorgado un lugar privilegiado a la Economía Doméstica en relación con la instrucción y en Chile se encontraba en los programas de estudio en las escuelas superiores de niñas. Los principales factores de la Economía Doméstica son el orden y el aseo.

El orden es fundamental para economizar tiempo y para adquirir los hábitos de orden (aquel que no respete los hábitos de orden recibe una anotación en la sección del libro correspondiente) siendo estos las formaciones diarias, la colocación de los materiales de la sala de clases (escritorios, pizarras, etc), la revisión de los libros y la entrada y salida del establecimiento, estos hábitos son para la formación del sentimiento estético en los educandos,²⁵¹ por esto según Enriqueta Courbis es fundamental que:

“partiendo del principio que los alumnos deben mirar su escuela como su propia casa, no nos será difícil establecer entre ellas cierta analogía i continuidad, de manera que la niña aprenda prácticamente en la escuela el orden que debe observar en su casa”.²⁵²

El aseo está relacionado con la salud ya que el aseo de la persona, la limpieza de los vestidos y la limpieza desde los muebles hasta las habitaciones, previene la visita del médico y obstaculiza el deterioro de los objetos permitiendo su oportuna renovación. Por este motivo, la primera preocupación del preceptor y los ayudantes es acostumbrar a los niños al aseo mediante la inspección de los alumnos formados en fila antes del ingreso a la sala de clases por lo menos dos veces por semana. Posteriormente el preceptor y los ayudantes revisaran a los estudiantes las palmas de las manos, la cara y el cuello para comprobar si cumplen con el estándar de limpieza del establecimiento. También, la revisión de las uñas recortadas, el cabello alisado y los zapatos abrochados. En el caso de no cumplir con los requisitos solicitado el maestro debe amonestar al estudiante recalcando la necesidad del aseo y si es posible enmendar su descuido.²⁵³

El Texto “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”²⁵⁴ mencionado en el anterior capítulo de esta tesis.²⁵⁵ Plantea que la educación práctica de las niñas debe ser la educación para y por el trabajo. Por este motivo, la economía doméstica va a generar resultados satisfactorios en el ámbito familiar ya que es la obligación de cada mujer saber gobernar la casa directa o indirectamente porque la finalidad de la educación femenina es la formación del carácter y la índole.

²⁵⁰ Ver capítulo 2.

²⁵¹ Enriqueta Courbis, “Economía doméstica”, *El educador*, 1890.

²⁵² Enriqueta Courbis, “Economía doméstica”, *El educador*, 1890. Página 183.

²⁵³ Enriqueta Courbis, “Economía doméstica”, *El educador*, 1890.

²⁵⁴ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, *Congreso General de Enseñanza Pública*. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903). Página 436.

²⁵⁵ Ver capítulo 2.

Un “sentimiento estético” imposible de adquirir si no es compatible con las virtudes que se deben inculcar en el alma. Por ejemplo, el gusto por el orden, la limpieza, el deseo de servir a los demás, abnegación, apego al hogar, sencillez, etc.²⁵⁶

La escuela por sí misma no es comparable con la enseñanza práctica del propio hogar. Sin embargo, la escuela debe preparar la cultura práctica y debe de tomar en consideración la individualidad y el destino de las niñas. Con base en lo anterior se debe observar las reglas higiénicas para el fortalecimiento del cuerpo por medio del buen manejo de la gimnástica. También, se debe enfatizar los elementos concretos de la enseñanza de las niñas para lograr el dominio y la relación íntima con la materia abordada. Además, el principal fin de la educación femenina es la formación de la índole y el carácter que conlleva una serie de virtudes que deben de ser inculcadas en las jóvenes. Por último, en algunos ramos de enseñanza es posible otorgar una orientación más práctica ejemplificando con los casos de ciencias naturales e higiene, lenguaje y aritmética, y trabajos manuales.²⁵⁷

En el caso de ciencias naturales e higiene Verónica Schaefer había recomendado instruir a las niñas respecto a temas como la composición de los alimentos, cuáles son los alimentos necesarios para el mantenimiento del cuerpo humano, los medios para evitar el contagio de enfermedades y la enseñanza de remedios en caso de contraer alguna enfermedad o dolencia.²⁵⁸

