



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

PENSAR LA ESCUELA DESDE LA ESCUELA PARA EL CAMBIO SOCIAL:
EL ROL HISTÓRICO DE LAS MAESTRAS PRIMARIAS EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA EDUCACIÓN POPULAR ESTATAL (1927-1953)

Tesis para optar al grado de Doctora en Historia

Isidora Amparo Salinas Urrejola

Profesor Guía:
Gabriel Salazar Vergara

Santiago de Chile, junio de 2017

PENSAR LA ESCUELA DESDE LA ESCUELA PARA EL CAMBIO SOCIAL: EL ROL
HISTÓRICO DE LAS MAESTRAS PRIMARIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
EDUCACIÓN POPULAR ESTATAL
(1927-1953)

Resumen

Nombre: Isidora Amparo Salinas Urrejola

Profesor guía: Gabriel Salazar Vergara

Grado académico obtenido: Doctora en Historia

Título de la tesis: “Pensar la Escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)”

Fecha: Junio 2017

El problema planteado para esta investigación se refiere a la construcción de las maestras primarias como sujeto histórico, entendiendo por ello un proceso complejo, que articula distintas dimensiones de lo que denominamos el ser maestra. En primer lugar, su definición como sujeto popular-docente, así como las condiciones particulares de su desarrollo histórico, permiten estudiarlas a partir de un proceso (largo) de construcción de identidad en el que la memoria histórica tiene un rol preponderante. Desde esta perspectiva, las maestras primarias pueden ser estudiadas en función de su aporte a la construcción de un proyecto de educación popular, y su puesta en práctica en distintos momentos del siglo XX. Para efectos de visibilizar y caracterizar los alcances de este aporte, se analiza específicamente la contribución de una corriente de maestras que se articuló en función una reflexión que integró a su rol pedagógico la noción de cambio social, lo que puede ser visto a través del análisis de su participación en el desarrollo del movimiento por la consolidación de la educación (1950-1973). Desde esta perspectiva, se reconocen algunos elementos comunes que permiten establecer una línea de continuidad entre los proyectos educativos del magisterio en la primera mitad del siglo XX, así como el carácter de la participación que tuvieron las maestras en ellos; identificando además relaciones y tensiones con el sistema educacional. De acuerdo a esto último, observamos el desarrollo de las maestras primarias a través de los cambios producidos a nivel de sujeto docente-femenino y de las comunidades educativas donde interviene; atendiendo principalmente a la experiencia de las escuelas consolidadas de San Carlos (1944-1948) y de Buin (1953-

1973); y al rol de dirección de algunas de las maestras de nuestro estudio en esa experiencia educativa.

**“PENSAR LA ESCUELA DESDE LA ESCUELA PARA EL CAMBIO SOCIAL:
EL ROL HISTÓRICO DE LAS MAESTRAS PRIMARIAS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR ESTATAL (1927-1953)”**

INTRODUCCIÓN GENERAL

1. Hacia una historia de las maestras primarias: transiciones, identidad y proyección	1
2. Balance historiográfico	8
3. La investigación	21

CAPITULO I

ORIGEN Y DESARROLLO DEL PRECEPTORADO PRIMARIO FEMENINO: DE LO INDIVIDUAL A LO COLECTIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN SUJETO HISTÓRICO (1840-1920)	26
--	----

1.1 Perspectivas sobre la instrucción popular y el preceptorado en el siglo XIX: las mujeres como sujeto de educación	28
--	----

a) La educación de las niñas en la república conservadora: el modelo de <i>providencia y encanto del hogar</i>	38
b) Construcción de Estado docente y educación popular: ¿qué hacer con los pobres y con las mujeres?	49
c) Socorro mutuo e instrucción: la acción educativa de las sociedades femeninas	62

1.2 Formación y desarrollo del preceptorado femenino: de lo individual a lo colectivo (1840 – 1920)	
--	--

a) El origen popular del preceptorado: entre la gestión y la demanda hacia el estado	79
b) La dimensión individual en la formación de las preceptoras	89
c) Políticas del Estado docente: profesionalización en las escuelas normales y función social de las normalistas	92
d) La dimensión colectiva: ser normalista y asalariada	101

CAPITULO II

LAS MAESTRAS DE LA ASOCIACIÓN GENERAL DE PROFESORES: ACCIÓN COLECTIVA Y ACCIÓN POLÍTICA (1923-1934)	112
--	-----

2.1 La Asociación General de Profesores

a) Crisis del estado oligárquico y transformaciones sociopolíticas: los impactos en la educación pública	113
b) Formación de la Asociación General de Profesores: la unificación del magisterio	119

primario

- c) Características del joven magisterio primario 127
- d) La articulación del sujeto femenino en el espacio gremial: acción colectiva 132

2.2 La politización de las maestras primarias: acción política y construcción de poder (1927–1934) 142

- a) Talca y el feminismo popular: las voces de Abdolomira Urrutia y Noemí Murgues 147
- b) Ciudadanía femenina y representación política: los escritos de Haydée Azócar Mansilla 161
- c) Memoria, identidad y poder: las maestras de la Asociación General 171

2.3 El pensamiento pedagógico en formación: la Reforma de 1928

- a) El concepto de unificación de la educación y la Escuela Nueva 184
- b) ¿Quiénes son los sujetos de la educación primaria? 186
- c) La infancia desvalida y la Escuela Hogar: la función de la maestra-madre 191
- d) Comunidad educativa y eficiencia social 197

CAPITULO III

SISTEMA CONSOLIDADO DE EDUCACIÓN: ENTRE EL ESTADO DOCENTE Y LA COMUNIDAD (1930-1950) 202

3.1 Re-agrupación gremial y funcionalismo en la década de 1930

- a) Reunificación y evaluación del proceso anterior: bases de una nueva propuesta 203
- a) La educación bajo el prisma funcionalista 212
- b) Los aportes de las maestras funcionalistas 217

3.2 El proyecto: consolidación de la educación pública

- a) Las deficiencias del sistema regular de enseñanza: el diagnóstico de los consolidados 235
- b) Proyectos de cambio educacional: experimentación, renovación gradual y consolidación (1938-1945) 240
- c) La propuesta consolidada: instituciones y actores 249

3.3 De la educación fundamental a la educación consolidada

- a) La educación fundamental como sistema transitorio de enseñanza 263
- b) Los problemas urgentes de la educación: la infancia irregular y los aportes de Haydée Azócar en la Clínica de Conducta 268

CAPÍTULO IV

CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BUIN Y EL APORTE DE HAYDÉE AZÓCAR MANSILLA 280

4.1 Antecedentes: la consolidación aplicada en la zona de San Carlos	
a) Educación rural y consolidación	281
b) Primera experiencia: La Escuela Consolidada de San Carlos	292
c) Principios de la consolidación aplicados en San Carlos	301
4.2 El Plan de instalación en Buin: “modus operandi”	305
a) Diagnóstico territorial: el censo escolar en el Departamento de Maipo y sus resultados	308
b) La realidad de la escuela en 1953 y el Plan de trabajo	313
c) La preparación del profesorado	316
4.3 Estructura, funcionamiento y principios de la Escuela Consolidada de Buin	
a) Estructura y organización técnica de la Escuela	320
b) Principios aplicados en la escuela de Buin	327
c) El rol directivo de Haydée Azócar en la Escuela Consolidada de Buin	332
BALANCE GENERAL	
1. Identidad y rol docente: perspectivas históricas del ser maestra	343
2. El rol de las maestras consolidadas en la política educacional	354
BIBLIOGRAFIA	358
ANEXOS	
Escritos políticos de <i>Nina Vanzán</i> (Haydée Azócar) publicados en “NERVIO. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores”, Curicó 1934-1936	370
1. El voto a las Mujeres	370
2. La Mujer en la Política	373
3. La mujer chilena en un momento histórico	375
4. Unificación del Magisterio	379
5. ¿La raza progresa? Tratemos de verlo	383
6. El Divorcio	388
7. La Mujer Regidora	394
8. La Mujer en la Política. Su formación cívica actual	397
9. De nuevo ante el divorcio	402
10. El niño abandonado	406
11. La mujer en los partidos políticos	409
12. La Escuela-Hogar	413
13. La mujer en la lucha social	417
14. El niño se muere	420

INTRODUCCIÓN GENERAL

1. Hacia una historia de las maestras primarias: transiciones, identidad y proyección

El concepto de proceso implica la separación de lo concreto y lo general, de la cosa o evento particular, y el significado universal. El proceso que, por sí mismo, convierte en significado cuanto abarca, ha adquirido de este modo un monopolio de universalidad y significado.

(Hannah Arendt, De la Historia a la Acción)¹

La pregunta por el rol histórico de la “maestra primaria” implica, en primer lugar, caracterizarla y definirla en la trayectoria general de su aparición y desarrollo profesional en los siglos XIX y XX, identificando las continuidades y transformaciones de su constitución como sujeto femenino y docente.² De manera más específica, implica también definir algunos ámbitos sobre los que es posible observar su proceso de construcción histórica en función de dos aspectos o problemas generales, que se presentan durante todo el proceso de desarrollo de las maestras primarias -en el transcurso de un siglo³- con distinto énfasis conforme avanza su profesionalización:

- a) El primer problema nos remite al rol de las mujeres en el desarrollo de la educación nacional atendiendo a la propia historicidad de quienes llegaron a convertirse en maestras, en distintos contextos de la historia nacional y desarrollo educacional,

¹ Arendt, Hannah: *De la historia a la acción*, (Barcelona, Ediciones Paidós, 1995).

² El término “maestra” es utilizado por el magisterio en las publicaciones de 1920 y 1930 para referirse a las profesoras de formación normalista. Posteriormente, cuando la docencia primaria pasó a convertirse en carrera universitaria, se le denominó como “profesora básica”. Anteriormente, en el siglo XIX, se le conocía con otro término, el de “preceptora”, aludiendo al carácter de instrucción elemental que correspondía a su labor educativa.

³ Este período comprende desde la creación de las primeras normales de preceptoras (1853), hasta las propuestas de educación unificada desarrolladas por el magisterio primario, en que las maestras participaron de manera influyente en los inicios de 1950.

observando también las ideas y pautas de género que fue elaborando la sociedad sobre su función en el siglo XIX y primera mitad del XX.⁴

- b) Un segundo problema general -que cruza todo el período observado- nos refiere a la pregunta por los actores que promueven y orientan la educación nacional, y a sobre quienes la “piensan” y construyen las políticas educativas, pudiéndose observar un proceso de progresiva participación e incidencia del magisterio primario, y las maestras en particular, en el ámbito de la educación estatal-popular cuando ya avanzaba la primera mitad del siglo XX.⁵

Los debates que se desarrollaron en el siglo XIX sobre la pertinencia o no de que las mujeres recibieran instrucción o pudieran desempeñar el rol docente permiten observar que el problema de la educación femenina constituyó un problema vinculado a la construcción de la sociedad nacional y del Estado. Esto nos permite a su vez identificar las relaciones de esa sociedad en construcción con las ideas de género que operaron preferentemente en las elites –liberal y católica-, pero que repercutieron en la cultura del mundo popular conforme avanza el desarrollo de la educación primaria –femenina- estatal.

Una perspectiva sobre esto nos remite a la importancia otorgada a la educación femenina desde los círculos de debates parlamentarios y educacionales que tenían como referencia directa la experiencia educativa de los países más desarrollados. A partir de ello se

⁴ Por género tomamos preliminarmente la idea que desarrolla Teresita de Barbieri cuando señala que el género *es una forma de la desigualdad social, de las distancias y jerarquías que si bien tiene una dinámica propia, está articulado con otras formas de la desigualdad, las distancias y las jerarquías sociales. Desde el inicio de la investigación sobre las mujeres y los géneros se ha planteado la articulación género-clase, incuestionable por lo demás en América Latina (...)*. Ver: De Barbieri, Teresita: “Sobre la categoría de género: una introducción teórico metodológica”, *Revista Debates en Sociología* (18): 16, UNAM, México, 1993.

⁵ Desde sus orígenes el sistema estatal de educación se constituyó de manera diferenciada: La instrucción primaria tuvo un carácter masivo y fue orientada a entregar enseñanza elemental a las masas pobres; por su parte, los niveles de enseñanza medio y superior, tuvieron un de carácter selectivo y estuvieron principalmente orientados a la educación de las élites. Más tarde, se transformaron en vías de ascenso social de las capas medias, experimentando una transformación respecto a su sello de origen. En el caso de la educación primaria, siguió siendo definida y pensada para instruir de manera elemental al pueblo-pobre, sin experimentar cambios más significativos hasta avanzado el siglo XX.

reelaboraron algunas ideas relativas a la condición femenina y su natural disposición a las tareas de cuidado e instrucción de los niños y niñas en sus primeros años de infancia. Particularmente desde el argumento de la condición natural de madre, que definía al sexo femenino como un sexo “virtuoso”, se justificaron las primeras medidas estatales en favor de la educación de las mujeres. No obstante, esas medidas debieron lidiar con la oposición de los sectores católicos a la responsabilidad del Estado en la educación de las mujeres, y al rol que la instrucción le confería en la construcción de la ciudadanía –masculina-a través de la educación valórica de sus hijos. Para los sectores católicos se trataba en el fondo de una educación en favor de la reproducción de la familia y los valores e ideas que definían y universalizaban a las mujeres únicamente a partir de su condición de madres. Esto se traducía en un importante rol de reserva moral en el ámbito de la familia y que le correspondía orientar a la Iglesia.⁶ En el desarrollo de estos debates surgieron algunas voces femeninas que se manifestaron en favor de la educación de las mujeres, principalmente mujeres de la elite se refirieron a estos temas y reforzaron las ideas de género orientando la educación hacia el “perfeccionamiento” del rol de *la mujer* al interior de la familia.

