



Facultad Humanidades

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciado en Historia y Ciencias Sociales y

Licenciado en Educación

Tesis para optar al Título de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias

Sociales

**“Revista de Instrucción Primaria: Propuestas de Mujeres Protagonistas de la
Escuela; Registros de Educadoras 1900-1910.”**

Berta Hernández Guerrero

Benjamín Silva Torrealba

Profesor Guía

Viña del Mar Marzo de 2016

Agradecimientos

En este pequeño espacio quisiera agradecer humildemente como hija mestiza de mi tierra; a Dios y la vida por llevarme por este pequeño sendero del camino, permitiendo mi encuentro con personas y situaciones impensables para una mujer madre y trabajadora simplemente.

En primer lugar están mis hijas, quienes representan el mayor desafío de mi vida y mis mejores maestras: Carol, Claudia y Paulina (nunca está de más decir que las amo profundamente). Mis raíces Frutillarinas personificadas en mi padre, hermanas y sobrinos que desde el hermoso sur me apoyan y alientan. Aquí también quiero incluir a mi madre; sureña trasplantada por la vida a esta región y quienes ya han partido y desde el cielo estoy muy cierta me acompañan; mi abuelo, tía Olinda, Pepita y Luchito.

En segundo lugar están mis amigas de la vida: Jessica Acosta, Paola Barraza, María Eugenia Miranda, y Evelyn Salvo (te extraño cada día) mujeres empoderadas y admirables cada una con ejemplos constantes de amistad verdadera y quienes creen, creyeron y creerán en mi mucho antes que yo misma.

En tercer lugar agradecer a mujeres admirables que han compartido conmigo alegrías y tristezas en nuestros roles de madres, esposas, ex esposas y amigas; Gladys Castro, Justina Tapia, Francisca Fredes y Magaly Ahumada, regalándome tolerancia, solidaridad y sobretodo fe y esperanza en momentos difíciles de nuestras vidas.

Cabe aquí mencionar a mi familia hospitalaria; quienes me han enseñado a recuperar y mantener la alegría a pesar de ser testigos casi a diario del dolor y el infortunio en la fragilidad del cuerpo humano, además de ser confidentes y testigos de diversos momentos de nuestras vidas compartidas por más de 25 años de trabajar juntas: mi más profundo respeto para estas mujeres trabajadoras y luchadoras cada día por una mejor salud pública; especialmente mis compañeras y compañeros en la Unidad Emergencia Infantil del hospital G. Fricke; Nidia Silva, Gladys Silva, Eliana Flores, Claudia Bascuñán, Joana Hernández, Ana Molffe, Solange Milla, Lucila Pérez, Elvira Vallejos, Jacqueline Valdés, Delia González, Juany Wiunckester, Teresa Morales, Sandra Arancibia, Marta Vegas, Isabel González, Flor Madariaga, y de manera muy especial a Mercedes Chiang y Perla Arenas. Todas hemos recorrido este camino de altos y bajos del servicio público muchas veces a costa del sacrificio de los tiempos y energías de nuestras propias familias.

A mis compañeros de carrera y de la facultad de humanidades de esta universidad, que me aceptaron y trataron como una más de ellos, especialmente la generosidad de María José Torres, a los profesores; Priscilla Cárdenas, Carolina Figueroa, Eduardo Sepúlveda, Jaime González, Víctor Figueroa, Claudio Tapia y Luis Castro, profesionales comprometidos realmente con su quehacer pedagógico y de quienes aprendí la gran diferencia entre enseñar por vocación y solo ocupar el espacio sintiéndose “académico” (desgraciadamente estos maestros ya no son parte del instituto). De manera muy especial al profesor Benjamín Silva, por aceptar guiar este trabajo, su generosidad al compartir ideas, significar con experiencia pedagógica sus sugerencias, darme espacios de discusión y exposición de mis propias ideas, además de ser ejemplo de resiliencia y lucha ante el dolor y la adversidad, no solo como educador sino como persona y familia.

Por ultimo dedicar estas páginas a todas aquellas y aquellos que han sido invisibles a los ojos de la mal llamada historia oficial, para aquellas mujeres hijas mestizas de esta tierra, madres, estudiantes y trabajadoras, haciendo su propia historia han desafiado lo convencional al atreverse a pensar y demostrarlo, buscando espacios de resistencia en un mundo patriarcal y resistente a los cambios culturales, y que de una u otra forma se han identificado con la búsqueda de un mundo mejor y posible.

Índice.....	3
Capítulo 1: Introducción.....	4
Capítulo 2: Discusión Bibliográfica: La cultura escolar masiva y algunas ideas de pensadores educacionales.	
2.1 Introducción.....	7
2.2 Educación Popular o Educación para el Pueblo	8
2.3 Las maestras como educadoras e intelectuales	17
2.4 La escuela como espacio cultural para las maestras	24
2.5 Significado de la infancia.....	29
Capítulo 3: Contexto Histórico: las ideas que transformaron la educación en las primeras décadas del siglo XX.	
3.1 Introducción.....	34
3.2 Tres elementos histórico- teórico comprometidos con la educación.....	35
3.3 El continente europeo y sus “espacios de influencia” 1850-1901.....	38
3.4 Dos realidades antagónicas; Estados Unidos y Latinoamérica.....	45
3.5 Chile durante los años 1880 a 1920.....	50
Capítulo 4: Registros de educadoras; discurso pedagógico desde la escuela.	
4.1 Introducción.....	58
4.2 Civilizar, moralizar y formación ciudadana: los deberes de un sistema estatal.....	60
4.3 Intelectualidad Polifónica: entre la reproducción y la creación.....	65
4.4 Cultura Escolar: entre el “embrujo alemán” y las propuestas de Unidos.....	78
4.5 Salvar a los niños: el deber de la maestra.....	85
Capítulo 5: Conclusiones.....	90
Bibliografía.....	94

Capítulo 1: Introducción.

Entre los años 1880 a 1920, Chile estuvo bajo el llamado embrujo alemán (Labarca, 1939), modelo educativo que se transformó en la primera reforma pedagógica que intentó abarcar de forma inicial los tres ámbitos educativos (primario, secundario y superior), buscando la imitación de su similar desarrollado en décadas previas por Francia y Alemania. La centralidad de la historiografía que ha estudiado estos años, ha concentrado su análisis en el aumento de la cobertura (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012^a 2012b Ponce, 2011), la fragilidad de las prácticas políticas estatales en el sector primario (Egaña, 1994^a 1994b 1995 2000), la feminización docente (Egaña, Núñez y Salinas, 2000^a 2000b 2003) y las propuestas de los gremios docentes (Núñez, 1986 2003 2012 Reyes, 2003 2005 2013) y el rol de los agentes escolares como discurso político (Silva, 2009 2010 2013 2015 2016^a 2016b Figueroa Silva, 2006 2011 2013 2015).

Sin embargo, el presente trabajo investigativo busca centrarse en un agente escasamente trabajado, como han sido las educadoras nacionales y extranjeras, normalistas, preceptoras, directoras, visitadoras y directoras de escuelas normales. De manera más específica, esta tesis se abocará en analizar los registros que dichas protagonistas de la educación, dejaron en la Revista de Instrucción Primaria, órgano oficial del estado. En relación a estos planteamientos surge como pregunta de investigación; ¿cuáles fueron los planteamientos y postulados de las docentes presentes en la documentación analizada? Y en nuestra hipótesis de trabajo reseñamos que por medio de la sistematización de sus propuestas, sus protagonistas establecieron un conjunto coherente, estructurado y sistemático de planteamientos respecto del sistema educativo primario estatal, cuestiones que consideradas en su conjunto permiten dar cuenta de cómo estas educadoras reflexionaron -desde una vertiente reformista- en torno a diferentes temáticas educacionales.

Por lo tanto el presente trabajo y su metodología son de carácter analítico de registros de fuentes primarias, el aporte de historiadores, pensadores educacionales, y

escritores de la sociología de la educación, autoras y autores que han comprometido sus planteamientos desde las perspectivas socio-culturales entorno a la crítica reflexiva del ejercicio de la pedagogía, y se centrará en las temáticas educativas abordadas desde el desarrollo intelectual de las educadoras -que con diferentes matices- tuvieron mucho que decir, en relación al sistema educativo primario estatal.

El primer capítulo de este trabajo lleva por título: “La cultura escolar masiva y las temáticas educativas desde pensadores educacionales”, a modo de estado del arte. Entenderemos a la escuela como un espacio de dominación cultural, que se enmarcó en un proyecto hegemónico mayor conocido como proyecto del Estado Nación, con una necesidad de “civilizar y moralizar al pueblo”, temáticas que desarrollan los autores citados, en relación a las disyuntivas entre; “educación popular” o “educación para el pueblo”, el rol femenino de la maestra para la formación de la ciudadanía, las educadoras como intelectuales, la escuela como imagen y espacio cultural para las maestras y el significado de la infancia, todas materias educativas abordadas desde los planteamientos estructurales-culturales de pensadores educacionales de corrientes de pensamiento, críticas y reflexiones pedagógicas en tanto sujetos históricos. Asimismo es el caso de los maestros y maestras, quienes desde su quehacer docente y pedagógico han hecho sus reflexiones y sus escritos se han transformado en fruto valioso para este trabajo.

El segundo capítulo se ha titulado; “Las ideas que transformaron la educación en las primeras décadas del siglo XX”, donde se ha hecho un acercamiento a los principales acontecimientos y momentos de inflexión en el devenir histórico de la sociedad de la época. El contexto histórico nos ayuda a comprender –con ciertos matices, divergencias y convergencias- algunos de los factores que originan las ideas y reflexiones de las educadoras, al entender las problemáticas sociales, políticas y económicas, bajo procesos históricos complejos y dinámicos, que constituyeron el Chile de las primeras décadas del siglo XX. Así mismo dar cuenta de cómo las problemáticas educativas se encuentran presentes en los debates y discusiones políticas de la época, debido en gran parte, a los diversos acontecimientos que dan luz al surgimiento del

movimiento obrero, de la llamada “cuestión social”, las expansiones territoriales, entre otras. Escenario que en su conjunto llevaron al cuestionamiento del poder estatal por parte de la sociedad civil, a su vez las corrientes de pensamiento liberal y laicas demandaban la modernización de la nación y con ella la formación del nuevo ciudadano donde la escuela masiva jugó un papel fundamental, proceso no exento de críticas, resistencias y disputas, con contradicciones propias de una sociedad en crisis.

En el tercer y último capítulo de la investigación: “Registros de Educadoras: discurso pedagógico desde el sistema educativo estatal”, se encuentran los análisis de los textos escritos por estas educadoras en la Revista Instrucción Primaria, que se traducen en las voces femeninas que dan vida al trabajo investigativo, con los planteamientos y propuestas que fueron polifónicas y heterogéneas, enriqueciendo el discurso pedagógico con elementos como; el significado de la infancia, la educación de la mujer, la influencia alemana, entre otras ideas. Sin embargo, las educadoras, a pesar de estar bajo un sistema social, cultural y educativo predominantemente masculino y patriarcal, fueron capaces de cuestionar a la oligarquía dominante, y con ello al sistema educativo estatal, desde la particularidad de su trabajo llegaron a la formulación de ideas, reflexiones y críticas, que no estuvieron ajenas a contradicciones y cuestionamientos, que nos muestran sus propuestas y visiones como mujeres intelectuales y protagonistas de la escuela comprometidas con su labor educativa.

Capítulo 2. Discusión Bibliográfica: la cultura escolar masiva y algunas ideas de pensadores educacionales.

2.1 Introducción.

Mucho se ha escrito en relación a la cultura escolar y como los sistemas educacionales han sido pilares fundamentales en la formación de las sociedades en torno a las ideas de proyectos nacionales de mayor envergadura, además de ser parte de

cambios culturales, representan las ideas y el reflejo de los horizontes del desarrollo para las diversas sociedades y las oligarquías, como es el caso de las americanas, especialmente a fines del siglo XIX y principios del XX. Asimismo sucedió en nuestro país, que durante el mismo periodo se vio enfrentado a cambios culturales relevantes, en tanto sociales, políticos, ideológicos y hasta utópicos, que encontraron en la formación pedagógica nuevas tensiones y desafíos en torno a la centuria, y por lo tanto las temáticas educativas no estuvieron ajenas de esferas intelectuales, ya sea de prensa escrita y de publicaciones de diversa índole involucradas en el discurso y la narrativa de la idea de nación (Conejeros, 1999 2015). Es por lo anteriormente descrito, que la disponibilidad de fuentes primarias como testimonio de las mencionadas temáticas se hace muy apreciable para investigaciones y por supuesto para el presente trabajo; como son las publicaciones de La Revista de Instrucción Primaria¹, donde se encuentran interesantes registros de mujeres educadoras, que hasta ahora han sido poco estudiadas.

Investigando sus publicaciones, se pueden establecer diversas relaciones entre las propuestas de análisis teóricos de diferentes autoras y autores, quienes como pensadores educacionales han desarrollado y hecho sus aportes desde líneas de investigación pedagógica, posturas críticas y reflexivas, además de teorías de historia social de la educación. Analizar este conjunto de postulados pedagógicos, nos permiten adentrarnos en temáticas, tales como: 1. Relación entre sistema de enseñanza y la expansión del Estado en Chile. 2. El fracaso del proyecto hegemónico expresado en un frágil sistema educativo estatal. 3. Postulados cambiantes sobre currículum, fines de la educación, rol docente. 4. El rol de la mujer en el sistema educativo, como formadora de ciudadanía y como intelectual 5. Visiones y debates sobre la infancia nacional.

Los sistemas educativos, no solo en la realidad chilena, se incluyen aquí el resto de América Latina, sino del mundo, se organizan bajo un proyecto hegemónico de mayor envergadura incluyendo factores económicos, políticos, sociales y culturales (Egaña, 2000). Es decir, las ideas teóricas planteadas por los pensadores educacionales; coinciden – con algunos matices – que son factores culturales con parámetros de dominación, los elementos de mayor continuidad en los sistemas educativos, y por lo

¹ En adelante RIP.

tanto la principal tarea de este proyecto hegemónico ha sido la formación de una sociedad acorde a las ideas de elite oligárquica dentro de alineaciones culturales, y el caso de nuestro país, con factores determinantes como fueron las ideas de la oligarquía en relación a la educación, los liderazgos débiles desde el Estado, la reorganización social a partir de procesos históricos de mayor envergadura como ha planteado (Salazar, 1987 1990 2000 Pinto Salazar, 1999).

A continuación discutiremos, a modo de estado del arte, los conceptos y temáticas ejes, que nos permiten comprender y analizar los postulados, reflexiones y demandas de las educadoras, que se han categorizado de acuerdo a las ideas que busca este trabajo relacionado con hacer un aporte a la discusión en tanto sujetos históricos, educadoras relacionadas directamente con el trabajo en aulas, así mismo con una mirada desde la realidad de género en tanto mujeres protagonistas de la escuela que fue parte de un sistema educativo de principios de siglo XX, como es el caso de; 1. Educación popular o educación para el pueblo 2. Las maestras como educadoras e intelectuales 3. La escuela como espacio cultural 4. El significado de la infancia.

2.2 Educación Popular o Educación para el Pueblo.

Los fines de la educación son la columna vertebral de los proyectos educativos, y por lo tanto la pregunta en relación a quienes va a educar el Estado es una cuestión que parece fácil de responder; pero entender que se trata de un proyecto hegemónico es lo que hace interesante el desarrollo de ideas teóricas para la respuesta a la pregunta planteada.

El sistema educativo que interesa para esta investigación – ubicado dentro de los procesos históricos de contexto- se debe entender como un sistema educativo sometido a duras críticas desde diversos sectores en la época, desde la intelectualidad nacional elitista hasta escenarios políticos y sociales con marcados referentes de identificación de clase. Críticas en relación a su estructura, forma de ejecución, fines de la educación, y currículo, entre otras, además la principal crítica que se le hizo al sistema educativo

consistió en que no despertaba el interés esperado en las clases inferiores que pretendía y postulaba la oligarquía, ni mucho menos cumplía con las expectativas de la clase dirigente y para los intereses del proyecto hegemónico, además de las dificultades en su implementación y ejecución, debido en gran parte a una “aprobemada elite” que buscaba consolidar intereses económicos y políticos con permanentes dificultades de liderazgos y la existencia de magnos sectores postergados en la sociedad chilena (Pinto Salazar 1999).

Para el análisis de las fuentes y llegar a la posible solución a las interrogantes que basan esta investigación, se entiende que la comprensión de los distintos actores educativos es fundamental, por lo tanto las teorías desarrolladas por Adriana Puiggróss serán de mucha utilidad en este trabajo investigativo; “Sujetos, Disciplina y Currículo”(2006), la autora relaciona estos conceptos, estableciendo que se hace necesario concretizar y que debe haber una flexibilidad en el marco teórico, como una forma de generar una importante conexión entre el problema a investigar y la problematización del mismo, y así lograr un acercamiento a la realidad de la educación, además establece que se puede hacer un cambio de conceptualización y de categorías en función de la dirección que pueda tomar la investigación (Puiggróss, 2006).

Haciendo de paso una crítica a los tradicionales métodos científicos que se exigen a las ciencias sociales, para reconocerlas como metodología investigativas. Conceptos y planteamientos que serán de utilidad para buscar la respuesta a la interrogante de este apartado del capítulo en relación a la educación o sistema educativo, con en el concepto de “educación para el pueblo”, y/o “educación popular”, que se encuentra presente en las educadoras estudiadas.

La autora mira a los sujetos desde la perspectiva democrática-populares para una categorización, que se identifica con la perspectiva cultural estructural, además hace una categorización desde la perspectiva política, clasificando sus postulados desde diferentes matices, como son: progresista, popular, democrática y/o de izquierda de los

profesionales dedicados a la pedagogía, surge entonces una serie de conceptos teóricos que son útiles para entender la problematización de los fines de la educación popular, enunciados por ella como: posición liberal-democrática, adoctrinamiento, evangelizadora, asistencialista, espontaneísta, y dialógica (Puiggróss, 2006). Conceptualizaciones que serán de gran utilidad para el análisis de los escritos y propuestas de las educadoras de la RIP.

Para acercarnos al concepto de “educación popular”, en la revisión de discusiones bibliográficas, es evidente que una definición concreta de lo que entienden los diferentes autores para “popular” no aparece, existiendo una primera dificultad teórica importante. Pensar lo “popular” resulta un desafío en la discusión y planteamientos teóricos, dando lugar a confusiones conceptuales políticas, teóricas y epistemológicas, entre otras (Puiggróss, 2006). Sin embargo, entender lo “popular” es lo que origina la discusión, ya que lleva a buscar una segunda perspectiva cercana a lo cultural, que sitúa a sujetos en un lugar y tiempo determinados, con los mismos problemas, en este caso, no resulta suficiente. Luego se busca a través del término “alternativa”, darle un inicio de definición a la “educación popular”, que presentó otra dificultad:

“Se centró en las articulaciones entre los aspectos pedagógicos y los aspectos ideológico-políticos de las alternativas, sin subordinarlas a esos ordenes, pero sin desarrollar suficientemente la investigación sobre lo educativo” (Puiggróss, 2006:23).

Lo anterior da pie a una posible solución en relación al campo teórico, que nos acerca a las conceptualizaciones para entender que hace falta una profundización en la investigación educativa, además de comprender que las teorías sociales de la educación, serán las que finalmente nos acerquen a la relación entre los procesos históricos y los procesos pedagógicos, y según la autora dice: “Se requiere construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico” (Puiggróss, 2006:25)

Desde esta perspectiva aparece otro concepto que se denomina por la autora como “sobre determinación” en relación a lo complejo que resulta combinar los factores mencionados para dar una definición teórica necesaria, se acerca a una definición de educación popular. Entendiendo la educación como un fenómeno que:

“solo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción. A su vez la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social” (Puiggros, 2006:25)

Existe una contradicción en los fines de los procesos educativos, ya que según la autora, se aleja del estructuralismo como fundamento teórico y explicativo del proceso educativo, debiendo existir una perspectiva epistemológica para poder delimitar los campos de observación de la realidad educativa, considerando la relación diversa entre los procesos educativos, las políticas, y la economía dentro de la estructura social.

Para el concepto “alternativo combinado” que se aplica a las propuestas pedagógicas en función de su relación con la estructura social, se entienden desde la

perspectiva marxista como un proceso “desigual y combinado” donde se manifiestan las contradicciones y el concepto “hegemonía” será comprendido a través de la búsqueda de un equilibrio entre consenso y coerción, considerando una visión entre la complejidad de la estructura social y los procesos educativos, donde se encuentran diferentes elementos a considerar, tales como; relación entre los proyectos, propuestas, experiencias educativas, y procesos políticos en una determinada situación histórica. La educación será relacionada y entendida como una práctica productora, reproductora y transformadora de los sujetos, en tantos sujetos sociales. La educación como práctica productora de sujetos se realiza por la mediación, que vienen a constituir los “sujetos pedagógicos”, es decir la relación existente entre los educadores y los educandos, surgiendo disputas en el proceso educativo, que se entenderán como “enfrentamientos de estrategias” por la hegemonía entre sujetos políticos y sociales (Puiggros, 2006).

Por lo tanto se hace necesario el análisis de las relaciones de dominación en el complejo proceso educativo, situación que siempre se manifiesta entre educador y educando a través del currículo, ya sea consciente o inconsciente, oculto o manifiesto, fragmentado o desarrollado, espontáneo o en germen. Entendiendo al “sujeto pedagógico” con elementos de continuidad y cambio, y determinados al mismo tiempo por un componente cultural muy trascendente. Elementos que serán hallados en las voces femeninas de las publicaciones de la Revista de Instrucción Primaria (RIP).

En relación a su texto “La Educación Popular en América Latina” es posible establecer las categorías de análisis como una búsqueda de confrontación entre dominación, producción, reproducción, en las prácticas pedagógicas, los sentidos pedagógicos, y el discurso hegemónico. Además hace una clara diferenciación entre educación popular y educación pública, así se entiende como “educación popular” aquella que se adhiere a un proyecto político de un grupo en particular como una necesidad de solución de problemas concretos, que nacen desde procesos sociales,

y que luego se reflejan en los problemas educativos, a partir de la tesis: “la educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico)” (Puiggrós, 1988: 13)

Por lo tanto, en relación a lo ideológico, la “educación popular” se encuentra en una búsqueda de una representación de las necesidades de clase, y en los discursos políticos de sectores ligados al comunismo, socialismo, y anarquismo de principios de siglo XX. Además, si sólo se considera el factor económico como preponderante en la cultura que se impone, fácilmente se confunde el concepto de “instrucción pública”, con el de “educación popular”. Sin embargo, es posible encontrar en los discursos pedagógicos, una crítica, que se relaciona con la construcción del mismo, es decir, se establece que los discursos pedagógicos se identificaron con el mundo popular, pero que nacen al alero

de la burguesía y es por esta razón que serían una demanda y lucha por la hegemonía, y una evolución hacia un sistema educativo capitalista, más que por la defensa, la estrategia de lucha, y la identificación con los sectores más pobres. Por lo tanto los sistemas educativos estuvieron concebidos bajo la idea de educación para el pueblo, sin considerar los requerimientos, las necesidades y participación del mismo, salvo la inclusión en el discurso político desde todos los sectores aspirantes al poder.

Pese a lo anterior, la autora Loreto Egaña (2000) en su libro “Educación Primaria Popular”, establece categorizaciones estructuralistas de clase social y económica, además de presentar como sinónimos la categoría “pueblo”, y “sectores populares”, pero sin definirlos, asimismo de entender los procesos educativos como reflejo de las dinámicas sociales de la época, como se expresa en:

“La educación primaria para el pueblo implementada durante el siglo pasado constituyó una respuesta desde las elites, para enfrentar los problemas de marginalidad que el propio proceso de modernización implementado por éstas iba generando” (Egaña, 2000:15).

Entiende la educación como un instrumento de hegemonía estatal, y una forma de homogeneización cultural, además de una “necesidad de educación de los pobres” en relación directa con los procesos de modernización, buscando en la educación la forma de disciplinar e instruir para la vida del trabajo a los pobres (Egaña, 2000). Sin embargo, educar a los pobres incluye también formar a los ciudadanos, libres y en igualdad de condiciones bajo los parámetros de aceptación de una cultura común, que se define como la cultura de la nación, por lo tanto la llamada cultura nacional es siempre una cultura de clase, apareciendo un conocido binomio: “el discurso liberal oligárquico acompañará la formación de los sistemas nacionales de educación, destacándose los postulados de civilización frente a la barbarie que presentaba la masa pobre de la población” (Egaña, 2000: 23)

Entonces para la autora, queda de manifiesto, los fines de la educación para la elite gobernante, desde la influencia francesa, luego alemana, pero principalmente de Estados

Unidos, donde el lema será “civilizar y modernizar” en el espacio escolar, o si se prefiere de forma más clara será: introducir a través de las prácticas pedagógicas, patrones culturales de control social, que legitiman el orden social y político como proyecto modernizador. Situación que se constata en la revisión de los escritos de las voces femeninas de la RIP.