La instrucción de las niñas en el caso de lenguaje y aritmética la autora señala que “en lenguaje y aritmética se deben preferir los ejercicios que tienen empleo inmediato en la vida práctica; una dueña de casa debe a poseer facilidad en el uso del cálculo mental si no quiere ser engañada al efectuar sus compras”.²⁵⁹

Por último, en el ramo de trabajos manuales las clases deben de estar enfocadas en las labores consideradas necesarias y útiles como coser, tejer, componer y remendar ropa. Sin embargo, no se deben incluir trabajos de lujos como la confección de flores y bordados finos que recurren a gastos innecesarios. “Nunca se debe preferir lo deseable a costa de lo necesario i lo útil”.²⁶⁰

La autora considera que la educación económica si tiene lugar en la familia donde la madre inculca en la hija el gusto por los trabajos domésticos tendrá resultados satisfactorios enseñándole a escatimar gastos y favorecer a la familia. Sin embargo, no todas las niñas pueden formarse del ejemplo de la madre, a pesar de esta

²⁵⁶ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁵⁷ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁵⁸ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁵⁹ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903). Pagina 437.

²⁶⁰ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903). Pagina 437.

situación es obligación de cada mujer independientemente de su situación, saber gobernar directa o indirectamente el hogar, No obstante, no hay educadora que pueda rivalizar con la madre y la enseñanza que la madre da a su hija es esencialmente práctica. Por esto la escuela debe preparar a las mujeres en el cumplimiento de esta misión que es conocer y poder gobernar el manejo de las funciones domésticas.²⁶¹

El guiar el desarrollo de las niñas debe ser asunto de escuelas especiales para jóvenes graduadas de las escuelas primarias con el fin de formar jóvenes instruidas aptas para dirigir las labores del hogar. Ya que, en caso de ausencia o enfermedad de la dueña de hogar, aquellas niñas instruidas por estas escuelas especiales tendrán la confianza de la dueña de casa para la dirección activa del hogar y el cuidado de los niños, economizando en la contratación de las “llaveras” que muchas veces carecen de educación siendo imposible influir favorablemente en la formación de la índole y carácter de los niños.²⁶²

Es conveniente que en los institutos de niñas en los últimos años de estudios dentro del horario asignado se permita una o dos horas de instrucción especial de economía doméstica ya que Schaefer considera que la mayoría de las alumnas provenientes de estos establecimientos desprecian la economía doméstica como indigna, para desaparecer el desprecio atribuido por las alumnas es fundamental que las alumnas se interesen por las ocupaciones dentro insertos en la economía doméstica. El inculcar la enseñanza de los deberes domésticos no solo requiere la disposición de la maestra por enseñar estos conocimientos, esta enseñanza debe estar acompañada con el apoyo de textos para lectura que aborden en profundidad del tema.²⁶³

En la última parte de su intervención la autora concluye en cuatro puntos aspectos a aceptar dentro de su trabajo expuesto. En el primer punto la autora considera que en las escuelas normales, en los institutos de niñas y las escuelas superiores es necesaria la creación de clases de economía doméstica. El segundo punto, se debe dar a los ramos impartidos una orientación más práctica. En tercer lugar, la creación de libros de lectura para el aprendizaje de las niñas y popularicen tanto los conocimientos de economía del hogar como las buenas costumbres de orden, exactitud y ahorro. Por último, la creación de escuelas especiales que preparen a los alumnos para el manejo económico del hogar.²⁶⁴

²⁶¹ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁶² Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁶³ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

²⁶⁴ Verónica Schaefer, “Enseñanza de la Economía Doméstica en las escuelas de niñas”, Congreso General de Enseñanza Pública. (Santiago, Imprenta Barcelona, 1903).

En el fondo los escritos de Enriqueta Courbis y Verónica Schaefer sobre la economía domestica buscan retener a las mujeres en el ámbito doméstico evitando su salida al mundo laboral más allá de las propias labores domesticas porque las ideas expuestas por las respectivas autoras recaen sobre el orden, el aseo, el cuidado, la exactitud y el ahorro. Además, de que las escuelas ya sean normales, elementales, superiores, etc, sean participes de la implementación de la enseñanza de la economía domestica ya sea creando asignaturas, integrando los conocimientos de la economía domestica en los distintos ramos e incluso la creación de escuelas especiales dedicadas a este tipo de enseñanza en particular. Con base en lo anterior la enseñanza de la economía domestica tiene un doble propósito que es en primer lugar otorgar una orientación practica a la enseñanza en general y mantener a las mujeres en el ámbito propiamente del hogar.

