

# ENTRE LA EDUCACIÓN, LA INSTRUCCIÓN Y EL EJERCICIO DOCENTE DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO. IDEAS DE EDUCADORAS EN REGISTROS DE REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN CHILE ENTRE 1898-1910

## BETWEEN THE EDUCATION, INSTRUCTION AND TEACHING EXERCISE WITHIN THE EDUCATIONAL SYSTEM. IDEAS OF EDUCATORS IN REVISTA DE INSTRUCCION PRIMARIA IN CHILE BETWEEN 1898-1910

**Berta Hernández Guerrero**

Profesora de Historia y Ciencias Sociales  
CECA. Centro de Educación y Cultura Americana  
bertahernandezguerrero@gmail.com

**Resumen:** Por medio de análisis de registros de las educadoras en la Revista de Instrucción Primaria en entre los años 1898-1919 es posible encontrar temáticas educativas que son de contingencia hasta la actualidad, tales como como; la educación y la instrucción, la alfabetización, las confusiones de conceptos que ha sucedido a manos de autoridades políticas y educativas especialmente, las deficiencias de un sistema educativo y sus características principales que apuntan a la formación del ciudadano, educación de la mujer, y formación y ejercicio docente, entre otras. Sin embargo, pese a lo pretérito de la fuente utilizada, las ideas y reflexiones son atinentes al presente, y es una fuente que ha sido poco estudiada. La opinión planteada es que hasta nuestra actualidad estas confusiones como educación e instrucción no han sido discutidas, ni mucho menos resueltas, a su vez que se mantienen las críticas al sistema educativo y el ejercicio docente. Las reflexiones finales son una invitación desde la historia social de la educación a seguir con más investigaciones sobre estas mujeres, intelectuales, maestras y educadoras.

**Palabras clave:** educación, instrucción, alfabetización, sistema educativo, ejercicio docente.

**Abstract:** Through the records of the educators in the primary magazine you can find educational themes that are contingency until today such as; education and instruction, literacy, the confusion of concepts that has happened at the hands of political and educational authorities especially, the shortcomings of an educational system and its main features aimed at the formation of the citizen, women's education, and training and teaching practice, among others. However, despite the past of the source used the ideas and reflections are affable to the present, and it is a source that has been little studied. The proposed opinion is that until our present time these confusions such as education and instruction not have been discussed, nor much less determined, at the same time

that keep the criticism to the education system and teaching exercise. Final reflections are an invitation from the social history of education to continue with more research on these women, intellectuals, teachers and educators.

**Key words:** education, instruction, literacy, educational system, teaching exercise.

## INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo se ha escrito y se seguirá escribiendo probablemente de educación y sus problemáticas tales como calidad dentro del sistema educativo, equidad, cobertura, infraestructura, gratuidad, roles de actores educativos como docentes, estudiantes y directivos entre muchas otras variables que a la postre son de larga data en nuestra historia como nación y la prueba de ello está en las diversas circulaciones y colecciones de textos publicados entre las más diversas esferas a través del tiempo y espacios entendidas desde el discurso netamente pedagógico dentro de aulas y establecimientos educacionales incluyendo educación inicial hasta universitaria y superior cruzando todos los intereses políticos de los gobiernos de turno y sus campañas acorde al momento.

Pero hay una problemática que da origen a este escrito y tesis a discutir; es aquella que al parecer y casi con seguridad la mayoría de los interesados en estas cuestiones sí lo plantean y que podemos encontrar casi permanentemente presente en espacios de intereses de temáticas educativas diversas, pero no se ha discutido lo suficiente ni mucho menos se ha resuelto y nos atrevemos a visualizar, menos por quienes como profesionales o en cargos de confianzas gubernamentales están a cargo de llevar a cabo las políticas públicas educacionales como se debería dentro de la complejidad de estas tensiones que así lo ameritan; nuestra temática está relacionada con las diferencias entre educación e instrucción dentro del sistema educativo, y podrían en este contexto también integrarse para efectos de dar argumento y enriquecimiento a la discusión; alfabetización y escolarización considerando lo que se entiende por cada uno de estos conceptos, sobre todo por aquellos expertos educacionales involucrados de manera directa en las decisiones de Estado y sus políticas educativas que se asume deberían tener mayor claridad, sin embargo podemos constatar a poco andar que no es algo que resulta tan obvio.

Por otra parte, estas confusiones ya sean epistemológicas, ontológicas, pedagógicas, sociales, políticas y hasta culturales no son nuevas ni recientes. Es por esto que en el contexto histórico y teórico se busca abordar de manera simple el Chile de hace un siglo atrás y algunas de las definiciones de estos conceptos como sistema educativo, educación, instrucción, alfabetización y escolarización a manera de planteamientos teóricos desde la historia social de la educación que nos serán de utilidad para ayudarnos en las reflexiones y análisis de las publicaciones de las educadoras, como es en este caso en la Revista de Instrucción Primaria dentro de la temporalidad ya mencionada. Por último, dar cuenta a través de sus propias palabras el cómo y desde cuando se vienen planteando estas tensiones no resueltas y por el contrario se alejan cada vez más de entrar en discusiones y

en profundidad según se hace mención en las conclusiones y reflexiones finales de este trabajo.