Sin embargo, existen y permanecen dos ideas teóricas desde la elite en relación a la necesidad de “educación del pueblo”, o de “educación popular”. La primera es la que está conectada directamente con el factor económico mercantilista liberal, en función de formar a la masa popular trabajadora y obediente, y la segunda que es difícil encontrar un consenso en los intereses de la totalidad de la elite por educar al pueblo. Sin embargo si es posible el consenso entre la idea de modernización y progreso económico, para que el rol de la educación sea de civilizador y formador de costumbres en su masificación desde la educación primaria estatal hasta la educación superior para

la sociedad en su conjunto. Existiendo una clara definición en los fines de la educación, para “el pueblo” desde lo gubernamental, alejándose de “lo popular” desde las necesidades de clase.

Aparece entonces una estructura escolar con dos actores fundamentales; el profesor como ejecutor directo del proceso enseñanza –aprendizaje y el visitador como nexo entre la escuela y el Estado. El rol de los visitadores fue fundamental a la hora de evidenciar las deficiencias del sistema educativo y la real intervención estatal, con la misión gubernamental de “civilizar y moralizar” a los sectores pobres, bajo la uniformidad escolar primaria popular “la urgente necesidad de formar la nación, en una población fuertemente segregada, obligó a la elite dirigente a emplear diversos medios para realizar esta tarea, el educativo fue uno de ellos” (Egaña, 2000: 242)

En relación a lo anterior, Gabriel Salazar hace su aporte desde la mirada de la historia social chilena, que resulta de gran ayuda en el trabajo investigativo reconociendo la existencia de dinámicas históricas que facilitan el pensamiento teórico, es decir, en

relación al sistema educativo hegemónico, hace una distinción entre: “educación popular” y “auto-educación popular”, mientras la primera busca satisfacer necesidades que se encuentran en las ideas oligárquicas, como son la formación del ciudadano integrado a la sociedad, obediente de la civilidad que desarrolla actitudes conformistas, que aprende lo necesario para desarrollar más tarde un oficio para ser útil a la sociedad, entre otras. En la segunda categoría hay una clara búsqueda de liberación de los sujetos a través de la educación, para saldar las deficiencias del proyecto hegemónico, promover el desarrollo del sujeto y reorganizar los fundamentos de la sociedad civil:

“Cabe señalar que la auto-educación popular no está centrada en la formación óptima de un individuo o de una personalidad busca el desarrollo individual, ni busca crear una personalidad, sino en la potenciación histórica de un grupo, clase o colectivo social” (Salazar, 1987:87)

Por otra parte no se debe olvidar la existencia de proyectos de “educación popular” desde lo popular. La labor transformadora y liberadora de los sujetos a través de la educación es un fenómeno imposible de evitar, más aún cuando se entiende la educación como un sistema de dominación y se consideran las propuestas teóricas de Paulo Freire, que se relacionan directamente con la educación como un hecho político, además de las relaciones dialécticas entre educandos y educadores, de oprimidos y opresores, que se desenvuelven bajo un fuerte proceso cultural de dominación:

“La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la inversión de la praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres” (Freire, 2002: 45)

El autor critica de manera sostenida la forma en que se origina la educación, llamando “educación bancaria” al proceso educativo, por sus características pasivas en la relación educador-educandos, además de dejar establecidas las posibles consecuencias de la búsqueda de liberación de los individuos a través de la educación, se encuentra un desarrollo del sujeto y para el sujeto (Freire, 2002), facilitando el nivel de intelectualidad a los discursos de los maestros y especialmente las maestras normalistas, sus críticas

apuntan hacia “la educación popular y del pueblo”, siempre desde la mirada oligárquica con las dificultades teóricas en sus definiciones, pero en función de la problemática educativa, a nivel de infraestructura, currículo y metodologías, entre otras preocupaciones de las educadoras.

Por lo tanto la educación a partir de las propuestas y planteamientos reformistas de las educadoras fueron polifónicas en relación a la idea de “educación para el pueblo”, a pesar de existir proyectos de educación popular como premisa en América Latina desde nuestro país para la época. Las maestras se identificaron con estas ideas desde una “necesidad de educación para el pueblo” en función de entender como “pueblo” a aquellos que no hubieran recibido ningún tipo de instrucción y que se encontraran en condiciones de asistir a las escuelas, y que principalmente se correspondieron con los sectores más postergados de la sociedad del momento, además de enfrentar las diversas tensiones y controversias ya no solo en el discurso sino también en su quehacer diario, del que dan cuenta en sus escritos y reflexiones.

2.3 Las maestras como educadoras intelectuales.

Mucho se ha estudiado y discutido en relación a la necesidad de educación de la mujer, especialmente desde mediados del siglo XIX, indicando y resaltando capacidades como transmisora y transformadora de costumbres, en torno a la responsabilidad en la formación del individuo, ya sea desde el núcleo familiar y/o hacia otras esferas sociales, entre otras. La instrumentalización de la educación de la mujer, especialmente como maestra es una estrategia usada por la oligarquía dominante para la formación del ciudadano y necesaria para llevar a cabo el proyecto modernizador. Situación que no estuvo ajena en las ideas de las educadoras, quienes, además de formarse como normalistas, se identificaron con la idea de formación ciudadana a través de la educación para el pueblo, entre otros propósitos del proceso educativo, pero que a su vez desarrollaron una creciente profesionalización y politización, que se evidencia en torno a la reflexión de diferentes

temáticas desde lo pedagógico hasta lo social y cultural, dando cuenta de su intelectualidad.

Los autores; Egaña, Núñez y Salinas (2003) a través de su trabajo investigativo de educación popular, resulta útil para la comprensión del rol de la mujer como educadora primero, y como escritora e intelectual después, también interpretan necesidades de género, de clase, requerimientos económicos, sociales y culturales. Las políticas modernizadoras del país - luego de acalorados debates - formularon leyes y reformas que favorecieron el acceso a la educación de la mujer como una manera de encauzar las capacidades de las mujeres como transformadoras y trasmisoras culturales en pos del progreso de la nación, especialmente con la integración a la

tradición de formación normalista de sectores populares como mecanismos eficientes de control social, alejamiento de la marginalidad y la obtención de un aliado incondicional en la tarea estatal de “civilizar y moralizar” o “educar al pueblo” (Egaña, Núñez y Salinas, 2003), a pesar de estar de acuerdo en la idea de necesidad de educación para los sectores marginados y los fines de la educación, surgen las diferencias profundas y críticas en torno a “lo que es” y “lo que debería ser”, en materia educativa.

Pese a lo anterior, los sistemas educativos mostraron una diferencia de género en relación a entender la forma en que aprendían las mujeres respecto de los hombres, establecieron así, incluyendo elementos de continuidad y cambio en tanto construcción cultural, otorgándole a la mujer, un rol de formadora y preservadora de los valores de la familia, como parte de la búsqueda de realización de un proyecto moralizador, político y económico: “la moralización a través de la educación será un elemento central tanto de la educación del pueblo como, específicamente, de la educación de la mujer” (Egaña, Núñez y Salinas, 2003: 23)

Nace así la trilogía mujer=madre=educadora, que resulta conveniente en el contexto histórico del surgimiento de la llamada “cuestión social”, por lo tanto desde la iglesia surgen voces que establecen el rol civilizador y moralizador de la mujer, mientras que

desde las esferas menos conservadoras florecieron ideas que buscaron el desarrollo de la mujer. Tal como lo plantea Juan Pablo Conejeros; La política gubernamental de educar a la mujer se aprecia en el aumento de la formación normalista y la progresiva profesionalización docente, que para la oligarquía representa una estrategia de modernización: “los gobiernos dedicaran significativos esfuerzos por atender la educación femenina, ampliar la cobertura educacional, combatir el analfabetismo y la ignorancia y modernizar la enseñanza” (Conejeros, 2015: 41).

Para una mejor comprensión de lo anteriormente expresado, es que se recurre a las investigaciones de Lucia Lionetti (2001 2005^a 2005b 2010^a 2010b); en su trabajo, “La Misión Política de la Educación”, (2001) establece que la escuela pública debía formar al ciudadano y configurar el nuevo orden social, además de establecer las tensiones entre las opiniones de los diversos actores educativos, autoridades de gobierno y medios de prensa en relación a la forma en que funciona la educación pública, reconociendo el carácter político de la educación, y una posibilidad de movilidad social en algunos casos.

Los conceptos de discurso pedagógico, entendido como las ideas que surgen desde distintos sectores políticos y sociales entorno a los fines de la educación, así como campo pedagógico, será el espacio donde se lleva a cabo el debate de los distintos discursos, y modelo pedagógico, es aquel que representa el proyecto hegemónico educativo, expresado en las relaciones de poder, que servirán para la comprensión de las tensiones y críticas que surgen sobre la educación pública en el periodo, como una pedagogía que nace bajo la idea de progreso y civilización, y surge como un instrumento necesario para alcanzar las metas del proyecto hegemónico: “si el conocimiento de las leyes de la naturaleza era útil, porque permitía la transformación de la misma, el descubrimiento de las leyes de la enseñanza y el aprendizaje, facilitaban alcanzar la meta proyectada” (Lionetti, 2001: 98)

Se concibió así la educación como una dualidad que perdura hasta nuestros días, por una parte se trata de una función individual y por otro lado es también social, existiendo una permanente tensión entre las ideologías que predominan en el campo pedagógico, donde las posturas político ideológicas van desde las conservadoras, democráticos-radicalizados, socialistas y anarquistas, siendo los tres últimos, aquellos que problematizan el campo de la educación popular. Pero a su vez este campo pedagógico busca legitimidad en lo científico, donde las raíces positivistas se hicieron ver hasta la llegada de la llamada Escuela Nueva.

El saber pedagógico solo se podía encontrar en la tradición de la formación normalista, debido a su importancia en la alineación de los futuros ciudadanos, es decir: “la adquisición de ese saber pedagógico era la garantía para constituir un cuerpo homogéneo de maestros y maestras que aseguraran el proceso relativamente unificado de imposición cultural” (Lionetti, 2001: 123)

Un apartado especial se merecen las mujeres, que debido a su particular condición , se comprometieron en la labor educativa fuera de la escuela, llegando a ser parte de la esfera pública en sentido crítico y algunas se destacaron por sus escritos y declaraciones convirtiéndose en referentes de opinión sobretodo en la prensa escrita: “A través de sus ideas operaron como mediadoras culturales, para llegar a los diversos colectivos de receptores con una intencionalidad pedagógica” (Lionetti, 2001: 204).

Así, desde su condición socio-cultural, las maestras ofrecieron la valiosa posibilidad de obediencia y disciplina en la formación del soberano o pueblo, que implicaba un costo menor para el Estado - ya que sus remuneraciones eran más bajas que los maestros - del mismo modo se utilizó la idea de que la infancia es la época perfecta de formación de estos ciudadanos en la moral, y la civilidad como una virtud a cultivar de manera casi exclusiva por el género femenino, que se relaciona directamente con el rol de la mujer, y que considera a la infancia como un engranaje pasivo de todo este proceso educativo con un fin hegemónico cultural:

“bajo el amparo de aquella impronta civilizadora se buscó imponer hábitos de conductas, valores, gestos y actitudes tanto en la vida privada como en la pública. La escuela, al tiempo que formaba al futuro ciudadano, llegaba a través de los niños y niñas, a las familias con la intención de moralizar sus costumbres.” (Lionetti, 2001: 242)

Con esta intención es que en el currículo se agregan la asignatura de educación moral y cívica, de igual forma reaparece un conflicto ya conocido entre liberales y conservadores, que ahora se traslada al campo pedagógico.

Así en el discurso pedagógico se pueden encontrar las viejas y conocidas disputas de liberales, conservadores y católicos por la hegemonía del proyecto ideológico, económico y político, que no estarán ajenas a convergencias y puntos de inflexión, en la idea de autoridad y responsabilidad en la formación de un ciudadano, no solo con derechos como defenderían los liberales, sino con más deberes; situación en la que estaban de acuerdo liberales y católicos, tensionando al campo pedagógico con sus conocidas pugnas por el control social de una sociedad en desarrollo. Sin embargo, en relación a lo planteado, el sistema educativo con un currículo que se modifica con asignaturas como la educación cívica y la moral, las buenas costumbres y la higiene, la educación de la mujer y la puericultura, también transforma el discurso pedagógico desde lo educativo hacia la idea de la búsqueda de: “la familia ideal para una sociedad ideal conformada por ciudadanos útiles y serviles a la patria” (Lionetti 2001 2005^a 2005^b 2010^a 2010^b), todo lo anterior bajo patrones culturales hegemónicos.

En función de lo anterior es posible establecer que el modelo educativo se utilizó en tres ejes fundamentales por los distintos actores educativos, como son: 1º Entender la naturaleza del Estado: si bien es cierto, hay una distancia entre la idea inicial y el resultado, el Estado es coercitivo y sustenta aparatos ideológicos para sus fines, por lo tanto impuso eficazmente su dominación a través del proyecto educativo. 2º Fundamentos del poder social: encontró en la educación una forma de democratización y de acceso a la esfera pública, además de fundamentos políticos en el ejercicio de la ciudadanía. Y 3º Relación con la sociedad civil: hay dinámicas propias dentro de las estructuras sociales que se alejan del proyecto del Estado, especialmente en regiones y

como reflejo de una geografía propia, por lo tanto la centralización y sus críticas no estuvo ajena a las reflexiones pedagógicas, pero que responden a patrones culturales de dominación.

Con la influencia del llamado “embrujo alemán” en el sistema educativo chileno, el quehacer de las normalistas se vuelve interesante debido a las ideas pedagógicas, es decir, la formación de los futuros ciudadanos adquiere un matiz muy especial debido al cambio de paradigma en los discursos pedagógicos. Los conceptos utilizados por las educadoras así lo evidencian, al referirse a la formación de los futuros ciudadanos, quienes a pesar de desempeñarse en la educación primaria, son notoriamente influenciadas por este nuevo enfoque pedagógico, a pesar de la influencia de la iglesia, la preocupación de sectores más conservadores en relación a estas nuevas ideas laicas, liberales y científicas de la educación en el auge del “embrujo alemán”. A pesar de estar bajo parámetros de dominación cultural, es posible encontrar análisis, reflexiones y críticas en sus escritos, que se ajustarían a una clasificación intermedia, en la mayoría de los casos.

Bourdieu, en su conocido texto teórico y pedagógico, “Los Herederos” critica la reproducción de dominación de los sistemas educativos, a través de la utilización de la cultura como instrumento: “no alcanza con constatar que la cultura educacional es una cultura de clase, pero actuar como si no lo fuera es a hacer de todo para que quede así” (Bourdieu Passeron, 2009: 110)

Clarifica didácticamente la perpetuidad de las desigualdades de los sistemas educativos, a través de la conocida violencia simbólica, que se presenta a diario en la escuela, involucrando a todos los actores educativos, que se entiende en una dinámica de estructura social compleja y de fuerte componente cultural, conocida como *habitus*. También es necesario considerar la reproducción escolar de las desigualdades sociales

en tanto capital cultural de los alumnos debido a la estructura del sistema educativo, donde la búsqueda de espacios democráticos radicales se contradice con espacios hegemónicos culturales con la idea de un sistema educativo homogéneo que busca educar a todos por igual (Bourdieu Passeron, 2001 2009).

Para Leonora Reyes, las críticas que surgen hacia el sistema educativo, dan cuenta de una realidad social que deriva en una crisis, llamada la “cuestión social”, y que refleja las falencias y debilidades de un sistema excluyente, deficiente estructuralmente, y sobre todo con un fuerte elemento de dominación cultural. Aventurando por alternativas de carácter popular, surgen las críticas desde variados sectores de la sociedad, especialmente desde la clase obrera, que es más sensible, tiene actitud crítica y reflexiva debido a su creciente politización (Reyes, 2003 2005 2013).

Por otra parte la visión de Giroux (1990 1997 2012), crítica y reflexiva por cierto, en relación a la labor intelectual de los maestros es aquella relacionada con el quehacer pedagógico, las actividades formativas y el desarrollo del pensamiento, tal como lo plantea:

“Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo, y sobre los objetivos generales que persiguen.” (Giroux, 1997:176)

Se entiende así la necesidad de la reflexión en torno al quehacer educativo transformador y crítico desde las aulas y de manera especial en torno a la politización de la labor pedagógica a modo de encontrar ideas para mejorar el sistema educativo estatal. Sin embargo, sus propuestas se ajustan a la categoría intermedia de crítica con sus planteamientos, y se adscriben a la idea de “educación para el pueblo” y por lo tanto la necesidad de “civilizar y moralizar” es parte de la ideología de la mayoría de estas voces femeninas.

Resulta de gran utilidad la pedagogía crítica como instrumento de análisis donde se distinguen tres aspectos fundamentales; 1º la escuela como espacio de disputa de

control social y cultural. 2º develar mecanismos de control y dominación en estos espacios, como son el conocimiento, el poder y la política, que ayudan a comprender las transformaciones culturales dentro de la escuela. Y 3º se requiere de educadores

críticos y que se definan como transformadores intelectuales, estableciendo el ejercicio permanente de una pedagogía crítica, que vincula la formación política y directa de los estudiantes (Reyes, 2005). Así, el debate entre “lo que es” y “lo que debería ser” en la realidad educativa, se encuentra presente en las educadoras investigadas, a pesar de estar bajo parámetros de dominación cultural en una sociedad patriarcal.

2.4 La escuela como espacio cultural para las maestras.

Se ha planteado que las mujeres tuvieron acceso a la educación y formación normalista como parte de la instrumentalización hegemónica de un proyecto de mayor envergadura, y además se ha establecido que estas educadoras tuvieron desarrollo intelectual, a pesar de los patrones culturales de dominación, generando reflexiones y críticas intermedias, así mismo que la educación impartida fue una educación para el pueblo, bajo los mismos parámetros culturales de dominación. Sin embargo, la escuela, presenta dinámicas particulares que han sido estudiadas y que se relacionan con la imagen de las maestras, el espacio político, económico, social y cultural, a partir de las acciones de los diversos actores educativos dentro de las aulas.

Para Serrano, Ponce y Rengifo (2012b) se justifica la existencia de procesos de dominación cultural, en relación a la búsqueda de implantar un sistema educativo homogéneo, como es el caso de la escuela, que se encuentra con las dificultades ya mencionadas, pero se le agrega otro elemento; la exclusión de la cultura mapuche y agrega otro factor a la discusión; la estructura social excluyente y la situación de pobreza como principio clave de este fenómeno, dentro del cual se encuentra el trabajo infantil como primera necesidad para la sobrevivencia del grupo, por lo tanto el interés y conveniencia de la obligatoriedad del sistema escolar representó una dificultad

económica y social para las familias pobres y los sectores populares (Serrano, Ponce y Rengifo, 2012).

Pero estos argumentos se encuentran muy ligados a líneas conservadoras, ya que supone a los actores pedagógicos como sujetos pasivos, sin capacidad de desarrollar crítica ni ser capaces de elaborar procesos de resistencia dentro del sistema escolar.

Por lo anteriormente señalado es que se hace necesario entender desde una perspectiva teórica, la hegemonía, para lo cual resulta muy útil citar a Michael Apple (1986 1987 2001), en sus escritos, hace una propuesta con su definición de hegemonía en relación a los sistemas educativos desde la relación existente entre dominación económica y cultural en las políticas educacionales que dan vida al sistema educativo: La escuela como institución, entendida en la comprensión del currículo oculto, es decir;

“La enseñanza tacita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas día a día y durante una serie de años”. (Apple, 1987: 27)

El autor hace una clasificación de estas formas de conocimiento, es decir desde donde proviene, a quien le pertenece, y a que grupos sociales se suscribe. También establece una crítica al modelo de educación liberal, debido a los supuestos hegemónicos instrumentalizados del individualismo, de la igualdad de oportunidades educativas, y por último el idealismo esencial de los liberales que dice que la cultura y la educación son fuerzas neutrales en el proceso de cambio social. El educador o educadora como último elemento a considerar en el análisis del sistema educativo, sujeto al contexto de situarse en una sociedad compleja, estratificada y desigual, existiendo tres tradiciones que sirven para dar explicaciones deterministas en cuanto a lo que sucede en la sociedad. La primera es la idea de que el pensamiento y la cultura están determinados por la estructura económica y social; “nuestros conceptos sociales están totalmente prefigurados a partir de una serie pre-existente de condiciones económicas que controlan la actividad cultural, incluyendo todo lo que se da en la escuela” (Apple, 1986: 16)

Una segunda aproximación más flexible se encuentra en las relaciones latentes, que se ubican y subyacen en el sentido común de las actividades cotidianas, cargadas de códigos, normas y comportamientos que se someten a la hegemonía. Inmediato con comprender hegemonía, hay que entender ideología hegemónica, como una relación permanente de legitimación, es decir, la aceptación de un grupo y por tanto su aceptación social (Apple, 1986 1987 2001). Y un tercer componente, la tradición selectiva, que se encuentra entre la hegemonía y la ideología, como elementos que se relacionan entre sí y de los cuales se nutre el conocimiento dentro de la escuela, en relación a la cultura y la economía que le dan forma al currículo (Apple, 1986 1987 2001). En relación al currículo, se debe entender que se encuentra bajo una ideología latente, es decir, se asocian conceptos a funciones sociales bajo predominio de la hegemonía, como es el caso de la ciencia y el individuo, donde la primera tiene una categoría ideológica, mientras que los individuos están en una categoría económica, escenario que se encuentra presente en la escuela (Apple, 1986 1987 2001).

En el caso de los educadores se requiere un cuestionamiento permanente de la actividad docente que necesariamente conduce a la duda de todo un conjunto de valores y acciones exteriores a la escuela, que se deberían relacionar con la búsqueda de justicia social, al dar cuenta de la desigualdad en la estratificación social, de la hegemonía y de los mecanismos de control social (Apple, 1986 1987 2001). Sin embargo, el gran enemigo aquí es la hegemonía que se vale de la ideología y de las tradiciones selectivas dentro del sistema escolar para legitimarse, y el educador se enfrenta a la “naturalidad” de una sociedad bajo una cultura hegemónica, donde su rol como educador crítico debe gestarse con sentido político, intelectual y permanecer en el ejercicio del pensamiento de su función educadora, trascendental y vital; “para percibir y entender la actividad de hombres y mujeres en un periodo histórico específico, hay que empezar por cuestionar lo que para ellos es incuestionable” (Apple, 1986: 26)

Entender que hay una permanente conexión dialéctica entre cultura y poder, y el papel que juega la escuela en la reproducción de las desigualdades resulta muy conveniente como capital cultural bajo la hegemonía;

“Cuando una sociedad <requiere>; en un nivel económico la <producción> de agentes que hayan internalizado normas que enfatizan el compromiso con un trabajo que con frecuencia personalmente carece de significado, cuando exige la aceptación de nuestras instituciones políticas y económicas básicas como estables y siempre beneficiosas, cuando exigen una estructura básica basada en el consenso, y una lógica positivista y técnica, cabe esperar entonces que los currículos formales e informales de la escuela, el capital cultural, se conviertan en aspectos de la hegemonía.” (Apple, 1986: 137)

Todo lo anterior se relaciona en los escritos de las educadoras investigadas, a partir de sus experiencias en el quehacer diario, sus informes y sus memorias. Así la escuela como espacio cultural trae la oportunidad de reflexionar y desarrollar pensamiento crítico como desafío en la evaluación de la labor docente.

En este punto, es útil considerar las propuestas teóricas de Giroux (1990 1997 2012), donde se establece que: la escuela es un espacio contradictorio y dialectico de dominación y resistencia y por lo tanto es el espacio donde se puede entender la existencia y convivencia simultánea de currículo oficial y currículo oculto, de cómo la cultura y la forma de generar dominación a través de los más diversos mecanismos se encuentra en estos espacios (Giroux, 1990 1997 2012). El autor agrega un concepto de “culturas vivas” que es el que se integra en el fenómeno crítico y reflexivo de los espacios de resistencia en la escuela; “esto exigiría una cierta comprensión de como profesores y estudiantes dotan de significado a sus vidas a través de las complejas formas históricas, culturales y políticas que unos y otros encarnan y a la vez producen” (Giroux, 1990: 155)

En su texto “Pedagogía y Política de la Esperanza” se encuentran los planteamientos teóricos, que resultan oportunos para los análisis de las relaciones de poder entre la ideología y el discurso de las normalistas.

Para el autor, la escuela es el espacio para desarrollar una pedagogía radical que reconozca los espacios, las tensiones y las posibilidades de organizar luchas y

resistencias dentro del funcionamiento cotidiano de la escuela. Sin embargo, para conservadores y liberales de la oligarquía, la indiferencia y apatía frente a las posibilidades de acción política, que generen espacios democráticos, que lleven finalmente a la creación de un sistema popular de enseñanza dentro de la escuela, simplemente no están en las temáticas que interesan y que se consideran como un problema que requiere solución por parte de la oligarquía.