En la sección interior de la revista mensual *La Enseñanza* de 1903 con la publicación del texto “Una Reforma Necesaria”²⁶⁵ de Emma Suarez es un escrito dirigido al Inspector General de Instrucción Primaria Marco Antonio de la Cuadra. La autora plantea que la distribución horaria impuesta en las escuelas elementales por los programas de educación suprime los ramos de gramática, geografía e historia nacional ya que la distribución del antiguo horario fue la siguiente:

“Días lunes, miércoles i viernes en primera hora: catecismo e historia santa; en segunda, lectura i escritura combinadas; i en tercera, aritmética. Dias martes, jueves i sábados, en primera hora de la mañana, lenguaje, lección objetiva; en segunda, lectura i escritura combinadas; i en tercera, aritmética. Los martes i jueves en la tarde, a primera hora, es decir, de 1.20 a 2.20, gramática; en segunda, jeografía e historia nacional; i en tercera, canto i jimnasia”.²⁶⁶

La supresión y reemplazo de estas asignaturas (gramática, geografía e historia nacional) por la clase de labores en el nuevo horario contempla en los martes y jueves de 2.25 hrs hasta las 4. Si bien la autora considera que este ramo es indispensable y útil para la instrucción de las mujeres ya que opina que las alumnas en un futuro van a ser madres de familia que utilicen en el hogar los conocimientos proporcionados por la enseñanza practica en las escuelas en relación con el ámbito doméstico. No obstante, la importancia de aquellos ramos anteriormente mencionados suprimidos y reemplazados no es menor.²⁶⁷ Por este motivo la autora propone la siguiente distribución horaria:

“La última hora de los martes que está destinada a la clase de labores, puede reemplazarse por la enseñanza de la gramática, i la de los jueves por la de jeografía e historia. De esta manera se incluirán todos los ramos indispensables en estas Secciones”.²⁶⁸

²⁶⁵ Emma Suarez, “Una Reforma Necesaria”, *La enseñanza*, 1903.

²⁶⁶ Emma Suarez, “Una Reforma Necesaria”, *La enseñanza*, 1903. Página 310.

²⁶⁷ Emma Suarez, “Una Reforma Necesaria”, *La enseñanza*, 1903.

²⁶⁸ Emma Suarez, “Una Reforma Necesaria”, *La enseñanza*, 1903. Página 312.

La enseñanza de los ramos de gramática, la historia nacional y geografía es tan fundamental para la instrucción de las mujeres como la enseñanza de la costura, por esto Emma Suarez afirma que es necesaria una reforma a los programas deficientes y estudiar una mejor distribución horaria para uniformar la enseñanza primaria.²⁶⁹

El balance general de los escritos analizados apunta a que las maestras trataron diversos temas desde la implementación de la Reforma Educativa Alemana hasta apropiarse de las ideas que trajo consigo la respectiva reforma y ser capaces de proponer ramos, reformas a los programas de educación. Considerando los problemas como la inasistencia escolar, las malas condiciones de los establecimientos y las limitaciones educacionales del periodo.

Más allá de las categorías expuestas (Escritos de aplicación, problematización y propuesta) existen un elemento en común en la mayoría de los escritos que es sobre el acceso al saber un tema ya trabajado por Michel Perrot quien plantea que la instrucción de las niñas tanto en contenido como en método debía ser justo y necesario que es entendido como formar a las niñas para sus roles futuros de mujeres ya sea dueñas de casas, esposas o madres inculcando por un lado valores morales como la obediencia, gentileza, renunciamento y el sacrificio que adornar estas virtudes femeninas. Por el otro, inculcando buenos hábitos de economía e higiene, ya que tanto el contenido como los métodos varían según las épocas y medios sociales, pero aplica hacia todas las mujeres.²⁷⁰

En conclusión, en el periodo de influencia alemana en la educación en Chile las maestras se apropiaron de la Reforma Educativa de 1883 mediante la producción de tres tipos de escritos siendo estos los textos de aplicación, los textos de problematización y los textos de propuesta. Donde Las ideas centrales de estos escritos radicaban principalmente en Herbart sobre la formación del carácter y el fomento de las características de orden, puntualidad y la obediencia con énfasis en los métodos de instrucción más que los contenidos y Pestalozzi sobre la enseñanza intuitiva expresada en las lecciones de cosas que consistió en promover en los niños la apreciación sensible de la naturaleza por medio del uso de los sentidos para facilitar el desarrollo de las niñas y niños.