### **BREVE DESCRIPCIÓN DEL TEMA**

Nuestra historia está muy fecundada de escritos y trabajos intelectuales de educadores, docentes, sociólogos, filósofos, periodistas, políticos e historiadores sociales, entre muchos más en relación a estos cuestionamientos y problemáticas educacionales ya mencionadas. Sin embargo para este escrito y consideración de nuestra hipótesis de trabajo, nuestra atención se centrará en los registros de las educadoras que publicaron en la Revista de Instrucción Primaria, entre los años 1890 y 1920, temporalidad que nos lleva a cien años atrás no por casualidad, sino que la intencionalidad se asienta en que estas tensiones son de larga data y no por su espacio temporal han sido resueltas, tal como es posible encontrar en las ideas de las educadoras, quienes a través de sus escritos establecieron un conjunto sistematizado de críticas, reflexiones y sugerencias en torno al sistema educativo del que formaron parte activa y protagónica, y que han sido muy poco estudiadas.

### **ALGUNOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y TEÓRICOS**

Es por lo anterior descrito que se hace necesario una proximidad de manera muy subjetiva a una problemática planteada de carácter sostenido en las aulas y de parte de los profesores y académicos interesados en la pedagogía y la educación con sus variables y problemáticas señaladas, entendiendo la influencia de la misma en una sociedad en permanente cambio y la búsqueda de un sistema educativo mucho más democrático, integrador y que desarrolle al individuo en tanto sujeto libre pensador, integrado de una manera activa a las dinámicas sociales, entre otras aspiraciones.

Es por esto que en relación a la definición de educación y lo que se entiende para efectos prácticos y pedagógicos, en desmedro de la evidente confusión que existe con instrucción, alfabetización y escolarización, que dicho sea de paso no es una temática nueva, ya las educadoras en la Revista de Instrucción Primaria hicieron sus reflexiones y críticas en torno a las realidades del sistema educativo de principios de fines de siglo XIX y los inicios de siglo XX, y queremos establecer como un siglo después-años más, años menos-como país y sociedad seguimos casi en las mismas líneas de interrogantes, lo que aquí nos planteamos como muchas veces se ha manifestado y casi con seguridad quien lea estas líneas estará de acuerdo en que existe una confusión por parte de las autoridades políticas y educativas infortunadamente entre educación e instrucción, y porque no decirlo entre alfabetización y escolarización. Además de incluir ideas en torno a formación docente, didácticas en el ejercicio pedagógico y como se relacionan dentro del sistema educativo con falencias estructurales vigentes, por lo tanto pensadores y educadores desde la pedagogía crítica y social nos ayudan con sus ideas en torno a estas temáticas y esclarecimiento de estos apremios educacionales de contingencia.

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 fundamental

de cambios culturales, también que 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, 2015). Es por lo anteriormente descrito, que la disponibilidad de fuentes primarias como testimonio de las mencionadas temáticas se hace muy apreciable para investigaciones ya sean pedagógicas y/o educativas, y por supuesto para el presente trabajo; como son las publicaciones de La Revista de Instrucción Primaria.

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, 2011a Ponce, 2011b), la fragilidad de las prácticas políticas estatales en el sector primario (Egaña, 2000), la feminización docente (Egaña, Núñez y Salinas, 2003) y las propuestas de los gremios docentes (Núñez, 2012 Reyes, 2013) y el rol de los agentes escolares como discurso político (Silva, 2016 Figueroa y Silva, 2015).

Sin embargo, también se debe considerar la historiografía dentro de la historia social y política nacional que considera este periodo después de la Guerra del Salitre como:

La captura del Estado por parte de la oligarquía, la que levantó un proyecto nacional en el contexto de la Primera Globalización, proyecto caracterizado por una nueva articulación entre el Estado y el mercado que transformó la economía en primario-exportadora. (Quiroga y Silva 2017, pp17).

Dentro de este proyecto y contexto se hacen necesarias algunas consideraciones de variables tales como rol específico de las fuerzas armadas, expulsión del indígena o “buen salvaje” para el surgimiento de los latifundios, las influencias de los ideales de la cristiandad que impulsaba la iglesia católica, considerando estas dos últimas variables como dos formidables mecanismos de violencia simbólica (Quiroga y Silva 2017). En este sentido entre los años 1880 a 1920, en Chile se consolidó, pese a los reconocidos antecedentes previos (Grez, 1997 y 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. Cambiando rápidamente las dinámicas de las ciudades en función de las necesidades del mundo obrero.

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.

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 (2015) y Sol Serrano (2012), en dos clásicos textos de historia de la educación, al llamado “embujo 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 Matte- viajaron a Alemania, y quedaron pese a sus recorridos por Suecia, Francia, Italia –y algunos por Estados Unidos- “embujados” 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 y 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, en el marco de una sociedad en desarrollo a propósito de cercanía de la centuria y de las permanentes críticas y necesidades de la consolidación del sistema educativo para la nación.

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 educativos; coinciden – con algunos matices – que son factores culturales con parámetros de dominación, los elementos de mayor continuidad en los sistemas educativos, y por lo 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 la historiografía nacional (Salazar, 2000 Pinto y Salazar, 1999).

Por lo tanto, si queremos hablar de manera muy modesta por cierto de este sistema educativo y de las ideas de las educadoras para instrucción y educación bajo este contexto, debemos permanecer bajo este horizonte descrito en función de tensiones y reflexiones que nos convocan y al mismo tiempo nos hablan a través las ideas de pensadores críticos

de la pedagogía. Para entender estas ideas se hace necesaria una mirada desde la historia social de la educación, donde se ha escrito que: “las contribuciones desde el punto de vista de la teoría crítica son relevantes por una sencilla razón: contribuyen a descender aún más el velo que rodea la relación entre la sociedad y la educación” (Quiroga y Silva 2017, pp 18).