Considerando que las dinámicas de la escuela resultan útiles para generar alternativas y espacios de resistencia, no se debe perder de vista la situación en que se encuentran las educadoras como trasmisoras y transformadoras culturales, haciendo muy compleja la labor docente y pedagógica, debido a las características de los elementos de continuidad y cambio muy arraigados en la cultura escolar. Así la escuela se transforma en el espacio cultural donde son protagonistas las educadoras, a su vez que las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento, y la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. También es posible que las condiciones particulares de cada escuela varíen en torno a realidades diferentes, y por lo tanto a pesar de las contradicciones y disyuntivas que se puedan generar en estos espacios, que son inevitablemente parte de la cultura escolar que ya sea en mayor o menor grado presentan una influencia en el quehacer de las educadoras, situación que se refleja en sus escritos.

Las teorías de reproducción del modelo de escolarización serán de utilidad para la investigación; el modelo reproductivo económico, que se acerca a la especialización del trabajo muy ligado a la educación como fin último; el modelo reproductivo cultural, que vincula cultura, clase y dominación dentro de una teoría sociológica educativa;

y el modelo reproductivo del Estado hegemónico, que resulta muy evidente en las dinámicas escolares (Giroux, 1990 1997 2012), y por lo tanto entender la escuela como espacio cultural para los diversos actores involucrados es algo sencillo desde estas perspectivas.

2.5 Significado de la infancia

Hemos establecido que las educadoras fueron capaces de reflexionar en torno a su quehacer creando propuestas y planteamientos que resultan útiles para las reformas de un sistema educativo en crisis, a pesar de estar bajo parámetros culturales de dominación, dieron cuenta de la situación de postergación de la educación de los niños a quienes vieron como futuros ciudadanos y por lo tanto fueron sensibles a las condiciones económicas, sociales y culturales de los mismos.

Las condiciones de vida y la situación de los niños de estratos socio-económicos bajos, en las diversas fuentes estudiadas del periodo; reflejan la enorme pobreza, y por lo tanto la necesidad de incorporación al trabajo de manera muy temprana de los niños, en correlación a la necesidad de educación o de asistencia a la escuela. El niño es visto como parte del engranaje, dentro del proceso de obtener ganancias y beneficios económicos para la subsistencia del grupo familiar, por lo tanto no se comprende cómo es que estando en la escuela producirá ganancias para la familia, o si lo que aprenda será de importancia y de utilidad para los mismos fines. Junto al problema de la crisis en la educación, aparece la preocupación por la infancia que se complementa con el problema de la “cuestión social”, es así como en relación al grado de desarrollo adquirido por la sociedad y la ciencia en analogía a la mortalidad infantil y el tratamiento de enfermedades y la higiene, la educación pasó a ser un pilar de apoyo fundamental en estas materias. Sin embargo las críticas al sistema educativo, como organismo reproductor de la desigualdad social y en crisis no se ocultan y se encuentran en distintos medios de prensa, basados en imágenes de la época;

“En un extremo, había colegios particulares y establecimientos fiscales dedicados a acoger y formar a los hijos de la elite dirigente; y en el otro, escuelas en condiciones miserables, alumnos descalzos, que apenas podían retener a los niños un par de años. Todo parecía reforzar las distancias sociales entre ricos y pobres en el plano educacional”. (Rojas, 2010: 210)

La primera preocupación desde la elite para el “problema de la infancia” se relaciona directamente con la delincuencia y el abandono, también se constata una presencia importante de niños y niñas en las escuelas correccionales a solicitud de sus padres, por considerarlos “incorregibles”. Igualmente hay una especial relación del concepto de trabajo infantil, como un elemento cultural de control social, es decir:

“para la elite dirigente, los periodistas, los intelectuales y los políticos, la presencia de niños en las fábricas no estaba asociada a una situación de riesgo o peligro (...) la actividad laboral fabril era considerada una garantía de los valores asociados al trabajo asalariado moderno: disciplina, calificación y constancia. Las críticas se concentraban en los oficios callejeros (...) detrás de ellos se veía la presencia solapada de la mendicidad y la delincuencia” (Rojas, 2010: 219)

La situación de los niños en el campo era diferente, ya que se experimenta el fenómeno de la producción en forma colonial y el consumo en forma moderna, es decir si la situación del trabajo en las fábricas de los niños, se hace visible bajo el surgimiento del movimiento obrero, los niños del sector rural pasan inadvertidos, formando parte del sistema de inquilinaje por un tiempo mucho más prolongado.

Surge el debate por la obligatoriedad de la instrucción primaria, pero para los más pobres, ya que, luego de las críticas de diversos sectores, desde conservadores, hasta liberales, se deja en claro que existen dos tipos de sistemas educacionales paralelos, a partir de 1860 con la ley orgánica; uno primario, que dice relación con instrucción primaria básica, para los más pobres y sectores desposeídos. Un segundo sistema que asegura la continuidad de estudios superiores en conformidad a las tendencias humanistas y con claras separaciones de género en el currículo, pero que se crea de manera funcional para las clases dirigentes y elite, que se centra en la educación media y superior.

Sin embargo, un postulado importante del autor en relación a las luchas ideológicas de católicos y masones, es aquel que se aprecia en las escuelas y las pugnas callejeras de los alumnos de unas y otras, es decir, las disputas entre liberales y conservadores se mantiene en la escuela, incluyendo todas las clases.

“La rivalidad entre masones y católicos no se limitó a las elites política e intelectuales, sino que logró cruzar importantes sectores de la población. Hubo

varios focos de divulgación de ambas culturas que facilitaron su expansión, destacando la labor local de las parroquias, la prensa y las escuelas.” (Rojas, 2010: 258)

A pesar de todas las diferencias ideológicas que puedan presentar masones como católicos, socialistas como anarquistas, liberales como conservadores, intelectuales y/o políticos, existió consenso en la sociedad en su conjunto, para la necesidad de protección a la infancia debido a los peligros y riesgos económicos y sociales que representaba el surgimiento de la “cuestión social”, es decir:

“La figura de la escuela surge, pues, como una de los recintos claves para la refundación de nuevas relaciones sociales, no desde la producción, sino desde la cultura (escolar). Se respondía así a un permanente anhelo de la clase trabajadora, al mismo tiempo que se protegía el sistema social.” (Illanes, 1990: 16)

En relación a lo anterior, se entiende que las niñas, especialmente de estratos sociales bajos, llegaron a los magisterios apostando por la formación normalista como una forma de movilidad social y de acción transformadora en relación al desarrollo de los individuos, a pesar de las dificultades y desventajas de su condición de origen, como fue el caso de algunas de las educadoras de enseñanza primaria en nuestro país.

Por otro lado, llama la atención las distinciones que hacen los radicales y liberales de la época, en sus escritos en relación a la distinción entre “educación popular y educación para el proletario”, donde “popular” se refiere a las clases bajas, pero ilustradas, y “proletario” se corresponde con aquellos niños y/o jóvenes que no recibían ningún tipo de instrucción y se encontraban a libre albedrío en las calles.

Por lo tanto el niño era considerado responsabilidad exclusiva de los padres, puesto que si no recibía instrucción era porque no se le consideraba como una persona individual con derechos, sino que propiedad de los padres y/o la familia o de alguien o alguna institución, como es el caso de los hogares de huérfanos, correccionales o simplemente como parte del paisaje de la calle. Sin embargo existía paralelo a esta situación, un proyecto de educación popular desde lo popular y para lo popular que hacía desde un

par de décadas venía gestándose en los sectores populares con orígenes en dirigentes sindicales, donde la necesidad de instrucción se acompañaba de la necesidad de cubrir para los hijos de los trabajadores; el alimento, vestuario, higiene y las condiciones mínimas de vivienda y de escuela, pero que como era de esperar no subsistió en el tiempo, debido a la forma en que la elite enfrentó el problema de la “cuestión social”, y una vez más aparecen las históricas disputas entre conservadores y liberales, claro que desde la cultura hegemónica.

“Este proyecto de obligatoriedad de la enseñanza primaria, apoyado en esta exigencia de asistencia social estatal al escolar proletario más pobre (...) levantaría una de las más sonoras tormentas del siglo, en torno a la cual se enfrentaría el pensamiento conservador-religioso y reformista-laico, enredándose la clase dominante en obstáculos y trampas que la podían conducir a su propio abismo.” (Illanes, 1990: 65)

Pese a lo anterior, ni la obligatoriedad de la ley, ni la protección de auxilio escolar en el sistema estatal era capaz de estimular la asistencia a la escuela por parte de los hijos del proletariado, la infancia se relaciona además con una proyección de un imaginario discursivo en relación a lo que se refleja en la sociedad de la época: “la infancia se construye como objeto del discurso en tanto se torna objeto de significación social, si bien los niños- en un sentido etario- han existido siempre” (Carli, 2005: 29)

Por lo tanto entender el significado de la infancia, en este periodo, es buscar la naturaleza humana del niño, reconociendo su vida en función de concebir los vínculos entre personas de generaciones distintas, es decir niños y adultos, y relacionar a su vez, la política y la educación, que deben tener necesariamente un análisis estructural-cultural.

Una reflexión más profunda acerca de la significación social y la trascendencia política de la condición de maestro y maestra normalista, es la que da la Escuela Nueva y concepción del niño como un ser distinto del adulto; es un ser en crecimiento y activo, y la escuela vinculada a la familia y a la comunidad.

Sin embargo, las educadoras consideraron al niño desde la mirada paidocentrista, que una vez mas no estuvo exenta de contradicciones al momento de enfrentar

problemáticas como el ausentismo escolar, y la condición de pobreza de la mayoría de las niñas y niños que formaron parte del sistema educativo estatal primario, sumándose las reflexiones ya mencionadas. La infancia es considerada como una etapa y una oportunidad para entregar conocimientos y formación de valores que se ajustaron a hegemonía cultural, pero que además presentaron disyuntivas y puntos de inflexión en las diferentes realidades escolares, en tanto los niños fueron considerados como una concurrencia homogénea de futuros ciudadanos, que a través del sistema educativo debían acceder a una mejor vida y a su vez les permitiría salir de las deficientes condiciones económicas y sociales bajo la adquisición de capacidades laborales necesarias para la superación de sus condiciones de marginalidad e ignorancia.

Entender algunas de estas problemáticas educacionales desde las teorías de pensadores educacionales en relación a la cultura escolar masiva contribuyen al trabajo investigativo de fuentes primarias, como es el caso de los escritos de las educadoras en la RIP, quienes a pesar de estar inmersas en el sistema educativo estatal de manera protagónica fueron capaces de dejar un testimonio elocuente de su quehacer pedagógico y de una cultura escolar que se encuentra en las estructuras sociales de una sociedad en desarrollo para las primeras décadas del siglo XX.

Es por lo descrito anteriormente, que el desarrollo de pensamiento educacional y de pensamiento pedagógico crítico, se hace necesario en relación a las necesidades de entender las dinámicas escolares, desde donde es posible establecer espacios que dan pie a la elaboración de estrategias de nuevas formas de enfrentar las complejidades y los determinismos elaborados por la cultura hegemónica, que se condicen con las ideas de los pensadores educacionales citados, quienes presentando sus sensibilidades educativas y elaborando teorías pedagógicas dan paso al trabajo investigativo que es posible realizar en el caso del análisis de los escritos de las publicaciones de las educadoras citadas, además de establecer que las dinámicas escolares descritas han sufrido modificaciones y transformaciones a través del tiempo, pero que de todas

maneras presentan elementos significativos de continuidad en desmedro de elementos de cambios culturales.

Capítulo 3. Contexto histórico: las ideas que transformaron la educación en las primeras décadas del siglo XX.

3.1 Introducción.

Los años que vieron surgir como protagonistas a las educadoras que analizaremos en el siguiente capítulo, es decir entre 1900 a 1910, se vieron marcados por transformaciones notables que ocurrieron en el mundo, Latinoamérica y Chile, que explican y sirven de oportunidad para la evolución del pensamiento, postulados, críticas y planteamientos que desarrollaremos en el apartado sobre las educadoras. Por ello este capítulo tiene como meta central elaborar, a partir de una síntesis de fuentes secundarias, un breve contexto histórico que haga más comprensible y se inserte dentro de procesos globales los casos de estudio centrales de la presente investigación.

3.2: Tres elementos histórico-teóricos fundamentales comprometidos en la historia de la educación

Para este trabajo nos parece conveniente citar las ideas más influyentes de Rousseau, que giraron sobre sus postulados educativos. Ellas fueron claramente expresada en un clásico de la Historia de la Pedagogía “El Emilio o de la educación” (Kriekemans, 1997: 236). En dicha obra se expresaron principios que fueron inspiradores de múltiples autores

y educadores posteriores, ejes temáticos como tales como: la relevancia en el proceso educativo del contacto con la naturaleza, tanto física como espiritual, el rol progresivo, permanente y como una auto actividad de la educación y el significado de esta última en la conformación de los estados, y adquirirían mayores niveles de civilización (Vilanou, 2000: 191-200).

Pero sin lugar a dudas, el mayor impacto de las ideas educacionales de Rousseau, fue el nuevo principio que planteó, el cual fue el eje central de su gran marco teórico, y sustentó en el futuro el cómo imaginar procesos educacionales. Conocido como Paidocentrismo, cuyo significado más profundo fue centrar los procesos educacionales en el niño y sus necesidades (Mialaret, 2010^a: 328-338). Esto implicó dar un giro en 180 grados, buscando concebir un nuevo significado de la infancia en las prioridades de los modelos educacionales, proyectando así un nuevo currículum educacional. Este último debía mantener y perpetuar en la vida de los seres humanos, las innatas virtudes infantiles, así los infantes tenían rasgos como: bondad, generosidad, desinterés, curiosidad, simpatía, el interés por el estudio (Zuretti, 1988: 217-232). Lo central de esta concepción de lo educativo, era permitir el fluido desarrollo de la infancia, para que fuera esta última, por medio de sus “naturales” interés, la que modelara un nuevo tipo de docente, el cual así “inspirado” imaginara y marcara una nueva forma de entender los procesos vitales de las aulas. (Palacios, 2010: 32-40)

Con el paso de los años, posterior a la muerte de Rousseau, durante el siglo XIX, el paidocentrismo, para bien y para mal, se transformó en un principio básico en la formación inicial docente, tanto en Europa (Bowen, 1992), América y en Chile, gestando así una de las bases centrales de la conciencia educativa las educadoras que analizaremos más adelante.

Junto a lo anterior, y como segundo elemento a considerar es el cambio político que para el marco de esta tesis fue central en su consolidación y expansión, fue modelo

del estado nacional, y como consecuencia del mismo el estado docente, pese a sus contradicciones iniciales. Evidentemente estas dos ideas fuertemente unidas, transformaron al ciudadano en un sujeto de derechos, donde uno de los principales era beneficiarse de un sistema público, gratuito y laico. (Zuretti, 1988: 233-241) Dichas ideas se expresaron en el nuevo rol que adquirió la educación secundaria, verdadera formadora de los futuros ciudadanos, principios que fueron fuerte guía de los modelos educativos de buena parte de Latinoamérica (Weinberg, 1984), pero sobre todo de Chile (Stuven, 2000).

En este sentido, la expansión de las ideas políticas de la Revolución Francesa y las revoluciones liberales, dio un piso más grande para el desarrollo de un nuevo autor pedagógico, como fue Hienrich Pestalozzi. Para muchos, este autor ha sido calificado como “el pedagogismo popular” (Alighiero, 2000: 420-440), diferenciándose de los iniciales postulados burgueses de Rousseau, dándole un nuevo e intenso rol a la mujer en sus nociones de lo pedagógico (Zuretti, 1998:241-251). Este autor y su concepción sobre el rol y sentido de la educación, influirá fuertemente en las educadoras que analizaremos en el tercer capítulo de esta tesis.

Junto a sus múltiples libros, entre los cuales analizamos “El Canto al Cisne” y “Cartas sobre la educación infantil”, este autor fue reconocido como un formador de educadores destinados a escuelas populares, ya que sus llamados experimentos educativos, como fueron autodefinidos sus emprendimientos formativos, fueron oportunidades de educación de niños y niñas de sectores populares (Pestalozzi 2003 2006). Esto fue potenciado ya que Pestalozzi se identificó fuertemente con las ideas políticas de la Convención sobre todo de Robespierre, entendiendo así la educación como un derecho básico para todas y todos los ciudadanos (Quintana, 2006: IX-XXVIII). De esta forma siempre transformó sus instituciones educativas en centros de formación

docente, donde asistieron y formaron educadores y educadoras que expandieron las ideas del maestro Pestalozzi por toda Europa (Quintana ,2003: 15-47), nociones que van a influir en la conciencia política y pedagógica de las maestras que analizaremos en el capítulo siguiente.

Finalmente un tercer tema que nos parece relevante detenernos brevemente, previo a los años de estudio, fueron los heterogéneos procesos de las independencias latinoamericanas, y la lenta consolidación de los estados nacionales localizados al sur de Estados Unidos. Evidentemente estos tuvieron como antecedentes, la crisis del Imperio Español (Lynch 2004), los procesos ocurridos en Norteamérica, la expansión de las ideas ilustradas y la invasión de Napoleón al Imperio español, gestando así las características de cómo se desarrollaron las Independencias latinoamericanas, las cuales fueron bastante heterogéneas (Chiaramonte Marichael y Granados, 2008: 7-15). Ellas tuvieron una amplia y contradictoria diversidad, siendo tal vez excepción Chile, debido a su bajo importancia en el contexto latinoamericano. Sin embargo, la mayor parte tuvieron como un elemento común, la fuerte influencia del principio político del estado docente (Irurozqui, Marta y Víctor Peralta, 2003: 93-140). Este último fue una evidente idea rectora de las nuevas naciones, sobre todo para el caso Argentino (Montenegro, 2012) y Chile (Serrano, Ponce de León, Rengifo, 2012^a), presencia conceptual que marcó el intento de construcción y la evolución de sus sistemas educativos en el cono sur de Latinoamérica (Jaksic, Posada, 2011: 21-42)

3.3 El continente europeo y sus “espacios de influencia” entre los años 1850-1914.

El desarrollo y consolidación del predominio europeo en el mundo, con su la larga crisis de dicho modelo -temática que se implementó con el inicio de la Primera Guerra Mundial- fue el contexto global que marcó los años donde nuestras educadoras –sujetos que analizaremos en el capítulo siguiente- tuvieron como amplio espacio temporal, en el cual desarrollaron sus actividades y propuestas. Por ello resulta interesante detenernos en el

desarrollo de la temática que marca el título de este apartado, donde Europa –de forma más particular Inglaterra, Francia y Alemania- marcaron su presencia y desarrollo.

En estos años, los grandes imperios dominados por las mencionadas naciones europeas, lucharon por expandir, consolidar –a sangre y fuego- su dominio del mundo (Ferro, 2005: 11-49), registros que además vieron surgir potencias extra europeas, como Estados Unidos y Japón, donde además se desarrollaron en una lenta pero creciente crisis, los multinacionales y multiétnicos imperios de Rusia y Austro-Hungría.

Un primer conjunto de temas, fueron los implicados por la consolidación de la segunda etapa de la Revolución Industrial, y como su continuidad el desarrollo de los grandes Imperios multinacionales extra europeos, encabezados por Inglaterra y Francia. Como ha dejado asentado el historiador Eric Hobsbawm, entre 1850 a 1914 Europa y su mundo dominado, que en el título de este apartado identificamos como “sus contornos”, experimentaron dos grandes etapas: La era de Capital entre 1848 a 1875 (Hobsbawm, 1998b) y La era del Imperio entre 1875 1914 (Hobsbawm, 1998c).

En la primera las potencias europeas vieron consolidarse una fuerte expansión material, la cual entregó a la burguesía de las naciones dominantes de viejo continente gran poder y prestigio. Lo anterior consolidó los valores sociales y los modos de vida de quienes se vieron fuertemente beneficiados por la expansión del capitalismo europeo, que tuvo en Inglaterra (Wrigley, 1993) y Francia como sus naciones ejes. Esto reflejó el dominio político de una sociedad burguesa de matriz liberal, principal beneficiada tanto, por los nuevos derechos políticos gestados con el fin de Antiguo régimen, como por la potencia expansión económica desarrollada por la revolución industrial, en lo que Eric Hobsbawm (1998^a) ha llamado la “doble revolución”. Por ello será dicho sector social, el referente “natural” de las oligarquías decimonónicas latinoamericanas, y sobre todo de quienes dominaron Chile, post Independencia.

Este predominio burgués, en sus modos de vida y el creciente nacionalismo, fue fuertemente cuestionado por las voces heterodoxas y polifónicas, de la llamada “cuestión social” o como nuevos estudios han postulado, los perjudicados del predominio global de Europa (Marks, 2007) que tuvo como sus principales actores los postulados y acción política del movimiento obrero.

Un conjunto amplio de voces, de sectores medios y populares -de forma preferentes localizados en espacios urbanos, comenzaron a tensionar críticamente el dominio burgués, y el contrapeso sin equilibrio que desarrolló el capital respecto de trabajo, encontrándose las clásicas ideologías obreras, cuyas expresiones más vitales y trascendentes fueron el marxismo y el anarquismo. Las mismas vieron en el dominio del capitalismo, una forma de explotación estructural de quien vivía de un salario y sobre todo de su trabajo, y por diversos medios buscaron –en algunos casos en franca tensión entre ellas mismas- destruir un modelo burgués y construir, por medio de una revolución, una nueva sociedad sin clases (Aróstegui, 2001: 20-25)

Estas ideologías expresaron sus posturas críticas respecto de proceso y sistema de educación pública, el cual se había consolidado por medio de ideas liberales y por la presión de una mayor escolarización que desarrolló la Revolución Industrial. En cambio estos postulados críticos y francamente revolucionarios, vieron en la escuela estatal y en el paradigma paidocentrista, una alianza entre teoría y práctica educativa, que buscaba perpetuar el modelo y predominio de la sociedad burguesa y de sus reproducciones escolares. En todas las obras de Marx y Engels, se encuentran críticas a la conjunción de sistemas y teorías educativas, postulando que no era la escuela pública la encargada de educar, sino el sindicato y el partido único (Guerrero, 2003: 37-62). Si bien los postulados del marxismo van a ser muy distantes de los requerimientos, críticas y planteamientos de educadoras que analizaremos, ellas conocieron las mencionadas ideas, y las rechazaron. Con ellos reforzaron su

heterogénea identidad con otros paradigmas, basados estos últimos en una confianza en el carácter regenerador y reformista de la educación estatal, de la cual de alguna forma ellas eran sus hijas predilectas.

El segundo período que identifica Hobsbawm (1998c) fue “La era del Imperio”. Este mundo eurocéntrico, como gran parte de las visiones construidas desde y por europeos, hizo creer a la burguesía dominante en el viejo continente, que el mundo había entrado en una nueva etapa de orden y progreso. Esta última estuvo marcada por fenómenos como la eugenesis y el positivismo como corriente filosófica (Crepaldi, 2005), paradigmas que pensaron que se estaba ad portas de construir, sobre la base de la imposición europea, una nueva y más civilizada organización social, donde el predominio del hombre blanco daría garantías de un mejor orden global (Ferro, 2005: 11-49 Pertierra de Rojas, 1995: 43-47)

Estas transformaciones políticas, y el amplio dominio de Europa en el mundo, se reflejaron en algunos relevantes cambios sociales (Bujarin, 1971: 50-70).

Estos años con mayor intensidad vieron consolidarse un aumento relevante de la población a escala mundial, en parte explicable por el aumento de la salud pública y masiva, desarrollada en Europa. Si en 1800 había en Europa, incluida Asia de Imperio Ruso en dichos lustros débilmente pobladas, 200 millones de habitantes, en 1900 había 430 millones. A ellos habría que sumar los millones de europeos que inmigraron a Estados Unidos Latinoamérica, Asia y África, lo que por lo menos aumentaron en 200.000 el total de personas asociables a Europa. En todo caso, este espectacular aumento no cuestionó que los mayores núcleos de población se concentraron en Asia, donde China y la India llevaban la delantera, como en toda la historia de la Humanidad. Si bien antes de las consecuencias del colonialismo decimonónico y su explosión demográfica, dos tercios de los habitantes estaba en Asia, esta proporción era casi el 50% a fines del siglo XIX (Hosbbawm, 1998c: 22), lo que explica lo transcendental que fue el dominio de dichos mercados por parte de Inglaterra, consolidándola como la principal potencia económica

a escala mundial, pese las graves injusticias y arbitrariedades que los británicos cometieron (Marks, 2007).

Este aumento de la población europea, tanto en el viejo continente como en todo el mundo, explica en parte la mayor influencia, no solo económica sino cultural, que ejercieron quienes se identificaron con esta civilización y las consecuencias que este capitalismo dejó en el mundo (Hobsbawn, 1998c: 19). Como lo plantearon de forma clara Marx y Engels, en la Manifiesto Comunista, Europa “obliga a todas las naciones si no quieren sucumbir, a adoptar el modo burgués de producción, las constriñe a introducir la llamada civilización, es decir, a hacerse burgueses” (Marx y Engels, 2001: 41-42).