Dentro de los tres tipos de textos se abordan temas como la adhesión al sistema moderno de enseñanza y la superación de los desafíos iniciales de la instalación de la Reforma Educativa. Desafíos que radicaban en la escasa preparación de las alumnas en métodos higiénicos, el uso de la memorización y la formación pedagógica de las alumnas con el mejor método posible. También, la valorización de la labor docente y el empleo del procedimiento de enseñanza denominado

²⁶⁹ Emma Suarez, "Una Reforma Necesaria", La enseñanza, 1903.

²⁷⁰ Michel Perrot, *Mi Historia de las Mujeres*, (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009).

lección de cosas que fue un medio de instrucción para infundir valores e ideas en los educandos de los primeros grados. Además, los problemas acontecidos en el periodo por las malas condiciones de los establecimientos escolares, el rol de las mujeres en la sociedad, la desvalorización por la instrucción femenina y la formación intelectual de las mujeres. Incluso, proponen ideas, proyectos, la importancia de los ramos y la creación de ramos (como en los casos de Schaefer y Courbis).

En los escritos la participación de mujeres es notable, pero fueron omitidas y obviadas dentro del relato histórico invisibilizando sus contribuciones en el periodo de Reforma Alemana subordinadas por las diferencias percibidas entre los sexos inculcando valores y hábitos donde el principal fin radicó en la formación de niñas para sus futuros roles de género como dueña o ama de casa y madre o esposa.

Conclusiones.

Esta tesis tuvo como objetivo general Analizar la apropiación de las maestras en relación con la Reforma Educativa iniciada en 1883. Para analizar la apropiación de las maestras con la respectiva reforma en el primer capítulo realizamos una descripción del contexto de la educación en Chile abordando temas como la promulgación de la constitución de 1833, la influencia francesa en la educación chilena o “francomanía”²⁷¹ y el periodo de influencia alemana en la educación chilena o “el embrujo alemán”²⁷². Posteriormente en el segundo capítulo explicamos la implementación de la Reforma Educativa de 1883 en el país con la inversión en el ámbito educativo, la llegada de educadores alemanes, la modernización de los métodos de enseñanza y la profesionalización docente para identificar distintos escritos relacionados con la Reforma Educativa Alemana. Por Ultimo, analizamos los respectivos escritos del periodo mediante tres tipos de textos siendo estos los textos de aplicación, textos de problematización y textos de propuesta.

En el desarrollo de la tesis para responder la hipótesis anteriormente expuesta se plantearon tres objetivos específicos que fueron profundizados en cada capítulo siendo estos definir el contexto de la educación en Chile en el periodo de 1880-1920, describir la Reforma Educativa de 1883 e Identificar escrituras de maestras relacionadas a la Reforma Educativa y por último analizar el aporte de las maestras en la Reforma Educativa de 1883.

El sistema educativo chileno anterior a la reforma de 1883 radica con el comienzo de la república conservadora y el establecimiento de la constitución de 1833 cuyas características principales fueron ser centralista donde el poder recae en una pequeña elite con una autoridad política basada en la fuerza militar que reconoce un solo poder y censitaria donde aquellos ciudadanos con derecho a sufragio son hombres de la elite y sus requisitos fueron tener 25 años en caso de ser solteros y 21 si son casado. Además de saber leer y escribir con los siguientes requerimientos como una propiedad inmueble o un capital invertido en alguna industria y el ejercicio de una industria, arte o el goce de un empleo, renta o usufructo. Sin embargo, esta constitución posee dos elementos referidos a la educación, el primer elemento es

²⁷¹ Juan Pablo Conejeros Maldonado, “De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)”, en Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

²⁷² Juan Pablo Conejeros Maldonado, “De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)”, en Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

que la educación fue una atención preferente del gobierno y el segundo elemento fue la creación de una superintendencia de educación.²⁷³

En el periodo de 1840-1880 el país estuvo bajo una influencia francesa en la educación que establece el Estado Docente, que responsabiliza al Estado del mejoramiento educacional de los ciudadanos, por tanto, es de carácter público y centralizado, dividido en tres niveles, uno primario, uno secundario y uno terciario o superior. Además, El instituto nacional fue el principal establecimiento educacional del país y previo a la Universidad de Chile, siendo uno de los primeros intentos por plasmar el ideario modernizador de la influencia cultural francesa.²⁷⁴