Pensadores críticos como Adriana Puiggrós han planteado en similares contextos que los sistemas educativos corresponden a intereses hegemónicos de mayor envergadura donde la educación:

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 (Puiggrós, 2006, pp 25).

En razón de lo anterior, 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).

Se debe considerar que Chile fue el primer país en América Latina en tener un proyecto de educación popular, por lo que 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). 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. 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” (Puiggrós, 2006, pp 25).

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)

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 otra parte asumiendo y adscribiéndonos a las teorías de las investigaciones de Lucia Lionetti; en su trabajo, “La Misión Política de la Educación”, 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. (Lionetti, 2010a, 2010b).

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 (Lionetti, 2010a).

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. La instrucción en este contexto como concepto se hace claramente parte del sistema educativo simplificando su significado desde su origen en relación a la entrega de conocimientos y experticias que se condicen con un determinado desarrollo del individuo, en tanto sujeto:

Por lo tanto la instrucción consiste en la transmisión de conocimientos, esto es de contenidos, que previamente el que enseña ha tenido que hacer propios en un ejercicio de reflexión acerca de lo que sabe, tras cuestionar lo que le genera duda y que sintetiza con sentido. Esta transmisión es activa y solo productora de conocimiento cuando el sujeto recibe la información, activa su propio proceso de conocer; esto es, se plantea la duda y genera en el docente el esfuerzo por explicar lo que no puede ser evidente de antemano para el oyente. Esto es instruir: ejercitar y obligar a ejercitar la razón, dejando de lado la opinión, los prejuicios y los intereses ajenos a la escuela” (Fernández, García y Galindo 2017 pp. 135).

De esta forma la transmisión de estos conocimientos no están ajenos a la escuela como sistema reproductor de hegemonías, instruir implica necesariamente suscribirse al sistema educativo imperante con todas las complejidades que esto conlleva, incluidas las materias, las prácticas educativas que imponen ciertas asignaturas desde el ejercicio de las mismas, además desde esta variable también se entiende como una forma de dar vida a la sociedad en su conjunto y los ciudadanos como parte fundamental para su formación desde la escuela. La formación del ciudadano es el objetivo de los sistemas educativos y su instrumento es básicamente la instrucción, a través de la alfabetización en sus inicios y de la escolarización después.

Así mismo la alfabetización se ha limitado por algunos teóricos educacionales a la enseñanza de lectura y escritura básica sin entrar en mayores cuestionamientos y heredera

del mundo greco latino y la cristiandad en sus orígenes. En nuestra historiografía algunas autoras han manifestado como:

La finalidad de la creación del sistema de instrucción primaria era enseñar a leer y escribir a través de la escuela pública, por lo que el debate político e ideológico puso de relieve la necesidad de averiguar el grado de instrucción de la población. (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012, pp 121).

Considerando por tanto las estadísticas y los censos de población como parámetros de medición de los niveles de alfabetización y de escolarización de la población, entendiendo escolarización como los años de asistencia promedio a la escuela de la población, llegando a la simplificación y aceptación de estas definiciones por parte de la producción intelectual educativa en la mayoría de los casos curiosamente a través del tiempo, pero también se suman las deficiencias en estas variables por parte de las mismas autoras al señalar: “a partir de los resultados del censo no es posible identificar la composición social de la alfabetización. Explícitamente los oficiales de estadística omitieron la relación entre grado de instrucción de las personas y su ocupación, profesión o industria.” (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012, pp127), entonces nuestras confusiones con los conceptos que nos convocan se aprecian y se manifiestan también en torno a las precisiones de las fuentes disponibles, como es en este caso los datos estadísticos. De igual manera las autoras dan cuenta de la necesidad de nuevos desafíos en torno a la reutilización de los datos demográficos hacia los fines de las futuras investigaciones de historia social de la educación.

Sin embargo, considerando las teorías de Paulo Freire cuando señala que la alfabetización se enmarca necesariamente en un hecho político y rupturista en tanto se alfabetiza, se establece una relación dialógica y dialéctica entre educador y educando (Freire 2014), y conocidos son los planteamientos de este autor en torno a “la educación como un hecho político”, donde no existe por lo tanto una enseñanza neutra, y no es como se pretende hacer creer que es lo que sucede en la escuela por algunos pensadores.

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)

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).

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 dialéctico 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)

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.

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, además de estar presentando sus ideas y reflexiones en torno a las temáticas educativas.

### **LAS IDEAS Y REFLEXIONES DE LAS EDUCADORAS**

La Revista de Instrucción Primaria, órgano oficial del Ministerio de Educación, en esos años llamado también Ministerio de Instrucción, y anteriormente Ministerio de Instrucción y Justicia, de publicación mensual o bimensual, que expresó los escritos de línea oficial del ministerio mencionado (Silva 2016), además se encuentra disponible en formato

microfilm en los archivos de la biblioteca nacional en la actualidad, fuente muy valiosa historiográficamente que ha sido poco estudiada y de la cual nos hemos encontrado con:

Estas mujeres, debido a su alto grado de profesionalismo y evidentes capacidades, al acceder a este lugar de privilegio, conquistaron la oportunidad de evaluar el sistema educativo y realizar propuestas de mejoras, juzgando críticamente las condiciones materiales y laborales en las que convivían el mundo docente y los infantes de las aulas nacionales (Silva 2016, pp. 187).