Por otro lado, a partir de las primeras sociedades mutualistas femeninas creadas a fines de la década de 1880, surgieron también discursos y acciones en favor de la educación de las mujeres. La acción educativa de estas organizaciones –principalmente de costureras y tipógrafas- se desplegó en el medio urbano y se abocó a la educación en temáticas laborales y de reflexión en torno a la condición social de las mujeres, atendiendo a su doble discriminación de clase y género. A partir de ello, articularon una salida propia a la poca eficacia de la educación estatal a través de la creación de escuelas para niñas y adultas. En este aspecto se distanciaron de la acción educativa de las mujeres de elite, porque a la reflexión sobre su condición “femenina” incorporó su realidad de clase trabajadora debiendo enfrentar los prejuicios de género que operaban en el seno de las organizaciones obreras. Los líderes del movimiento obrero se mostraron proclives a la idea de que la

⁶ A partir de ello puede explicarse que la primera escuela normal de preceptoras fundada en 1852, haya sido dirigida y organizada por las religiosas del Sagrado Corazón, mientras la primera escuela de preceptores, fundada una década antes, quedaba bajo la dirección de su propio fundador, el educacionista argentino Domingo Faustino Sarmiento.

educación de las mujeres estaba asociada a *sus atributos femeninos*, consistentes en virtudes y cualidades como la *abnegación, intuición intelectual y agudeza de ingenio*.⁷ Desde esta manera, la instrucción de las mujeres estaba asociada a una idea de “excelencia femenina” que le adjudicaba la exclusividad de la transmisión valórica y junto a ello “embellecía” su labor en la organización.

En el contexto de las diversas experiencias y visiones sobre la educación femenina, desde la perspectiva de las mujeres que llegaron a convertirse en preceptoras en el siglo XIX, sus condiciones materiales y motivaciones, en primer lugar, permiten identificar al interior del “mundo popular” distintas realidades y sujetos femeninos. A partir de ello, tomamos el planteamiento de Gabriel Salazar y Julio Pinto respecto a la existencia de distintas vías de liberación de las mujeres en el siglo XIX, pudiéndose distinguir las mujeres de la oligarquía, mujeres del mundo popular, y de las capas medias. Cada uno de estos sectores tomó opciones distintas de desarrollo social, pudiéndose distinguir a su vez una heterogeneidad de estrategias y vías de liberación (social, cultural, económica) al interior de los tres grupos. En el caso de las preceptoras decimonónicas, éstas se pueden identificar en su proceso de formación en el siglo XIX con las vías de liberación de las mujeres independientes del bajo pueblo, y más tarde –aunque sin perder la identidad de su origen popular- a un estrato funcional identificado con los grupos medios y profesionales a partir de 1920 en adelante.⁸

⁷ Particularmente fue Luis Emilio Recabarren quien se refirió recurrentemente a este tema, validando el recurso de la educación como un componente importante en el proceso de conciencia de clase y de emancipación. La educación formal y la “ciencia oficial” del Estado constituían para él instrumentos de sujeción social, por lo que propició el concepto de “autoeducación popular”, consistente en el traslado de la acción educativa hacia los territorios locales y la creación de organizaciones “mancomunales”. Estas últimas podrían resolver los problemas de sus realidades cotidianas. No obstante a ello, las características que adquiere la participación de las mujeres propuesta por Recabarren operaría bajo el “Modelo activista Masculino”. Ver: Hutchison, Elizabeth: “La defensa de las hijas del Pueblo”, en *Disciplina y Desacato. Construcción de identidad en Chile, Siglos XIX y XX*, (Santiago, Sur/CEDEM, 1995): p. 296; y Chávez, Loreto; Santinelli, María Laura; Salinas, Isidora: “Provocar al ícono: interrupciones al Discurso de Recabarren”, en *Anuario de Posgrado* (3): 205-218; Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 1999.

⁸ Salazar, Gabriel; Pinto, Julio: *Historia Contemporánea de Chile, Tomo IV*, (Santiago, Ediciones LOM, 2002). De acuerdo a los autores fueron al menos cinco las vías de liberación y desarrollo social de las mujeres del bajo pueblo expresadas en distintos momentos históricos: “la vía del trabajo productivo independiente en compañía de un hombre”, la “oferta de servicios varios” por parte de mujeres abandonadas o independientes”

En segundo lugar, observar específicamente el proceso histórico de las maestras en el desarrollo de la educación estatal, permite distinguir distintas etapas de construcción identitaria y profesional en el período que va desde 1850 a 1950. Cada una de estas etapas impacta de manera distinta en el rol de las maestras en el ámbito de la escuela, pero también en el plano social y gremial, que se va configurando con el desarrollo de la profesionalización, principalmente a partir de la década de 1880.

En una primera etapa –previa a la creación de las escuelas normales- en su mayoría se trató de preceptoras pobres –principalmente de sectores rurales- que se propusieron enseñar para “ganarse la vida” de forma “decente”. La práctica docente femenina se constituyó como experiencia individual de quienes se desempeñaban como preceptoras, a partir de una formación autodidacta y recurriendo a la colaboración de las comunidades donde cumplían su función, no existiendo aún relaciones y articulaciones entre ellas. Más tarde, la instalación progresiva de escuelas normales, y la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860, aunque no produjeron cambios sustantivos en la educación popular ni en los contextos en que se desarrollaba la instrucción primaria, si transformaron la educación normalista en una vía independiente, digna y segura de ganarse la vida, sobre todo para las mujeres. Esto permite explicar en parte el paulatino incremento de mujeres en la profesión docente primaria, llegando a constituir cerca del 75% del sector en la década de 1920. Este proceso ha sido denominado por algunos historiadores de la educación como “feminización de la profesión docente”, que puede ser explicado a partir de los criterios impulsados por las elites, unos de orden económico –déficit de preceptores, menor costo del trabajo de las mujeres, creciente demanda por educación-, y otros de orden “moral” – extensión del rol materno, labor moralizante, educación de los futuros ciudadanos-.

La incorporación progresiva de mujeres a un espacio común de formación valórica y profesional, sumado al ejercicio profesional en contextos de pobreza rural, produjeron un

(donde inscribimos a las preceptoras decimonónicas); “a través del trabajo asalariado”; “tomando el rumbo de los bajos fondos”; y la “vía política de asociarse a las organizaciones sindicales, mutualistas o partidos en la lucha por reformas al sistema de dominación.

cambio en la identidad originaria de las maestras incorporando nuevos elementos –la profesionalización normalista, la pertenencia a un estatuto legal y el salario- que permiten observar a inicios del siglo XX un proceso de construcción identitaria de carácter colectivo, definido principalmente por su función social y su independencia económica.⁹

A partir de 1920, cuando cobraron fuerza –junto a otros movimientos sociales- las propuestas de unificación de las diversas organizaciones del magisterio en una sola agrupación gremial, se precipitó la formación de la Asociación General de Profesores en diciembre de 1922. Esta asociación reunía al magisterio primario de provincias y Santiago, y en el desarrollo de su proyecto gremial cobró visibilidad la acción de un sector de maestras afiliadas a la organización que ejercieron una activa participación en las asambleas y convenciones generales. De esta manera, el espacio Asociación General abrió una nueva etapa de oportunidades políticas que las maestras supieron apropiarse en favor de sus demandas, incorporándose e identificándose con las demandas generales del gremio. En esta etapa se refleja un cambio sustantivo en la identidad de las maestras a través de la articulación de una “acción colectiva” de las mujeres al interior del gremio, en donde se estrecharon los lazos con sus pares varones, a la vez que se produjo un fenómeno de singularización de las maestras a partir de su condición femenina, lo que se expresó particularmente a través de la incorporación de demandas de género en los acuerdos y resoluciones de la Asociación General.

El espacio gremial posibilitó no solo encontrarse entre ellas, sino también con otros y otras. En ese encuentro parecen haber reforzado todo su contenido identitario al mismo tiempo que lo nutrieron de nuevas ideas, las experiencias de participación e intervención en el espacio público así lo demuestran. Su palabra, tímida al principio, se convertirá rápidamente en voz de lucha y arenga transformadora, la participación en asambleas se convierte así en un proceso de aprendizaje del uso de la palabra. Se produce un recorrido desde la acción colectiva hacia la acción política, reflejado en el avance desde niveles

⁹ En este proceso incidieron las transformaciones económicas y conflictos sociales que llevaron a la élite a consensuar la necesidad de un sistema de instrucción pública, que llevó a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920.

mínimos de participación (su sola asistencia a reuniones y asambleas) hasta un máximo, en el que expresan demandas desde un feminismo –popular- en construcción. Desde ahí, señalaron cuáles eran las trabas que les impedían participar de manera masiva y decidida en un espacio que les brindaba la posibilidad de construirse en sujeto pleno, pues en ese máximo sólo destacaba un pequeño grupo de maestras.¹⁰ Su palabra y acción serviría para jalonar al conjunto de maestras primarias, apuntando a propuestas que trascendieron lo laboral y lo educacional para abordar problemas que afectaban a la condición femenina, evidenciando con ello la necesidad de una transformación del conjunto de la sociedad.¹¹

Aun cuando la acción política de las maestras de la década de 1920 no volvió a repetirse de la misma manera, es interesante observar cómo se proyecta en otras experiencias posteriores, considerando que la trayectoria histórica de las maestras que abordamos en el estudio se extiende hasta la década de 1950. Esto puede explicarse si consideramos que la experiencia y el conocimiento adquirido en los años veinte se resignifican en las décadas siguientes en una propuesta que aborda los problemas estructurales de la educación, orientando una nueva dimensión del ejercicio docente y función educativa del Estado. Los problemas relacionados con la educación se transformaron en un ámbito de estudio sistemático y en una voluntad por aumentar sus saberes investigando las realidades educativas del mundo popular. Los problemas de fondo pasaron a formar parte de un nuevo ámbito de atención que complementaba y, de cierta forma, potenció las ideas de reforma educacional del profesorado en el período que va de 1928 a 1950.

Esto nos permite identificar un proceso de creciente apropiación por parte del magisterio de un pensamiento educativo que tuvo la característica de inscribirse en las ideas del

¹⁰ A estas maestras corresponde la línea que tomamos para caracterizar a la maestra primaria del siglo XX, asumiendo que se trata de una generación acotada en términos de masividad pero con fuerte presencia e influencia en los procesos de cambio educativo que aborda este trabajo.

¹¹ Las demandas, discursos y práctica de las maestras impactaron fuertemente a la sociedad de la época, evidenciando así su contenido transformador y subversivo. No se entiende de otra forma la reacción de la elite frente a las propuestas “disolventes” de las maestras primarias. La mujer, erigida por las elites como el pilar fundamental de la familia y la sociedad, invertía con su palabra el orden de cosas. Estos discursos desde la reacción indican que tanto el “acto y palabra” de las maestras devinieron en una forma de poder posible de ser reconocido socialmente.

funcionalismo, una doctrina que definía al Estado y la Sociedad desde una concepción biológica, es decir, como organismos vivos que estaban compuestos por actividades que cumplían funciones para satisfacer necesidades individuales y colectivas. Para los funcionalistas, la orientación y administración de la educación constituía una función vital del estado que, por su importancia, debía estar en manos del profesorado, entendido como un cuerpo profesional técnico que por el conocimiento de su función estaba mejor preparado para llevar adelante la construcción de la política educativa. Se puede identificar con claridad a partir de 1930 como una corriente del magisterio en la que tuvieron gran relevancia las maestras, quienes publicaron sus reflexiones sobre la función educacional, y participaron directamente en la elaboración, implementación y dirección de una propuesta de educación pública que orientaba su función hacia las comunidades más empobrecidas y atrasadas culturalmente: las Escuelas Consolidadas que comienzan a aparecer en la segunda mitad de la década de 1940, constituías legalmente en la línea de la política experimental, tuvieron un gran impacto en las comunidades locales donde se instalaron, proyectándose de manera progresiva hasta su abrupto final en 1973.