En este sentido, Europa buscó expandir los adelantos tecnológicos y científicos al resto del mundo, como una forma de “civilizar” a los diversos “bárbaros” que se

encontraban repartidos en el mundo, en lo que ha sido conocido como “era de la ciencia”, pese a que dichos modelos que sufrieron fuerte críticas desde intelectuales europeos (Watson, 2002:52-66).

Durante estos años, se consolidó la influencia de Alemania en los sistemas educativos globales, y en particular en Latinoamérica (Howard y Louis, 1999) en países como Chile. Esto también se tradujo en la imitación del modelo de ejército alemán, triunfante en 1871, dejando del lado la inspiración francesa que había en visto en Napoleón un referente.

Pero no fue todo alegría y esperanzas para Europa durante sus años más “gloriosos del mundo”, aunque este haya sido pequeño históricamente, intenso y destructivo (Marks, 2007) Durante estos lustros se consolidó el movimiento obrero a escala europea, con impactos a nivel global, el cual cuestionó el orden establecido y logró un conjunto amplio de beneficios para los sectores más olvidados por la expansión burguesa.

Pese a las fuertes luchas de los más postergados del desarrollo de capitalismo, demostrando la fuerte indiferencia de gran parte de las oligarquías nacionales, los años finales del siglo XIX y los primeros años del siglo siguiente, se desarrolló un creciente armamentismo de las potencias europeas, sobre todo en Inglaterra, Alemania, Francia, Rusia, Austro-Hungría e Italia, las cuales ampliaron sus gastos destinados a sus fuerzas armadas, además de afianzar el régimen burgués.

Casi como una contra corriente de la lenta crisis de primer modelo capitalista global, se registraron por parte de algunos sectores, las ideas reformistas como una manera de expandir los emergentes beneficios del desarrollo de capital.

Por esta vía –con fuerte reticencias- se buscó controlar “los aires de revolución” - que expandían las ideologías contrarias al sistema capitalista- dando a sectores populares algunos de los beneficios económicos logrados por las oligarquías europeas. En este sentido el estado protector alemán, de inspiración laica, surgió como un símbolo poderoso de un reformismo, que buscó compartir, por medio de un aumento de la escolarización y de la alfabetización, en toda la sociedad los adelantos que capitalismo (Aróstegui, 2001)

Estos aires reformistas, promotores de cambios sociales, afectaron a los dos grandes sistemas de creencias religiosas europeas, es decir aquellas surgidas del tronco protestante, de alguna forma herederas de Martín Lutero y sus 95 tesis, como de aquellas que conformaban o estaban vinculadas con la Iglesia Católica de Roma.

Para el mundo protestante, tanto en sus raíces teológicas luteranas como calvinistas, el siglo XIX vio consolidarse transformaciones pastorales y acciones materiales de amplia envergadura. Por medio de las mismas, con fuertes oposiciones internas, el mundo protestante de raíz laica, buscó responder a las nuevas demandas

sociales de los sectores más desprotegidos frente a los avances de capitalismo (Cerni, 1995)

También ocurrió un proceso similar en la Iglesia Católica Romana. Durante todo el siglo XIX, diversos movimientos, sujetos, congregaciones y órdenes religiosas, buscaron responder a las “legítimas demandas por pan y abrigo”, de quienes se veían olvidados por el progreso de sistema capitalista. Estas demandas de cambio interno y de reforma religiosa, fueron a fines del siglo XIX, encauzadas, apoyadas y promovidas, pese a las resistencias internas, por el Papado de León XIII, quien encabezó esta institución entre los años 1878 a 1903.

Por medio de sus encíclicas, cuya más conocida fue *Rerum Novarum* de 1891, intentó conciliar los fuertes vientos de cambios, promovidos desde Francia, Bélgica, Italia e incluso de episcopado Latinoamericano, con los llamados a cuidar la tradición, de los sectores más ultra montanos. Por esta vía, la Iglesia Católica Romana, buscó jugar un rol intermedio entre el capitalismo extremo, que condenó fuertemente, y las ideologías materialista, que a su juicio que equivocan al eliminar la racional de la dimensión religiosa (Casas, 214). En este sentido, durante todo el siglo XIX, y nos atrevemos a decir en toda su historia, La Iglesia Católica romana vio en la educación un espacio de lucha y cambio social, por medio de la defensa de la persona como centro del sistema social, sosteniendo el principio de la libertad de educación, que a su juicio era fuertemente atacado en los estados europeos de matriz laica, como eran Francia, Alemania e Italia de la época (Del Valle, 2015). Nos detuvimos en particular en las nuevas y viejas ideas de inspiración católica sobre educación, ya que veremos que estos debates tendrán su expresión y actualización en las educadoras que analizaremos en el capítulo siguiente.

En este ambiente de cambio y transformaciones, se desarrollaron los primeros intentos de vida y organización, de uno de los más relevantes movimientos renovadores de la pedagogía y de la educación, como fue la llamada Escuela Nueva. Ella con matices

se desarrolló en toda Europa, pero congregó su centro de organización en Suiza, ya que todas y todos sus integrantes se reconocían herederos del padre fundador de paidocentrismo Juan Jacobo Rousseau. (Luzuriaga ,1997) Este movimiento transformó la forma de entender la infancia (Delgado, 2000) logrando en figuras como María Montessori y Adolfo Ferriere, un impacto a escala mundial (Palacios, 2010: 21-53), donde Chile será una de los principales reproductores de este nuevo enfoque educativo, teniendo a algunas de nuestras educadoras como sus activistas.

Finalmente solo reseñamos que durante la segunda mitad del siglo XIX y en las primeras décadas de la centuria siguiente, el mundo vio surgir, siguiendo modelos europeos, una potencia no europea como fue el Imperio Japonés (Marks, 2007). Este fue lentamente preparándose, en un acelerado proceso de modernización, para desarrollar su propio proceso imperial (Ferro, 2005). Este último tuvo como sus víctimas el Imperio Ruso, en la famosa guerra previa a la Primera Guerra Mundial, conflicto desarrollado entre los años 1904 a 1905. En el mismo -ante la sorpresa del mundo occidental- un estado asiático derrotó de forma rápida y lapidaria a un Imperio europeo, como pese a algunas reticencias religiosas y políticas, era considerado la Rusia Zarista. Pero esta derrota permitió los primeros avances democratizadores en el Imperio Zarista, por la crisis gestada por el fracaso en la guerra, lo cual para algunos avizoró el nuevo mundo que se desarrollaba (Marks, 2007: 2015)

3.4 Dos realidades antagónicas: Estados Unidos y Latinoamérica.

En el presente apartado, haremos una breve pasada por la historia de Estados Unidos y de Latinoamérica, en esta última tomaremos algunos estados casos emblemáticos, para ver dos temáticas. En primer lugar, durante los años de estudios de esta tesis se dio un desarrollo muy diversificado entre estos dos espacios, los cuales gestaron modelos de

desarrollo heterogéneos. Junto a ello veremos cómo fue la evolución de los sistemas educativos y las ideas pedagógicas relacionadas.

Sin lugar a dudas, la historia de Estados Unidos durante el siglo XIX, se vio profundamente marcada por el conflicto llamado Guerra de Secesión, el cual se desarrolló entre los años 1861 a 1865. El tema que detonó el conflicto fue el rol de la esclavitud. Los estados del Norte, que apoyaron la abolición de la esclavitud implementada por Abraham Lincoln, buscaron evitar la división planteada por los estados de sur.

Sin embargo, el tema de fondo fue el choque de dos modos de vida y modelos de desarrollo, el del norte más marcados por el impacto de la Revolución Industrial, con más presencia urbana y desarrollo de producción manufacturada. Por otro lado, los habitantes del sur y su modelo de vida basado en el desarrollo agrícola, la gran propiedad agrícola, la exportación de materias primas y la esclavitud.

El resultado es conocido. Luego de algunos triunfos iniciales de las llamadas Potencias Confederadas, los estados del Norte triunfaron, imponiendo la unidad de los este país, poniendo término de la esclavitud, la cual trajo como lógico corolario el término acelerado de su modo de vida y sistema de crecimiento económico (Hobsbawn, 1997). Además, con el fin del conflicto, se consolidó la expansión de los estadounidenses al oeste, ya sea por las previas conquistas de territorios mexicanos, como por la guerras declarada a los modos de vida y cultura de los pueblos originarios, localizados estos últimos de la gran extensión del centro de los actuales estados norteamericanos (Johnson, 2001: 397-478).

El término de la Guerra de Secesión, aceleró que en Estados Unidos su rápida y definitiva incorporación a la Revolución Industrial en su segunda etapa, proceso marcado por el fuerte desarrollo urbano, el pujante crecimiento económico, la migración, el dominio del espacio urbano y la destrucción de los pueblos originarios. La creciente entrada en “la era del capital”, trajo como consecuencia el desarrollo de un fuerte, potente y sólido

movimiento obrero. Este último tomó en parte las ideas implementadas por sus pares del viejo continente, el cual logró, sobre la base de una permanente movilización, un conjunto de cambios y leyes sociales. Esto último hizo que Estados Unidos repartiera de mejor forma sus excedentes económicos, y fuera visto por buena parte de Europa y Latinoamérica, como la patria de las oportunidades y de los hombres libres (Johnson, 2001: 481-571)

Estas transformaciones, que conllevaron a que ya desde fines del siglo XIX Estados Unidos fuera visto como una superpotencia, y a comienzos del siglo XX fuera la primera potencia global, hizo que surgieran y se consolidaran nuevos referentes y paradigmas pedagógicos, los cuales buscaron responder a los diversos grupos humanos que arribaron a Estados Unidos, marcados por la fuerte migración europea, como sobre todo a los emergentes desafíos de la sociedad industrializada y capitalista (Alighiero, 2000: 454-486) Esto vio nacer -con un fuerte debate entre republicanos, más defensores de la escuela laica y demócratas, paladines de la libertad de enseñanza- un sostenido aumento en los niveles de alfabetización y escolarización de Estados Unidos, alcanzando en estos registros los mayores indicadores mundiales (Mialaret Vial, 2011b: 79-94). Estos mencionados resultados -que sorprendieron a muchos, pero otros ratificaron así por su creciente admiración por la nación del norte de América, como será el caso de algunas educadoras que analizaremos en el tercer capítulo de esta tesis- hicieron que Estados Unidos se transformara en un nuevo paradigma, a escala mundial, de novedosos y estimulantes debates educativos, ideas pedagógicas y realidades educacional, que llamaron la atención a todo el globo.

Resulta relevante mencionar el impacto de la obra desarrollada con fuerza desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX –aunque su influencia estará presente hasta la actualidad- del filósofo y educador John Dewey (1859-1952). En estos años se desempeñó en la Universidad de Chicago (1894 a 1900) Universidad de Nueva York (1900 a 1904) y en la Universidad de Columbia (1904 a 1934). En su diverso

recorrido universitario, adquirió fama y sus ideas fueron la base que conformó uno de los movimientos pedagógicos más influyentes de la historia de la educación, como fue la Escuela Progresiva. Esta última le dio una renovada importancia a la actividad dentro de la sala de clase, transformando al estudiante en el protagonista central de su desarrollo educativo.

Con ello dio un giro en 180 grados en el rol del docente, aula y sistema escolar, dando así relevancia al activismo y experimentación un significado central en la formación inicial docente (Luzuriaga, 1997: 220-240). De esta forma, se fortaleció la relación entre la pedagogía que se enseñaba en las aulas y el sistema escolar real, acogiendo y respondiendo a los desafíos que este entregaba, con los altos niveles de esolarización infantil (Delgado, 2000), como sobre todo con la diversidad de niños y niñas que se debía atender, dados la fuerte llegada de nueva población a la potencia del norte de América. Así Dewey se transformó en un referente mundial, que tuvo un fuerte impacto en la formación inicial docente y en el pensamiento pedagógico latinoamericano y chileno (Luzuriaga, 1997: 240-260)

En Latinoamérica, estos fueron los años –que con algunos matices- se desarrollaron los modelos oligárquicos, basados en la exportación de materias primas a Europa, y en algunos casos a Estados Unidos, con bajos niveles de democratización social, y con un creciente y frontal desarrollo del movimiento obrero y de la resistencia política al predominio oligárquico.

El Caribe y Centro América recibió – sobre todo a partir de la Independencia de Cuba- la “dulce” presión e influencia de Estados Unidos, el cual entendió a dicho espacio y el de Sudamérica, como las naciones que debían caer bajo “su influencia”, como una forma de entender la civilización y un creciente imperialismos (Johnson, 2001).

El caso de México, los años abarcado por esta tesis, comprende dos grandes períodos. Por un lado el llamado “restauración de la república y el porfiriato” (Kast, 2003: 82-145), donde vemos la consolidación y crisis de un típico régimen oligárquico latinoamericano, fuertemente centralizado, donde lo urbano predominaba, con un desprecio a lo rural e indígena y con un fuerte influjo de los Estados Unidos.

En un segundo momento, estos años fueron los iniciales de la Revolución Mexicana (Womarck, 2003: 147-214), donde -con matices, avances y retrocesos- los más pobres, los olvidados, se hicieron escuchar y lograron hacer cambios relevantes que permitieron acercarse a una sociedad más justa y menos desigual. Esto último va hacer que México comience lentamente a levantarse como alternativa de una pedagogía más renovada, la cual atraerá a personajes como Gabriela Mistral, a estudiarla y difundirla en el resto del continente.

El caso de Argentina, resulta tener algunas similitudes, pero a la vez diferencias. Los años de estudio de esta tesis, Argentina vio explotar con fuerza y energía un modelo de desarrollo, o más bien crecimiento económico, basado en la exportación a todo el mundo, pero de preferencia al Imperio Inglés, de carne y trigo (Sabato, 1999). Este último fue influido por las ideas liberales, que hicieron una fuerte crítica y transformación al orden conservador preexistente (Chiaramonte, 1999), recibiendo un relevante influjo del modelo de vida inglés, transformando a la Argentina en uno de los principales potencias mundiales (Lynch, 2001). Sin embargo, este fuerte crecimiento económico, generó en la sociedad argentina acelerados grados de desigualdad e injusticia, consolidándose así diversas voces de crítica, que lucharon, desde polifónicas posturas (Malosetti, 2003: 51-91), gestando así un cambio del rol del estado, buscando de alguna forma mayores niveles de justicia social. (Gallo, 2001: 103-114)

Los casos de Perú y Bolivia, tienen un cambio relevante a partir de la crisis gestada por su derrota en la llamada Guerra del Pacífico (1879-1883). Para uno significó la pérdida de la riqueza salitrera y una aguda ausencia de materias primas exportadoras.

De esta forma, la sociedad peruana se vio fuertemente complejizada, por la consolidación de caudillismo regionales, que cuestionaron la dirección del Estado desde la elite limeña. Además esta crisis significó un mayor retraso en el aumento de los indicadores de alfabetización y escolarización de la infancia peruana.

En Bolivia, la derrota en la Guerra de Pacífico significó un cuestionamiento al orden predominantemente oligárquico. Además se dio una lenta –y en un momento influida por Chile (Ojeda, 2015)- desarrollo del sistema de instrucción primario. Este último además convivió con un fuerte rechazo por parte de muchos docentes, a la presencia indígena en el magisterio, lo que trajo una fuerte reacción dentro de las comunidades y un avance menor en la alicaída escolarización boliviana (Brienen, 2011)

En síntesis, en Latinoamérica –donde como veremos Chile no será una isla- predominaron los regímenes oligárquicos, con un bajo nivel de democratización, donde la participación política era reservada a unos pocos. En este esquema, el predominio del sistema de exportación de materias primas a las potencias imperiales fue el sostén de este sistema, con un rol incipiente del Estado con graves desigualdades económicas, con un sector rural e indígena fuertemente perjudicado. Tal vez el inicio de una construcción social más equitativa, lo marcó la revolución mexicana y el surgimiento del movimiento obrero en toda Latinoamérica, los cuales dieron nuevos aires sociales, siendo fuentes de inspiración para tantos y tantas que habían sido postergados, con la “cuestión social”.

Estos años además marcan el predominio de ideas y sistema educativos que miran los modelos tradicionales europeos, centrados en Alemania y Francia, pero que comenzaron a recibir los aires renovadores de las propuestas pedagógicas y educativas de la Escuela Nueva y la Escuela Progresiva.

3.5 Chile durante los años 1880 a 1920.

El año 1880 fue el primer lustro que las arcas fiscales nacionales, pudieron contar en su presupuesto con las riquezas emanadas de los nuevos territorios salitreros, es decir de Antofagasta y Tarapacá.

Podemos por ello marcarlo como el inicio de llamado “rentismo salitrero” (Silva, 2015: 6), periodo que con sus avatares y ciclos particulares, comenzó a hacer crisis definitiva el año 1918, con el fin de la I Guerra Mundial y la comercialización del salitre sintético. Nosotros analizaremos hasta el año 1920, ya que en el mismo, y después de un largo debate, se logró en consenso que dio vida a la primera ley de significación social, la conocida como Ley de Instrucción Primaria LIPO. Este hito y en triunfo de Arturo Alessandri -en su época de agitador- marcaron el inicio del debacle del modelo de crecimiento económico, basado en los impuestos emanados de salitre.

En primer lugar, debemos reseñar que este ciclo de expansión del Estado chileno, recibió un fuerte impulso con el resultado final de la Guerra de Pacífico. Evidentemente la conquista del espacio salitrero, en particular las nuevas provincias de Tarapacá y Antofagasta, abrieron nuevos horizontes a la alicaída economía chilena previa a la Guerra. El “orden” dentro de la oligarquía liberal -búsqueda frenética de la elite del siglo XIX, como ha trabajado Stuvén (2000)- se vieron fuertemente potenciadas por las nuevas riquezas arribadas a las arcas nacionales, bajo al administraciones de Santa María y Balmaceda (González, 2002).

Además durante la década del ochenta del siglo XIX, fue tensionado la fuertemente el debate entre una corriente más liberal-laica-masónica con los representantes del ultramontanismo, concentrados en las jerarquías episcopales y el Partido Conservador. Todo comenzó a aquietarse con las llamadas Leyes Laicas de la administración de Santa María (Krebs et al. 1981), donde el Estado chileno terminó con tres enclaves clericales –matrimonio, registro y cementerio- sentando las bases que buscaron caminar, más lentamente de lo que la Iglesia permitió, a un estado laico, solo consolidado recién con la

Constitución de 1925. Estos debates entre quienes defendían un estado docente laico y quienes apostaban por un estado docente católico y por el

primado de principio de la libertad de enseñanza, como ha demostrado Illanes (1991) para el caso de la instrucción primaria, se mantuvieron y estuvieron presentes en las ideas de las educadoras que analizaremos en el período posterior.

Sin lugar a dudas, un segundo hito de estos años fue la llamada Guerra Civil de 1891, que terminó con la administración de José Manuel Balmaceda y dio paso a:

“La crisis política de 1891 (es exagerado llamarla revolución o contrarrevolución) no fue, sin embargo, un estallido vertical entre ese Estado y su ilegitimidad social, sino uno “horizontal” entre fracciones oligárquicas que luchaban por homogeneizar el control del estado. Pues, para ellas, el Estado era su último mercado. Se trataba de perfeccionar su distribución, y para ello había que eliminar el poder autocrático enquistado en “los hombres del Presidente” (¡dominaban el Poder Electoral!). Había que ajustar el estado al perfil de la decadencia elitaria. (¿No eran las elites las que provocaban la crisis del concepto de Estado?). El ajuste creó el parlamentarismo. Que no fue, por esto, un auténtico régimen parlamentario, sino una legalizada agonía para un régimen autoritario. Donde la falsa legitimidad sólo sirvió para postergar, por 30 años, su muerte oficial.” (Pinto Salazar, 1999:38-39)

Entendemos que pese a la gran cantidad de muertos, las cosas continuaron siendo dominadas –para ocupar una expresión del presente- “por los mismos de siempre”, que vieron en este remedo de sistema “parlamentario”, una forma más cómoda de repartirse las riquezas de salitre, gozar de viajes por Europa, y mantener el monopolio de la gran propiedad agrícola, pese a las evidentes desigualdades e injusticias que se consolidaron en Chile.

Debido a lo anterior, y como una forma de integrarse al “mundo civilizado”, se realizó la tristemente célebre “Pacificación de la Araucanía”. Esta última terminó por destruir –como había realizados pocos años antes la oligarquía Argentina- el estado mapuche independiente (Pinto, 2003), creándose las llamadas comunidades mapuches, las cuales fueron lentamente perdiendo sus tierras (Bengoa, 2000), ignoradas por el estado de Chile.

En este sentido las organizaciones mapuches rápidamente estructuraron un conjunto de demandas por autonomía y educación de su pueblo (Donoso 2012 2015), las cuales como sabemos fueron omitidas por la oligarquía chilena, que además se benefició de la riqueza de territorio mapuche.

Además en estos años, Chile se expandió y conquistó, por medio de acciones protagonizadas por Policarpo Toro, la Isla Rapa Nui, iniciando un verdadero proceso de colonialismo chileno sobre la población de la Isla (Foester, 2012). A todo este cuadro, de una terrorífica eugenesia, se agregaron las matanzas de los indígenas de la Patagonia de Chile, de forma específica Selkman, Onas, Alacalufes y Yámanas, que en su conjunto fueron –por enfermedades, explotación e ignorancia- exterminados, al no entender ni respetar sus culturas, respetar sus formas de vida y sistema de subsistencia, imponiendo así la gran propiedad agrícola del sur de Chile.

En estos mismos años, la Iglesia Católica jerárquica –tanto el clero diocesano como las órdenes religiosas y sus adeptos- iniciaron un lento proceso de transformación de sus creencias (Valdivieso, 2006), dejando el cristianismo romano tradicional (Serrano, 2008), abriéndose paso diversas corrientes social cristianas y catolicismo social, tanto en sectores oligárquicos como en grupos medios y populares (Muñoz, 2004 2007), teniendo como un eje relevante de estas transformaciones en las convicciones al interior de la Iglesia chilena, a José María Caro, en sus años como Vicario Apostólico de Tarapacá (Silva, 2009). Estas transformaciones, hicieron que personaje vinculados a estas tendencias del catolicismo, postularan la relevancia de la sindicalización del mundo urbano, los derechos de los trabajadores y una fuerte crítica del ordenamiento capitalista. Junto a esto, condenaron las ideologías de matriz obrera, por su fuerte componente materialista, que según estas visiones nuevas dentro de catolicismo, eliminaba la relevancia que debía tener Dios en la vida de los seres humanos (Figueroa Silva, 2013 2015)

En este sentido entre los años 1880 a 1920, en Chile se consolidó, pese a los reconocidos antecedentes previos (Grez, 1997 León, 2011), el movimiento obrero en todas las grandes ciudades de Chile, tales como Iquique, Antofagasta, Valparaíso, Santiago y Concepción, expandiéndose en otros núcleos urbanos, y sobre todo en el espacio del sector salitrero y del carbón. De esta forma, las necesidades sociales y económicas de los sectores urbanos más postergados, tuvo un espacio de visibilidad cultural, por medio de la cual demandaron intensos y rápidos cambios sociales, demostrando un creciente nivel de politización (Pinto Valdivia, 2001). Asimismo este movimiento recibió la fuerte influencia de las ideologías obreras, tales como las propuestas heterogéneas y polifónicas de socialistas, anarquistas, libertarias y al final de este período del comunismo de inspiración soviética. (Pinto, 2013) Todas ellas, con matices, divergencias y convergencias, cuestionaron de forma clara el predominio ideológico de la oligarquía dominante, tensionando su modelo de desarrollo, buscando de esta forma una sociedad más justa y equitativa.

Al mismo tiempo, de forma preferente en el espacio urbano, la sociedad chilena en sus principales ciudades, vio surgir y consolidarse un grupo amplio y variopinto, de: intelectuales, periodistas, políticos, entre otros, que comenzaron a cuestionar el orden social impuesto por la oligarquía, proponiendo un estado con un compromiso social claro, postulando así un conjunto de reformas sociales, que por años incluso se discutieron –sin gran éxito- en los pasillos del Congreso. Muchos de ellos se autodefinieron y fueron asociados a unas emergentes clases medias, que dejaron de solo imitar a quienes los gobernaban, por lo cual desarrollaron posturas más críticas y en muchos casos, cercanas a las ideas revolucionarias. Dentro de este grupo incluimos a docente –tanto de enseñanza, universitaria, media como primaria, algunos agremiados otros independientes, dentro de las cuales insertamos a un grupo importante de las mujeres que analizaremos en el capítulo 3 de esta tesis.

En este contexto, entendemos que el sistema educativo en general, pero sobre todo el sistema primario, tuvo como marco general –en el cual hablaron las educadoras del siguiente apartado- el período que ha sido calificado como: “Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920” (Silva 2015). En el mismo, se pasó de una fuerte influencia francesa, como ha estudiado Conejeros (1999) y Sol Serrano (1994), en dos clásicos textos de historia de la educación, al llamado “embrujo alemán”, postulado en esos años Eduardo de la Barra y popularizado historiográficamente por Amanda Labarca (1939).