A partir de las lecturas de las educadoras hemos establecido que sus publicaciones fueron símbolo de las políticas públicas del Estado Docente en Chile, “que entendió la educación como un derecho ciudadano público, tanto fiscal como privado, gratuito y sin fines de lucro” (Silva 2016).

Desde sus escritos a través de la distancia nos provocan un acercamiento de manera concreta al presente en función del contenido, dentro de sus ideas y de sus reflexiones nos encontramos con relatos, descripciones y alcances de diferentes temáticas como es la educación, la instrucción, rol del profesorado, necesidades de reformas curriculares, insuficiencias y falencias del sistema educativo entre otras -que nos parecen en este espacio muy pertinentes- que nos resultan esclarecedoras y coincidentes con las demandas de sectores educativos en la actualidad, a pesar de que ha sido una fuente poco estudiada nos encontramos con las ideas y reflexiones de mujeres, educadoras, intelectuales y maestras, que en sus diferentes ocupaciones como directoras, enviadas por el gobierno de Chile a observar otros sistemas educativos como Estados Unidos, Alemania y Francia, entre otros, como visitadoras de escuelas, entre otras actividades nos hablan desde su quehacer pedagógico.

La educadora Margarita Borquez, en su publicación titulada: “La enseñanza intuitiva en las escuelas australes de Chile”, y preceptora de la Escuela N° 2 de Valdivia en abril de 1899 escribe:

El nuevo sistema de educación que, desde hace algunos años, viene implantándose en nuestra República, no está todavía definitivamente establecido, adolece, como se ha visto de graves defectos i numerosos vacíos, particularmente en las escuelas de la región austral; defectos i vacíos que con facilidad pueden subsanarse. Se necesita solamente que nuestros legisladores tengan conocimiento de estas apremiantes necesidades para tomar la iniciativa (...) ojala pidiera llevarse a cabo esta idea, que no sería un gravamen excesivo para el Estado, (...) entonces los obreros de la instrucción nos dedicaríamos con más ahínco al fiel cumplimiento de nuestros deberes (...) la reforma operada paulatinamente en el terreno de la educación, tiende hasta ahora a preparar maestros idóneos i a uniformar los métodos de enseñanza, falta todavía dirigir una atención seria para suministrar a la escuela los útiles indispensables a su vida intelectual. Ello es labor que corresponde a nuestros estadistas. (RIP, año XIII, pp181-182).

Se aprecian con claridad y riqueza de lenguaje las ideas de instrucción y de necesidad de reforma de un sistema educativo deficiente hasta ese momento y con un reconocimiento

del Estado Docente en las relaciones con el sistema educativo desde el sur de Chile en este caso, además la búsqueda de desarrollo intelectual de los docentes.

Para las educadoras los temas de las publicaciones en la Revista de Instrucción Primaria fueron variadas en función de sus temáticas y de los intereses de las autoras que se relacionaban con las variables ya mencionadas con las problemáticas educativas. En relación a la necesidad de la enseñanza de la higiene Eloísa Díaz, en su papel de visitadora de escuelas con su escrito titulado “Reorganización del servicio médico escolar”, en 1901 señala:

Es necesario desarrollar en los niños que más tarde formaran la clase trabajadora, junto con las sabias reglas higiénicas, la estimación de la propia dignidad, los hábitos de ahorro i decencia, la noble aspiración de instruirse, que, siendo ellos ilustrados, querrán que sus hijos lo sean más; que, estimando verdaderamente a sus esposas, tendrán mayor esmero en la suerte de sus hijas, en una palabra que siendo ellos buenos ciudadanos, trataran que sus hijos cumplan con todo respeto las leyes de su patria, i que no solo le den pruebas de su amor en la guerra, sino que la sirvan debidamente cuando más lo necesita; en las benéficas i grandiosas labores de la paz. (RIP, año XV, pp 302-303).

El análisis de las necesidades de higiene como factor de índices de desarrollo y civilización, de formación de la nación en torno a la formación del ciudadano, los valores patrios como una forma de nutrir este correspondiente amor a la patria en tanto ciudadanos, resulta muy sólido para las aspiraciones de los fines del sistema educativo imperante, existiendo una diferenciación clara entre instrucción y educación. También se pueden apreciar claras referencias a la situación socioeconómica de la sociedad en el contexto.

En relación a lo anterior la educadora Sara Hinestroza, directora de la Escuela Superior de Niñas N° 3 de Santiago en su escrito titulado “La Asistencia Única” en el año 1899 señala:

Por ser las horas de mañana las de mayor afán en el hogar doméstico, sucede que cada día arguyen las madres como motivo de inasistencia de sus hijas, el atraso en las compras para el desayuno, porque el marido no puede mandar el diario más temprano; la necesidad de trabajar en barridos o de ir al Mercado o de servir a los patronos, motivos por los cuales muchas veces no alcanzan a preparar a la niña para la escuela; la obligación de la niña de quedarse con los hermanos más pequeños mientras se lleva a otro a la dispensaría, donde solo atienden pro la mañana, la carencia de abrigo i de calzado que las libre del resfriado inevitable en las primeras horas del invierno. Se lamentan también, sobre todo las que viven lejos de los cuatro viajes a la escuela le acarrear un gasto excesivo de calzado, motivo que las obliga a faltar mui a menudo. Hai también alumnas que faltan, porque, no teniendo muchas veces con que desayunarse, prefieren esperar el almuerzo i acudir a la escuela por la tarde. A mi juicio, es razonable el justificativo que trae cada cual, i al referírmelo con sus tintes de tristeza i confusión, no puedo más que convencerme en su favor. (RIP, año XIII, pp 561).