2. Balance historiográfico

Aproximaciones a una historia social de la educación

El desarrollo histórico de la educación chilena ha sido abordado en la historiografía nacional esencialmente desde un prisma institucional existiendo una abundante producción en materia de debates, planes de estudios y evolución histórica de las políticas educacionales. Estas perspectivas han puesto el acento en el carácter estatal y nacional de un sistema de instrucción pública que se consolida paulatinamente, y permiten dar cuenta que la evolución de los distintos niveles de enseñanza (primario, secundario y superior) se desarrolló de manera independiente, abordándose descriptivamente la evolución de cada nivel en el contexto de un sistema educacional que fue ampliando su marco de acción

estatal.¹² Por su parte, autores como Fernando Campos Harriet y Amanda Labarca, que abordan el desarrollo e historia de la educación desde una perspectiva histórica “general”, concuerdan en establecer que el impulso del sistema educacional formó parte del propio proceso de construcción del Estado chileno.¹³

Atendiendo a los aportes realizados por estas perspectivas, la historiadora María Angélica Illanes propone –desde una perspectiva social- una interpretación de la historia de la educación que rompe con la tendencia a “universalizar” y “homogeneizar” a la sociedad chilena bajo el concepto de una sola comunidad y cultura nacional. La visión de la educación como un proceso ascendente y progresivo, y la noción de una escuela *para la reforma y el mejoramiento social*, son puestas en debate por la autora a partir del análisis del proyecto de escolarización popular en el período que va de 1920 a 1938, y de la función de la *escuela para pobres* como agente “democratizador” capaz de neutralizar los conflictos de clases en ese período. Unido a ello, la escolarización de la infancia popular requirió de la asistencia social para enfrentar y contener la pobreza del alumnado y la consecuente deserción escolar, lo que lleva a la autora a plantear que una de las características de la “educación popular oficial” la constituyó *la conformación de relaciones sociales de protección escolar*.¹⁴ No obstante, la ampliación de la escuela popular y el mejoramiento de la asistencia escolar, no necesariamente significaron un proceso de democratización de la sociedad chilena, lo que permite poner en debate el carácter histórico del proyecto educativo estatal oficial, y plantear la pregunta sobre si se trató de un proyecto de

¹² Véase entre otros: Barros Arana, Diego: *Plan de estudios i programas de instrucción secundaria* (Santiago, Impr. Cervantes, 1908); Encina, Francisco Antonio: *La educación económica y el Liceo* (Santiago, Editorial Nascimento, 1962); Galdames, Luis: *La escuela y el Estado. Hojas de polémica* (Santiago, Ed. Letras, 1936); Fabres, Alejandro: *Evolución histórica de la Ley de Instrucción Primaria* (Santiago, EIRE, 1970); Cruz, Nicolás: *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876. El plan de estudios humanistas* (Santiago, DIBAM, 2002).

¹³ Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional, 1810-1960* (Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960); Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago, Imprenta Universitaria, 1939).

¹⁴ Identificamos en este planteamiento un punto de encuentro con el proyecto de educación popular sostenido por la corriente funcionalista del magisterio primario en la década de 1940 y 1950. La educación consolidada se constituyó sobre la base de redes de asistencia escolar que, a diferencia de la “educación popular oficial” fueron concebidas en un plano de relaciones de convergencia –recíproca- entre instituciones de diverso carácter que facilitaban los procesos educativos.

democratización social y cultural, o bien de un proyecto meramente civilizatorio de las clases populares implementado y controlado desde el poder político.¹⁵

En la misma línea anterior, han surgido nuevos enfoques sobre la historia del profesorado, particularmente de enseñanza primaria estatal, que constituyen un aporte para su aproximación y conocimiento como un actor relevante “en sí mismo”. Esto se puede observar a través de la formulación de nuevas preguntas, perspectivas y claves de aproximación al estudio histórico del profesorado, incorporando dimensiones y espacios donde se desarrolla la cultura popular, la sociabilidad y la subjetividad de los actores que van construyendo su propia historia.¹⁶

Entre las contribuciones importantes en este ámbito están las investigaciones de María Loreto Egaña, quien al analizar el desarrollo de la educación primaria como política estatal en el siglo XIX, no sólo restringió la mirada hacia aspectos institucionales y legislativos, sino que profundizó en aspectos referidos a la realidad material del preceptorado, logrando reconstruir empíricamente el perfil de los principales actores de la educación primaria popular: preceptorado, infancia popular, actores del sistema estatal.¹⁷ En esta misma línea se encuentra el trabajo del historiador Mario Monsalve, que reconstruye la realidad de los actores del sistema educativo del siglo XIX a partir de una abundante recopilación de fuentes primarias, que permiten aproximarse a la vida cotidiana, y a las realidades de las preceptoras y sus contextos educativos. Sumado a ello, el autor presenta una perspectiva

¹⁵ Illanes, María Angélica: “Ausente, señorita” *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990*, (Santiago, JUNAEB, 1991).

¹⁶ Algunos de estos trabajos son: Egaña, Loreto; Reyes, Leonora; Toledo, María Isabel: “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* (13), julio, 2013; Egaña, Loreto; Núñez, Iván; Salinas Cecilia: “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en la escuelas primarias, 1860-1930”, *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, Santiago, julio, 2000; Núñez, Iván: “Biología y Educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”, *Cuadernos de Historia de la Educación* (1), Santiago, julio, 2013; Núñez, Iván; Egaña, Loreto; Salinas, Cecilia: “La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica (1900-1930)”, *Revista Docencia* (13), Santiago, 2000; Reyes, Leonora: “Escuela Pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones”, *Revista Docencia* (44), Santiago, septiembre, 2011; Reyes, Leonora: “Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Revista Docencia* (40), Santiago, mayo, 2003.

¹⁷ Egaña, Loreto: *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, DIBAM, PIIE, LOM Ediciones, Centro de Investigaciones Barros Arana, 2000.

sobre los problemas de la educación popular en su período de formación en el siglo XIX, considerando el impacto de la acción educativa del estado y su rol “moralizador” en los cambios que va experimentando la cultura del mundo popular.

Por su parte, específicamente lo que refiere a la participación de mujeres vinculadas a la educación y sus organizaciones, ha sido abordada por la historiografía de la educación considerando preferentemente a las “educacionistas” extranjeras y las profesoras de nivel secundario y universitario, integrando escasamente el aporte de las maestras primarias en la construcción de política y pensamiento educacional.¹⁸ No obstante, ha sido principalmente la perspectiva de la historia social de la educación la que ha puesto atención en las maestras primarias, dando cuenta de sus características y origen popular en el siglo XIX, de los impactos que produjeron en su función social los procesos de legislación y reformas, y de su incorporación a las luchas del gremio en la segunda década del siglo XX.

En esta perspectiva identificamos el trabajo conjunto de Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, quienes incorporaron la variable de género al estudio del magisterio primario, privilegiando en el análisis de la profesionalización de las maestras sus relaciones con las representaciones sociales de género¹⁹, lo que progresivamente fue generando un fenómeno de *feminización* –precaria- del trabajo docente. Por su parte, y pese a que la legislación no hacía distinción explícita de género, la institucionalización y regularización del trabajo docente se desarrolló en condiciones desiguales entre hombre y mujeres.²⁰ El

¹⁸ Un acercamiento al rol de las maestras en la historia de la educación se produce en el ámbito de la formación normalista, considerando que tanto la fundación de escuelas normales de mujeres como los aportes de las profesoras extranjeras, abrieron nuevas perspectivas a la educación primaria femenina. De ahí que la mayor presencia de temas asociados a las maestras esté focalizada en el ámbito de la historia y desarrollo del “normalismo”.

¹⁹ María Loreto Egaña, Iván Núñez, Cecilia Salinas: *La Educación Primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago, Ediciones LOM – PIIE, 2003). Estas representaciones de género pueden verse reflejadas en la siguiente idea citada en el texto: (...) *Las maestras no aprenderían química, ni elementos de agricultura y vacunación, pero sí horticultura y dibujo natural. Subyacía aquí una diferencia cultural. Si bien las preceptoras emergerían a la vida pública y desempeñarían una ocupación más allá de su entorno doméstico, su misión sería la de educar niñas que, en su gran mayoría, estarían destinadas al estereotipo de la época: ser buenas madres y esposas. (...) las futuras alumnas carecían de derechos políticos y de posibilidades para involucrarse en la vida pública*, p. 105.

²⁰ Ver: Egaña, et. Al. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, LOM Ediciones, PIIE, Santiago, 2003; Núñez, Iván: “La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su

carácter más visible de ello se expresó en las diferencias salariales. No obstante, para los autores, los procesos de feminización y profesionalización de las docentes primarias, se desarrollaron en el contexto de una carrera funcionaria que facilitó –desde el estado- *este inédito espacio de incorporación de mujeres a la vida pública*. En este proceso, los autores profundizan en las características de las maestras que se incorporaron a la organización gremial en la década de 1920, señalando que particularmente la labor de algunas al interior del gremio, y a contrapelo de las prácticas de género dominantes, puede ser considerada como representativas del feminismo del período.²¹

En efecto, la articulación de esta “entrada en escena” de las maestras en el espacio público engarzó, en algunos aspectos, con el movimiento feminista del período, caracterizado por la presencia de distintas corrientes y tendencias en su interior. No obstante, es importante señalar que las maestras que se incorporaron a la organización gremial, y que siguieron la tendencia funcionalista dentro del magisterio, se aproximaron más a las propuestas y reflexiones de las feministas obreras en esta etapa, adhiriendo a un feminismo popular que se distingue de los feminismos liberal y católico.

Una segunda consideración que para los autores citados permite explicar esta irrupción de maestras en la escena de las luchas sociales, es el carácter particular que tuvo la Asociación General de Profesores frente a la participación femenina en las actividades de la organización, lo que permite diferenciarla de otros espacios de organización popular del período. Las maestras de la asociación gremial *tenían presencia activa y acceso a los cargos dirigentes, aunque en términos no proporcionales a su participación en la fuerza de trabajo docente, situación que fue permanente en el movimiento magisterial y que hasta el presente no se corrige*.²²

historia”, en *Revista de Pensamiento Educativo* (2): 149-164, Vol.41, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007

²¹ *Ibíd.*

²² Egaña, et. Al.: “Las maestras en el gremio. Una mirada histórica (1900-1930)”. En *Revista Docencia* (13): 65, Año VI, Santiago, 2000.

De esto se desprende que lo fundamental de la participación femenina en este plano no fue tanto a partir del número de maestras que ocupó cargos de poder en la organización, sino fue la capacidad política de integrar sus demandas y preocupaciones específicas en las formulaciones generales de la asociación gremial. Atendiendo a ello surge la pregunta ¿qué hizo posible esta visibilidad e incidencia de las demandas femeninas en el gremio?, frente a la que los autores concluyen que su carácter de *movimiento pedagógico y cultural* que fue desarrollando paralelamente a la naturaleza gremial que la definió desde sus inicios, fue uno de los factores que posibilitó democratizar las relaciones de género en los espacios de participación interna. En segundo lugar, el sentido *progresista y libertario* que inundaba el quehacer de la Asociación, abrió espacio y posibilitó que un sector de las maestras asociadas desarrollara un rol distinto al que tradicionalmente estaba pensado para las mujeres. Estas condiciones, a nuestro juicio, permiten explicar el proceso de politización que las maestras presentan hacia finales de los años veinte, caracterizado por la articulación de las demandas específicas de género con las propuestas de reforma educativa.

En la misma perspectiva de la historia social de la educación, identificamos los aportes de la historiadora Leonora Reyes en el estudio de los movimientos de educadores, tomando como referencia cuatro momentos, la autora analiza las trayectorias históricas de estos movimientos y sus relaciones con las crisis del sistema educativo formal. De esta propuesta, particularmente nos interesa lo referido al movimiento de reforma de la década de 1920; momento en que existe consenso entre los autores en caracterizar al magisterio agrupado en la Asociación General de Profesores como un movimiento que trascendió con creces a las reivindicaciones gremiales.²³ En relación a esta etapa, se estudian los proyectos pedagógicos alternativos al Estado surgidos en el primer cuarto del siglo XX y sus relaciones con las experiencias y propuestas del magisterio primario en ese periodo.²⁴

²³ Ver especialmente los trabajos de Iván Núñez: “Gremios del Magisterio. Setenta años de historia (1900-1970), (Santiago, PIIE, 1986); Leonora Reyes: “La escuela en nuestras manos” (Santiago, Editorial Quimantú, 2014); Gabriel Salazar: “Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI), (Santiago, Ediciones LOM, 2009).

²⁴ Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis para optar al Grado de Doctorado en Historia de Chile, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005, p. 67.

Por otra parte, Leonora Reyes incorpora la dimensión identitaria como uno de los elementos que permite entender el desarrollo histórico del magisterio; y da cuenta de cómo la identidad en torno a su condición de asalariados y su origen rural-popular, definieron el papel histórico que jugó, por ejemplo, en el proceso constituyente que concluyó en 1925: *Por eso... los maestros normalistas se encontraron social y culturalmente mucho más cerca del resto de trabajadores asalariados que de sus colegas profesores de liceo.*²⁵ A su dimensión identitaria (popular), se puede “agregar” la pertenencia de los maestros y maestras a un estatuto que los hacía funcionarios públicos, y que por ende, los obligaba a responder frente a un sistema laboral precario en seguridad social y marcado por las influencias políticas. Por su parte, en relación a las maestras primarias y su papel en la Asociación de profesores; la autora coincide en señalar la presencia de condiciones particulares que hacían posible la participación femenina al interior de la organización gremial.