Entre los años 1880 a 1891, un conjunto de personajes vinculados a la oligarquía chilena –cuyos símbolos fueron Valentín Letelier, Abelardo Núñez, Claudio Matteviajaron a Alemania, y quedaron pese a sus recorridos por Suecia, Francia, Italia –y algunos por Estados Unidos- “embruados” o cautivados por el sistema de instrucción estatal germano. Así el sector más laico de la oligarquía nacional –ya que el más “clerical” siguió mirando a Francia- buscó implantar las bases germanas en Chile con la fundación de Instituto Pedagógico (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas. 1992) –primera instancia de formación docente para el sistema secundario- la reforma a las normales (Cox Gyling 1990), el viaje de normalistas a Europa (Silva 2016b). Estos tres grandes hitos centrales del inicio de esta reforma, tuvieron como punto culmine el primero Congreso Pedagógico de 1889 (Conejeros 2015), instancia donde fue lanzada y proclamada esta reforma

Un segundo momento de este embrujo alemán, que ha sido llamado como “auge” (Silva 2015) estuvo dado por el aumento de la matrícula en todos los ámbitos de sistema educativo (Labarca 1939), pero de forma preferente en el sector primario (Ponce de León 2011 Serrano, Ponce de León y Rengifo (2012b), en cual favoreció de forma más preferente al sector primario de niñas y maestras, siendo por ellos considerado el momento histórico del inicio de la llamada feminización del sistema educativo (Egaña Núñez y Salinas 2003).

En estos años se dio un creciente desarrollo de sistema educativo secundario estatal en el ámbito femenino (Vicuña 2012). Esta medida fue una respuesta a un creciente y emergente grupo de niñas de sectores medios urbanos, que con la instalación -casi obligada, a partir de la evidente demanda- demostró la relevancia que dieron estas mujeres a sus nuevas posibilidades educativas, como reseñaran y debatirán las educadoras que analizaremos en el capítulo tres de esta tesis.

Un tercer momento de este embrujo alemán lo identificamos con el año con el año 1902 (Silva 2013 2015), donde identificamos la larga “crisis” de esta reforma alemana, proceso de que incluso termina después de 1920. Tomamos el año 1902, ya que en el mismo se dieron dos registros que marcaron –como se ha establecido (Silva 2014- el inicio de la “crisis” de esta reforma.

El primero fue el Congreso Pedagógico de 1902, donde en sus actas y desarrollo, se levantaron voces claramente disonantes y desencantadas de la reforma alemana, donde se plantearon –como algunas educadoras que analizaremos más adelante- fuertes críticas y postulados de cambio. Si bien estas voces disonantes del embrujo germano, fueron minoría en el Congreso, para nosotros establecieron el puntapié inicial de críticas, que cada año se fueron agudizando e intensificando, desde sectores ligados activamente a la educación, como ha estudiado Iván Núñez (1986 2003 2012) como por diversos actores que de forma heterogénea cuestionaron críticamente en embrujo germano.

El segundo hito fue el decreto emanado en enero del 1902, donde el gobierno del entonces Presidente Riesco mandó a fundar un conjunto amplio de establecimiento primarios estatales, conocidos como “escuelas Riesco”. Ellas, como se ha probado para estudios regionales (Figuroa Silva, 2011 Silva, 2010 2013), plantearon más que un apoyo un complejo problema, ya que aumentaron la matrícula, como trabaja

(Ponce de León 2011 2012), pero sin acrecentar proporcionalmente los docentes, las escuelas, los ayudantes y la formación inicial del profesorado primario, debilitando ya el alicaído impacto del sistema de educación elemental nacional (Silva, 2013).

Finalmente durante todo este período de crisis de la reforma alemana - nosotros llegamos hasta 1920, pero la crisis invadió toda la década de los veinte y treinta- estuvo marcado por el debate en torno a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Como sabemos a partir de lo planteado por Illanes (1991), voces presentes incluso en el Congreso Pedagógico de 1889 (Conejero 2015), existieron dos grandes –pese a sus matices y disensos- corrientes dentro del debate de 1902. Aquellos que postulaban la obligatoriedad de la enseñanza, y que se adscribieron al proyecto presentado ese año por el Senador radical Pedro Bannen, y quienes defendían la libertad de enseñanza, con el monopolio de las familias para decidir sobre la escolarización de sus hijos. Los primeros tomaron voces en radicales, liberales, demócratas, a las que se sumaron integrantes del movimiento obrero y amplios grupos de las emergentes clases medias (Qitral Carrasco Urbano, 2015). Por otro lado, las autoridades eclesásticas, las asociaciones católicas y el partido Conservador más algunos sectores liberales, defendieron con fuerza –por medio de su prensa y representantes- lo que ellos consideraban central en el estado docente que postulaban, es decir la defensa de la libertad de enseñanza, el rol subsidiario del estado en educación y el primado de la familia como eje central en la decisión de escolarizar a la infancia (Muñoz, 2004 2007). En estas polémicas educativas, nuestras educadoras tomarán un activo e intenso rol, desde la tribuna que fue la Revista de Instrucción Primaria.

Finalmente el período de crisis de la reforma alemana, fue también los años del principal arribo –ya que se registran antecedentes previos (Silva 2015^a)- de las ideas asociadas a la Escuela Nueva y Escuela Progresiva. En Chile dichos corpus pedagógicos, que en el mundo tuvieron sus fuertes controversias, fueron vistos como una sola corriente (Reyes, 2005), que tuvo entre sus principales referentes a

Darío Salas, Amanda Labarca, Benjamín Troncoso, Gabriela Mistral y el en esa época joven Juan Gómez Milla (Silva, 2010). En la presencia y difusión de estas ideas unificadas, que propusieron un activismo pedagógico (Reyes, 2013), el cual veremos en algunas de nuestras educadoras, postulados que han sido estudiados inicialmente para el caso del sector preescolar por Cisternas (2014) y en una visión más global del sistema primario por Silva (2016^a 2016b). Por lo tanto las educadoras se encuentran en un periodo de complejidades en el desarrollo de las temáticas educativas, además de los planteamientos polifónicos y heterogéneos, se aprecia desarrollo de intelectualidad a partir de sus críticas y reflexiones pedagógicas.

Capítulo 4. Registros de educadoras: el discurso pedagógico desde la escuela.

4.1 Introducción.

Entender el surgimiento de los discursos pedagógicos desde sectores políticos y sociales en torno a los fines de la educación, así mismo como el desarrollo de los debates desde un alero cultural hegemónico y una pedagogía que busca el progreso y la civilización de la nación, nos acerca a la dualidad de la educación en relación a una función individual a la vez que social (Lionetti, 2001 2005^a 2005b 2010^a 2010b) y nos ayuda a comprender y analizar el discurso pedagógico desde la escuela a partir de los escritos de sus protagonistas.

La posibilidad de tener acceso a fuentes primarias para una tarea investigativa es una oportunidad que se puede encontrar con las educadoras que tuvieron la ocasión de publicar sus escritos en la Revista Instrucción Primaria: RIP, revista que se publicó mensualmente en Chile desde al año 1886 hasta 1920 bajo la Dirección Jeneral de Instrucción Primaria de Chile, incluyendo los trabajos de mujeres desde 1887 hasta el término de sus publicaciones, en este punto cabe señalar que las mujeres que publicaron fueron, en su mayoría, directoras de escuelas y maestras;

que desempeñaron labores docentes y formación como normalistas, pero que escriben desde la posición de directoras de escuelas en informes y memorias, además de representar un tercio aproximado del total de las publicaciones en relación al género. Los escritos que nos interesan llegan a un total de 60 publicaciones, entre los años 1900 y 1910, que para esta investigación se han dividido en tres grupos; el primero llamado “Descripciones de Clases”, que se trata solo de ejemplos de clases realizadas en las escuelas, descritas detalladamente, con 12 publicaciones, representando un 20% del total, equivalente a un registro de bitácora de metodologías. Un segundo grupo llamado “Bosquejos de Programas de Enseñanza”, que detalla cómo deberían ser entregadas las diferentes materias, incluyendo tiempo en semanas de trabajo de cada contenido, unidad y por asignatura, como lo sería hoy el marco curricular, llegando a 12 escritos, es decir otro 20%. Y un tercer grupo que aborda las diferentes temáticas educacionales mencionadas, además de informes y memorias de educadoras que completa un total de 36 publicaciones, completando el 60% restante. Escritos que hacen posible realizar un trabajo de investigación y análisis de las temáticas educativas, que se explicarán en los diferentes apartados asociados al desempeño de sus actividades pedagógicas dentro de un sistema educativo estatal.

Las opiniones de estas educadoras fueron heterogéneas y polifónicas en el análisis, reflexiones y críticas de un sistema educativo, evidentemente en crisis, con sugerencias permanentes de reformas para el currículo, las prácticas pedagógicas, las necesidades de formación docente, a partir de sus realidades sociales y educativas y culturales -que en su conjunto- cuestionaron a la oligarquía dominante. Se encuentran también las experiencias de educadoras, que bajo la influencia del “embrujo alemán”, (Conejeros, 1999 2015) realizaron propuestas pedagógicas, y que además, observaron muy de cerca sistemas educativos como el de Estados Unidos, donde surgió la inevitable comparación con la formación en nuestro país, igualmente en sus memorias aparecen las preocupaciones de los postulados cambiantes en los fines de la

educación, el rol docente y el currículo, así como el rol de la mujer educadora en la formación de la ciudadanía infantil. Todo lo anterior bajo la reflexión de experiencias educativas desde un sistema educativo estatal que conocieron, vivieron y testimoniaron en los registros de la RIP.

Por todo lo anterior es que hemos considerado pertinentes los siguientes apartados para el presente capítulo: 1. Civilizar, moralizar y formación ciudadana; los deberes de un sistema estatal. 2. Intelectualidad polifónica; entre la reproducción y la creación. 3. Cultura escolar; entre el “embrujo alemán” y las propuestas desde Estados Unidos. 4. Salvar a los niños; el deber de una maestra.

4.2 Civilizar, moralizar y formación ciudadana; los deberes de un sistema estatal.

Conocida es la estrategia usada para la modernización de la nación, haciendo necesaria la participación de toda la estructura social- en distintos niveles y matices por cierto- en torno a las ideas de la elite bajo una hegemonía cultural incluyendo entre otras instituciones, el sistema educativo estatal.

Así el sistema educativo estatal tiene como fin esencial la formación de los futuros ciudadanos y por lo tanto la idea de “civilizar y moralizar al pueblo” se encuentra muy presente en las discusiones político-oligárquicas, en la prensa escrita, en las preocupaciones de diferentes sectores de la sociedad, así como en el discurso pedagógico y en los escritos de las educadoras. En relación a estas temáticas, se pueden establecer las ideas de educación que tuvieron incorporando a los educandos, es decir el concepto de educación popular que desarrollaron se hace comprensible por las teorías de Puigros (2006), abriendo una alternativa de teoría educativa, que vincula lo político-social con procesos educativos determinantes en las reflexiones pedagógicas presentes en las autoras, desde lo estructural-cultural.

Las educadoras realizaron su labor educativa inmersas en una sociedad de principios de siglo XX, que como se ha establecido anteriormente, se encontraba en crisis, debido en gran parte a una “aprobada elite” que buscaba consolidar intereses económicos y políticos con permanentes dificultades de liderazgos y la existencia de magnos sectores postergados en la sociedad chilena (Salazar, 1987 1999 2000), donde la tarea educativa fue una de las principales formas estratégicas de llevar a cabo el proyecto modernizador de la nación. Además consideraremos el análisis en este apartado desde el concepto “alternativo combinado” trabajado por A. Puigross (2006), entendiendo la hegemonía estatal como una forma de imposición cultural -entre otras representaciones- a través de la educación, y a su vez forma parte de la estructura social, es decir; el discurso pedagógico enfrenta contradicciones entre los sujetos pedagógicos, educadores y educandos a partir del desarrollo de ideas de educación popular y educación estatal, que en este caso la segunda se impone sobre la primera y surge desde las expectativas de las clases dirigentes y no bajo el alero de los sectores populares. Así mismo la necesidad de formación del ciudadano va muy ligada al proceso educativo en relación a “la necesidad de educación de los pobres” con su instrucción y disciplina para la vida del trabajo, Egaña (2000), por lo tanto la cultura educativa que se impone es la cultura hegemónica de clase y por lo tanto de aceptación y de imposición como cultura común, que a su vez es la que permanece a través del tiempo.

Por lo tanto la idea de “civilizar y moralizar al pueblo” a través de la educación es una premisa casi constante en las educadoras, quienes por medio de sus escritos dejaron explícito estos conceptos y desarrollaron permanentes sugerencias polifónicas de búsqueda de la formación de costumbres y formación del ciudadano.

Las ideas expresadas en relación a lo anterior se pueden apreciar en los escritos de Rosa Ester Barra, titulado “la enseñanza de la música” en 1903 señala:

“La educación estética forma, pues, parte integrante de la educación moral i es preciso que el maestro haga extensiva a ella su influencia educadora, porque es ella precisamente la que hace del hombre un ser verdaderamente culto en su corazón, en sus maneras i costumbres sociales” (RIP, 1903, n°1:7)

Entendiendo la enseñanza de la música y la función pedagógica del maestro como una manera de entregar y transmitir costumbres acordes a la idea de necesidad de moralización y civilidad en los futuros ciudadanos, la misma autora escribe:

“no es mi ánimo presentar aquí un estudio extenso sobre la educación estética; solo me ocuparé de una parte esencial de ella, el sentimiento musical que desempeña el rol más importante como medio de educación moral, no solo en la escuela primaria sino también en la sociedad. Desde los tiempos más remotos han comprendido los educadores la influencia poderosa que la música ha ejercido en la educación y moralización de los hombres.” (RIP, 1903, n°1:7)

Es conocida la utilización del currículo con fines hegemónicos, estableciendo elementos de transmisión y reproducción culturales de acuerdo a las ideas de una elite que necesita consolidar sus propias iniciativas en relación al desarrollo de la nación. Así las materias a impartir – entre otros elementos – se convirtieron en una herramienta que facilitaría la formación ciudadana a través de la entrega de valores patrios, como es el caso de la enseñanza de la geografía y la historia, en su escrito del año 1907 la educadora Ester C. de Almarza, señala:

“el maestro instruido i preparado sabrá verter estos conocimientos con singular atractivo por digresiones discretas i oportunas que harán una mirada ligera y frecuentemente sorprendida sobre el campo de numerosas ciencias con las cuales la geografía tiene tantos puntos de contacto. Esta ciencia persigue además, el mismo fin que la historia, porque si la historia de un país es el alma de la patria, la geografía es su verdadero cuerpo. (...) Ella enseña, ya lo dije, el patriotismo, haciendo conocer el territorio del país, las fronteras con las naciones vecinas, despertando así el amor al suelo en que se ha nacido.” (RIP, 1908, abril: 216)

Un lenguaje bello y a la vez muy locuaz se encuentran en los escritos, además de representar los objetivos de un sistema educativo estatal que obedeció a los intereses oligárquicos, incluyendo las necesidades de educación de un sector de la sociedad que debía ser parte de la nación.

Es así como en la centuria de la misma queda plasmada la idea de educación estatal dirigida a “civilizar y moralizar al pueblo”. Tal como lo plantea en su escrito titulado “en el centenario”, la autora Isabel Bongard:

“bajo el punto de vista de la educación popular, que es el más poderoso factor del progreso de los pueblos. Pienso que en la centuria de vida libre que acaba de espirar, los grandes estadistas chilenos, que han tenido la firme convicción de que el bienestar i felicidad de la patria están íntimamente unidos a la instrucción popular, no han omitido esfuerzos para estenderla i mejorarla, usando de todos los medios i recursos que las diversas épocas y circunstancias han presentado a su alcance.” (RIP, 1910, n°9:515)

La conmemoración del centenario de la republica trae las oportunidades políticas de realizar intervenciones discursivas a favor de la educación popular, pero desde la mirada hegemónica, con matices comprometidos hacia la elite dirigente, además de hacer entrever las ideas liberales en torno a la formación de los maestros y la educación del pueblo:

“desde entonces Chile, persuadido con elevado criterio, de que el adelanto de la instrucción primaria dependería de la idoneidad de los maestros, se preocupó con laudable celo de preparar a los institutores del pueblo, en cuyas manos debían modelarse los ciudadanos con todas las virtudes que hacen grandes a las naciones.” (RIP, 1910, n°9: 516)

Sin embargo, por ser un escrito de reconocimiento comprometido con el sistema educativo estatal y las políticas gubernamentales, no está exento de las críticas y sugerencias en torno a las mismas temáticas educativas:

“los maestros i las maestras formadas bajo la era de la reforma en los métodos, están esparcidos de uno a otro extremo de la república; pero hay que lamentar que aun su número no corresponde a las necesidades actuales de la instrucción. El actual inspector general de instrucción primaria, don Rafael Díaz Lira, penetrado de esta deficiencia, se empeña con laudable celo i energía en que las Escuelas Normales produzcan el número suficiente de maestros que lleven la luz a todas partes, que no haya un pueblito por insignificante que sea, que no reciba la magnífica dádiva de la instrucción.” (RIP, 1910, n°9: 518)

La consolidación de la nación a través de la instrucción es para la educadora una tarea realizada y digna de reconocimiento, sin embargo deja clara la idea de las falencias y debilidades en las que se debería trabajar:

“El país, según mi modesta opinión, no debe contentarse con el progreso ya adquirido; debe avanzar, debe trabajar por ponerse al nivel de los pueblos más adelantados: así lo exigen la energía para el trabajo, la inteligencia i la actividad de sus hijos, valiosos elementos que aseguran un brillante porvenir a la nación.” (RIP, 1910, nº9:518)

Interesantes registros se aprecian entorno a diferentes temáticas educacionales, como son el currículo, la infraestructura, la educación de la mujer y comparaciones con realidades de países europeos como Inglaterra y Alemania.

“Que Chile tenga edificios adecuados para la enseñanza actual: he aquí uno de mis más ardientes deseos. Las escuelas de bosques o al aire libre, fundadas en Alemania especialmente para los niños débiles, anémicos y raquíticos o atrasados en su desarrollo físico e intelectual, han llegado a ser un factor de primer orden en el cuidado público de la niñez desvalida, sobre todo en las ciudades más o menos grandes donde tanta miseria hay que aliviar. El gobierno ha tenido el grandioso pensamiento de mejorar las condiciones sociales del pueblo, dando vida, desarrollo a esas dotes del alma que se esconden, se ocultan bajo débiles i miserables apariencias, i que sin este cuidado protector, providente, jamás llegarían a ser un elemento de grandeza para la nación.” (RIP, 1910, nº9: 519-520)

Así mismo se encuentran las características reformistas y polifónicas de esta educadora a partir de las permanentes sugerencias de transformaciones en las prácticas pedagógicas y la incorporación de materias consideradas necesarias para el desarrollo y bienestar de los hijos de la nación a través de la influencia de la escuela.

“Tratándose de mejorar las condiciones higiénicas i económicas del pueblo por medio de la influencia poderosa que ejerce la Escuela en una nación, creo que los resultados serían altamente beneficiosos si se instalasen baños en todas las Escuelas Públicas i si se enseñase de manera práctica en las de niñas la Economía Doméstica.(...) la educación práctica de los jóvenes en todas las esferas sociales en el ramo de Economía Doméstica por medio de la Escuela, corresponde a una sentida e imprescindible necesidad de la época moderna.” (RIP, 1910, nº9: 524)

Por lo tanto existe una idea de civilizar y moralizar al pueblo desde el discurso, que se encuentra con las contradicciones en la práctica y el quehacer educativo, presentando una vez más la conocida dinámica entre “lo que es” y “lo que debería ser”.

“Ojalá que en esta centuria, Chile dedique fuerzas especiales al desenvolvimiento de la instrucción haciendo obligatoria la asistencia escolar, favoreciendo con solícito cuidado, a fin de que no se pierdan, tantas inteligencias, tantos genios quizás, que podrían contribuir a la prosperidad i a la grandeza de este bello i hospitalario país por cuyos altos i gloriosos destinos hago fervientes votos al Supremo Dispensador de todo bien.” (RIP, 1910, N°9: 527-528)

Ser educadora entonces necesariamente compromete la labor educativa con la labor social y política en torno al centenario de la nación, donde la escuela es el punto de partida para el deber estatal de civilizar, moralizar y ser formador de la ciudadanía.

Las educadoras aportaron con sus escritos a partir de sus experiencias recogidas en torno a su quehacer educacional, así como también se enfrentaron a las diferentes temáticas que incluyeron la contingencia del momento histórico que vivieron.

La labor del Estado como responsable final de la formación de la ciudadanía, situación que debería empezar – con diferentes matices – desde temprana edad y por lo tanto la educación estatal sería la encargada de guiar en el camino de la “civilidad y moralidad del pueblo”, entendiendo “pueblo” como aquellos niñas y niños de diferentes edades, además de todas aquellas personas que no habían recibido instrucción alguna; como el sector social en condiciones de ser educados, y la educación estatal debería hacerse cargo de esta labor masiva - a su vez con elementos culturales de control social - que se condicen con las ideas de “civilidad y moralidad” necesaria para este “pueblo”. No obstante, las ideas polifónicas se encuentran en las educadoras, como revisaremos en el siguiente apartado.

4.3 Intelectualidad polifónica: entre la reproducción y la creación.

Conocido es el sentido hegemónico de existencia del Estado, así como la idea instrumentalizada de los fines de la educación al servicio del proyecto de elite, donde la idea de “civilizar-modernizar y moralizar” se hacía cada vez más latente, y la función de

la escuela para formar al “soberano o pueblo” como futuro ciudadano, Lionetti (2001 2005^a 2005^b 2010^a 2010^b) resultó muy complejo, para una sociedad que enfrentaba una crisis política y social con el surgimiento de la “cuestión social” que como principal consecuencia representó el fracaso del proyecto hegemónico expresado en un frágil sistema primario de enseñanza durante la primera década del siglo XX. Así mismo el acceso a la educación de las mujeres se armoniza con las ideas de “civilizar y moralizar al pueblo” en tanto trasmisoras y transformadoras culturales, además formar parte activa de esta tarea, las mujeres desarrollan trabajo intelectual en tanto se encuentran en la permanente disyuntiva entre “lo que es” y “lo que debería ser” en materia educativa, pedagógica y cultural, situación en la que nos adentraremos en esta parte del análisis.

Nuestra pregunta en esta parte de la investigación será aquella que relaciona los el rol de las mujeres y de las educadoras, frente a los fines de la educación: ¿se sintieron intelectuales críticas, intermedias, o simplemente parte de un proyecto educativo?; nuestra hipótesis en esta oportunidad será aquella que las sitúa en la parte intermedia de la pregunta debido a sus críticas, pero a su vez en sus reflexiones se aprecia un sentido de pertenencia y de identificación con un proyecto enmarcado dentro de un sistema establecido, es decir, desarrollaron una intelectualidad polifónica que se debatió entre la reproducción y la creación – con matices marcados - de estrategias reformistas. Desde la perspectiva de su rol de mujeres educadoras se expresaron a sí mismas con una responsabilidad docente que aceptaron como pre-determinada y pre-destinada de manera suscrita socialmente bajo una hegemonía cultural, que es donde se elaboran los discursos pedagógicos necesarios para una comprensión de las necesidades de educación, Lionetti (2001 2005^a 2005^b 2010^a 2010^b), por lo tanto se aprecia una contradicción en las ideas y reflexiones de las educadoras desde su quehacer docente y la realidad social y económica de la comunidad enfrentada a las necesidades de “civilizar y moralizar al pueblo”, la tarea educativa y a su vez, demostraciones efectivas de intelectualidad polifónica entre la crítica reflexiva y las estrategias de reforma educativa.

Sin embargo, se debe recordar y entender que estas mujeres vivieron una limitada participación bajo una sociedad que no les reconoció muchas veces como seres inteligentes, personas independientes, intelectuales, pensadoras críticas y reflexivas, o

simplemente escritoras; resulta determinante desde la temporalidad. Es por todo lo expuesto que se hace muy interesante revisar los registros de las ideas de estas voces femeninas en relación a la visión de ellas mismas en tanto sujeto histórico; como mujer, maestra, como ciudadana, donde el rol de maestra se ajusta a los debates en el campo pedagógico y en la narrativa de que la educación es una dualidad permanente entre la formación individual y colectiva muy ligada a la realidad social, Lionetti (2001 2005^a 2005^b 20100^a 2010^b). Mientras que la educación de la mujer se instrumentaliza en función de las necesidades de educación en tanto “civilizar y moralizar al pueblo”, se abre el debate desde el campo pedagógico hacia lo político y cultural. Y si consideramos la actividad reflexiva docente no podemos dejar de mencionar los elementos de la pedagogía crítica que se relacionan directamente con los actores principales dentro de la escuela; educadores, educandos y relación con el Estado, al reconocer la educación como un hecho político, y presentar reflexiones en sus escritos desde el quehacer docente en relación a distintas temáticas que involucran factores culturales hegemónicos, Giroux (1990 1997 2012).