En este punto podemos establecer como dentro de las aulas hemos sido testigos de situaciones similares, tal vez no preocupados del calzado, pero si es posible que nos encontremos con relatos de falta de alimentación básica o mínima en requerimientos de servicios, hermanas y hermanos que deben cuidar o hacerse cargo de hermanos pequeños, estudiantes que viven en situaciones de abandono y falta de protección familiar mínima tampoco están ajenas a las realidades de hoy en nuestro sistema educativo de Chile del siglo XXI.

Así mismo al observar las realidades de sistemas educativos extranjeros como parte del trabajo encomendado desde el ministerio en algunas oportunidades, para establecer algunas políticas educativas en nuestro sistema educativo tampoco es reciente, así lo demuestran los escritos e informes de educadoras que dejaron su testimonio en la Revista de Instrucción Primaria, como es el caso de María Hunt. En el año 1901 en su escrito titulado “Método de educación antialcohólica” se aprecia:

“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 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. (...) después del más profundo estudio de las causas que dan nacimiento a los hábitos alcohólicos, se ve que el alcoholismo comienza con un prejuicio popular establecido desde hace largo tiempo por la ignorancia de ciertas verdades fundamentales. (...) las fases en la historia de este mal, son en pocas palabras, estas; la mayoría de las gentes piensan que un poco de alcohol tomado en poca cantidad, es inofensivo; así muchos comienzan a beberlo, después de este poco de alcohol tiene el poder de abrir un deseo irresistible de beber más, i encadena tarde o temprano, sus víctimas, a la esclavitud alcohólica.(...) Así la lógica de los acontecimientos permite deducir que, una vez dado el primer paso por medio de la educación universal del pueblo i antes que esta necesidad por el alcohol se haya hecho sentir, nosotros habremos encontrado el verdadero contraveneno del alcoholismo. (...) el tiempo ha pasado en que una nación pueda obrar por si sola. Así lo quiere la solidaridad de la vida humana, i la luz del progreso y bienestar de cualquier nación se reflejan en otras. En suma, los alemanes, franceses, belgas, irlandeses, ingleses, italianos, holandeses, suizos, suecos i otros extranjeros que habitan en Estados Unidos, no hacen ninguna objeción a que sus hijos aprendan en las escuelas públicas a aborrecer los licores. (RIP, año XV, pp 740, 741, 745).

No obstante lo anterior, las ideas de las educadoras tienen resonancia hasta hoy en torno a las didácticas de la enseñanza, como es el caso de la educadora Edelmira F. Domínguez, en su escrito titulado “La Pregunta” en el año 1900 escribe:

La pregunta desempeña un papel mui importante en la enseñanza como medio de relación espiritual entre el preceptor i el discípulo. La pregunta es una invitación a completar un juicio que se presenta al interrogado en forma incompleta. Es, por esto, el arte de hacer preguntas es uno de los más importantes para un maestro, i saber cómo se hace una buena pregunta, o como se desarrolla una cuestión debe

ser el ideal de todo maestro que desea obtener un buen resultado en la enseñanza. Las ventajas que procura la pregunta en la enseñanza se comprenderá, teniendo presente; 1° Que por medio de la pregunta el maestro está en continuo contacto intelectual con el discípulo, conociendo por este medio el grado de capacidad de cada alumno, i si toma o no parte en la enseñanza. 2° Que se pueden tomar en cuenta las necesidades del discípulo i corregir inmediatamente los errores. 3° Que se obliga la discípulo a prestar completa i permanente cooperación la enseñanza, despertando su atención y conservándola viva. 4° Que por medio de la pregunta se ayuda al discípulo a poner en orden sus ideas i expresarlas en buena forma. 5° Que el maestro por medio de la pregunta desarrolla los nuevos conocimientos basándose en los ya adquiridos. (RIP, año XIV, pp 413).

Nos parece completamente contingente este análisis de las preguntas y sus fines, en las reflexiones de esta educadora se aprecia el trabajo intelectual y el desafío permanente de la evaluación del trabajo pedagógico realizado y los cuestionamientos que deberíamos hacernos en relación al uso de la didáctica de la pregunta como metodología en torno al quehacer docente.

De igual forma podemos encontrar las ideas en relación a la educación, y más específicamente de la mujer, en el caso de los registros de Celia Robles en el año 1902 con el título de “Educación e instrucción de la mujer”, desde el título hay una separación de estos conceptos y señala:

La educación es el conjunto de esfuerzos reflexivos por los cuales se ayuda a la naturaleza en el desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales i morales del hombre, en vista de su perfección, su felicidad i su destino social. Por educación se comprende mucho más que la facultad de leer, escribir, contar, etc. (...) la educación es pues la cultura de la inteligencia (...) el uso general reserva aun la palabra educación, para designar con ella la formación de las costumbre i del carácter. El objeto de la educación propiamente dicha, es precisamente la cultura de la voluntad i del corazón. (RIP, año XVI, pp 451-452)