De esta manera, el aporte histórico realizado por las maestras primarias ha sido abordado fundamentalmente por la historiografía producida en torno al movimiento social del magisterio, y ha puesto atención en la actuación de las maestras primarias en el desarrollo de los proyectos educativos que emprendió esta organización. De ahí surge nuestro interés en profundizar el estudio de la corriente de maestras de la Asociación General y su proyección en el tiempo en los proyectos de educación estatal popular y su construcción histórica en el período que comprende 1923-1953.

En esta perspectiva tienen pertinencia las preguntas sobre el rol de las maestras primarias en la construcción de educación popular y sobre su auto-definición como agente de cambio social a través una acción educativa estatal, pero con altos niveles de descentralización en la gestión y orientación de su función en las comunidades locales. Sumado a ello, es posible identificar los impactos que tiene sobre el magisterio el proceso de legislación y reformas en relación a dos ámbitos: las vinculaciones con otros movimientos sociales a partir de un proceso de convergencia de demandas y propuestas sociales en las décadas de 1920 y 1930;

²⁵ *Ibíd.*, p. 54.

y la incorporación de algunos miembros del movimiento primario en el nivel central y local de la Dirección de la Instrucción Primaria, lo que generó las condiciones y oportunidades para la implementación legislativa y efectiva de las propuestas de educación estatal *consolidada* en la década de 1940.

Las maestras y la historiografía de género

Analizar el desarrollo histórico de las maestras primarias y sus aportes a la construcción de educación popular en el siglo XX, permite ampliar las perspectivas desarrolladas por la historiografía de las mujeres y la historiografía de género a partir de la década de 1980, y que han tenido un gran desarrollo en las décadas siguientes. En el campo del análisis histórico de las relaciones sociales de género, y de las distintas perspectivas sobre ello, es posible distinguir un consenso en las diversas autoras en señalar que las maneras en que se han construido las relaciones de género han servido de base para el desarrollo de una reflexión propiamente femenina, en distintos períodos y contextos sociales, así como también, el carácter amplio de esa reflexión ha estado definido por la heterogeneidad de realidades y organizaciones de mujeres.²⁶

Sumado a ello, historiografía de la mujer en Chile ha construido una perspectiva de su historia política a partir de la demanda por la obtención de derechos, caracterizando al movimiento de mujeres en torno a lo que ha sido definido como su principal demanda: el derecho a sufragio. A nuestro juicio esta tendencia ha presentado un doble efecto:

²⁶ Por su parte, la categoría de género puede ser de utilidad si atendemos a su definición básica que plantea que las relaciones entre sexos son construidas socialmente. Tal como plantea la historiadora Joan Scott, el género debe dejar de ser un concepto asociado a lo “relativo” a las mujeres; para trabajar su potencialidad analítica, poner en cuestión y transformar los paradigmas históricos existentes haciendo cruces con otras categorías y realidades. Joan Scott en su texto “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Lamas Marta Compiladora: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, (México, PUEG, 1996).

- a) Comprime el movimiento social de mujeres a su dimensión “sufragista”, poniendo el acento en la demanda del voto como principal mecanismo de construcción de ciudadanía femenina,
- b) Construye una interpretación fragmentada del movimiento social, poniendo de relieve la demanda por los derechos políticos y el aporte de las mujeres de élite y más tarde de las primeras generaciones de profesionales universitarias; dejando un tanto de lado la reflexión crítica del feminismo popular respecto del sistema político y sus mecanismos de representación.

Ambos enfoques corren el riesgo de presentar una lectura *generalizante* sobre la diversidad de ideas, demandas y realidades del sujeto femenino en la primera mitad del siglo XX. En consecuencia, esta aproximación al tema ha instalado la idea general de que el movimiento de mujeres que se desarrolló en este período, básicamente puede ser definido como mecanismo de incorporación femenina a la “vida cívica”, distanciándose de las interpretaciones que ponen de manifiesto las diferencias al interior del movimiento respecto a esta demanda. Un trabajo pionero en esta línea es el de las historiadoras Edda Gaviola, Lorena Lopresti y Ximena Jiles, titulado “Queremos votar en las próximas elecciones”, en el que plantean una perspectiva enfocada en la “conquista” de derechos como factor unificador de las distintas organizaciones femeninas surgidas desde la élite y desde el movimiento obrero. De acuerdo a ello es posible distinguir dos corrientes del movimiento feminista, una asociada a la organización de las mujeres trabajadoras orientadas a la lucha por derechos laborales y la protección a la madre soltera; y otra, correspondiente a la variante sufragista, cuya orientación estaba definida por la obtención de los derechos políticos y el ejercicio de ciudadanía.²⁷

Por su parte, es posible reconocer en el desarrollo de la historiografía de las mujeres la emergencia de nuevos temas y sujetos femeninos, que permitieron dar cuenta de las

²⁷ Gaviola, Edda, et. Al: *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino chileno (1913-1952)*, (Santiago, Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer, 1986).

“tensiones” que operaron en la configuración amplia de un movimiento feminista en la primera mitad del siglo XX. Esto permite abordar el concepto de feminismo como una categoría histórica que surge de la propia auto-definición de los grupos y organizaciones. Las diferentes perspectivas asociadas a la problemática de la mujer como tema de interés colectivo, contribuyen al debate en torno al re-conocimiento de las especificidades históricas de cada grupo o comunidad que se organizó en torno a los feminismos, lo que hace posible reconocer a lo menos tres variantes en la primera mitad del siglo XX. Una, asociada a la labor social de la iglesia católica a través de la beneficencia (feminismo católico); otra, al reconocimiento social de la mujer expresado en los “avances” de la legislación del período (feminismo católico y liberal); y una tercera, identificada con el proyecto emancipador expresado, a nuestro juicio, en el movimiento de maestras primarias y en las mujeres del movimiento obrero (feminismo popular).

En esta perspectiva, nos parece útil y pertinente tomar la propuesta del historiador Gabriel Salazar en su trabajo sobre la mujer del bajo pueblo (1992), consistente en abordar las diversas identidades femeninas como realidades construidas históricamente, subrayando las posibilidades de historizar esas distintas realidades y experiencias en términos específicos. De esta manera su planteamiento se distancia de las interpretaciones generalizantes de la historia de la mujer, para centrarse en la trayectoria de las mujeres populares; sus cambios, los impactos y los contextos en que se desarrollaron las transformaciones identitarias de las mujeres del pueblo en la historia de Chile. En esta misma línea de trabajo situamos a Elizabeth Hutchison, en su trabajo sobre el feminismo obrero (1992), cuando pone en cuestión la visión historiográfica que agrupa las distintas experiencias de organizaciones femeninas durante la primera mitad del siglo XX en una sola trayectoria feminista, desprendiéndose de ello la construcción de una interpretación histórica que homogeniza la cultura política femenina, lo que impide reconocer y/o delimitar las distintas identidades y movimientos.

Desde otra perspectiva, la historiografía sobre la mujer en el período que abarca la segunda mitad del siglo hasta 1973, otorga algunos marcos de referencia para la historia de las

maestras primarias, en función de los cambios experimentados por la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo. Esto permite inferir algunas relaciones entre el desarrollo de la educación de las mujeres y la profesionalización del rol docente con el cambio histórico que se produce en el trabajo remunerado de las mujeres a partir de 1930, lo que se puede ver reflejado en los debates públicos del período que amplían los parámetros de la discusión en torno al “valor agregado” del trabajo femenino.²⁸

Los principales cambios en este período se relacionan con la diversificación de la restringida, y tempranamente segregada gama de ocupaciones desempeñadas por mujeres en el país. Se registra la presencia de mujeres en actividades profesionales, consideradas en los censos como todas aquellas actividades no manuales, definidas por oposición a las actividades fabriles, artesanales y agrícolas. Así, es preciso delimitar la situación de las maestras primarias en el marco de esta tendencia, identificando sus particularidades respecto a las actividades de docencia femenina a nivel secundario y universitario. Una aproximación es la que plantea la historiadora Elizabeth Hutchison, referida a la relación entre el desarrollo del feminismo liberal y el aumento de la presencia femenina en las profesiones liberales. Entre estas actividades profesionales se encontraban las profesoras normalistas y secundarias, enfermeras sanitarias, visitadoras sociales, entre otras. Esta presencia femenina, aunque representaba una cifra pequeña respecto del tamaño de la fuerza de trabajo general total, experimenta un paulatino ascenso en las décadas siguientes, producto del mayor acceso de mujeres a la instrucción en todos sus niveles y al crecimiento de las instituciones de enseñanza estatales, donde las maestras primarias tenían un estatus legal. A partir de la década de 1950, se observa ya un cambio cualitativo importante en la fuerza de trabajo femenina, no solo por los impactos del proceso de sustitución de importaciones en la fuerza laboral nacional, sino también por el aumento de la matrícula

²⁸ Hutchison, Elizabeth: *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano, 1900-1930*, (Santiago, Ediciones LOM/Centro de Investigaciones Barros Arana, 2006).

femenina en los distintos niveles de educación y la consecuente diversificación de las ocupaciones femeninas en el campo profesional y técnico.²⁹

Por su parte, el trabajo de Lorena Godoy y María Soledad Zárate³⁰ sobre los estudios históricos del trabajo femenino en Chile, plantea una perspectiva crítica frente a los enfoques y procesos estudiados por la historiografía de las mujeres, que pueden resumirse básicamente en dos tendencias. Una primera tendencia comprende de 1880 a 1930, y se caracteriza por abordar el trabajo remunerado de las mujeres como un problema social. La mano de obra femenina en fábricas y talleres, así como la aparición de las primeras organizaciones de trabajadoras urbanas, son criticadas por los partidos políticos de izquierda y derecha, por la iglesia católica, incluso, por el propio movimiento obrero. Las ideas de la cultura dominante plantean que el trabajo femenino es una amenaza para la institución de la familia y para la preservación del orden social, en donde el lugar de la mujer es el espacio doméstico.

Una segunda tendencia comprende el período que va de 1930 a 1970 y plantea que el trabajo de las mujeres tiene una mayor aceptación social, aunque mantiene su carácter de “accesorio” respecto al trabajo masculino, que todavía resulta ser el pilar de la economía familiar. Esta idea se refleja en que pese al desarrollo de una legislación y políticas estatales en torno al trabajo femenino, éste mantiene su posición de desventaja en términos salariales y de condiciones contractuales respecto al trabajo masculino. El rol doméstico y la maternidad siguen predominando con fuerza.

²⁹ Por otra parte, la economista Lucía Pardo (1988) nos muestra la inserción al trabajo remunerado de mujeres con alto nivel de educación y en sectores de comercio y servicio, en este último, desempeñando labores profesionales. En el sector comercio, las mujeres constituían el 6.5% en 1920, llegan a un 17.4% en 1982. En labores profesionales, técnicas y afines, se registra un crecimiento que va de un 7.5% en 1952 a un 15.4% en 1982. A pesar de estas diferencias, se advierte una importante concentración de mujeres en el sector servicios: un 48.6% de mujeres trabajaban en este sector en 1920, y en 1982 lo hacía un 59.6% por ciento.

³⁰ Zárate, M. y Godoy, L.: “Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile”, *Cuadernos de Investigación* (2), Santiago Centro de Estudios de la Mujer. 2005.

Una perspectiva distinta a estas tendencias es la que refiere al signo modernizante de fines de los años treinta y su expansión hacia el plano de las relaciones de género, no solo por la presencia del tema en los debates públicos, sino también por los cambios producidos en el nivel de la legislación. La obtención del derecho a voto municipal en el año 1934, en parte reflejaba algunos cambios que eran necesarios legitimar; no obstante, el papel que ocupaba la mujer en la vida pública todavía era objeto de fuertes debates. De acuerdo al trabajo de Corinne Antezana-Pernet, en el período que va de 1935 a 1942 se pueden reconocer algunos cambios en la construcción de la imagen social de las mujeres que estaban dados, entre otros factores, por el acceso a los niveles de instrucción: *En Santiago (...) el ambiente era tal a fines de los años treinta que las mujeres, en particular de clase media o alta con cierta educación, podían desempeñarse públicamente sin temor a repercusiones negativas para su reputación o su vida profesional.*³¹

Desde otro enfoque sobre este período se encuentra el planteamiento de Gabriel Salazar, quien señala que a nivel socio-político se produjo un reemplazo de la “identidad rebelde” reproducida en los espacios de autonomía de las organizaciones populares de los años veinte, por una “identidad militante” controlada y manejada desde los partidos políticos y el Parlamento: *así, el ciudadano soberano fue siendo empobrecido hasta convertirlo en un mendicante individuo-masa, donde todos, en lugar de nadar por sí mismos, confiaron con toda fe y lealtad que, ante cualquier asfixia, los rescataría la gran Arca de Noé (el estado).*³² En este contexto de “repliegue” es interesante constatar el desarrollo de la corriente funcionalista del magisterio, expresada en una capacidad de articulación de su proyecto histórico con el establecimiento de redes de influencia al interior del sistema de educación estatal. Como consecuencia, lograron producir transformaciones en el ámbito de la educación popular implementado, primero, el Plan experimental San Carlos y luego, la creación de escuelas consolidadas en diversos contextos locales, produciéndose un fenómeno de impulso y desarrollo de una vertiente de la educación estatal popular con marcada autonomía en la implementación efectiva de su proyecto educativo. Esta

³¹ Corinne Antezana-Pernet; “El MEMCH en Provincia. Movilización femenina y sus obstáculos, 1935-1942”. En Lorena Godoy y otras. Op. Cit., p. 291.