Las publicaciones instalan el tema de preocupación de estas educadoras desde la perspectiva de género, en un primer intento, bajo los escritos de Celia I. Robles, en 1902, en su escrito “Educación e Instrucción de la Mujer”, interesante es la definición de educación en sentido masculino que hace en su escrito, además de darle el origen natural, le otorga el sentido de “civilización” y establece el factor cultural como fin último de la educación.

“La educación es el conjunto de esfuerzos reflexivos por los cuales se ayuda a la naturaleza en el desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, en vista de su perfección, su felicidad y su destino social” (RIP, 1902,nº9: 451)

Atribuye la necesaria educación de la mujer como parte del progreso de la sociedad, y la mujer en ella, considerada como un ser inferior, débil, con casi la única y principal misión de madre formadora durante la primera infancia, bajo las virtudes que se esperan desde la iglesia, atribuyéndole necesidades de valores considerados “aceptables

socialmente” y dignidad en la formación de sus hijos, además de considerar la maternidad y formación de los hijos como una instancia útil a la sociedad por parte de la mujer:

“El uso general reserva aun la palabra educación, para designar con ella la formación de las costumbres y del carácter. El objeto de la educación, propiamente dicha, es precisamente la cultura de la voluntad y el corazón.” (RIP, 1902, nº9:452)

Según la autora, se debe controlar la voluntad de aquel que se está formando, y por lo tanto la educación debe enfocarse en el control de voluntades, y a desarrollar “virtudes”. Es un escrito condescendiente con el modelo muy conservador de la mujer obediente, bajo control de sus emociones, con “virtudes piadosas” y prestas a cumplir con su misión de formadora de la primera infancia, sin la oportunidad ni el derecho a cuestionamientos y críticas reflexivas del sistema educativo y/o de lo que puede aportar la mujer como intelectual. Situación que se condice con la idea de hegemonía cultural entendida como una cultura de aceptación determinista en torno a la educación y sus fines, Apple (1986 1987 2001).

No obstante, en relación al texto anterior surge una respuesta muy enriquecedora para la revista y sus publicaciones en el número siguiente, de parte de Teresa de Sarratea: “Un poco más de luz sobre la verdadera condición de la mujer”: Trata de manera sensible el tema y señala la condición de la mujer en relación a la educación y la función de la misma en la sociedad, en analogía a su preparación casi exclusiva para su rol de mujer ya conocido y predestinado.

“En efecto, ha llegado a ser un axioma de la pedagogía que, siendo el destino natural de la mujer el matrimonio, todos los esfuerzos de la educación deben concretarse a formarla física, moral e intelectualmente apta para realizar este destino.” (RIP, 1902, nº12: 647)

Haciendo una crítica reflexiva a la condición de la mujer dentro del matrimonio como la única forma de desarrollarse a la que pueda acceder, expresa las necesidades y falta de libertad de elección de la mujer en correlación a la búsqueda de su desarrollo individual y como persona, a su vez de manera íntegra y no exclusivamente bajo el matrimonio como único fin de la educación y existencia de la mujer. En sus escritos, aparece la incipiente necesidad de la igualdad de condiciones entre hombre y mujer y no solo en

relación a los fines de la educación sino como un factor cultural, en una sociedad, que solo considera la instrumentalización de la mujer por su rol, ella señala:

“Los hombres pueden encontrar satisfacciones en todas las esferas de la vida. La educación no se preocupa de formarlos para que sean padres y maridos, sino para que sean hombres en este estado y fuera de él; para que puedan tener una existencia completa, que responda a todas las aptitudes y exigencias de su ser. El arte, la ciencia, la política, los negocios, todos los caminos están abiertos a su actividad: ¿y la mujer ha de ser solo esposa y madre?” (RIP, 1902, nº12: 648)

Continúa la propuesta su autora en el siguiente año, es decir en 1903, “La Mujer en la Familia”, hace una crítica hacia la institución del matrimonio entendida como una forma de dominación, no obstante, expresa la idea de libertad de decisión de la mujer, es decir, si ella lo acepta, que sea en conocimiento de que puede desarrollarse de todas formas, aprovechando las oportunidades que se presenten en relación a su desempeño como esposa, y aspirante a la “felicidad humana”, buscando un sentido de igualdad entre hombre y mujer. Lo anterior nos confirma lo heterogéneas y polifónicas de las publicaciones de estas maestras, quienes desde sus trabajos – en este caso escritos - fueron capaces de desarrollar espacios de reflexiones.

Interesantes en relación a este tema son los registros de memorias de las educadoras, como es el caso de la directora de la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena, Isabel Bongard en su discurso dado con ocasión del centenario de Chile, titulado: “En el Centenario”, que se publicó en el año 1910, hizo mención a la mirada y la inspiración de Sarmiento, en relación a la formación de la mujer y su rol:

“se necesita también formar maestras para educar a la mujer, porque ¿Cómo dejarla en la ignorancia si es ella la que en el tierno regazo comunica sus sentimientos y enseñanzas morales al niño que más tarde será un hombre? La madre es la primera maestra del ciudadano, y por lo tanto, todo gobierno debe preocuparse con esmero de la educación de la mujer, para que sea inteligente y virtuosa dueña del hogar” (RIP, 1910, nº9: 516)

Sin embargo, no se puede establecer un incipiente feminismo en sus escritos, ya que ellas se refieren al tema en cuestión, desde la perspectiva de la necesidad de educación

para la mujer a partir del sentido y fines culturales de la sociedad de la época, que necesita educarse y formarse para transformar a un pueblo y con él al ciudadano, que hasta el momento sin educación, debe pasar a ser un pueblo de ciudadanos serviles y educados para las necesidades del proyecto de consolidación de la nación (Egaña, Núñez y Salinas 2003), que debían ser obedientes, disciplinados, con espíritu patrio y útiles a la sociedad, alcanzando así el anhelado desarrollo para la sociedad y con ella a la nación.

En relación al rol del Estado, es preciso entender la articulación del discurso pedagógico para el modelo educativo en relación a tres factores fundamentales: la naturaleza del Estado, es decir coercitivo y sustentador de aparatos ideológicos, un segundo factor es la fundamentación del poder social, a través de la esfera pública y la política, y tercero las relaciones dinámicas con la sociedad civil, Lionetti (2001 2005^a 2005b 2010^a 2010b). Por lo tanto el interés desde la elite, para la educación de la mujer, incluyendo la idea de mayor capacidad formadora, así como el rol de maestra, estuvieron – y están - acorde a los estereotipos de género, así la feminización docente se entiende como una institucionalización del rol tradicional de la educación materna, pese a lo anterior, las ideas críticas y reflexiones en sus escritos surgen a pesar de estar bajo la hegemonía ya descrita. Lo anterior se relaciona directamente con la misión educativa del Estado, en la configuración de este nuevo orden social, que debe considerar una estructura social mucho más compleja y determinada por la formación del ciudadano, empezando por la escuela pública, Lionetti (2001 2005^a 2005b 2010^a 2010b).

Sin embargo a medida que avanza el tiempo de publicación de los escritos, aparecen en los informes las necesidades de la asistencia médica en las escuelas, como una estrategia para subsanar las deficiencias de asistencia, infraestructura y de formación pedagógica que presenta el sistema educativo, además de dar cuenta de la situación económica y social de las niñas y niños que pertenecen a la escuela.

Continuando con la responsabilidad del Estado en la educación, en las memorias de la directora de la Escuela de Preceptoras de La Serena se puede encontrar otro factor

común de necesidad de enseñanza de la higiene a partir del rol de la mujer. Se hace notar la enseñanza de la higiene como un factor de incidencia cultural en la comunidad, y como se mejoraría la imagen de la escuela en la misma, según la impresión de la autora:

“tratándose de mejorar las condiciones higiénicas y económicas del pueblo por medio de la influencia poderosa que ejerce la Escuela en una nación, creo que los resultados serían altamente beneficiosos si se instalasen baños en todas las escuelas públicas, y se enseñase de una manera práctica en las de niñas la economía doméstica (...), el aseo, el orden y la economía conseguidos por la hacendosa e inteligente dueña de casa en el modesto y el pobre hogar, contribuyendo a la armonía y felicidad de la familia, ejercerán vasta y saludable influencia en las masas populares” (RIP, 1910, nº9:525- 526)

Se incorpora la enseñanza de la higiene como una estrategia que subyace en la idea de “civilizar y moralizar”, así mismo como un mecanismo de control social, a pesar de encontrarse planteamientos políticos en su escrito, es también un ejemplo de la multiplicidad en las reflexiones. También se encuentran las voces polifónicas desde la realidad de las diversas escuelas en los diversos informes presentados por las educadoras que permanentemente sugieren una reforma en torno a la idea de mejorar la educación estatal. Así las ideas surgen desde la reproducción cultural, pero a su vez recogen estrategias reformistas en tanto se comprende la educación como un hecho político.

Las educadoras que se desempeñaron como directoras y tuvieron la oportunidad de publicar sus informes en la RIP, fueron capaces de aportar con sus reflexiones al debate para los discursos pedagógicos. Como es el caso de la educadora Lupercia Espina de Ruz, como directora en Concepción, expresando un sentido democrático, señala en sus informes:

“Veo que ahora hay más seriedad en la forma cómo deben adquirirse los conocimientos. Las alumnas no sabrán de antemano el tema de los exámenes. También ha desaparecido el imperialismo, es decir, aquel modo de entender las cosas en que el jefe aparecía en el trono grande, el sub-jefe en otro menor y así sucesivamente. Inspirada en estas ideas he exigido que los profesores de esta

Escuela Normal estudien todo lo que pueda redundarles en factor de progreso.” (RIP, 1908: 336)

Lo anterior se enmarca en las vivencias recogidas por las educadoras que se encuentran en los planteamientos de la pedagogía crítica y reflexiva con principios democráticos que se relacionan con la reflexión del quehacer pedagógico y educativo.

Las voces de las educadoras fueron polifónicas – como ya se ha establecido- donde se encuentran elementos de continuidad y cambio, que resultan muy esclarecedores al revisar los informes de educadoras a lo largo de la geografía de la época; También debe considerarse la existencia de procesos educativos bajo parámetros culturales de dominación dentro y fuera de la dinámica escolar, así como entender que la cultura escolar es siempre la cultura común de la nación y por lo tanto es una cultura de aceptación, que se define como tal (Egaña 2000). Sin embargo, el gran enemigo aquí es la hegemonía que se vale de la ideología y de las tradiciones selectivas dentro del sistema escolar para legitimarse, y la educadora se enfrenta a la “naturalidad” de una sociedad bajo una cultura hegemónica, donde su rol como educadora crítica debe gestarse con sentido político, intelectual y permanecer en el ejercicio del pensamiento de su función educadora, trascendental y vital (Apple 1986 1987 2001), por lo tanto al presentar en sus escritos propuestas, sugerencias, solicitudes y problemáticas en torno a su quehacer docente; las educadoras demostraron trabajo como intelectuales.

En relación a lo anterior, en 1904, Teresa de Sarratea, hace su aporte en el desarrollo de la crítica al sistema educativo bajo la luz de su texto: “Educación e Instrucción, El Pensionado i El Colegio”; inicia su escrito con un breve, pero muy ilustrativo párrafo.

“A fuerza de verlas desde que abrimos los ojos, nos habituamos a ciertas costumbres que si se nos propusiesen de improviso revelarían nuestros sentimientos más legítimos y arrancarían nuestras más enérgicas protestas. Una de estas costumbres, casi universalmente aceptada hasta hace muy poco, y que así podríamos calificar de contra nature, es la aglomeración de centenares de niños de diversas edades y condiciones, en un mismo establecimiento, sujetos al mismo régimen, dominados por la misma disciplina y careciendo desde los primeros años de vida privados de familia, para crecer moralmente al azar, como débiles arbustos prematuramente trasplantados sin savia vital y sin raíces.” (RIP, 1904, nº7:167-168)

Es una reflexión crítica al sistema de internados y sus características que funcionan en esos momentos en Chile, continua su reflexión cuando señala:

“Es que hasta la fecha, confesémoslo humildemente, para poner remedio, es que hasta la fecha la educación no ha comenzado fiscalmente entre nosotros; nuestros sistemas tiene por objeto adquirir una instrucción más o menos completa; pero no educar a nuestros niños. La educación y la instrucción son dos obras absolutamente diferentes y apartes. El mal no ha consistido en que procuramos armonizarlas, sino en que las hemos confundido.” (RIP, 1904, nº7: 169)

Además hace una referencia sensible desde su género en relación a las necesidades y la falta de mejores oportunidades y alternativas para las clases bajas, entendido en el sentido de la necesidad de los niños de estar con sus familias, especialmente con sus madres.

“Por mi parte, estimo como la más horrible de las pruebas a las que puede someterse el corazón de una madre, la necesidad de abandonar a su hijo a la suerte de estos internados. Me causa menos pena ver a un niño cargado precozmente de trabajo que verlo llevar a la espalda la bolsa azul y blanca con que se encamina a la terrible cárcel. Tiempo ha de llegar en que ni el más desvalido de los niños se vea en la necesidad de sacrificar de esta manera su educación a su instrucción; en que el pensionado y el colegio sean dos residencias separadas entre nosotros, como en las ciudades europeas.” (RIP, 1904, nº7: 170)

También aparecen sus críticas cuando se refiere a los internados fiscales a cargo totalmente del Estado, donde el director es solo un administrador fiscal, que está exento de responsabilidad en relación a lo que sucede con las carencias afectivas de los niños. Otorga una vital importancia a la formación moral de los niños, que bajo el sistema, según cita; “*no existe*”, en relación a la falta de educación fiscal, ya que solo existe hasta el momento la instrucción. Haciendo clara alusión al “inexistente rol del Estado Docente”, al contrario de como lo han pretendido establecer historiadores de elite, a través de la historiografía tradicional de este citado periodo histórico, situación que esta educadora deja muy claro al señalar:

“¿Qué han hecho y harán siempre todas las naciones que aspiran a ser grandes, sino vigorizar física y moralmente su raza en las fuentes de vida de una educación regeneradora? No nos hagamos ilusiones; ni los soberbios edificios, ni los personales numerosos, ni la instrucción obligatoria, poseen esta fuerza; el soplo de la vida es la obligación individual.” (RIP, 1904, n°7: 173)

Encontramos así, un permanente llamado y denuncia a este Estado débil en relación a las condiciones en las que funciona el sistema educativo. Como es el caso de las memorias de Carolina Burson, directora de la Escuela de Preceptoras de La Serena, en el año 1908. Se inicia el informe con las descripciones de la infraestructura y la distribución administrativa del establecimiento, dejando de manifiesto las deficiencias y carencias. No obstante hace un retrato descriptivo muy interesante de la realidad de la comunidad escolar del momento.

“(…) en general, puede decirse que en esta escuela la enseñanza de la aritmética deja mucho que desear, como también la de los ramos técnicos. El éxito se hace difícil por falta de material escolar y por falta de espacio, defectos comunes al internado. (...) Resumen- la escuela práctica ha venido a ser localmente considerada como un departamento preparatorio a la Normal; estaría bien si más aspirantes pudieran aprovechar la oportunidad, para que no se presentaran alumnas tan mal preparadas. De esta manera el primer año de la normal sería algo más que la continuación de la escuela primaria. Dios guarde a Ud.” (RIP, 1908: 256-257)

A su vez hace lo propio la directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago n° 1, Brígida Walker, menos detallista que la anterior, se aprecia la importancia que esta educadora otorga al “comportamiento adecuado” de las estudiantes; *“la moral de las educandas no dejó nada que desear”* (RIP, 1908, mayo: 262). Es una muestra de elementos de continuidad y cambio que se dejan visualizar a través de sus informes.

En los escritos publicados en el año 1903, se encuentra la utilidad de la enseñanza del canto, como una forma de instruir en relación a la formación de hábitos, y de cómo debería el profesor considerar su rol y la influencia en sus educandos, es decir, una instrumentalización de la enseñanza de esta asignatura y de control social, así la autora escribe:

“En todas las escuelas debe enseñarse el canto, para lo cual se emplearan por lo menos dos horas semanales si es que el maestro tiene el firme propósito de educar el corazón de sus educandos, porque sin él se priva a los futuros ciudadanos del

medio más precioso para estrechar los vínculos de amor filial, de la sociedad y de la familia.” (RIP, 1903, pág.10)

De la misma escritora es posible encontrar los elementos de continuidad y cambio, además de la gran influencia de la iglesia, como factor cultural predominante, en busca de lo que constituyó el horizonte para algunas de estas educadoras y lo que esperaron del rol y la función del maestro, entre otras, de las reflexiones que se investigaron, ella expresa:

“El maestro no debe olvidar que el niño está siempre preparado a imitarle i que un espíritu habituado a vivir en los goces que proporcionan una vida virtuosa i moral, no tolera ni la sombra de la maldad ni el vicio. El institutor que haya conseguido el perfeccionamiento moral de la juventud que se le ha confiado, será el autor de la felicidad de una generación entera; pues habrá hecho mujeres laboriosas, que practiquen las virtudes del hogar i siembren, el bien a manos llenas; habrá hecho hombres que se procuran goces puros i saludables, ocupaciones dignas del ser que Dios creo a su imagen y semejanza.” (RIP, 1903, pág. 10-11)

Por otra parte la directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago nº2, sus escritos dan cuenta de las condiciones en que se desarrolla la labor de formación de las estudiantes considerando factores económicos, sociales y culturales, así mismo se encuentra la crítica en relación a las formas en que deberían ser ejecutadas las clases, además de sugerencias de como subsanar las especificadas dificultades, la educadora escribe:

“(…) en cuanto ha sido posible, nos hemos acercado a los programas más universitarios, creyendo hacer un señalado servicio a las alumnas...los beneficios serían los siguientes. 1º habría relación entre la instrucción primaria y secundaria. 2º Se estimularía a las alumnas que salen de la escuela normal a continuar estudiando.3º fácilmente se formarían buenas profesoras normales. (...) no quiero terminar esta Memoria sin insistir nuevamente respecto de la necesidad que hay de que el señor Inspector interponga su valioso influjo ante el Supremo Gobierno a fin de dotar esta Escuela de local propio.” (RIP, 1908, mayo: 265- 267)

Interesantes y de gran utilidad resultan los informes de las memorias de las directoras de escuela, como es el caso de la directora de la Escuela Normal de Preceptoras nº1 de Concepción, Inés Ewing Brown. Sumándose a las denuncias anteriores en relación a infraestructura surge el cuestionamiento a las acciones del gobierno en relación a su responsabilidad en las reparaciones y posterior compromiso en los pagos a los

trabajadores y ejecutores de las obras, que se aprecia muy deficiente. Sugiere el registro de la enfermería a partir de sus propias palabras, en relación al informe:

“1 que las alumnas llegan en buena condición física a la escuela, siendo que el primer mes (abril) se encuentra un solo caso de enfermedad, pero que su estadía en la Escuela cambia esto de manera muy lamentable. 2 que las enfermedades que se desarrollan en las alumnas en la escuela son casi exclusivamente resfríos, debidos, creo, en parte al clima, y en parte al hecho de que la casa es muy fría, húmeda y con muchas corrientes (...) por lo demás, las observaciones que he hecho en cuanto a los perjuicios que ha sufrido la escuela de mi cargo principalmente por atrasos en el servicio, no encierran ninguna queja personal, (...) y estoy dispuesta a creer que los atrasos son consecuencias inevitables del recargo de trabajo, cada año más pesado, resultado del sistema tan centralizado en asuntos escolares aquí en Chile.” (RIP, 1908, mayo: 319-326)

Las memorias de la directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Puerto Montt, Matilde Cañas en el mismo año, se ajustan a las reflexiones de las voces femeninas del resto del país bajo la misma temporalidad y contexto, además de evidenciar la realidad de las estudiantes de la zona que se refleja en el análisis detallado de la salud de las alumnas, el estado de la infraestructura del establecimiento, y las lineaciones de los programas de estudio:

“habiendo una comisión formada para estudiar i reformar los programas i plan de estudios de las Escuelas Normales, no trataré de esto, solo sí digo que los que en ésta se siguen, fueron confeccionados, estudiando los de las Escuelas Normales de Santiago, Serena i Concepción, tomando de éstos lo que el Consejo de Profesoras encontró conveniente para este establecimiento(...) repito una vez más, que la única salvación que tiene esta escuela, es la construcción de un edificio propio, cómodo y adecuado para esta zona lluviosa. (...) con el sistema actual de vida se está labrando disimuladamente a cada niña la ruina de su salud”. (RIP, 1908, mayo: 340-345)

Sin embargo, sus críticas y reflexiones se pueden enmarcar en un nivel intermedio de análisis, ya que las educadoras en sus escritos señalan que se cumple con los programas de gobierno establecidos en el sentido de los contenidos y metodologías del currículo vigente. En este punto se produce la contradicción entre la labor educativa realizada y la presencia concreta del Estado en el sistema educativo, debido a que en los registros está la idea de que a pesar de las carencias y necesidades explicitadas de manera constante

en cada publicación; las educadoras presentan una exposición del “deber cumplido” bajo las premisas de este mismo sistema educativo estatal, que busca dar formación a los futuros ciudadanos, con la labor de “civilizar y moralizar”. Así el discurso pedagógico integra el saber en la tradición normalista para la formación del pueblo, (Lionetti, 2001 2005^a 2005^b 2010^a 2010^b) donde es posible la alienación cultural desde la hegemonía para la modernización de la nación.

Así, las voces polifónicas de las educadoras vuelven a evidenciar las contradicciones de su labor educativa, a pesar de su compromiso con la pedagogía, sus informes son muy demostrativos. Cabe señalar en este punto los escritos de Adriana Valdivia, en sus memorias de directora de Escuela Normal nº 3 de Santiago, en 1908 establece:

“a primera vista se nota un descenso considerable en el número de aspirantes a normalistas. Pareciera que su causa fuera el poco interés que tuvieran las familias para enviar a sus hijas a las Escuelas Normales; pero en realidad las publicaciones de la prensa para demostrar la necesidad de un aumento de sueldo al preceptorado, desprestigió la carrera. (...) no existiendo ninguna reglamentación que determine los distintos distritos escolares (...) la mayoría prefiere ingresar al internado, llenándose éste de alumnas de Santiago, en desmedro visible de las de provincias (...) ha venido aumentar esta crisis de alumnas el hecho de que las escuelas superiores se ven obligadas a retener a las alumnas de los cursos superiores para completar el número reglamentario, sin lo cual la escuela se transformaría en elemental.” (RIP, 1908, mayo: 272)

A pesar de transmitir modelos hegemónicos, las educadoras fueron capaces de criticar y reflexionar en torno a sus realidades y problemáticas educacionales, constituyendo una labor intelectual enriquecedora de los discursos pedagógicos, buscando la igualdad de oportunidades para niñas y niños. Sin embargo, su camino no fue fácil, ni mucho menos exento de cuestionamientos, de parte de una sociedad patriarcal, que solo se interesó en la educación y la formación de las maestras para “civilizar y moralizar” al ciudadano bajo la instrumentalización del rol de la mujer. Pese a lo anterior, las reflexiones son el testimonio de las capacidades intelectuales de las educadoras - debido a que se debatieron en sus escritos - entre “lo que es” y “lo que debería ser”, y desde estas contradicciones presentaron críticas, ideas y pensamientos en relación a su compleja realidad social, todo desde su quehacer educativo, a su vez que como sujeto histórico, dieron cuenta de la situación económica, política, social y cultural, y no solo de nuestro

país, sino que asumieron la responsabilidad de recoger experiencias extranjeras, como se tratara de comparaciones y por lo tanto también reflexiones, que serán abordadas la siguiente parte de la investigación.

4.4 Cultura Escolar. Entre el “embrujo alemán” y las propuestas desde Estados Unidos; críticas a la formación docente.

Las educadoras, en menor medida que los educadores, escribieron sobre la oportunidad de observar y conocer experiencias educativas en el extranjero, que se plasmaron en las publicaciones de la RIP, como es el caso de Alemania, Francia, Inglaterra, y Estados Unidos, entre otros, siempre bajo mandato gubernamental; experiencias que dieron vida a informes detallados y la inevitable comparación con la realidad chilena.

En relación al llamado “embrujo alemán” , que se relaciona con las ideas de educación y renovación pedagógica en los discursos y las prácticas pedagógicas, (Conejeros,1999 2015) y la influencia de otros sistemas educativos, especialmente serán útiles las comparaciones con Estados Unidos, estudiando sus reflexiones; Cabe preguntarnos en esta parte de la investigación ¿Cuál fue el sistema educativo que influyó mayormente para las ideas y las reflexiones de estas educadoras?, nuestra hipótesis es que si bien es cierto fueron muy influenciadas por el llamado “embrujo alemán”, se sintieron más cercanas en sus reflexiones y escritos a la realidad del sistema educativo norteamericano, como ejemplo digno de imitación. Para las educadoras, que contrastaron sus experiencias, en Estados Unidos, con los “antes y después en Chile”, el escenario educativo en nuestro país les resultó muy complejo a la vez que desigual, producto -entre otros matices-, de una insuficiencia en la estructura y deficiencias en su implementación como un Sistema Educativo Estatal que desde un Estado frágil, no logra satisfacer las necesidades de formación docente, consideradas adecuadas para el desempeño

pedagógico, registros de críticas presentes en las memorias de estas educadoras, además de la ideología que se manifiesta en sus escritos, también aparecen interesantes apreciaciones sociales, económicas y culturales de la sociedad de la época.