En términos prácticos la influencia francesa trajo consigo, por un lado, la importación de Libros de origen francés traducidos y adaptados al contexto local para ser difundidos y comercializados, y por otro la incorporación de educadores de origen francés siendo difusores de la cultura francesa por medio de la creación de establecimientos de segunda enseñanza y la cultura nacional.²⁷⁵

En el país la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842, la escuela normal de preceptoras en 1853, la ley de instrucción primaria en 1860 y por último el reglamento de 1863 significaron un mejoramiento en la educación chilena. Sin embargo, para 1870 el desafío en los gobiernos de Federico Errázuriz Zañartu, Aníbal Pinto y los gobiernos posteriores, recaía en como la escuela pudiera adentrarse en el campo profundo considerando las cifras obtenidas del censo 1875 que estimaba que el 65,1 % de la población (1.349.389 habitantes) del total del país.²⁷⁶

Para década de 1880 el Sistema Educativo Chileno estaba entrando en un proceso hacia el fin de la influencia francesa con tres tendencias que explicarían el fin dicha influencia las cuales son: La guerra del pacífico, el cambio ideológico-político con los gobiernos liberales y por último el ámbito educacional con el debate de la incorporación de las mujeres a la enseñanza secundaria y profesional.²⁷⁷

La Reforma Educacional de 1883 fue influencia de los aportes de Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez. En especial en el caso de este último, quien tuvo un liderazgo importante en torno a la reorganización de las escuelas normales,

²⁷³Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

²⁷⁴ Juan Pablo Conejeros Maldonado, *La Influencia de la Cultura Francesa en la Educación Chilena 1840 – 1880* (Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999).

²⁷⁵ Juan Pablo Conejeros Maldonado, *La Influencia de la Cultura Francesa en la Educación Chilena 1840 – 1880* (Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999).

²⁷⁶ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

²⁷⁷ Juan Pablo Conejeros Maldonado, "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)", en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

actualización del ideario curricular y modernización de las instituciones encargadas de formar preceptores y preceptoras, la contratación de profesores y profesoras del extranjero, el traslado de alumnos y maestros de la escuela normal de preceptores al extranjero para que pudieran estudiar y perfeccionarse.²⁷⁸

En los comienzos Reforma Educativa Alemana la inversión estuvo focalizada en la construcción de escuelas primarias, la inversión en pensiones y pasajes tanto de alumnos como profesores de la Escuela Normal en su estancia en Europa y Estados Unidos. También, la contratación de educadores alemanes y su llegada del territorio nacional en 1885 comenzó la modernización de los métodos y programas de enseñanza, con las nociones pedagógicas de Herbart.²⁷⁹ Además, En el nivel primario hubo un reordenamiento completo de la enseñanza normal, con la implementación del método concéntrico, intentando convertir a la docencia primaria en una carrera profesional. También, para la formación de profesores de enseñanza secundaria se creó el instituto pedagógico fundado en 1889, que entregaba una enseñanza profesional a aquellos que en general ya eran profesionales en algún área determinada.²⁸⁰

Con base en esta influencia alemana las ayudantes, maestras, profesoras y directoras escribieron diversos tipos de textos como un discurso inaugural del nuevo local de la escuela normal de preceptoras de 1886, periódicos pedagógicos, revistas pedagógicas, memorias del congreso pedagógico de 1902 y un prospecto del Liceo Americano de 1905. Estos escritos habían tratado temas cómo la aplicación de la reforma alemana en los establecimientos educacionales, las lecciones de cosas, la necesidad por reformar los programas de educación ya sea por la desigualdad entre los planes femeninos y masculinos o por la distribución horaria de las asignaturas. Incluso el fortalecimiento y creación de asignaturas nuevas.

La utilización del procedimiento de enseñanza denominado lecciones de cosas fue muy utilizado por las maestras en los soportes de la prensa educativa como *El Educador*, *El Progreso* y *La Enseñanza*. Basado en la propuesta pedagógica de Pestalozzi sobre la enseñanza intuitiva que consistió en promover en los niños la apreciación sensible de la naturaleza por oposición a la memorización de conceptos abstractos.²⁸¹ Incluso las lecciones de cosas fueron un medio de instrucción para infundir valores e ideas en los educandos de los primeros grados.