³² Salazar, Gabriel *Del poder constituyente*, Op. Cit., p. 175.

perspectiva nos lleva a preguntarnos por las maestras funcionalistas y particularmente por la definición de su función pública en la construcción de una educación concebida como vehículo de transformación social.

3. La investigación

La inquietud por estudiar a las maestras primarias desde su especificidad histórica surge en un trabajo desarrollado a partir de la reflexión colectiva generada en un curso sobre experiencias de *poder popular* en Chile.³³ Esta reflexión se articuló en torno a la pregunta por el *poder* y la pertinencia de este concepto para el caso de las maestras primarias, permitiéndonos establecer una aproximación a su definición y caracterización histórica, desde sus orígenes en el siglo XIX hasta su incorporación a la Asociación General de Profesores en la década de 1920. En esta trayectoria identificamos algunos procesos relevantes, tales como la profesionalización, la formación en la escuela normal y la incorporación activa de las maestras primarias al gremio, los que permitió detectar desarrollos y cambios a nivel de identidad.

Este primer acercamiento nos permitió delimitar posteriormente el problema sobre la construcción histórica de las maestras primarias como sujeto femenino-popular-docente, entendiendo por ello un proceso complejo que articula distintas dimensiones del *ser maestra*. En primer lugar, su definición como sujeto popular-docente, así como las condiciones particulares de su desarrollo histórico, permiten estudiarlas a partir de un proceso largo de construcción de identidad, en el que la memoria histórica tiene un rol preponderante en las primeras décadas del siglo XX. Desde esta perspectiva, las maestras primarias pueden ser estudiadas atendiendo a su construcción histórico-identitaria en el siglo XIX, más tarde, en función de su aporte a la construcción de pensamiento feminista y educativo, y posteriormente de su participación directa en el desarrollo de la política

³³ Esta asignatura estuvo a cargo del profesor Gabriel Salazar y se extendió como taller de reflexión histórica en torno a la pregunta por el poder popular y cómo este puede ser trabajado y definido teóricamente en función de sujetos y movimientos -de carácter popular-, que se desarrollaron en el siglo XX (maestras primarias, pobladores, jóvenes, trabajadores). Para efectos de alimentar el desarrollo de la reflexión teórica, se recurrió a la noción de poder de Hannah Arendt, quien plantea que éste “[...] surge entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece en el momento en que se dispersan.” Este poder tiene una existencia siempre potencial, es decir, aparece y existe en forma independiente al número de individuos que se juntan o a los medios que se dan para actuar. Para Arendt, sin embargo, la única condición material para que el poder pueda generarse es precisamente el “encuentro” entre individuos, que se reconocen en lo que tienen de común en ese acto de unión. Ver: Arendt, Hannah: *La Condición Humana*, (Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1998), p. 223.

consolidada. Para efectos de visibilizar y caracterizar los alcances de este aporte, se observa específicamente la contribución de una corriente de maestras que se articuló en función de un proyecto educativo integrado con la noción de cambio social, lo que puede ser visto a través de su participación en la trayectoria del magisterio identificado con las ideas funcionalistas que dio impulso a la consolidación de la educación pública (1950-1973).

La hipótesis general que orienta el trabajo señala que la formación de la Asociación General de Profesores respondió a un proceso de creciente organización del magisterio, a la par que de otras organizaciones populares y estudiantiles. De esta manera incorporó demandas por mejoras profesionales y económicas inscritas en el ámbito gremial, sin embargo, rápidamente se consolidó como una organización de carácter más amplio orientada hacia un proyecto de reforma de la educación popular que pretendía sentar las bases para una transformación de la sociedad chilena a través de un nuevo tipo de Escuela. La participación de las profesoras dentro de esta organización tuvo la particularidad de incorporar demandas vinculadas con la problemática de su triple condición identitaria: ser mujer, maestra y primaria, retroalimentándose con otros movimientos de demandas sociales y políticas del período. Esta etapa puede ser identificada con un momento de maduración de un proceso de construcción identitaria de largo aliento, entroncándose más tarde con los cambios sociopolíticos que permitieron a las maestras incidir en las políticas educativas que dieron paso a la *consolidación* de la educación, proceso en que las maestras asumieron un rol preponderante en materia de dirección administrativa y pedagógica, desde sus inicios en los años cincuenta hasta 1973, retroalimentando su práctica y reflexión con los cambios sociopolíticos que experimentó la sociedad chilena.

El objetivo general es abordar esta construcción histórica identificando las problemáticas y características que permiten evidenciar su rol profesional y su definición como sujeto docente-femenino en el período comprendido entre 1923-1953. En esta perspectiva, pretendemos aportar al debate historiográfico abriendo una línea de trabajo que permita retroalimentar el campo de la historia social y la historia de la mujer en Chile. En términos

específicos, nos proponemos identificar los contenidos y características de la identidad y la memoria histórica de las maestras primarias, abordando un proceso largo de cambios que permiten entender las definiciones producidas en torno al rol profesional. Por otra parte, interesa reconocer los elementos comunes que permiten establecer una línea de continuidad entre los diversos proyectos de educación popular en la primera mitad del siglo XX (Escuela Nueva, Consolidación), así como el carácter de la participación que tienen las maestras en ellos; identificando además relaciones y tensiones con el sistema educacional. Por último, nos proponemos caracterizar el proceso de desarrollo histórico de las maestras primarias, a través del análisis de los cambios producidos a nivel de sujeto docente y de las comunidades educativas donde interviene; atendiendo principalmente a la experiencia de las escuelas consolidadas de San Carlos (1944-1948) y Buin (1953-1973), y al rol de las maestras en esa experiencia educativa.

En el primer capítulo se presenta una perspectiva histórica de las ideas y prácticas de educación femenina que se desplegaron en el siglo XIX, dando cuenta de que las distintas visiones y experiencias educativas respondieron a las condiciones particulares de cada grupo social: las mujeres de elite católicas-conservadoras, las de orientación liberal más avanzado el siglo, y las trabajadoras que se organizaron en sociedades mutualistas hacia finales del período. En el contexto de la segunda mitad del siglo, la educación femenina se transformó en un problema de Estado, lo que se expresó a través de los debates parlamentarios y la formulación de políticas en favor de la instrucción de las mujeres pobres que, en términos generales, se justificaron por la pertinencia de su condición femenina; fue así que el crecimiento de las escuelas de formación de preceptoras se vio favorecido en relación a la “nobleza” y “virtuosismo” de su sexo-género. En el contexto de esas transformaciones se fueron generando las condiciones para que un segmento de mujeres pobres optara por la instrucción como medio de subsistencia legitimado socialmente. En esta etapa se observa un proceso identitario caracterizado por la preeminencia de factores que obstaculizaron su labor docente, caracterizados por la precariedad material y gestión individual de recursos. Más tarde, y producto de los avances en materia de formación normalista, comienzan a generarse las condiciones para

reconocerse en una misma función social, a partir de una identidad común que estaba dada por la experiencia normalista y la condición salarial, lo que transformaba también subjetivamente el estatus social de las maestras.

En el segundo capítulo se aborda otro momento de cambios históricos que repercuten en la identidad y posición de las maestras en el espacio público. Tales cambios se ven impulsados a partir de la formación de la Asociación General de Profesores en diciembre de 1922, y a la incorporación de las maestras en la organización. En un contexto de crisis y transformaciones que dieron paso más tarde a una nueva forma de Estado, el magisterio primario se aproximó a las ideas y proposiciones del movimiento popular, aun cuando sus propuestas transformadoras se circunscribieron en el plano de la política estatal, condición que mantienen durante toda su trayectoria en el siglo XX. En este contexto, las maestras se articularon al interior de la asociación a partir de una reflexión y propuesta de cambios respecto a la condición femenina, que se transformó en acción política conforme lograron incorporar sus demandas en los acuerdos y propuestas de la asociación. Desde ahí contribuyeron a la reflexión sobre los tipos de escuelas requeridas para llevar adelante esas propuestas y potenciaron el carácter colectivo de su identidad integrando a su reflexión sobre la condición femenina, un pensamiento pedagógico en formación, cuya expresión más representativa es la Reforma Integral de la Enseñanza de 1928.

El tercer capítulo aborda el período iniciado a mediados de 1930 en el que la corriente reformista del magisterio se reunificó en una nueva organización gremial: la Unión de Profesores de Chile. En esta etapa aparecen con nitidez las ideas provenientes del funcionalismo en la producción teórico-educacional del magisterio, y que más tarde constituirían los fundamentos del movimiento por la Consolidación de la educación pública. La propuesta del magisterio entendía que la educación constituía una rama del Estado que tenía una clara función social, y que complementada con las otras funciones vitales del estado podría producir las transformaciones pensadas para modificar las realidades educativas de las comunidades más pobres. En el contexto de maduración de las ideas de esta corriente, identificamos un rol preponderante de las maestras a través de la

divulgación de ideas publicadas en la Revista del gremio “Nervio”, y a través de la puesta en marcha de acciones educativas de carácter *experimental*, orientadas a la infancia popular y al mundo adulto analfabeto como principales sujetos de educación. De este proceso surgió lo que más tarde ha sido denominado como el “movimiento por la consolidación”, del que se presentan algunas características que introducen el capítulo siguiente. Se destaca además que este movimiento engarzó con los procesos de renovación y experimentación educacional de mediados de los años 1940, que estuvieron orientados a superar -desde la acción educativa estatal- las deficiencias del sistema regular de enseñanza.

En el cuarto capítulo se presenta una síntesis del proceso de desarrollo de las maestras primarias, y la corriente gremial de la que formaron parte- a través de la experiencia de la Escuela Consolidada de Buin. Se destaca la importancia de la maestra Haydée Azócar en la dirección de la escuela, quien fuera una de las más destacadas en el plano de formulación de ideas y políticas educativas en su trayectoria en la organización, que cruza prácticamente todo su desarrollo político en el siglo XX. Por su parte, se aborda el concepto de Consolidación de la Educación Pública a partir de varios elementos que definen su estructura y proyecto educativo, profundizando en las experiencias desarrolladas en zonas campesinas, en donde el sujeto de educación estaba situado en la infancia rural y las comunidades campesinas más desfavorecidas. De esta manera se presenta el caso de la Escuela Consolidada de San Carlos en 1944 como el primer antecedente de este tipo de escuelas, y que luego serviría como referencia directa para la instalación del Plan consolidado en la zona de Buin, se trataba de instituciones de enseñanza similares en su formulación y puesta en práctica. Se destaca el carácter transformador de las escuelas consolidadas que impactaron profundamente en las comunidades, transformando expectativas y proyectos de vida impensados hasta la aparición de esas experiencias educativas.

CAPITULO I

ORIGEN Y DESARROLLO DEL PRECEPTORADO PRIMARIO FEMENINO: DE LO INDIVIDUAL A LO COLECTIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN SUJETO HISTÓRICO (1840-1920)

Abordar los orígenes y el desarrollo histórico de la profesión docente femenina en Chile, requiere identificar los diversos fenómenos que operaron en su proceso de construcción como sujeto histórico. Esto implica entender, a la manera en que lo propone E. P. Thompson para el concepto de “clase”, que las preguntas sobre cómo llegó el profesorado femenino a constituirse como tal, y cómo llegó a tener un determinado rol en la sociedad chilena, constituyen problemas de orden histórico. Esto nos lleva a identificar, en primer lugar, ese *punto determinado* de la historia en el que no hay maestras, *simplemente una multitud de individuos con una multitud de experiencias*. En segundo lugar, nos lleva a identificar el momento de su aparición, y luego a observar sus dinámicas de relaciones, para reconocer pautas, idearios e instituciones, en un período largo de transformaciones sociales. Lo anterior nos lleva a definir a la maestra primaria como sujeto histórico, entendiendo que se autoconstruye *mientras vive su propia historia* en interacción con el desarrollo de la profesión, y que el entramado de factores que operan en esa construcción configuran, en el transcurso del siglo XIX, el paso hacia su definición como un sujeto colectivo.¹

Desde esta perspectiva, el capítulo se organiza a partir de los principales fenómenos que, a nuestro juicio, contribuyen a explicar la configuración de discursos, idearios, realidades y motivaciones que operaron -en distintos planos- en la definición del “ser maestra”. En el plano de los discursos, en la primera sección del capítulo se presentan distintas visiones sobre la instrucción femenina y sobre si las mujeres eran o no sujetos de educación, en un contexto de incipiente desarrollo educacional que fue progresivamente estructurándose conforme avanzó la consolidación del Estado. Estas visiones sobre la instrucción femenina se ordenan en función de tres perspectivas con que se abordó el problema, que a su vez son

¹ Thompson, E. P.: “La formación de la clase obrera en Inglaterra”, en *Obra Esencial, Prefacio* (Barcelona, Editorial Crítica, 2002) pp. 13-18.

representativas de las distinciones de “clase y género” que se observan en la sociedad chilena de la primera mitad del siglo XIX.