Continúa en referencia a la educación e instrucción de la mujer cuando escribe:

Por eso es que son felices solo en los países en que la mujer tiene el derecho que le corresponde en la esfera social, por eso entonces hay que prestar especial atención a su educación e instrucción, porque no son los hombres los que constituyen la base de inamovible del mundo, sino la mujer, la única capaz de conciliarlo todo, según sea mayor el grado de ilustración que haya recibido. (...) la escuela es el taller donde la mujer debe instruirse en los conocimientos útiles. Ella aprenderá a perfeccionarse i los libros, junto con su aplicación, contribuirán a darle a conocer lo que ignora. (...) la abnegación, el desprendimiento, el amor, todo se anida en el alma de una mujer instruida. (...) todos los seres que la rodean están vinculados con indisolubles lazos al criterio de la mujer. El hombre es el brazo que ejecuta, la mujer el espíritu que inspira. (...) pero será en el hogar, en el seno de la familia donde la influencia benéfica de la mujer ilustrada se hará sentir con mayor intensidad. (...) obediente

hija, buena hermana, excelente esposa, madre tierna y cuidadosa, he ahí la mujer que sabe cumplir con su misión en la tierra. (RIP, año XVI, pp 452, 457, 458, 459).

Resulta interesante considerar las ideas que se tienen en relación al rol y papel que se espera debería tener la mujer dentro de la escuela, la familia y la sociedad -que podemos estar de acuerdo o no- además de comprender las necesidades de instrucción para la mujer como un elemento de estrategia económica y social que se enmarca en el sistema educativo, a propósito de las diferencias evidentes entre educación e instrucción. Podemos apreciar las temáticas planteadas y la ideología de sus reflexiones, por lo que el mismo año de publicaciones pero en diciembre aparece una respuesta a estas letras desde otra educadora.

Teresa de Sarratea 1902, en su texto llamado “Un poco más de luz sobre la verdadera condición de la mujer”, reflexiona:

El desconocimiento sistemático o inconsciente, de la verdadera condición de la mujer, en que incurren todos los pedagogos i tratadistas que se ocupan de su educación. (...) 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. (...) Los hombres pueden encontrar satisfacciones en todas las esferas de la vida. La educación no se preocupa de formarlos para que sean padres i 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 y los negocios, todos los caminos están abiertos a su actividad: ¿i la mujer ha de ser solo esposa i madre? (...) del mismo modo la del hombre, la vida de la mujer es bajo todo concepto normal en el matrimonio; pero ni una ni otra son anormales fuera de él; ni el hombre es ante todo i por sobre todo esposo i padre, ni la mujer es única y exclusivamente esposa i madre; ambos son ante todo seres humanos. (RIP, año XVI, pp 647, 648,649).

Nos resultan conocidas estas cuestiones y planteamientos, desde la contingencia actual y a propósito de movimientos feministas, podemos dar cuenta que estas temáticas tampoco son nuevas y su larga data nos llevan a preguntarnos si tendrán el mismo camino en tiempo y espacio de recorrido como son las confusiones educativas de los conceptos como educación e instrucción, que aquí se han planteado de manera muy esclarecedora.

Sin embargo, como ya se ha establecido las publicaciones de estas mujeres educadoras fueron muy variadas en torno a temáticas educativas. En relación a la enseñanza de la música Rosa Ester Barra 1903, con su escrito bajo el mismo nombre escribe:

Desde los tiempos más remotos han comprendido lo educadores la influencia poderosa que la música ha ejercido en la educación y moralización de los hombres (...) es un gran estímulo para el trabajo, una música agradable, pues ella da nuevos bríos, para seguir adelante no solo al hombre ya formado, sino también al educando. (...) La música es esencialmente orden i armonía cuya influencia cultivadora se revela hacia es exterior por la distinción, la elegancia y la gracia de los actos del individuo,



pues el arte suaviza las costumbres públicas y privadas. (...) en los hombres su influencia toma por lo general la forma de respeto de sí mismo i la consideración i la simpatía con sus semejantes. (RIP; año XVII, pp 8)

Conocida es la idea de necesidad de orden y disciplina para la formación del ciudadano que aparece aquí con gran elocuencia, además de la importancia a las artes como parte de la educación.

En relación a la importancia de la aritmética y la metodología de la enseñanza para las niñas; en 1903 Juana Gremler en su informe presentado como directora del Liceo de Niñas n°1 de Santiago manifiesta:

Pestalozzi i sus discípulos fueron los primeros que se opusieron a la manera de enseñar las cuatro operaciones separadamente i unas después de las otras, tomando en cuenta para fundar su opinión, las leyes del desarrollo de la inteligencia infantil. Exigieron que se enseñasen las cuatro operaciones conjuntamente en círculos reducidos i desarrollados gradualmente. Otros pedagogos que se levantaron después que Pestalozzi no estaban conformes con las ideas de este maestro; pero encontraron poco apoyo sus teorías i hoy día casi todos los pedagogos enseñan simultáneamente las cuatro operaciones. (...) además se creía que este estudio era superior a la capacidad de las niñas i casi inútil para ellas el tiempo empleado en esta enseñanza. (...) pero la reacción efectuada por Pestalozzi cayó en el extremo de considerar a la aritmética casi únicamente como un medio de desarrollar la inteligencia i descuidó el lado práctico i de aplicación que esta ciencia debe tener. (...) 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 un fin moral. (RIP; año XVII, pp 564, 565, 566, 567).