²⁷⁸ Cristián Cox D. y Jacquelin Gysling C, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 30-10-2023).

²⁷⁹ Historia de ese del tipo que ya sabes es como un manual.

²⁸⁰ Freddy Soto, *Historia de la Educación Chilena* (Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2000).

²⁸¹ E. Roldán Vera, “¿“Enseñanza intuitiva”, ¿“enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX”, en XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación (San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2012) 1-19.

La apropiación de la influencia alemana se dio por medio de la producción de tipos de escritos de aplicación, problematización y propuesta. El primero de los escritos se caracterizó por reproducir las ideas alemanas que trajo consigo la Reforma Educativa de 1883. El segundo de los escritos se caracterizó por evidenciar un problema o varios problemas en el contexto de la Reforma Alemana. Por último, el tercero de los escritos son textos donde las maestras exponen ideas, proyectos, asignaturas, etc. Con base en elementos de la Reforma Educativa Alemana de 1883.

En los distintos tipos de escritos la participación de educadoras en el periodo de la influencia alemana es notable. Sin embargo, la omisión de sus aportes dentro del relato histórico fue invisibilizado y obviado ya que al momento de investigar sobre la Reforma Educativa de 1883 siempre es mencionado los aportes de José Abelardo Núñez, Valentí Letelier y Claudio Matte. Donde las educadoras fueron subordinadas por las diferencias percibidas entre los sexos inculcando valores y hábitos donde el principal fin radicó en la formación de niñas para sus futuros roles de género como dueña o ama de casa y madre o esposa.

Las investigaciones sobre la influencia alemana en la educación chilena son diversas. Sin embargo, se tiende repetir los mismos datos como la introducción de la didáctica herbartiana, la lección razonada, el término de la memorización, etc. Datos que no son desarrollados en profundidad, en especial cuando las lecciones de cosas fueron un método muy recurrente por las maestras a la hora de iniciar su sesión de clases correspondientes. Además, las maestras trataron temas relevantes respecto de la educación nacional. Por estos motivos, esta tesis es una invitación para profundizar en el periodo de influencia alemana buscando y definiendo concretamente los elementos de la respectiva reforma y los aportes de las mujeres que habían producido escritos en el periodo.

Bibliografía.

Alfonso Espinoza, Adriana y Pacheco Tirado, Susana. *Elisabeth - Isabel Bongard Migrante y Protagonista de la Reforma Educacional Alemana en Chile* (La Serena, Editorial Universidad de la Serena, 2011).

Aróstegui, Julio. *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. (Barcelona: Crítica, 1995).

Barahona Egaña, María Loreto, Cecilia Salinas Álvarez e Iván Núñez Prieto "Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930". *Pensamiento Educativo*. Vol 32. 26 (2000). <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>.

Conejeros Maldonado, Juan Pablo "De La Francomanía Al Embrujo Alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910)", en *Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: Instalación de la Reforma Alemana. Chile 1880 a 1920. Agentes Escolares*, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2015),35-68.

Conejeros Maldonado, Juan Pablo *La Influencia de la Cultura Francesa en la Educación Chilena 1840 – 1880* (Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999).

Cox D, Cristián., y Jacquelin Gysling C, La formación del profesorado en Chile 1842-1987. (Santiago, CIDE, 1990). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582> (Consultado el 14-5-2022).

Egaña Baraona, María Loreto La Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile: Una Práctica de Política Estatal (Santiago, LOM, 2000).

Egaña, María Loreto et al, "Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930". *Pensamiento Educativo*. Revista De Investigación Latinoamericana, Vol 32, no. 26 (2000), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

Egaña, Loreto *Espacio Escolar y Actores en la Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile* (Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1994).

Escolano Benito, Agustín "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista de Educación*, N° 269 (1982): 55-76 en DIALNET <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18395> (consultado el 15-11-2022).

Gómez Zamora, Tamara “Reflexiones de las maestras entre 1900 y 1912: Los aportes que pasaron desapercibidos” (tesis de pregrado, Universidad de Valparaíso, 2022).

Guinchot, Virginia “Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (Colombia, 2006).

Labarca, Amanda H. *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago, Imprenta Universitaria, 1939).