El primer enfoque presenta la visión de las mujeres de la elite a través de las proposiciones que hizo Mercedes Marín del Solar -como exponente del modelo cultural dominante- en torno a los contenidos, formas y fines de la educación femenina en el período de la República Conservadora, observándose que esas proposiciones estaban constreñidas a las pautas de relaciones de la propia cultura de la que Mercedes Marín formaba parte. Un segundo enfoque se presenta a través del abordaje del problema de la instrucción femenina como una “cuestión de Estado”, en momentos de mayor desarrollo nacional y presencia de ideas modernizantes de educación popular hacia el último tercio del siglo XIX, en el que la instrucción de las mujeres fue paulatinamente normada y definida como una función social asociada a su sexo-género. En tercer lugar, se presenta la perspectiva de las sociedades mutualistas femeninas sobre la instrucción, lo que incorpora una dimensión distinta a las visiones anteriores, desarrollando sus propios medios y formas de instrucción en respuesta a la poca eficacia de la acción educativa estatal.

Por su parte, en la segunda sección del capítulo se presenta la construcción de la maestra primaria como sujeto histórico como el resultado de un proceso acumulativo de experiencias que permite identificar distintos momentos en el transcurso de su conformación. Un primer aspecto se vincula al origen rural y popular de las preceptoras en el siglo XIX, realidad que se expresó preferentemente en el plano de experiencias individuales. En segundo lugar, se indaga en las motivaciones que llevó a un sector de mujeres pobres a optar por la enseñanza, pese a las precarias condiciones materiales y de existencia. Un tercer aspecto incorpora, a partir de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, la profesionalización como un factor asociado a la institucionalización de la enseñanza por parte del Estado. La profesionalización y la convergencia de maestras en el espacio de la escuela normal, articulan la formación de una identidad común, vinculada al origen social y a las vivencias acumuladas en torno a su ejercicio profesional. Esto último permite explicar los cambios experimentados por las maestras en las dos primeras décadas del siglo XX, y

tiene directa relación con la incorporación y participación de las maestras en la Asociación General de Profesores (1923), inaugurando una etapa en donde se desarrollan discursos y prácticas que reflejan un estado de maduración respecto a su situación en el siglo XIX.

1.1 Perspectivas sobre la instrucción popular y el preceptorado en el siglo XIX: las mujeres como sujeto de educación

Los orígenes decimonónicos del preceptorado primario se pueden identificar con el conjunto de prácticas y formas de organización de la enseñanza que se venían desarrollando desde la época colonial, en donde las formas de instrucción, así como las escasas escuelas de *primeras letras* habían tomado forma preferentemente al alero de las órdenes religiosas. Desde la perspectiva de las autoridades coloniales en materia de enseñanza, vale decir los cabildos y la iglesia, más que los contenidos y métodos pedagógicos, el requisito fundamental para impartir la docencia era la moral católica y la buena reputación de quienes se hicieran cargo de enseñar. Independientemente podían ser miembros de una congregación o personas “regulares” que debían demostrar además de su moralidad, su “blancura” de raza. Sobre ello la profesora normalista Gertrudis Muñoz de Ebensperger señalaba en un texto publicado en 1942 que, *durante la Colonia, la educación estuvo en manos de congregaciones religiosas o aficionados que se improvisaban por su cuenta. Cualquier letrado, al margen de su oficio, ejercía el magisterio, siempre que acreditara ser católico ferviente, no tener sangre india o negra y hallarse bien recomendado.*²

Fue en los inicios de la República Independiente cuando la educación de la población impuso a los gobiernos el desafío de construir una primera base jurídica y definiciones para el ejercicio y función de la enseñanza de primeras letras. En ese sentido, existe hoy día un

² Muñoz de Ebensperger, Gertrudis: “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, en *Revista de Educación* (8): 45, 1942. La autora fue Directora Escuela Normal N° 1 de Santiago y planteaba que la inexistencia de una formación pedagógica sistemática en este período, así como el escaso número de profesores y profesoras dio origen a otro fenómeno: las familias ricas enviaban a sus hijos a estudiar al extranjero (Lima, España, Inglaterra, Francia). Aparece también el sistema de enseñanza a través de monitores, ambas prácticas que sobrevivieron la etapa colonial.

amplio consenso historiográfico en señalar que la construcción del sistema educacional estatal debe entenderse como un proceso integrante de la propia formación de la República. Desde una perspectiva histórico-institucional y legislativa de la educación, Fernando Campos Harriet planteaba en su texto “Desarrollo Educacional” que, en efecto, la preocupación por la creación de un sistema de enseñanza *aparece congénita con la República y ambas se generan en las postrimerías del Gobierno Español. Nacen con parecidas dificultades, crecen con semejantes debilidades y se desarrollan entre obstáculos y climas duros. La necesidad las lleva a ambas permanecer unidas y no podrían vivir la una sin la otra.*³

Desde una perspectiva social de la historia, que observa y analiza algunos fenómenos específicos relacionados con la construcción y el desarrollo de la identidad de los sectores sociales, Loreto Egaña define la construcción del sistema de educación pública como “una práctica de política estatal” que responde a una preocupación de las elites por la educación del pueblo, entendida como una “condición de la modernización” y del ingreso chileno a los circuitos del comercio internacional. Junto con ello, el proyecto de construcción de nación de la nueva República requería de la formación de ciudadanos, que en el caso de los sectores pobres se acotaba a los conocimientos elementales que le entregaba la educación primaria, que era percibida como la “educación terminal” para esos sectores.⁴

Esto tuvo como efecto que la aparición de la educación estatal se haya producido, primero, como un proceso integrante de la construcción del estado oligárquico que estuvo estrechamente vinculado –a nivel de ideario- a la construcción de la ciudadanía y la nación; segundo, que el sistema estatal de educación tuvo desde su origen un carácter “de clase”, es decir, separó los distintos niveles educacionales en sistemas que no tenían relación ni

³ Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional, 1810-1960* (Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960) p. 9.

⁴ Egaña, Loreto: *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal* (Santiago, Ediciones LOM- DIBAM, 2000).

continuidad entre sí, lo que fue coherente con el proyecto económico de las élites y con sus expectativas modernizantes “desde arriba”.⁵

En el plano de la educación Loreto Egaña plantea que existió una corriente iluminista que interpretaba la situación de las masas pobres como *barbarie* que debía ser corregida y rectificadas para estar en condiciones de integrarse a los procesos de desarrollo nacionales. Por otro lado, la educación de las mujeres fue vista más como una necesidad de progreso cultural, acorde los procesos de modernización liderados por Europa y Estados Unidos, principales referentes de las ideas de modernidad y progreso que adoptaban los líderes de las nuevas Repúblicas de América.⁶ Mario Monsalve, por su parte, que se inscribe en esta línea de interpretación histórica, señala en uno de sus trabajos que *la educación general y en particular la instrucción elemental dirigida a los sectores populares, fue afrontada desde el inicio de la República como una preocupación del Estado*. Los próceres de la Independencia señalaron con claridad que la necesidad de instruir al pueblo estaba vinculada a la superación de las condiciones *heredadas del régimen colonial*, pero también estaba vinculada *-más ambiciosamente-* con la expansión de la cultura a imagen *del nivel que ostentaban, las que en ese entonces eran consideradas como las naciones más adelantadas y civilizadas de la época*.⁷

Los primeros textos legales de la República en su etapa de “Patria Vieja” y que dieron forma a la enseñanza de primeras letras –masculina y femenina- fueron el “Decreto de la Junta Gubernativa relativo a la enseñanza de las niñas en los conventos” de 1812, y el “Primer Reglamento General de Escuelas” de 1813. En este último texto el Estado delegaba

⁵ En este trabajo tomamos la definición de clase que propone E.P. en la obra citada, que entiende a la clase como un “fenómeno histórico” a la vez que como un producto de las “relaciones históricas”. El autor señala: *No veo la clase como una estructura, ni siquiera como una categoría, sino que como algo que tiene lugar de hecho en las relaciones humanas...La relación debe estar siempre encarnada en gente real y en un contexto real... la clase cobra existencia cuando algunos hombres (*y mujeres) como resultado de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas) sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos frente a otros hombres cuyos intereses son distintos de (y habitualmente distintos) a los suyos.*

⁶ Egaña, Loreto: “Pedagogía y Modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile”, en *Revista Proposiciones* (24): pp. 328-334, agosto 1994.

⁷ Monsalve, Mario: “*I el silencio comenzó a reinar*”. *Documentos para la historia de la instrucción primaria (1840-1920)*, (Santiago, Centro de Investigaciones Narros Arana, DIBAM, Univ. Católica Blas Cañas, 1998).

la creación de escuelas de primeras letras a los particulares de cada comunidad, a las congregaciones religiosas y autoridades provinciales. Estas últimas quedaban en este Reglamento con facultades para imponer las medidas necesarias para crear escuelas en las localidades de su provincia. Se trata de un texto legal que representa las primeras definiciones de la función educacional, que más tarde serán retomadas por el Gobierno de O'Higgins y por las Constituciones de 1823 y 1828.

Respecto a la creación de nuevas y más escuelas en el territorio nacional el reglamento de 1813 decretaba la apertura de una escuela de primeras letras en cada localidad con más de 50 habitantes en las siguientes condiciones:

*I. En toda Ciudad, toda Villa, i todo Pueblo que contenga cincuenta vecinos, debe haber una escuela de primeras letras costeadada por los propios del lugar, que se invertirán precisamente en este objeto con preferencia a todo otro; i en caso de no haberlos, el jefe de la Provincia en cuya jurisdicción se halle dicho lugar, propondrá los arbitrios que puedan tomarse para su establecimiento.*⁸

Paralelamente a ello, este documento refleja que una de las primeras preocupaciones de las autoridades de gobierno de la Patria Vieja fue la situación del magisterio que fue declarada como una función “noblemente republicana” y a los maestros como “servidores de la Nación”, sentándose las bases para su posterior reconocimiento público como una importante función social. Lo interesante en este punto es que las primeras definiciones de la profesión docente primaria se construyeron sobre la base de una práctica ya existente desde el período colonial, y su definición como función republicana responde a que lo “educativo” era entendido por los gobernantes y pensadores de este período como una vía “desde arriba” para construir el proyecto de desarrollo nacional y la ciudadanía. Respecto a esta idea Loreto Egaña señala que los políticos como O'Higgins y Carrera, y pensadores como Camilo Henríquez, Salas y Juan Egaña, se mostraron preocupados por la educación

⁸ Biblioteca del Congreso Nacional: “Instrucción primaria. Disposición fundamental sobre la materia. Dictada en 1813”, en “Leyes publicadas en Chile, 1810-1900”, página electrónica <www.bcn.cl>.

del pueblo. *Lo educativo aparecía ligado estrechamente a la formación del ciudadano de las nuevas repúblicas y al desarrollo productivo e industrial que éstas debían tener.*"⁹

El carácter de servicio a la patria que le era asignado al profesorado lo convertía en un actor esencial en la construcción de la nueva nación, sin embargo, la propia definición de su función lo eximía de algunos mecanismos "clave" con los que se construía la ciudadanía masculina: el servicio militar y la ocupación de cargos municipales.

*IX. Estos individuos por la importancia de su ministerio, i por el servicio que hacen a la Patria deben ser mirados con toda consideración i honor; por consiguiente, sus personas son de las más respetables; quedan exentos de todo servicio militar i cargas concejiles, i el Gobierno las tendrá presentes para dispensarles una particular protección"*¹⁰

Al eximir al profesorado de estos mecanismos el reglamento refiere en este punto particularmente a los profesores varones, único sexo que podía acceder a estas actividades propias de la ciudadanía masculina. No obstante, el texto luego establece la necesidad de la educación femenina elemental y para el caso del preceptorado femenino utiliza los mismos criterios generales de habilitación para enseñar que la de sus pares varones (moralidad católica).

*XV. Todo hombre o mujer, que a más de los maestros nombrados i costeados por el Estado, quiera enseñar primeras letras, pueden hacerlo pasando por las formalidades dispuestas, i percibiendo la pensión que acordaren con los educandos: el Gobierno reconoce que en esto practican un servicio a la Patria mui recomendable.*¹¹

De ahí se desprende que el profesorado se definía por las cualidades individuales de toda persona que, pudiendo ser hombre o mujer, se inscribía en el modelo de virtud y moralidad

⁹ Egaña, Loreto: "Pedagogía y Modernidad...", Op. Cit., p. 328.

¹⁰ Biblioteca del Congreso Nacional, *Instrucción primaria...*, Op. Cit.

¹¹ *Ibíd.*

católica, y que en el caso específicamente femenino lo que se produjo fue un desplazamiento de la función natural de la mujer-madre hacia el espacio educativo. Desde ese lugar, el sujeto femenino en la enseñanza elemental fue definiéndose paulatinamente en relación a la pertinencia de su género en los cambios producidos durante el siglo XIX. En términos concretos para ser maestra de primeras letras, el reglamento de 1813 establecía los siguientes requisitos a las aspirantes:

*XIII. Las Maestras de Niñas deben ser personas de una vida la más calificada i virtuosa, i se declara su destino por uno de los más honrosos i distinguidos del Estado. Para permitirles la enseñanza, deberá preceder informe de vida i costumbres, examen de Doctrina por persona que disfrute el párroco respectivo i aprobación de la justicia con audiencia del Procurador de Cabildo.*¹²

El reglamento incorporó en sus artículos la educación de las mujeres estableciendo, tal como para los varones, la creación de una escuela de mujeres en cada villa “*en donde se enseñe a las jóvenes a leer i escribir, i aquellas' costumbres i ejercicios análogos a su sexo*” (Art. XII). Esta incorporación femenina a la educación, no obstante, en ningún caso significó la coeducación como sistema de enseñanza posible: *en ninguna escuela se enseñarán niños de ambos sexos. Las maestras solo admitirán mujeres i los maestros varones* (Art. XVI).