Continua con su informe por asignaturas y sus ideas expresadas representan la influencia de los llamados padres de la pedagogía, además de las necesidades de instrucción para las niñas de igual manera que para los niños, y de paso haciendo críticas a los fines de la educación y de la instrucción. Las ideas de los fines de la educación y de la instrucción se encuentran muy presentes en sus registros.

En su calidad de visitadora de escuelas; Eloísa Díaz con su informe titulado “Los paseos escolares” en 1904 escribe:

Las ventajas higiénicas de los paseos escolares son incalculables; condenado el niño a vivir en habitaciones que son la negación más completa de la higiene, debiendo asistir a escuelas que por lo general tienen muchos de los defectos de sus casas, es un alivio para ellos respirar aire libre i puro i entregarse con toda libertad a los juegos de la niñez (...) tienen igualmente estos paseos un resultado de gran trascendencia para lo porvenir; el alma del niño. (...) a este mismo respecto se refieren las sabias palabras de Froebel, que dice: “los pequeños viajes i paseos prolongados deben ser conceptuados como un medio favorable a la educación del niño i la vida de la escuela desde los primeros días de la edad del alumno”. (RIP; año XVIII, pp 166-167).

Los informes de estas educadoras nos hacen acercarnos la Chile de la época, en sus registros se aprecian las realidades de un sistema educacional que buscaba la educación gratuita y obligatoria para todos los niños de la nación casi como un deber y un derecho nos atrevemos a decir, sin embargo la realidad se impone de manera inexorable contrastando con la pobreza de la mayoría y el sin número de dificultades que enfrentaban a diario los protagonistas del mismo sistema en tanto actores y pertenecientes a la comunidad educativa.

Es por lo anteriormente descrito que se hace pertinente citar la publicación de Teresa de Sarratea titulada “educación e instrucción. El pensionado i el colegio” en 1904:

Yo no me explico, realmente, porque nosotros, que con tanto celo tratamos de imitar en nuestra educación los sistemas extranjeros nada hacemos por penetrar su espíritu; copiamos los detalles i las formas i prescindimos del fondo. Mientras los Estados Unidos, la Inglaterra, la Alemania, estos tres grandes colosos de nuestra admiración, han desterrado definitivamente el viejo sistema de las grandes aglomeraciones escolares, que los pedagogos franceses califican de *Casernes*, nosotros nos empeñamos en hacerlas cada vez más numerosas, i como es natural más deficientes. (...) Hemos traído un personal completo de profesores extranjeros, hemos implantado los planes de estudios extranjeros, los ejercicios, los juegos, hasta las lenguas extranjeras- mal que les pese a los pobres muchachos que se ven obligados a estudiar en ellas antes de conocer su a, b, c-. ¡i hemos prescindido con tristísima miopía de la educación extranjera! (...) es que a la fecha , confesémoslo humildemente, a la fecha la educación no ha comenzado fiscalmente entre nosotros; nuestros sistemas tienen por objeto adquirir una instrucción más o menos completa, pero no educar a nuestros niños. La educación i la instrucción son dos obras absolutamente diferentes i apartes. El mal no ha consistido en que procuramos armonizarlas, sino en que las hemos confundido. (...) ¿Qué han hecho i harán siempre todas las naciones que aspiran a ser grandes, sino vigorizar física i 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. Una dificultad se impone a primera vista cuando se trata de separar así completamente la educación i la instrucción entre nosotros, que es la carencia de un personal competente para tomar a su cargo la primera. La dificultad no nace naturalmente del sistema, sino que se hace ostensible con él; el personal no existía, pero nosotros no nos hemos dado cuenta de su ausencia, porque no hemos tenido oportunidad de utilizarlo, como decía al comenzar estas líneas la educación no ha comenzado fiscalmente entre nosotros. (RIP; año XVIII, pp 169, 173, 174).

Entonces no es nueva la confusión entre educación e instrucción, ya desde principios de siglo pasado estas cuestiones se encontraban en el discurso pedagógico, en las publicaciones oficiales y en las ideas de mujeres educadoras.

Así mismo para el centenario de nuestro país, la directora de la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena, Isabel Bongard en 1910 señala:

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 el brillante porvenir de la nación. (...) que Chile tenga edificios adecuados para la enseñanza actual; he aquí uno de mis más ardientes deseos. (...) 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 i si se enseñase de una manera práctica en las niñas la economía doméstica. (...) ojala que en esta centuria Chile dedique fuerzas especiales al desenvolvimiento de la instrucción haciendo obligatoria la asistencia escolar. (RIP, año XXIV, pp 524, 525, 527).

Estas palabras presentan algunas coincidencias con el discurso del bicentenario, se aprecian con claridad las necesidades y falencias del sistema educativo del momento, además de representar las voces de las educadoras. También miraron a Estados Unidos como horizonte de ejemplo de sistema educativo, y la prueba está en que varias de las escritoras y sus memorias fueron enviadas desde ese país y publicadas en la Revista de Instrucción Primaria de la época.

En relación a la labor docente también es posible encontrar reflexiones, como es el caso de la “Memoria de la Escuela Normal de Preceptoras n°2 de Concepción” que en 1908 señala:

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 i 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 Norteamérica. (RIP, año XXII, pp 336).

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, año XXI, pp 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 gusto por la lectura.” (RIP, año XXI, pp 178-179)

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 e inevitable desde su quehacer educativo.

### CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Las ideas, críticas y reflexiones de las educadoras desde 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, 2010). 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 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 (Lionetti, 2010).

Por lo tanto se entiende educación como un sistema que busca el desarrollo del individuo en tanto sujeto y ciudadano, usando la alfabetización primero y la instrucción a través de la escolarización, que incluyen la relación y función del estado docente en sus crecientes niveles de cobertura en sus aulas (Silva 2015), por otro lado la escuela como espacio ideológico cultural de continuidad del proyecto hegemónico no es menor, sin embargo es posible encontrar espacios de resistencia más democráticos y participativos dentro de las mismas dinámicas escolares (Apple 2018) que se identifiquen con las realidades múltiples dentro del mismo territorio que muchas veces se alejan de las autoridades y políticas estatales, a su vez dando nuevas ideas en torno al ejercicio de la ciudadanía.

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, 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 de manera escrita sus experiencias educativas, y son motivo de discusión dentro de la sociedad actual.

Las educadoras a su vez, 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.

No obstante lo anterior, estas maestras 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, muy austera y muy deficiente aun en el desarrollo y la búsqueda de análisis de sus escritos, debido a la cantidad de publicaciones de esta Revista de Instrucción Primaria, es que se hace interesante seguir en este camino donde las ideas y las reflexiones se encuentran aguardando ser sacadas a la luz por interesados en la historia social de la educación, entre otras vertientes de corrientes de pensamiento pedagógico, social y cultural.

Por último, nos permitimos manifestar que la intención de este trabajo que tiene muchas deficiencias y falta de precisiones en las variables debido a las complejidades propias de las temáticas educativas, pero que busca plantearnos desafíos de en torno a las mismas, obedece solo a la convicción de que si quienes están involucrados de manera protagónica en este sistema educativo, lo menos que podemos hacer es involucrarnos en tanto sujeto histórico. La visión de Freire sobre una educación que desafiaba sustancialmente el papel mismo del maestro y receptor de la enseñanza, del “conocimiento oficial” y del “conocimiento popular”, hablaba elocuentemente de un proceso pedagógico crítico cuyo objetivo final era realmente alcanzable, si los “maestros” se comprometieran colectivamente a “leer y escribir el mundo”. (Apple 2018). Compartimos plenamente esta premisa y tratamos de manera muy humilde llegar en algún momento acercarnos a “leer y escribir el mundo”, tal como hicieron las educadoras en la revista de instrucción primaria entre los años 1898 y 1920.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1987) *Educación y poder*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Apple, M. (1991) *Ideología y currículo*. Madrid: Editorial Akal.
- Apple, M. (2001) *Educación como dios manda, mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Editorial Paidós
- Apple, M. (2018) *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM.
- Bourdieu, P; Passeron, J. (2001) *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P; Passeron, J. (2009) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Conejeros, J. (1999) *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

- Conejeros, J. (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). En: B. Silva. *Historia social de la educación chilena*. Santiago: UTEM.
- Cox, C; Gysling, J. (1990) *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE
- Egaña, L. (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM.
- Egaña, L; Núñez, I; Salinas, C. (2003) *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM.
- Fernández, C; García, O; Galindo, E. (2017) *Escuela o barbarie entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Figueroa, C; Silva, B. (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. En: B. Silva. *Historia social de la educación en Chile*. Santiago: UTEM.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2016) *El maestro sin recetas*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (1997) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (2012) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. *Revista de Educación* 3: 35-46
- Grez; S. (1997) *La "cuestión social" en Chile ideas y debates precursores (1804-1902)*. Santiago: DIBAM-RIL.
- Labarca, A. (1939) *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- León, L. (2011) *Ni patriotas ni realistas. El bajo pueblo bajo la independencia de Chile 1810-1822*. Santiago: DIBAM.
- Lionetti, L. (2001) *La misión política de la escuela pública*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Lionetti, L. (2010) *Mujeres y esfera pública: la campaña bonaerense entre 1880 y 1910*. Rosario: Protohistoria Ediciones.
- Mellafe, R; Rebollo, A; Cárdenas, M. (1992) *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Núñez, I. (1986) *Gremios del magisterio setenta años de historia: 1900 1970*. Santiago: PIIE.

- Núñez, I. (2012) El preceptorado como actor social. En: S. Serrano. *Historia de la educación en Chile 1810-2010*. Santiago: LOM.
- Pinto Rodríguez, J. (2003) *La formación del estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la Inclusión a la exclusión*. Santiago: DIBAM.
- Pinto, J; Salazar, G. (1999). *Historia contemporánea de Chile I y II. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Puiggrós, A. (1998) *La educación popular en América Latina, orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (2006) *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Galena.
- Quiroga, P. (2017) Introducción. En: B. Silva. *Historia social de la educación en Chile*. Santiago: UTEM.
- Salazar, G. (1987) Visión histórica de la educación popular, los dilemas históricos de la educación popular. *Revista Proposiciones* 17: 32-36.
- Salazar, G. (2000) *Labradores, peones y proletarios*. Santiago: LOM.
- Serrano, S; Ponce de León, M; Rengifo, F. (2012) *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Taurus.
- Silva, B. (2015) *Historia social de la educación en Chile I*. Santiago: UTEM.
- Silva, B. (2016) *Historia social de la educación en Chile II*. Santiago: UTEM.
- Silva, B. (2017) *Historia social de la educación en Chile III*. Santiago: UTEM.