Nash, Mary. Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia: Nuevas perspectivas de la mujer. *Actas de las primeras jornadas de investigación interdisciplinarias* (1985):101-120.

Pérez pallares, Francisca. “Los cursos de economía doméstica y educación para el hogar en la educación femenina. Chile 1920-1960” *HYBRIS Revista de Filosofía*, Vol. 12 N° (2021).

Perrot, Michelle. “Haciendo historia: las mujeres en Francia”, en *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, compilado por Carmen R. Escandón, 66-85. San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.

Perrot, Michel *Mi Historia de las Mujeres*, (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009).

Prieto Núñez, Iván. “Escuelas Normales: Una Historia Larga Y Sorprendente. Chile (1842-1973)”. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, Vols. 46-47 (2010), <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527>

Prieto Núñez, Iván “Las Escuelas Normales: Una Historia de Fortalezas y Debilidades 1842-1973”. *Docencia*, N° 40, (2010).

Ramos, Carmen, “la nueva historia, el feminismo y la mujer”, en *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, compilado por Carmen R. Escandón, 7-37. San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.

Rivera Schifferly, Andrea. “La instrucción femenina y su valorización a inicios del siglo XX: los congresos pedagógicos de 1889, 1902 y 1912”, en *Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, Compilado por Benjamín S. Torrealba, 281-310. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017.

Serrano, sol et all *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo 1: Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago, Taurus, 2013).

Scott, Joan. Género e historia. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

Scott, Joan. "El problema de la invisibilidad". en Género e Historia: La historiografía sobre la mujer, compilado por Carmen R. Escandón, 38-65. San Juan: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.

Scott, Joan Wallach, Género ¿Todavía una categoría útil para el análisis? Manzana de la discordia, no.1 (2011), <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/3508/Trad%201.pdf?sequence=1> (Consultado el 4 de junio del 2022)

Soto, Freddy. *Historia de la Educación Chilena* (Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2000).

Sepúlveda Mansilla, J. "Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920". Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol. 20, N.31 (2018): 189-209 en SCIELO <http://www.scielo.org.co/scielo>

Toro, Pablo "Momentos y Tendencias en el Desarrollo de la Historiografía en Chile (C.1850-C.2010)" Cadernos de História da Educação 10,n.2 (2011): en ACADEMIA https://www.academia.edu/1493127/MOMENTOS_Y_TENDENCIAS_EN_EL_DESARROLLO_DE_LA_HISTORIOGRAF%C3%8DA_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_EN_CHILE_c_1850_c_2010

Torrealba Silva, Benjamín. "Debatir, transformar, educar y proteger: postulados de educadoras en la revista de instrucción primaria (1902-1910)", en Historia social de la educación chilena Tomo 3: instalación de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales, Compilado por Benjamín S. Torrealba, 195-248. Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2017.

Urrejola Salinas, Isidora Amparo. "Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900". Trashumante. Revista Americana de Historia Social 12 (2018). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/view/334127>

Uzcátegui Pacheco, Ramón Alexander "Estado Docente, educación venezolana y la misión pedagógica chilena", en Historia social de la educación chilena Tomo 4: Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares, Compilador. Benjamín S. Torrealba (Santiago: Ediciones universidad tecnológica metropolitana, 2018), 173-200.

Fuentes.

Anales de la Universidad de Chile, 1886.

El Educador, 1889.

El Educador, 1890.

El Educador, 1891.

El Progreso, 1896.

El Progreso, 1897.

La Enseñanza, 1903.

Congreso General de Enseñanza Pública, 1903.

La Educación Nacional, 1904.

Prospecto para el año 1905, 1905.

BOLETIN DE INSTRUCCION PÚBLICA.

CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA.—*Actas de las sesiones celebradas en el mes de setiembre de 1886.*

Sesión de 6 de setiembre de 1886.

Fué presidida por el señor don Jorge Huneeus, rector de la Universidad, i asistieron los señores consejeros: Aguirre, Amunátegui don Manuel, Asta-Buruaga, Barros Arana, Fábres, Montes, Prado, Valderrama i el secretario jeneral que suscribe.

Se leyó el acta de la sesión de 30 de agosto último, inserta en el *Diario Oficial* núm. 2,802, fecha 3 del que rije, i se aprobó con declaración de que debe mencionarse entre los señores consejeros asistentes al señor decano don Diego Barros Arana, cuyo nombre se omitió a pesar de haber asistido.