Por su parte, el énfasis en la respetabilidad y el honor revelan la influencia de las ideas y valores coloniales relacionados con la función de enseñar. Y posiblemente los mismos valores sociales que diferenciaban el ser hombre del ser mujer eran lo que operaban con cierta “naturalidad” en la definición de la función femenina en la enseñanza. En efecto, en el caso del reglamento de 1812 sobre la educación de las niñas en los conventos, la junta de gobierno había requerido a los conventos a abrir escuelas inaugurando con ello – de acuerdo a Campos Harriet- la “la iniciación legal y general de la pedagogía femenina en Chile”. El reglamento ordenaba a los monasterios de la capital ceder terrenos para la

¹² *Ibíd.*

instalación de salas y al municipio destinar un fondo para salarios de las maestras, dejando la tuición de la enseñanza de niñas principalmente en manos de congregaciones religiosas, otorgando algunas atribuciones a las autoridades del cabildo.

(...) y para verificarlo con la decencia, religiosidad y buen éxito que se ha prometido, el Gobierno ordena que a ejemplo de lo que ha hecho en los conventos de regulares, destine cada monasterio en su patio de fuera, o compases, una sala capaz para situar la enseñanza de niñas que deben aprender por principios la religión, a leer escribir, y los demás menesteres de una matrona, a cuyo estado debe prepararlas la patria, aplicando el ayuntamiento de sus fondos los salarios de maestras que bajo la dirección y clausura de cada Monasterio sean capaces de llenar tan loable como indispensable objeto. Transcribese al Cabildo y monasterios, e imprímase.¹³

Pero el decreto sobre educación femenina de 1812 responde a un contexto de cambios más global relacionado con el fin del orden colonial y la inauguración de un nuevo tipo de estado y sociedad americana. Esta sociedad en formación requería la integración del pueblo y de las mujeres en el ámbito educacional. Desde esta perspectiva, tanto la educación popular como la femenina eran entendidas en un marco más amplio de progreso cultural, definido en oposición a la cerrada sociedad hispánica-colonial. Sobre este punto es interesante destacar el planteamiento de Loreto Egaña cuando señala que la aparición de la modernidad en Chile y sus ideas respecto a la educación del pueblo y las mujeres responden a los contenidos de la modernidad europea y de Estados Unidos, en el contexto de la expansión económica y cultural del capitalismo a nivel mundial. No obstante, estas ideas de modernización cultural y educacional podrán empezar a llevarse a efecto más tarde en los gobiernos de la República Conservadora (1830-1860).

Para Loreto Egaña, el proceso de institucionalización de la enseñanza popular elemental, fue un proceso presente, *con intensidades diferentes*, en casi todas las colonias independientes de Hispanoamérica. Estos procesos de modernización educativa pudieron

¹³ Junta Gubernativa: *Artículo de oficio. Decreto de la Junta Gubernativa del 21 de agosto de 1812, relativo a la enseñanza de las niñas en los conventos*, Santiago, 1812. Publicado en “La Aurora de Chile” (29), jueves 27 de agosto de 1812.

llevarse a desarrollo progresivamente cuando el Estado estaba en una etapa de mayor consolidación. Los orígenes de estos procesos pueden encontrarse en las ideas y propuestas de la Ilustración española, *proposiciones que llegaron a las colonias de América a través de pensadores y educadores que intentaron llevarlas a la práctica; (...) La inestabilidad del período de la Independencia impidió que se materializaran las preocupaciones sobre la educación del pueblo.*¹⁴

Aun así, los límites de la educación femenina todavía deberán esperar unas décadas para ampliar su definición hacia concepciones menos rígidas sobre el rol de la mujer en la sociedad chilena, definida en este texto como el “bello sexo”, el “sexo amable”, dando cuenta de la separación de expectativas y características de ambos sexos en el plano de la educación:

*La indiferencia con que miró el antiguo gobierno la educación del bello sexo, si no pudo ser un resultado del sistema depresivo, es el comprobante menos equívoco de la degradación con que era considerado el americano. Parecerá una paradoja en el mundo culto que la capital de Chile, poblada de más de cincuenta mil habitantes, no haya aún conocido una escuela de mujeres; acaso podría creerse a la distancia un comprobante de aquella máxima bárbara, de que el americano no es susceptible de enseñanza; pero ya es preciso desmentir errores, y sobre todo dar ejercicio a los claros talentos del sexo amable.*¹⁵

La década de 1820 no presentó avances sustantivos en materia de educación popular estatal, aun así –de acuerdo a la historiografía– se pueden distinguir dos aportes que en el ámbito de la enseñanza que se produjeron en el período que va de 1822 a 1830. Fernando Campos Harriet plantea que ante la ausencia de métodos pedagógicos se optó por el método *Lancasteriano* de enseñanza mutua que tuvo una breve existencia en el período del gobierno de O’Higgins. Este método proveniente de Inglaterra fue implementado en la

¹⁴ Egaña, Loreto, “Pedagogía y modernidad...”, Op. Cit., pp. 328-329.

¹⁵ Junta Gubernativa: *Artículo de oficio...*, Op. Cit.

Universidad de San Felipe (la escuela Lancasteriana) por el maestro británico, don Diego Thompson, y consistía básicamente en que “*los alumnos más adelantados debían atender a sus compañeros, lo que permitía a un solo maestro enseñar a cientos de alumnos*”.¹⁶ Se crearon escuelas lancasterianas también en Valparaíso, pero una vez producida la caída de O’Higgins se diluye esta enseñanza hasta desaparecer. Por su parte, Amanda Labarca señala como principal aporte del período 1827-1830 la llegada del español José J. de Mora y su esposa doña Fanny Delauneux, quien tuvo un importante papel en la educación de las niñas de “la mejor sociedad pipiola” de 1828. El programa de estudios de “madama Mora” (como le llamaban) escandalizó a los sectores ultramontanos quienes se opusieron a la inclusión del idioma francés, la música y la geografía en la enseñanza de las niñas:

La influencia ejercida por el Colegio de Madama Mora, sobre todo desde que don José Joaquín tomó parte activísima en la política liberal., alarmó al elemento ultramontano que buscó otros esposos extranjeros para que fundasen un colegio rival (...) La duración de estos colegios fue breve. En derrota el partido liberal, expulsado Mora clausurado el establecimiento que regentaba su esposa, cesó la competencia que había engendrado al Colegio Versin (colegio rival) y éste murió de inanición.¹⁷

Con el advenimiento de la República Conservadora Diego Portales ordenó requerir en 1832 a las congregaciones religiosas a abrir escuelas de niños y de niñas en sus conventos “*so pena de que las fundaran las mismas Municipalidades, a costa de los conventos*”.¹⁸ De esta forma, la intervención del gobierno se limitaba básicamente a dos cuestiones: la tuición administrativa de la enseñanza primaria y la fijación de orientaciones generales. Por su parte, la Constitución de 1833, en su artículo 128° estableció la organización de un sistema de educación descentralizado, traspasando a los municipios –además de los conventos- la responsabilidad educativa del estado. A las municipalidades les correspondía en concreto

¹⁶ Campos Harriet, Fernando: Desarrollo Educacional, 1810-1960, (Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960) p. 14.

¹⁷ Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago, Imprenta Universitaria, 1939) p. 92.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 87.

promover la educación, la agricultura, la industria i el comercio” (Art. 2º) y “cuidar las escuelas primarias y demás establecimientos de educación que se paguen de fondos municipales (Art. 3º).

En este contexto de un incipiente sistema de instrucción primaria, la creación del primer ministerio de Instrucción -que se fusionaba con Justicia y Culto- permitió dar los primeros pasos en materia de establecer las condiciones en que se desarrollaría la instrucción primaria en los distintos territorios de la República. Sobre ello el primer ministro de instrucción de la República, Diego Portales, señalaba:

Promover y dirigir la instrucción y educación pública en toda la República... La inspección de todos los establecimientos educacionales que existieren en el territorio de la República... La protección que el Gobierno hallare conveniente conceder a los profesores públicos o particulares y demás literatos, por los servicios que hubiesen prestado en obsequio de la instrucción pública. (...) así la instrucción procuraría estar al alcance de la clase más pobre hasta en los más remotos ángulos de la República, se están estudiando métodos y reglamentos para la formación de maestros, escuelas normales a necesitarse.¹⁹

En efecto, la preocupación por la formación docente por parte del Estado se produjo en un momento posterior a su ejercicio como práctica educativa concreta, y por tanto era necesario darle un ordenamiento conforme las definiciones de la función educativa en el marco del proyecto conservador. Es por ello que en los primeros reglamentos se recalca la necesidad de “regular” el ejercicio de la docencia a través de la aplicación de requisitos orientados a comprobar la “decencia” y moralidad del preceptorado, conforme al sentido otorgado a la educación primaria popular por los gobiernos de la primera etapa de la República.

¹⁹ Diego Portales, en su calidad de primer ministro de educación de la República, se refiere a los objetivos del recién creado Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción en 1837. Citado en: Soto Roa, Freddy: “Diego Portales y la Educación”, en *Revista Pensamiento Educativo* (Vol. 34): pp. 28-49, junio 2004.

a) La educación de las niñas en la república conservadora: el modelo de *providencia y encanto del hogar*

La primera voz femenina que refiere de manera influyente en Chile a la instrucción primaria de las mujeres fue la de la poetisa Mercedes Marín del Solar, quien en el año 1840 redactó el texto titulado: “*Plan de estudios para una niña*”. Este texto proponía un conjunto de materias y métodos que debían impartirse en las escuelas de niñas y constituye uno de los primeros escritos de autoría femenina sobre la materia. Aunque no se publicó, puede ser conocido a través de Miguel Luis Amunátegui, quien escribió un libro sobre la poetisa y transcribió buena parte de los contenidos de su manual. Interesa destacarlo porque aparece como una voz singular en el entramado de argumentaciones masculinas a favor y en contra de la instrucción primaria de las mujeres, siendo posteriormente catalogada su autora como *la primera persona de su sexo que ha sabido escribir con lucimiento en prosa y verso*.²⁰

Pero el período en que vivió Mercedes Marín no producía aún las condiciones para que su ensayo tuviera repercusiones en un debate más amplio sobre la materia. No obstante, había transcurrido el primer decenio autoritario y comenzaban a abrirse espacios para ello.²¹ La forma de gobierno autoritario, fundada en la Constitución de 1833, conjugada con el carácter aristocrático y de raíz colonial de los sectores de la oligarquía dominante, había dado forma al Orden Conservador (1830-1860). La legitimidad de este orden, hoy puesta en debate por la historiografía social, se contrapone con la aparición y desarrollo de diversas

²⁰ Miguel Luis Amunátegui escribe un libro sobre Mercedes Marín del Solar y su aporte a las letras y a la instrucción de la mujer. También destaca su profundo espíritu religioso y la acción caritativa que ejerció en distintas instituciones de este tipo. De acuerdo a Amunátegui, solo la monja conventual Úrsula Suarez había destacado como pensadora y escritora, hasta el momento que Mercedes Marín aparece como figura pública. Para mayor profundidad de este aspecto ver: Amunátegui, Miguel Luis: *Doña Mercedes Marín del Solar* (Santiago, Imprenta Nacional, 1892).

²¹ Uno de esos espacios lo constituyeron los salones de tertulias que las mujeres de clase alta abrieron para recibir a políticos, intelectuales, extranjeros, comerciantes. Es decir “a toda clase de hombres “distinguidos”, según la cultura mercantil cosmopolita que se filtró en el espacio privado de su “recogimiento”. De acuerdo a Gabriel Salazar, las mujeres de clase alta lograron ubicarse en una posición social que más tarde les permitiría abrir “un canal independiente de opinión” donde aparecen los temas de género que serán propios de las preocupaciones del feminismo oligárquico-católico del último tercio del siglo XIX. De acuerdo al autor, Mercedes Marín fue la primera mujer de su clase en abrir sus salones, junto a Isidora Zegers y Manuela de la Carrera. En Salazar, Gabriel y Pinto, Julio: *Historia Contemporánea de Chile, Tomo IV: Hombría y Femenidad* (Santiago, Ediciones LOM, 2002) p. 127.

manifestaciones de descontento y oposición frente a las políticas de los gobiernos conservadores. En materia de educación este proceso se tradujo en la circulación de ideas e implementación de políticas educativas que se comienza a visibilizar en la década de 1840, coincidiendo con las propuestas sobre la materia que desarrollaba Mercedes Marín y que más tarde cobrarían influencia en el pensamiento de Miguel Luis Amunátegui sobre educación femenina.