A partir de lo anteriormente descrito; cabe citar a María Hunt con su escrito titulado: “Método de Educación Antialcohólica” publicado en diciembre de 1901, escribe desde su experiencia de trabajo en Estados Unidos; luego de un análisis del significado social, moral y cultural de la falta de temperancia en la sociedad y de las consecuencias para los niños por la falta de educación al respecto, aparece la crítica a la costumbre de beber bebidas alcohólicas, que según la autora; es un hábito rodeado de prejuicios, de ignorancia en relación a sus efectos adictivos por parte del pueblo, y por lo tanto una situación de conflicto, aun en las sociedades que pueden considerarse más desarrolladas, por estas razones es que señala:

“Hemos encontrado que el alcohol no respeta a nadie, que los estragos que siguen a su uso como bebida son implacables, aun en los países más favorecidos. Nuestros esfuerzos para la curación de sus víctimas nos han mostrado cuan profundas i casi incurables son las heridas que causa al ser humano” (RIP, 1901, nº12: 739)

Se refirió a las costumbres adquiridas, consideradas perjudiciales, como es el caso del uso de la bebida y las consecuencias para la salud de la población, además de lo complejo que resulta para las autoridades, el manejo y control en la ingesta de la misma; así nace la necesidad de formación de hábitos desde la escuela, como una posible solución para el consumo de alcohol, evidenciando las deficientes formas de control y de formación en tanto educación para el pueblo:

“Pero el número de aquellos, que después de algún tiempo, han vuelto a tomar sus hábitos de embriaguez, ha alcanzado a proporciones desalentadoras, y hemos adquirido la convicción de que no se podrá jamás destruir completamente la influencia maldita del alcoholismo reformando sus víctimas. Haciendo tomar hábitos regulares más bien que reformando es como encontraremos el verdadero éxito (...) Así la lógica de los acontecimientos permite deducir que, una vez dado el primer paso por medio de la educación universal del pueblo y antes que esta necesidad por el alcohol se haya hecho sentir, nosotros habremos encontrado el verdadero contraveneno del alcoholismo.” (RIP, 1901, nº12: 739-741)

En relación al desarrollo de crítica y reflexiones nos parece pertinente hacer una mención a los escritos de la profesora de canto del liceo de Talcahuano, cuyas publicaciones a fines de 1907 y principios de 1908, donde se establece la necesidad especial de instruir a la mujer en relación a la música, haciendo una referencia clara del nulo aprendizaje de la música por parte de las alumnas hasta ese momento, reflejado en sus experiencias;

“De los ramos técnicos que se enseñan en los liceos de la república, el más difícil, el que requiere mayor trabajo, profundos conocimientos para la enseñanza, es el canto, puesto que se trata de una de las bellas artes. - ¿no sería justo que estas asignaturas gozaran la misma renta que se acuerda a los profesores de ramos científicos? Creo que este punto sería mui digno de la atención del Supremo Gobierno, y que merece ser estudiado. – se me ocurre una pregunta: con el insignificante honorario que hoy se nos acuerda, ¿qué aventajado maestro querrá aceptar un puesto en un establecimiento del Estado? Creo que ninguno.” (RIP, 1907, pág. 89)

Las reflexiones en torno a su quehacer y sus permanentes sugerencias hacia las autoridades estatales del momento, son parte de cada informe, así como sus evidentes cuestionamientos a la administración estatal.

Sin embargo, como se ha señalado con anterioridad - las preocupaciones de estas educadoras fueron polifónicas y heterogéneas - en otros trabajos escritos nos acercan al llamado “embrujo alemán”, porque resultan útiles para encontrar planteamientos que se identifican con la idea interesante de ciencia en la educación; que se apoya en las tareas investigativas y la búsqueda de desarrollo del bienestar del ser humano.

Las ideas liberales en relación al ser humano que debe y tiene que buscar conocimientos para satisfacer su naturaleza de aprender de diferentes temáticas, es una situación que resulta muy explicativa en la justificación de la enseñanza de la música, por ejemplo, como lo manifiesta la educadora Rosa Ester Barra en el año 1903. Ella no solo argumenta la necesidad de la enseñanza de esta asignatura, sino, que plantea ideas complementarias para el desarrollo y cultivo del espíritu humano desde el rol del maestro, como elementos culturales al escribir:

“la tarea del maestro no se limitará, pues, solo a nutrir su espíritu con los conocimientos científicos más necesarios, sino que debe desarrollar a la par en él ese sentimiento vago de la belleza que se manifiesta en el placer producido por un juguete, una flor hermosa, una canción agradable. Una educación moral completa no podría dejar sin cultura estas disposiciones naturales, porque mutilarla, por decirlo así, la naturaleza misma, i que bien dirigidas, ejercen una influencia feliz sobre el carácter i comportamiento del futuro individuo.” (RIP, 1903, nº1: 7)

Por otra parte, en el informe presentado por la directora del Liceo nº 1 de niñas de Santiago, Juana Gremler, en el año 1903, claramente influenciada por “el embrujo alemán”, además de la insistencia en las necesidades de la enseñanza de la higiene, justifica la enseñanza de las mismas clases tanto a niños como niñas, aunque considera las capacidades para adquirir conocimientos de manera diferente entre ambos sexos.

Sin embargo, esta educadora realiza un interesante análisis de las metodologías y teorías pedagógicas que se venían aplicando en relación a las formas en que aprenden niñas y niños, aun bajo modelos establecidos al señalar:

“Ya desde los tiempos de Pestalozzi se planteó la cuestión, que solo ha sido resuelta en parte hasta nuestros días, de si debía darse la enseñanza de la aritmética a las niñas, del mismo modo que a los niños. Se ha dicho sobre el particular que las aptitudes intelectuales de la niña difieren de las del niño en varios respectos, en cuanto a la aritmética se nota generalmente en aquella menos poder de atención para el estudio de esta ciencia, por lo cual han arribado muchos pedagogos a la conclusión de que para la niña debe ser la aritmética más práctica que teórica, i las obras dedicadas a este ramo deben ser sencillas, interesantes i prácticas, teniendo en vista la necesidad de habilitarlas para resolver los problemas que se pueden presentar en el hogar, bien sea para llevar la contabilidad doméstica o para ponerlas en aptitud de administrar convenientemente sus bienes de fortuna.” (RIP, 1903, nº11: 564)

Esta educadora manifiesta la influencia directa de la educación alemana para sus ideas en relación a la enseñanza en Chile, así mismo de las metodologías que se aplican en su quehacer pedagógico, en el sistema educativo del cual forma parte activa en el momento de la redacción de su escrito al escribir:

“Los programas que se siguen en los liceos alemanes de niñas se ajustan más o menos a estos principios. En el liceo de Niñas de mi cargo se sigue un programa que está en conformidad con las ideas precedentes. El desarrollo histórico de los métodos seguidos para la enseñanza de la aritmética conduce a un doble fin de esta enseñanza: uno formal i otro material. Los fines formal i material contribuyen a fin moral. Con respecto a fin material, la enseñanza debe proporcionar el conocimiento i el saber de la aritmética.” (RIP, 1903, nº11: 565)

No obstante, se aprecia en la autora una instrumentalización de la educación, también es posible encontrar planteamientos similares desde la perspectiva del rol de la mujer:

“Con referencia a las niñas en particular, se entiende que estas deben alcanzar la habilidad necesaria para resolver con independencia, seguridad y rapidez los problemas aritméticos que una vida práctica exige de una mujer educada. Además deben adquirir una suma de conocimientos referentes al comercio, al hogar, a la economía doméstica, que los otros ramos de enseñanza no son capaces de proporcionarle.” (RIP, 1903, nº11: 565)

En relación a lo anterior, creemos pertinente citar las memorias de Isabel Bongard, directora de la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena, ya que se encuentran evidentes apreciaciones directas al “embrujo alemán”, donde aparece la necesidad de reforma basada en las influencias pedagógicas de Pestalozzi, que se encuentran en el homenaje que se manifiesta a José Abelardo Núñez, en buena parte de su intervención.

“cupó la difícil y delicada tarea de la elección de maestros en Alemania al distinguido Inspector General de Escuelas Normales señor J. Abelardo Núñez, que desempeñó su misión con el acierto que correspondía a su elevado criterio y gran preparación pedagógica” (RIP, 1910, nº9: 517)

Las educadoras también fueron capaces de establecer críticas desde su discurso pedagógico en relación a la formación docente y la formación política de los maestros en las comparaciones inevitables con Estados Unidos. Como es el caso de Margarita Escobedo desde sus memorias en 1907, hace una crítica y una reflexión que es posible que trascienda en el tiempo, hasta nuestros días cuando escribe:

“Por medio de la pedagogía y la enseñanza en general se trata de formar maestros conscientes de su misión i capaces de promover por si mismos progresos educacionales; siendo notorio en este país el hecho de que las reformas i mejores rumbos en la educación no han procedido de otra fuente que de los educadores mismos ya asociados o ya individualmente. Se familiariza a los maestros con el ideal de la democracia moderna en la que han de formar a los futuros ciudadanos, esto es, que la felicidad del hombre consiste principalmente en pertenecer a una sociedad de bienestar uniforme sin grupos de desdichados, ignorantes i opresos.”(RIP, 1907, pág. 178)

Además se encuentra la crítica a la formación docente y las dinámicas de aprendizajes en relación lo que sucede en nuestro país, comparando su experiencia en Estados Unidos cuando señaló:

“No se considera la escuela normal como el lugar en el que el perfecto maestro puede ser modelado, sino como el lugar donde el perfecto maestro del futuro puede ser disciplinado en el buen hábito del estudio profesional que debe hacer después en el desempeño de su misión (...) durante las horas de estudio i antes i después de las clases, la biblioteca se ve invadida de lectoras que buscan material científico para sus tareas y encuentran por ellas mismas los conocimientos que necesitan (...) En Chile es conocido el hecho de que los maestros en general leen poco: yo me inclino a creer que este lamentable apartamiento de los libros se debe entre otras causas a la circunstancia de que el normalista durante su aprendizaje, no adquiere ni el interés por la investigación, ni le gusta por la lectura.” (RIP, 1907, pág. 178-179)

En este punto de la investigación nos encontramos con una realidad en la autoformación docente que hasta nuestros días urge que se transforme y repare. Por otra parte en las memorias de la directora de la escuela normal nº 2 de Concepción que fueron publicadas en el año 1908, se encuentran reflexiones interesantes:

“estamos convencidos ya del fracaso de los sistemas introducidos en Chile como última palabra. (...) a la verdad no nos han formado maestros. Si muchos llevan tal título, carecen del fondo necesario al magisterio. Un nuevo movimiento regenerador se hacía sentir y esto ha venido con la última iniciativa de la Asociación de Maestros, basada en principios democráticos, a estilo de lo que se hace en Estados Unidos de Norte América” (RIP, 1908, pág. 336)

Lo anterior relaciona a las educadoras; quienes reflexionaron estando bajo “el embrujo alemán” al buscar la objetividad científica en la enseñanza y la idea de la infancia para la formación y educación estatal, pero miraron a Estados Unidos como ejemplo en la formación docente con una clara idea de la necesidad de politización de los maestros en relación a las prácticas educativas y el quehacer educativo, en sus escritos es posible encontrar una contradicción ya mencionada, debido a que se encuentran en la disyuntiva de un sistema educativo que no completa las expectativas de la oligarquía por una parte, y de las maestras por otra, enfrentando las dificultades ya descritas, debido en gran medida a las debilidades de un sistema educativo estatal.

Todo lo anterior, debido en gran parte a la transferencia cultural que se ajusta a las influencias alemanas, pero no solo en el discurso pedagógico, sino también en la formación de los maestros y el currículo, que tensionaron el debate en torno a la identidad chilena y la pertinencia del modelo pedagógico (Conejeros, 1999 2015), así mismo las miradas hacia modelos exógenos educativos, que una vez llevados a la realidad chilena

presentaron dificultades e insuficiencias en el ya mencionado binomio; “lo que es” y “lo que debería ser”.

Por lo tanto la cultura escolar con sus protagonistas se aprecia bajo la influencia alemana y la mirada como horizonte educativo hacia la experiencia en Estados Unidos,

desde el discurso pedagógico hasta las prácticas educativas propias del sistema educativo estatal chileno, que se manifiesta muy complejo en su quehacer diario.

4.5 Salvar a los niños; el deber de una maestra.

Las educadoras compartieron rol protagónico con los niños en su desempeño en la escuela, y desde esta perspectiva se puede apreciar una nueva contradicción en las reflexiones en torno a su quehacer, debido a la realidad socio-cultural de los niños enfrentada con las ideas concebidas en relación a la infancia de las educadoras.

A partir de los inicios de la revisión de los escritos, y a través de toda la investigación, se hace evidente una adscripción al pensamiento Paidocentrista de las educadoras; desde sus planteamientos de ideas y reflexiones para el significado de la infancia, así como las metodologías de la enseñanza y las permanentes sugerencias de reformas al currículo, hasta las denuncias de falencias y carencias del Sistema Educativo Estatal que vivieron.

Por lo tanto cabe preguntarnos en este apartado, al tener esta línea paidocentrista para la visión de la infancia y que desarrollaron sus críticas al sistema educativo basándose en la idea de que este era un sistema que necesitaba cambiar: ya sea, ¿desde su estructura, solo las metodologías y currículo, o a partir del ejercicio de la pedagogía?, nuestra hipótesis es que estas educadoras buscan cambios abarcando todos los ámbitos mencionados. Ellas tuvieron una idea de la infancia paidocentrista, pero que a su vez debieron relacionarla directamente con la situación de pobreza de las niñas y niños

pertenecientes a la escuela, así como la idea de necesidad de educación para todos los niños a temprana edad. Es a partir de esta situación que las educadoras desarrollan sus reflexiones y escritos que ayudan a conocer la forma en que se enseñaba en las escuelas estatales en el periodo.

Situación que no solo se refleja en la idea paidocentrista descrita de la infancia, sino también en las necesidades materiales que consignan sus escritos, se señalan con claridad los cambios necesarios y que no serían posibles sin una reforma que incluya desde las metodologías, el currículo, hasta la forma de enseñanza de los maestros, así desde su formación pedagógica y las prácticas educativas, que acercan a estas educadoras al concepto teórico de “educación para el pueblo” en algunos textos y en otras es “educación popular”, pero entendida como un proceso necesario para el progreso de la nación desde la hegemonía cultural de la oligarquía, (Egaña 2000).

Así las enseñanzas durante la infancia esta destinadas a la formación del futuro ciudadano en tanto sea posible desde una mirada paidocentrista, pero además bajo la idea de “civilizar y moralizar” a este infante que aprende a través de los sentidos y por lo tanto se incluirán en el currículo asignaturas como la música, la higiene, y la economía doméstica, entre otras, además de acrecentar los valores considerados como patrios y la transmisión de valores culturales hegemónicos.

Ejemplo de lo anterior son los escritos de Rosa Ester Barra en 1903, titulado “La enseñanza de la música” donde se puede leer:

“en todas las escuelas debe enseñarse el canto, (...) porque sin él se priva a los futuros ciudadanos del medio más preciso para estrechar los vínculos de amor filial, de la sociedad i de la familia. Como medio directo de educación formal i moral, el canto tiene por objeto inmediato el cultivo del oído, del sentimiento de lo bello, el cultivo del tono i la educación del carácter i la voluntad del niño, por lo cual el maestro debe escoger los himnos que enseñará en su escuela teniendo en vista que ellos deben contribuir acrecentar el patriotismo, la caridad, el amor a Dios, a la familia, a sus semejantes, al trabajo i a la virtud” (RIP, 1903,nº1:10)

Es una clara descripción de los fines de la enseñanza del sistema educativo de la época, donde se identifican elementos culturales ya mencionados, para de la formación del

ciudadano, además de establecer las contradicciones que se encuentran bajo la misma idea de educar al niño; con matriz paidocentrista en dejar actuar a los sentidos para recibir la formación, pero a su vez ejercer mecanismos de control en la voluntad y

el carácter para desarrollar virtudes de obediencia como buen ciudadano, por lo tanto la metodología resulta fundamental en este proceso, entendiendo la educación como practica productora, reproductora y transformadora de sujetos, en tanto sujetos sociales (Puiggross, 2006), así la metodología y el currículo se vuelve una preocupación presente en los escritos de las educadoras.

Este tema se volvió a retomar en 1906, “la pregunta y la respuesta en la enseñanza primaria”, escribe Edelmira Reyes directora de la escuela superior nº1 de Talca en conferencia al preceptorado; Establece la didáctica de los métodos, donde el niño es sujeto de la enseñanza y los métodos son los objetos, además de recalcar que “no puede haber una enseñanza sin un método ya establecido por el maestro con anterioridad, así mismo deben reflejar la inteligencia del maestro en su aplicación” (RIP, 1906,nº5:250).

Se refiere claramente a dos formas de enseñanza, el método inductivo; acromático, expositivo, dogmático, magistral donde el profesor habla y el discípulo escucha, y el método deductivo; ero temático, interrogativo catequístico donde el maestro pregunta y los discípulos contestan. Métodos que deben estar de acuerdo a las características de los educandos como es la edad y las materias a tratar, pero da importancia al estímulo de pensar que deben desarrollar los maestros en sus discípulos, especialmente en el tratamiento de las preguntas, además de utilizarlas como una forma de mantener la disciplina dentro de la sala de clases, y a su vez de estímulo para la participación y el aprendizaje cuando escribe:

“Sin embargo, no debemos suponer que los métodos sean un mecanismo que reemplace a la inteligencia y habilidad personal del institutor. Los métodos como instrumentos deben valer por la destreza de la mano que los emplea y por la dirección libre del que los gobierna (...) estimulado el niño por medio de la interrogación ha de mantener en movimiento todas sus facultades a fin de investigar la verdad, elaborando así con sus propias fuerzas los elementos constitutivos de la enseñanza. Con razón se ha dicho que sin la actividad del niño, sin la espontaneidad

y esfuerzo de su espíritu, sin la participación de sus facultades, no hay instrucción posible, hay rutina.” (RIP, 1906, nº5: 250-251)

Consta en sus escritos una autocrítica para su propio ejercicio docente, en las metodologías de enseñanza, así mismo la mirada del niño como sujeto para su aprendizaje, a pesar de desarrollar conceptos como objetividad e instrucción. Sin embargo, existieron reflexiones heterogéneas acerca del significado de la infancia para la sociedad de la época, que se adjunta a las teorías que moldean el debate por considerar al niño como parte del engranaje productivo y el trabajo infantil visto como una forma cultural de control social, (Rojas, 2010), esta situación es comprendida por las educadoras como un factor cultural y aparece entonces la preocupación por la asistencia escolar en la educación primaria, en tanto la prioridad en las tareas domésticas versus la asistencia a la escuela y la situación de pobreza en que se encuentran las familias de sus alumnas y alumnos, a la luz del surgimiento de la “cuestión social”.

En relación a lo anterior; elocuente en sus escritos es Eloísa Díaz, quien como educadora, doctora y visitadora de escuelas en 1901, en su informe titulado: “reorganización del servicio médico escolar” describe:

“En los informes que he elevado al Ministerio de Instrucción Pública, he pedido que se continúe la edificación escolar, que, mientras esto se verifica, se coloquen ventiladores en las salas de clases; que se tapen las acequias, que se evite el riego de los patios con las aguas inmundas de estas mismas, que se construyan gimnasios, que se alejen de la vecindad de la escuela los depósitos de licores, las casas de tolerancia, las caballerizas, etc. He pedido la creación de dispensarios i policlínicos especiales para los niños de las escuelas públicas; que se funde una sociedad protectora para estos mismos niños, en donde se les proporcione alimento y abrigo a los que carecen de ellos; que se haga única la asistencia diaria, que se disminuya el horario escolar, y por fin, que se instalen baños de lluvia o ducha en las escuelas, etc., etc. (RIP, 1901, julio: 290)

Queda claro entonces la situación de pobreza que se adhiere a las necesidades de educación de las familias que viven bajo esta condición, y las educadoras percibieron esa realidad como una necesidad social, económica y cultural concreta. Por lo tanto cuando se refieren a “educación para el pueblo o popular” consideran estos elementos comunes culturales y estructurales (Puiggros, 2006), que se relacionan directamente con la situación de pobreza de las familias de los niños, que va más allá del análisis teórico.

Sin embargo, aparecen en sus memorias una realidad educativa, no solo de los niños, sino también de las normalistas, cuando retratan las dinámicas escolares y los resultados de exámenes, como es el caso de la memoria de la directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Talca presentada por Josefina Valenzuela en 1908 escribe:

“A causa de los trabajos que se ejecutaban en el edificio, las clases empezaron en abril, número que aumento a 96 la segunda quincena de junio, con el ingreso de las alumnas de primer año. El resultado de los exámenes fue satisfactorio, pues a pesar de haber funcionado solo 5 meses el primer año, repitieron el curso 18 de las 50 alumnas que lo componían, y 20 de las 46 alumnas del segundo año, que el año anterior habían hecho su primer año en solo dos meses.” (RIP, 1908, mayo: 260)

Las educadoras, también fueron capaces de dar cuenta de la diversidad de los alumnos y de las formas de aprendizaje de los mismos, surgiendo entre sus voces incipientes características de inclusión, pero su adhesión al Paidocentrismo es lo que ayudó en buena parte a sus reflexiones, al considerar a la infancia y al niño como sujeto dentro de una sociedad que necesitaba educarse, así la infancia es motivo de preocupación con patrones culturales ya establecidos, en tanto objeto de significación social en el discurso y la narrativa desde la elite (Carli, 2005), con la idea de una reforma estructural, como posible solución para la crisis del sistema educativo. Por otra parte la necesidad de educación de higiene y economía doméstica por ejemplo, son consideradas en el currículo como una estrategia y herramientas que ayuden a disminuir, o modificar de alguna forma, la situación de pobreza de las familias a quienes está dirigida la educación primaria estatal, a través de las costumbres y la formación de valores culturales. Sin embargo, una vez más las educadoras se encontraron con las contradicciones y disyuntivas en su tarea educativa en relación a las exigencias que se aprecian en sus informes, y así mismo las deficiencias del mismo sistema estatal que describen en sus publicaciones, además de entender la labor educativa como una forma de salvaguardar a los más necesitados, asumiendo por parte de las educadoras comprometidas en su quehacer pedagógico, el tratar de salvar a los niños de esta situación de pobreza como parte del deber de una maestra.

Capítulo 5. Conclusiones

Las ideas, críticas y reflexiones de las educadoras en sus escritos investigados, nos muestran a sujetos históricos, quienes como mujeres y maestras, con diversos matices - desde una vertiente reformista - nos ayudan a entender que la visión de educación reflexiva y crítica bajo parámetros culturales hegemónicos se debate necesariamente entre la coerción y el consenso, con elementos permanentes de continuidad y cambio en las relaciones sociales-estructurales (Lionetti, 2001 2005^a 2005b 2010^a 2010b). A pesar de estar bajo el alero de una sociedad que en estas temáticas, no difiere mucho de la actual; en relación a mujeres pensadoras, educadoras, y maestras que dan cuenta de los problemas sociales muy ligados al quehacer educativo. Las educadoras por medio de la sistematización de sus planteamientos, establecieron un conjunto coherente y estructurado de propuestas, así mismo reflexionaron sobre un sistema educativo estatal con claras deficiencias en su implementación y ejecución, que fue masivo, pero deficiente, desigual, excluyente y hegemónico, desde una vertiente socio-cultural.

En relación a la visión de la infancia como sujeto de aprendizaje, las metodologías y el currículo se suscriben a la matriz paidocentrista, pero se presenta una contradicción en su quehacer, debido a la temporalidad histórica, y el surgimiento de “la cuestión social”, que las lleva a cuestionar temáticas educativas como la metodología, el currículo y la formación docente, además de evidenciar sus preocupaciones por la condición de pobreza de los niños asistentes a la escuela, como parte de una realidad visible desde su quehacer docente. También aparecen en sus escritos la idea de educación para el pueblo desde la mirada hegemónica cultural, considerando las necesidades de la expansión de la nación a través de la educación y la escuela masiva como mecanismo de transformación de los individuos en ciudadanos (Silva 2015), además desde sus experiencias como parte del entramado de relaciones sociales y culturales de dominación a través del consenso como fue la labor formativa dentro del sistema estatal educativo del cual formaron parte las educadoras.