En seguida el señor rector confirió el grado de *licenciado en leyes i ciencias políticas* a don Miguel de la Barra Arístegui; e igual grado en *medicina i farmacia* a don Constantino Muñoz Garcés i a don Manuel García de la Fuente, a todos los cuales se entregó el correspondiente diploma.

En vista de los respectivos espedientes, i previo el juramento de buen desempeño en el ejercicio de la profesión, don Lautaro Navarro Avaria i don Roberto Vega Herrera recibieron el título de *médico-cirujano*.

En seguida se dió cuenta:

1.º Del siguiente oficio:

«Santiago, setiembre 2 de 1886.—En contestación a su oficio de 21 del mes próximo pasado, tengo el honor de remitir a US. un ejemplar de los tomos del *Anuario hidrográfico* de 1884, 85 i 86.

«Con esta misma fecha he ordenado que se incluya en el libro de repartos de la Biblioteca universitaria entre las oficinas a las cuales debe remitirse en lo sucesivo aquella publicación con la regularidad debida.

A. DE LA U.—2.ª SEG.

63- 64

AÑO I

L.º de Julio de 1890

NÚM I

EL
EDUCADOR

PERIÓDICO PEDAGÓGICO QUINCENAL

PUBLICADO POR LA

SOCIEDAD AMIGOS DE LA EDUCACION.

DIRECTORES:

J. M. MUÑOZ H.

MANUEL A. PINOCHÉ

JUAN A. ALVARADO

ERASMO ARELLANO D.

JOSE PEREZ HERRERA

DOMINGO VILLALOBOS

PEDRO N. ACUÑA

FRANCISCO PRUSCHLE

SUSCRICION: 2 PESOS POR AÑO

SANTIAGO DE CHILE

Dirijir las comunicaciones al Administrador del periódico, don
Erasmus Arellano D. De Seijas 315, Escuela Superior Núm. 2.

Fuente: Portada periódico pedagógico quincenal, *El Educador*, 1890.

AÑO II 20 de Octubre de 1897 NUM. 1.

EL
PROGRESO

PERIODICO PEDAGOGICO MENSUAL

PUBLICADO POR LA

Sociedad de Maestros de Valparaíso

Comision de Redaccion:

DIRECTOR..... DON PEDRO ANJEL AEDO S.

ADMINISTRADOR DON JULIO E. RAVEST

Redactores:

DON ISALAS CHOPITEA

STA CONSTANZA ROBINSON STA. ANA JOSEFA AMPUERO

STA. DORILA ZUNIGA SR. ALVARO ALVEAR

TOMO II

VALPARAISO - CHILE

ADMINISTRACION: COLON, N.º 5

1897

Fuente: Portada del Periódico pedagógico mensual, *El Progreso*, 1897

Congreso Jeneral de En-
señanza Pública de 1902



Actas i
Trabajos

Tomo I

SANTIAGO DE CHILE
1903

Actos Preparatorios & Sesiones Jenera-
les & Seccion de Instruccion Primaria

Imprenta Barcelona

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

Año II Febrero de 1903 Núm. 1

SALE A LUZ
el día primero de cada mes
Con Artículos Pedagógicos
de los tres grados de LA ENSEÑANZA

Director i Propietario

JUAN B. MIRANDA F.



LA ENSEÑANZA
REVISTA PEDAGOGICA MENSUAL
CONCEPCION DE CHILE



Toda elaboracion,
i demas comunicaciones
relativas a la

REVISTA

deben dirigirse al Director

110-9
Concepcion, Casilla Núm. 274

Imp. y Enc. Penquista.—Rengo 81, Concepcion

Fuente: Portada revista mensual La Enseñanza de 1903.

LA
EDUCACION NACIONAL

MENSUARIO PEDAGÓGICO

ÓRGANO DE LA ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO

Comision directiva:

JOSÉ TADEO SEPÚLVEDA
FRANCISCO J. JENSCHKE NÉSTOR SÁNCHEZ

Secretario-Jerente:

ERASMO ARELLANO P.

COLABORACION DE DISTINGUIDOS PROFESORES CHILENOS I ESTRANJEROS

TOMO I

SANTIAGO DE CHILE
IMPRESA CERVANTES

BANDERA 50

1904

172-5



Fuente: Portada del Prospecto para 1905 del Liceo Americano, 1905.