Desde la perspectiva de género y en relación al sentido de la educación como una herramienta servil al sistema estatal educativo hegemónico; se entiende una instrumentalización del rol de la mujer educadora, en tanto se puede establecer que se

reconocen a sí mismas, en su quehacer pedagógico -con matices en lo educativo-social- pero reflexivo desde su condición de mujeres y maestras, además de ser parte del nexo entre escuela y Estado. Así mismo, es el Estado a cargo de la instrucción y de la educación para el progreso económico, la moral y el bienestar de la nación, no obstante, sus reflexiones se escriben desde la sensibilidad de género y de clase, además de la instrumentalización en la formación normalista de las maestras por la transmisión del saber pedagógico, (Lionetti, 2001 2005^a 2005b 2010^a 2010b). No obstante, en desventaja frente a un sistema educativo que es dominado y pensado por el género masculino, a pesar de todo lo anteriormente expuesto; sus escritos reflejan una oportunidad de dar a conocer sus pensamientos y sensibilidades como educadoras, como maestras en la formación de la ciudadanía para el pueblo que aún no se ha “civilizado y moralizado”, donde se entiende la labor de la maestra como una forma de politizarse y de reflexionar a través de la experiencia pedagógica, pero desde un concepto de “educación para el pueblo” a partir de las ideas estructurales oligárquicas, que incluyen para la formación de la nación a todos los estratos sociales – en mayor o menor envergadura según interesa a la elite - conservando la hegemonía cultural.

Las educadoras, miraron la formación de Estados Unidos como ejemplo de eficiencia y de formación democratizadora de los maestros, haciendo hincapié en las metodologías, las reformas democráticas, las auto formaciones constantes en los maestros, la auto crítica, reflexionando de manera permanente sobre estas temáticas en sus escritos, que otrora resultan pertinentes, cien años después, las demandas actuales en la educación deberían leerlas, y releerlas, pensarlas, estudiarlas.

Las educadoras de cien años atrás, ya denunciaron un sistema educativo; deficiente, excluyente, con graves problemas de ejecución e implementación bajo una idea de proyecto hegemónico, que hasta nuestros días mantiene elementos culturales de

continuidad y cambio. Además en este punto se debe recordar las tensiones producidas en el discurso pedagógico, debido a la influencia alemana, que tensionaron las propuestas y los postulados de procedencia exógena, que pasaron de la admiración del modelo al rechazo y desprendimiento (Conejeros, 1999 2015), debido al surgimiento de ideas que se identificarían con la Escuela Nueva, entre otras corrientes de pensamiento para el discurso pedagógico.

En el sentido del desarrollo intelectual de las educadoras, al reflexionar desde sus matices polifónicos en torno al sistema educativo estatal; se debe recordar que la labor transformadora y liberadora de los sujetos a través de la educación es un fenómeno imposible de evitar, más aún cuando entienden la educación como un hecho político, además de las relaciones dialécticas entre educandos y educadores, de oprimidos y opresores, que se desenvuelven bajo un fuerte proceso cultural de dominación que se encuentra presente en la dinámica de la escuela (Freire 2002 2004 2012). También debe considerarse la existencia de procesos educativos bajo parámetros culturales de dominación dentro y fuera de la dinámica escolar, así como entender que la cultura escolar es siempre la cultura común de la nación y por lo tanto es una cultura de aceptación, que se define como tal (Egaña, 2000).

Sin embargo, el discurso pedagógico de estas educadoras deja en evidencia las tensiones generadas por la falta de liderazgo, la indiferencia y apatía de la oligarquía en relación al aporte de reflexiones en torno al sistema educativo estatal, desde los actores protagonistas de la acción educativa, situación en la que coinciden tanto conservadores como liberales, y por lo tanto aquí se produce la contradicción al pertenecer de todas formas al discurso dominante (Giroux, 1990 1997 2012), pero se debe recordar que la ideología juega un papel fundamental como parte de los aparatos estatales,

y las escuelas juegan un rol primordial en promover los intereses de las clases dominantes, así como varios teóricos han sostenido que las escuelas están involucradas en el establecimiento de las condiciones para la acumulación del capital, específicamente en el subsidio a la producción del conocimiento técnico-administrativo y la

instrumentalización de las necesidades de educación de las clases inferiores, como es el caso de la educación primaria y secundaria estatal (Althusser, Apple, Bourdieu, Giroux 2012). Pese a lo anterior, al generar crítica y reflexión de su quehacer docente demostraron intelectualidad, desde una vertiente reformista, manifestaron la contradicción de estar formando parte de un sistema educativo estatal que se debatía entre el binomio; “lo que es” y “lo que debería ser”. Que hasta nuestros días y a pesar de la temporalidad, es una problemática permanente en reflexiones, críticas e ideas de educadoras que registran el discurso pedagógico desde sus experiencias educativas.

Sin embargo, las educadoras nos dejan una lección importante que dice relación con el desarrollo de la pedagogía crítica y la búsqueda de espacios de resistencia dentro de las dinámicas culturales de la escuela; las educadoras y educadores, a pesar de estar bajo parámetros culturales de dominación, solo a través de la reflexión en torno al quehacer educativo de manera periódica, desde la individualidad en torno al quehacer docente, así como la interacción con el discurso pedagógico, y el compartir estas experiencias educativas entre los diversos espacios que originan las comunidades escolares, además de entendernos a nosotros mismos como una persona inacabada en la visión y construcción del sujeto histórico que se espera sea la labor de un maestro o de una educadora, como es el caso, es entonces que solo desde la reflexión crítica activa donde otro mundo es posible. Así como el aprendizaje dialéctico entre educadores y educandos como protagonistas de la escuela es que se encuentran caminos que convergen en las ideas mostradas por las educadoras que fueron sujetos de esta investigación.

Bibliografía

Aedo, Richmond (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde período colonial hasta 1990*. RIL editores, Santiago.

Alighiero, Mario (2000). *Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días*. Siglo XXI editores, México.

Armillas, José Antonio Giménez, Enrique Maqueda, Consuelo y Martínez Ruiz, Enrique (2000). *Introducción a la Historia Moderna*. Ediciones ISTMO, Madrid.

Aróstegui, Julio (2001). *El mundo contemporáneo: Historia y problemas*. Biblos, Buenos Aires

Apple, Michael

(1986). *Ideología y currículo*. Editorial Akal/Universitaria, Madrid.

(1987). *Educación y poder*. Editorial Paidós, Barcelona. (1989). *Maestros y Textos, Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Editorial Paidós, Barcelona.

(2001). *Educar como dios manda, mercados, niveles, religión y desigualdad*. Editorial Paidós, Barcelona.

Barrat Brown, Miguel (1977). *La teoría económico del imperialismo*. AKAI, Madrid.

Bengoa, José (2000). *Historia del Pueblo Mapuche Siglo XIX y XX*. LOM, Santiago de Chile.

Brienen, Marten (2011). "Warista y la renovación de la educación rural indígena en boliviana, 1931-1948". Alfonseca, Juan Civera, Alicia Escalante, Carlos coordinadores. *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglo XIX y XX*. Porrúa, México.

Bourdieu, Pierre Passeron, Jean-Claude

(2001). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, Madrid.

(2009). *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Editorial Siglo XXI. Segunda edición. Buenos Aires. Los estudiantes y la cultura. Editorial Siglo XXI, Argentina.

Bowen, James (1992). *Historia de la educación occidental Tomo I, II y III*. Editorial Herder, Barcelona.

Bujarin, Nicolai (1971). *La economía mundial y el imperialismo*. Ediciones Pasado y Presente, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2005). *Niñez, pedagogía y política, transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2006) compiladora. *La Cuestión de la Infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Casas, Santiago (2014). *Un Papado entre la modernidad y la tradición*. EUNSA, Pamplona, España.

Cerni, Ricardo (1995). *Historia del protestantismo*. Editorial EL Estandarte de la Verdad, España.

Civera, Alicia

(2009). "Mujeres, cultura y escuela en el Estado de México, durante la primera mitad del siglo XX". Revista Cuadernos Interculturales (Año7, nº12) Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

(2010). "Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México de los años cincuenta". *Revista Navegamérica* (4) España.

Civera, Alicia Alfonseca, Juan Escalante, Carlos (2011) coordinadores. *Campesinos y escolares la construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Editorial Porrúa, México.

Conejeros, Juan Pablo

(1999). *La Influencia Cultural Francesa en la Educación Chilena, 1840-1880*. Dirección de Investigación y Extensión Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, serie de investigación nº17, Santiago.

(2015). "De la Francomanía al embrujo alemán. Alcances en torno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana a la educación chilena (1880-1910)". Silva, Benjamín compilador. *Historia social de la educación Chilena en Tomo I Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Ediciones Universidad Tecnológica del Estado (UTEM), Santiago de Chile.

Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987* CIDE, Santiago de Chile.

Crepaldi, Gabriele. (2005) *El siglo XIX. Las palabras, Los lugares y Los protagonistas*. Editorial Electa, Barcelona.

Chartier, Roger (2003). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*. Gedisa, Barcelona.

Chiaramonte, José Carlos Marichael, Carlos y Granados, Aimer (1999) compiladores. "Ciudadanía, soberanía y representación en la génesis del estado argentino (1810-1852)". Sabato, Hilda. (1999) coordinadora. *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectiva histórica de Latinoamérica*. Fondo de Cultura Económica, México.

Delgado, Buenaventura (2000). *Historia de la Infancia*. Editorial Ariel S.A. Barcelona.

Del Valle, Alejandra. (2005). *La pedagogía de inspiración católica*. Editorial Síntesis, Madrid.

Donoso, Andrés

(2012). *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén, segunda edición, Santiago.

(2015). "Las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche en perspectiva latinoamericana, 1880-1930". En Silva, Benjamín (compilador). *Historia social de la educación en Chile. Tomo I Chile 1880 a 1920: Agentes escolares*. Ediciones Universidad Tecnológica del Estado (UTEM), Santiago.

Egaña, Loreto

(1994^a). *Espacio escolar y actores de la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. PIIE, Santiago.

(1994^b). "Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile". Revista Proposiciones, Número 24, Santiago.

(1995). "La cobertura en la educación primaria en Chile". *Boletín del Investigación Educación*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Volumen 10, Santiago.

(2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. DIBAM, Santiago de Chile.

Egaña, Loreto, Monsalve, Mario (2006). "Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. Sagredo, Rafael Gazmuri, Cristián. Historia de la vida privada. Tomo II El Chile moderno 1840 a 1925. Editorial Taurus, Santiago de Chile.

Egaña, Loreto Núñez, Iván y Salinas, Cecilia

(2000^a) "Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930". *Revista Pensamiento Educativo*. Pontificia Universidad Católica, Volumen 26, Santiago.

(2000b). "La voz de las mujeres en el gremio. Una Mirada histórica (1900-1930)". *Revista Docencia*. Año VI, N° 13, Santiago.

(2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. LOM, Santiago de Chile.

Ferro, Marc (2005) director. *El libro negro del colonialismo. Siglos VI al XXI: del exterminio al arrepentimiento*. La esfera de los libros. España.

Figueroa, Carolina Silva, Benjamín

(2006). "Entre el caos y el olvido: la acción docente en la Provincia de Tarapacá-Chile (1880-1930)". *Cuadernos Interculturales*, Vol. 4, Número 006, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

(2011). "La demanda política de un actor educativo: El Visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, Norte de Chile 1889-1907)". *Cuadernos de Historia*, Universidad de Chile, Número 34, Santiago.

(2013). "Escolarizar a la infancia regional. Propuestas y acciones de Luis Friedrich, Párroco de Pica (Tarapacá, Norte de Chile 1890-1925)". Silva, Benjamín (compilador). *Historia de cristianismo en Chile y América, Tomo I*. CCA-UCM Ediciones, Viña del Mar, Chile.

(2015). "La instrucción primaria en las provincias de Tarapacá y Antofagasta durante la Guerra del Pacífico: una mirada desde sus docentes. Norte Grande de Chile, 1879-1883". Silva, Benjamín (compilador). *Historia social de la educación en Chile Tomo I Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Ediciones Universidad Tecnológica del Estado (UTEM), Santiago de Chile.

Foester, Rolf (2012). "Bautista Causin, su muerte violencia y los principios de autoridad en Rapa Nui". *Cuadernos de Historia*, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Freire, Paulo

(2002). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

(2004). *La Educación como práctica de la Libertad*. Editorial siglo XXI, Buenos Aires

(2012). *Pedagogía de la Indignación*. Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

Galo, Ezequiel. (2001). "Política y sociedad en Argentina, 1870-1916". En Lynch, John et al. *Historia de Argentina*. Editorial Crítica, Barcelona.

Giroux, Henry

(1990). *Los Profesores como Intelectuales*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

(1997). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

(2012). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. *Revista de educación*, Harvard, n 3, Miami, University, Ohio

González, Sergio (2002). *Hombres y Mujeres de la Pampa*. LOM Ediciones, Santiago de Chile.

Grez; Sergio (1998). *De la regeneración del pueblo a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile, 1810-1890*. DIBAM-RIL, Santiago de Chile.

Guerrero, Antonio (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Editorial siglo XXI. España.

Hobsbawm, Eric

(1997). *Historia del siglo XX*. Editorial, Crítica.

(1998^a). *La era de las revoluciones, 1879-1848*. Editorial Crítica, Buenos Aires.

(1998^b). *La era de capital, 1848-1875*. Editorial Crítica, Buenos Aires.

(1998^c). *La era del imperio, 1875-1914*. Editorial Crítica, Buenos Aires.

(1999) *Historia del Siglo XX*. Editorial Planeta, Barcelona.

(2004). *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Editorial Crítica,

Howard, Michael Roger, Louis. (1999) *Historia del Siglo XX*. Editorial Planeta, Barcelona.

Illanes, María Angélica (1990). *Ausente Señorita, el niño chileno, la escuela para pobres y auxilio, 1890-1990*. JUNAEB, Santiago de Chile.

Irurozqui, Marta y Víctor Peralta, "Elite y sociedad en la América Andina: de la república de ciudadanos a la república de gente decente 1825-1880". *Historia de América Andina*, Vol. 5, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2003.

Jaksic, Iván Posada, Eduardo (2011) editores. *Liberalismo y poder. Latinoamérica siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

Johnson, Paul (2001) *Historia de Estados Unidos*. Ediciones B, Argentina.

Katz, Friedrich. (2003) "La restauración de la República y el porfiriato". En Anna et alt. (2003) *Historia de México*. Editorial Crítica, Barcelona: 82-146.

Krebs, Ricardo (1981) *Catolicismo y laicismo. Las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile. 1875-1885*. Ediciones Nueva Universidad, Pontificia Universidad Católica de Santiago, Santiago de Chile.

Kriekemans, Andrea (1977). *Pedagogía General*. Editorial Herder, Barcelona

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

León, Leonardo (2011). *Ni patriotas ni realistas. El bajo pueblo bajo la Independencia de Chile 1810-1822*. DIBAM, Santiago.

Lionetti, Lucía

(2001). *La Misión Política de la Escuela Pública*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

(2005^a). "La función republicana de la escuela pública". *Revista mexicana de investigación educativa*, Volumen 10, Número 27, México.

(2005^b). "Estudio de mujeres-estudio de género: voces, discursos y representaciones en Hispanoamérica". *Revista signos Históricas*, N 13 enero junio.

(2010^a). "Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense". *Revista Naveg@américa*, España N 4.

(2010^b). *Mujeres y esfera pública: la campaña bonaerense entre 1880 y 1910*. Protohistoria Ediciones, Rosario, Argentina.

Luzuriaga, Lorenzo. (1997). *Historia de la educación y la pedagogía*. Editorial Lozada, Buenos Aires.

Lynch, John (2001). *Historia de Argentina*. Editorial Crítica, Barcelona. (2004). *La España del siglo XVIII*. Crítica, Barcelona.

Malosetti, Laura (2003). "Sin pan y sin trabajo. Un cuadro de familia y sin miseria en el Buenos de 1890". O'Phelan, Scarlette et al. *Familia y vida cotidiana en América Latina siglos XVIII y XX*. Instituto francés de estudios interamericanos (IFEA), Lima.

Marks, Robert (2007) *Los orígenes del mundo moderno. Una nueva visión* Crítica, Barcelona, España.

Marx, Karl Engels, Friedrich (2001) *Manifiesto comunista*. ALBA, Madrid.

Mellafe, Rolando Rebolledo, Antonia y Cárdenas, Mario (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Mialaret, Gastón y Vial, Jean

(2010^a) *Historia de la educación mundial. Desde 1515-1815. Tomo 4 La Europa Occidental después de la Reforma*. Ediciones Universidad de Palermo, Buenos Aires.

(2010b) *Historia de la educación mundial. Desde 1815-1945. Tomo 5 grandes Complejos educativos dentro y fuera de Europa*. Ediciones Universidad de Palermo, Buenos Aires.

Monsalve, Mario (1998) *El silencio comenzó a reinar. Documentos para la Historia de la instrucción primaria, 1840-1920* DIBAM Santiago de Chile.

Montenegro, Ana María (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Muñoz, María Angélica

(2004) "Universidad Católica y la "cuestión social". Los centros de estudio y la Revista Católica" *Anuario de Historia de la Iglesia*, Seminario de Santiago, N 22, Santiago. (2007^a)

"Educación católica y escuela laica (1860-1901). La clase de religión" *Boletín de la Academia Chilena de Historia*, N 116, Santiago.

(2007b) "El debate educacional en Chile: 1860-1920. La Instrucción primaria obligatoria". *Anuario de Historia de la Iglesia*, Seminario de Santiago, N 25, Santiago de Chile.

Navas, María Teresa. (2006) *La educación en Europa Moderna*. Editorial Síntesis Madrid.

Núñez, Iván

(1986). *Gremios del Magisterio Setenta años de historia: 1900 1970*. PIIE, Santiago.

(2003). *La ENU entre dos siglos Ensayo sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM, Santiago de Chile.

(2012). "El preceptorado como actor social". En Serrano, Sol, Ponce, Macarena y Rengifo, Francisca (editoras) *Historia de la educación en Chile 1810-2010. Tomo II la educación nacional (1880-1930)*. LOM, Santiago de Chile.

Ojeda, Orietta (2015). "La escuela Normal: huellas de un pasado común. Su presencia en la comunidad boliviana (1900-1925). Silva, Benjamín (compilador). *Historia social de la educación en Chile Tomo I Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Ediciones Universidad Tecnológica del Estado (UTEM), Santiago de Chile.

Palacios, Jesús. (2010) *La cuestión escolar*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.

Pertierra de Rojas, José Fernando. (1995) *Historia del mundo contemporáneo. La expansión imperialista en el siglo XIX*. AKAI, Madrid.

Pestalozzi, Johann Heinrich (2003). *El canto del Cisne*. LAERTES SA Ediciones, Barcelona. (2006) *Cartas sobre la educación infantil*. Editorial Tecnos, Madrid.

Pinto Rodríguez, Jorge (2003) *La formación del estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la Inclusión a la exclusión*. DIBAM, segunda edición, Santiago de Chile.

Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. (1999). *Historia Contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. LOM, Santiago de Chile. (1999b). *Historia Contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento*. LOM, Santiago de Chile.

Ponce de León, Macarena

(2011). "La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907". En Revista Historia, Pontificia Universidad Católica de Santiago, Número 42, Tomo II, Santiago de Chile.

(2012). *Gobernar la pobreza. Prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago, 1830-1890*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Puiggrós, Adriana

(1998). *La educación popular en América Latina, orígenes, polémicas y perspectivas*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires. (2006). *Historia de la educación argentina. Tomo 1 Sujetos, disciplina y currículo 1880 a 1916*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

(2006). Historia de la educación en La Argentina. Sujeto, Disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Editorial Galena, Buenos Aires.

Qitral, Máximo Carrasco, José y Urbano, José (2015). "La masonería chilena y la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (LIPO)". *Historia social de la educación en Chile. Tomo I Chile 1880 a 1920: Agentes escolares*. Ediciones Universidad Tecnológica del Estado (UTEM), Santiago.

Quintana, María José

(2003) "Introducción" en Pestalozzi, Johann Heinrich. *El canto del Cisne*. LAERTES SA Ediciones, Barcelona.

(2006) "Estudio Preliminar" en Pestalozzi, Johann Heinrich. *Cartas sobre la educación infantil*. Editorial Tecnos, Madrid.

Reyes, Leonora

(2003). "Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros trabajadores. Chile, 1920-1925". *Revista Cuadernos de Historia*, Santiago de Chile.

(2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctorado en Historia, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

(2013). *La Escuela en nuestras manos* Quimantú, Santiago de Chile.

Rodríguez, Juan Manuel. (1998). "Introducción". Juan Jacobo Rousseau. *El Contrato Social*. Ediciones Alba, Madrid: 9-27.

Rojas, Jorge (2010). Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010. JUNJI Santiago de Chile.

Rousseau, Juan Jacobo. (1998). *El Contrato Social*. Ediciones Alba, Madrid.

Salazar, Gabriel

(1987). "Visión histórica de la educación popular, los dilemas históricos de la educación popular. ¿Integración o autonomía relativa". *Revista Proposiciones*, N 17, Santiago de Chile.

(1990). Ser niño "huacho" en la historia de Chile. LOM, Santiago.

(2000). "Labradores, peones y proletarios". LOM ediciones, Santiago de Chile.

Sabato, Hilda coordinadora (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectiva histórica de Latinoamérica*. Fondo de Cultura Económica, México.

Serrano, Sol

(1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

(1996). "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX". *Revista Historia*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

(1999). ¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX". En Gonzalbo, Pilar. (Coordinadora). *Familia y educación en Iberoamérica*. Colegio de México, México.

Serrano, Sol Ponce de León, Macarena Rengifo, Francisca

(2012^a). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus, Santiago de Chile.

Serrano, Sol Ponce de León, Macarena Rengifo, Francisca (Editorias)

(2012^b). *Historia de la educación en Chile 1810-2010. Tomo II la educación nacional (1880-1930)*. Editorial universitaria, Santiago de Chile.

Silva, Benjamín

(2009). "Evangelizando Tarapacá: Iglesia regional bajo los ojos del José María Caro. 1911- 1926". *Anuario de la Sociedad de Historia de la Iglesia*. Arzobispado de Santiago, Volumen N° 27, Santiago de Chile.

(2010). "Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública (Norte de Chile 1880-1900)". *Cuadernos Interculturales*, Ediciones CEIP Universidad de Valparaíso, N° 14, año VIII, Viña del Mar, Chile.

(2013). "El sistema de instrucción primaria durante el ciclo de expansión salitrero. Tarapacá, Norte de Chile (1880-1920)". González, Sergio (compilador) *La sociedad del salitre: Protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos, 1870-1940* RIL Ediciones, Santiago de Chile.

(2016a). *Transmisores culturales como agentes creativos de propuestas educativas. Normalistas chilenos en Europa. 1885-1890*". MS. 1-15.

(2016b). *Voces de mujeres.... Mujeres con voz. La plaza pública pedagógica femenina en registros de la Revista de Instrucción Primaria. Chile 1880 a 1920*. MS 90.

Silva, Benjamín (2015) compilador. *Historia social de la educación en Chile. Tomo I Chile 1880 a 1920: Agentes escolares*. Ediciones Universidad Tecnológica del Estado (UTEM), Santiago de Chile.

Stuven, Ana María (2000). *La seducción de un orden. Las élites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Tenenti, Alberto (2003). *La edad Moderna siglo XVI-XVIII*. Editorial Crítica, Barcelona.

Todorov, Tzvetan (2014). *El espíritu de la Ilustración*. Galaxia Gutenberg, Barcelona.

Valdivieso, Patricio (2006). *Dignidad Humana y Justicia. La historia de Chile, la política social y el cristianismo 1880-1920*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Santiago, Santiago de Chile.

Vicuña, Pilar (2012). "El liceo femenino" Capítulo XI. Páginas 377-409. Serrano, Sol, Ponce, Macarena y Rengifo, Francisca (editoras) *Historia de la educación en Chile 1810-2010. Tomo II la educación nacional (1880-1930)*. Editorial universitaria, Santiago de Chile.

Vilanou, Conrad (2000). *Historia de la educación en valores. Volumen I*. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao, España.

Watson, Peter (2002). *Historia intelectual del siglo XX*. Editorial Crítica, Barcelona.

Wallerstein, Immanuel (2006). *Análisis del Sistemas-Mundo*. Siglo Veintiuno, Madrid, España.

Weinberg, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires.

Wrigley, Edward. (1993) *Cambio, continuidad y azar. El carácter de la revolución industrial inglesa*. Crítica, Barcelona.

Womack, John. (2003) "La revolución mexicana". En En Anna et alt. (2003) *Historia de México*. Editorial Crítica, Barcelona.

Yañez, Juan Carlos (2003). *Estado, consenso y crisis social. El espacio público en Chile 1900-1920*. DIBAM, Santiago.

Zemelman, Myriam Jara, Isabel (2006). *Seis episodios de la educación chilena, 1920 a 1965*. Ediciones Faculta de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Zuretti, Juan Carlos (1998). *Breve Historia de la educación*. Editorial Heliasta, Argentina.