Aunque la Constitución de 1833 había definido a la educación como un servicio “preferente del Estado”, la política portaliana no favoreció particularmente la instrucción primaria. Los escasos fondos que destinó a la educación ayudaron a las escuelas secundarias, quedando las primarias en manos de congregaciones y municipios. Amanda Labarca, en su *Historia de la Enseñanza en Chile*, se refiere a ello señalando: *Tal había sido la costumbre en la colonia y la tradición prevalecía aún, ayudada por las penurias del erario y por el concepto semi-feudal de los pelucones que no veían con buenos ojos la elevación de las masas.*²²

Por su parte, Fernando Campos Harriet en su texto “Desarrollo Educacional” plantea que los gobiernos portalianos *siguieron la tradición española* al dejar la enseñanza primaria a cargo de los municipios, los conventos y particulares, estimulando este tipo de enseñanza y limitándose a suplir con escuelas en las provincias donde más se requerían. Así, el autor señala que en los gobiernos pelucones: *“el dilema era no tener instrucción primaria o desarrollar y mejorar en la medida de lo posible la que venía del pasado.”*²³ En este contexto de “fragilidad” del sistema primario la instrucción femenina enfrentaba mayores dificultades, lo que explica que no se registren mayores avances en materia de educación estatal, pudiéndose observar un mayor desarrollo de los otros niveles de la enseñanza.²⁴

²² Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza en Chile...*, Op. Cit., p. 87.

²³ Campos Harriet, Fernando: Op. Cit., p. 18.

²⁴ Distinto fue el caso de las órdenes religiosas que comenzaron a abrir escuelas de niños y niñas en sus conventos por ese mismo período, para atender preferentemente a las familias que generosamente financiaban la buena educación de sus hijos. En el ámbito de instrucción femenina de las clases altas, Campos Harriet observa que en 1810 ya se pueden encontrar “muchas chilenas” alfabetas, lo que atribuía a la educación conventual que durante la colonia habían ofrecido algunos conventos, como el de las monjas agustinas.

En el plano de las políticas estatales, la estructuración de un sistema de educación pública y nacional comenzó a desplegarse a partir de la década de 1840, momento en que Mercedes Marín planteaba sus ideas sobre el lugar que le correspondía a la educación de las mujeres en ese sistema en construcción.²⁵ En el plano legislativo en el año 1843 comenzaron las discusiones en torno a una ley que regulara el funcionamiento de la educación primaria, la que se aprobaría finalmente en 1860.²⁶ De allí que Amanda Labarca planteara que el decenio de Bulnes fijó *los cimientos del sistema didáctico chileno y lo delinea desde la enseñanza elemental hasta la superior. De un embrión incipiente que encontramos al término del gobierno de Prieto, hace nacer la planta robusta que brindará frutos de ciencias, artes, letras e industrias a las generaciones sucesivas.*²⁷

Y es que el interés creciente de la oligarquía por la formación de ciudadanos para conformar la nueva república, así como una capacitada fuerza de trabajo, respondían a las motivaciones políticas y económicas del “estado en forma”, de allí que se entienda los esfuerzos destinados -sin gran éxito- a afianzar la escuela primaria como una importante institución social. No obstante, la educación primaria fue fecunda en el período que comprende las décadas de 1840 y 1850 pese a ser objeto de resistencias de los sectores pelucones, constituyendo este período *una época de siembra, de preparación del personal, de remoción de los anticuados conceptos en contra de la difusión cultural en las clases*

²⁵ En ese decenio se produjo la fundación de la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores en 1842; el establecimiento de la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela de Música y Canto, la Academia Chilena de la Pintura y el Observatorio Astronómico en 1849.

²⁶ En 1843 se presentó ante la Cámara de Diputados el proyecto de ley elaborado por José Victorino Lastarria quien, en el transcurso del proceso, le restó su defensa. Su propuesta fue retomada por Antonio García Reyes en 1848. Con algunas modificaciones a este diseño, Manuel Montt pasó a liderar el intento por legislar sobre esta materia. Las discusiones entre conservadores y liberales, especialmente aquellas relacionadas con el financiamiento de la educación, retrasaron la aprobación del proyecto formulado por Montt, el cual fue presentado en sesión de Cámara de Diputados en 1849. Tras once años de intensos debates, éstos parecieron disiparse en torno a determinados aspectos, como la gratuidad y el papel del Estado en la instrucción primaria. Si bien Montt fue partidario de establecer un impuesto que grabara a los ciudadanos como forma de financiamiento de la educación, la Ley de Instrucción Primaria de 1860 fue aceptada por el Congreso y promulgada por el Ejecutivo, con la adopción de la propuesta liberal: la responsabilidad económica del Estado en la educación.

²⁷ Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza*, Op. Cit., pp. 107-108.

populares.²⁸ El propio Andrés Bello, en medio de este proceso ponía atención al atraso de la instrucción elemental, aduciendo diversas razones que hacían difícil la implementación de un sistema de enseñanza estatal:

*Pocos países civilizados hay en el mundo en donde sea tan difícil como en Chile la multiplicación de escuelas (...) Debido a la configuración del suelo, el incremento de la población es naturalmente lento, y muy difícil la formación de pueblos inmediatos. Ha resultado de esta circunstancia, que la propagación de escuelas ha sido obstaculizada por inconvenientes materiales insalvables, toda vez que a estas causas se ha unido la pobreza del erario; y, por otra parte, los habitantes de los campos se han abstenido de mandar a sus niños a las escuelas, o por estar ubicadas muy lejos, o por falta de interés, o por ocuparlos en menesteres domésticos.*²⁹

Por su parte, posiblemente la condición social y la buena educación que había recibido Mercedes Marín, con tutores que formaban la red de relaciones familiares (el propio Andrés Bello le dio lecciones de lectura), sumado al cultivo de las letras y de la conversación en los salones sociales, y a una vasta obra de beneficencia, se había prefigurado un modelo de educación femenina acorde al grupo social que formaba parte, identificado con los valores de la cultura católica como base ideológica del orden conservador. En un texto escrito en 1843, en el que la autora homenajeaba al primer Arzobispo de Santiago recientemente fallecido, centraba su preocupación en la pérdida de influencia del catolicismo, así como responsabilizaba a las ideas revolucionarias de las dificultades que enfrentaba la tarea evangelizadora de las misiones:

Los habitantes del campo ya no escuchaban la voz de sus misioneros, ni rodeaban estos hombres de Dios el lecho del moribundo para darle los últimos consuelos. La estension de nuestras parroquias aumentando las atenciones de los curas no les dejaban tiempo suficiente para vacar (sic) a la instrucción del pueblo la medida de

²⁸ *Ibíd.*, p. 123.

²⁹ *Ibíd.*, p. 124.

*sus necesidades; y en fin las nuevas ideas que preparaban la revolución, exaltando las cabezas eran un objeto constante de distracción que no permitía fijarse en nada concerniente a la piedad y mejora de las costumbres.*³⁰

A través del ensayo sobre los estudios de las niñas, Mercedes Marín presenta el ideal femenino arraigado en la cultura hispano-católica, combinado con algunos elementos de la nueva cultura “afrancesada” que empezaba a penetrar más hondo en los jóvenes de la elite chilena y que escandalizaba a las instituciones de la iglesia. Se comprende entonces que para Mercedes Marín la instrucción primaria femenina estuviera fundada en un principio religioso, por lo que una de sus primeras enseñanzas debía ser el aprendizaje de la lectura para acceder tempranamente al conocimiento de los catecismos y el evangelio. Así lo señalaba:

*Debe hacérseles con tiempo aprender a leer y rezar, evitando cuanto sea posible el fastidio en el estudio, i procurando hacérselo agradable cuanto se pueda. En seguida, aprenderá a escribir, i entretanto se les debe instruir en lo concerniente a la religión, del modo que lo permita su edad. A los siete u ocho años de edad, puede una niña estudiar el catecismo de Fleury. (..) Después de estudiado el Fleury, es natural que la niña desee conocer más por estenso (sic) la historia sagrada; entonces se le debe dar algún buen compendio del Antiguo i del Nuevo Testamento, que se le hará leer con cuidado, persuadiéndola con tiempo de que esta es la instrucción más importante i necesaria.*³¹

No es de extrañar este planteamiento en un contexto en que la educación femenina estaba mayoritariamente bajo la dirección de órdenes religiosas, y aún no lograba desprenderse de su impronta colonial. De acuerdo a Amanda Labarca, este tipo de escuelas constituyó el referente de enseñanza femenina más importante entre 1840 y 1890: *su ideal docente y sus postulados religiosos se armonizaban perfectamente con las exigencias de una sociedad*

³⁰ Marín del Solar, Mercedes: *Elojio histórico del ilustrísimo señor don Manuel Vicuña, primer Arzobispo de esta Santa Iglesia Metropolitana de Santiago de Chile* (Santiago, Imprenta de la Opinión, 1843) p. 3.

³¹ Amunátegui, Miguel Luis: *Doña Mercedes Marín...*, Op. Cit., p. 509.

*católica que solicitaba a la mujer, antes que nada, virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa y de las labores tradicionales.*³²

Probablemente teniendo como referencia inmediata este tipo de instrucción, el manual para instruir a las niñas contemplaba también un programa de materias que tenía en mente y reforzaba el modelo familiar propio de una cultura patriarcal, afianzando el ideal de mujer *madre universal*, a la que la instrucción convertiría en la “providencia i encanto del hogar”. Definido básicamente como un orden cultural que otorga al sujeto masculino adulto – convertido en padre- la autoridad máxima sobre la familia y sobre la organización social, el patriarcado –de origen remoto en la historia- estuvo en la base de la formación de la sociedad chilena-blanca colonial, proyectándose hacia la república, período en que el sistema de ideas y valores del patriarcado se propagó desde las elites hacia los sectores populares y mestizos.³³ Desde ahí que cobra relevancia el aporte de los trabajos de Sonia Montecino al preguntarse por el mestizaje y el marianismo, como fenómenos de “homologación” cultural de los distintos segmentos de la sociedad chilena. El marianismo entendido no solo como culto a la virgen María y las distintas manifestaciones e interpretaciones de ella (dolientes, liberadoras, populares, etc.), sino que como la apropiación de los valores construidos en función de su imagen, como sustrato de lo femenino (madre) y lo masculino (hijo-padre), operando de maneras distintas conforme al cruce con otras identidades que definen a los sujetos y su posición en el orden social.³⁴

Mercedes Marín puede ser identificada en esta tendencia al definir en su ensayo las prioridades y los límites de la educación a partir del ideal femenino de su “clase”, distanciándose por mucho de las mujeres pobres. Por su parte, el planteamiento de Sonia

³² Abarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza...*, Op. Cit. p. 130.

³³ La socióloga chilena María Elena Valenzuela define al patriarcado como una “forma de organización social cuyo origen no está claro en el tiempo (...) A través de él se otorga al hombre, convertido en padre y en patriarca, la autoridad máxima sobre la unidad social básica – la familia – para luego proyectarla, como status masculino superior, sobre el resto de la sociedad.” En, Valenzuela, María Elena: *La mujer en el Chile militar. Todas íbamos a ser reinas* (Santiago, CESOC, 1987) p. 20. Citado en Salazar, Gabriel y Pinto, Julio: *Historia Contemporánea de Chile, Tomo IV*. Op. Cit.

³⁴ Montecino, Sonia: *Madres y Huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Cuarta edición ampliada y actualizada (Santiago, Editorial Catalonia, 2007).

Montecino permite comprender esta idea de diferenciación de “clase” aplicada a las resignificaciones de que es objeto el modelo patriarcal, cuando señala que en el siglo XIX se produce en Chile un proceso consistente en una distinción de “clase”, en donde *las capas altas de la sociedad se ciñen discursivamente al modelo familiar cristiano-occidental, monógamo y fundado por la ley del padre, y las capas medias y populares persisten reproduciendo una familia centrada en la madre y con un padre ausente*. Por su parte la autora observa que aún en los inicios del siglo XX, y varias décadas después, *aunque las clases dominantes asistían a este proceso de “blanqueamiento”, subterráneamente proseguían en ellas las uniones ilegítimas y la siembra del huacharaje. La institución de la empleada doméstica en la ciudad, de la china (india) que sustituía a la madre en la crianza de los hijos – y la estructura hacendal en el campo, dan cuenta de la presencia de estas relaciones.*”³⁵

En esta misma línea y desde el ámbito de la acción benéfica, la educación para las niñas pobres consistía en capacitarlas para desempeñarse en el servicio doméstico de manera respetable y “civilizada”. Desde la perspectiva de las señoras de la beneficencia, las desgraciadas niñas solo podían aspirar a perfeccionar sus dotes de servidumbre doméstica, contribuyendo con ello a la idea de crear una escuela destinada a mejorar las costumbres de las futuras sirvientas:

Si no estamos mal informados, la Comisión de Escuelas de la Sociedad de Beneficencia no se propone agregar una escuelita más a los centenares de las que ya existen para mujeres. Su solicitud iría más adelante, estendiendo (sic) su protección a las alumnas que reciba, más allá del umbral de la escuela, cuando hayan terminado la educación primaria. Niñas pobres, sin porvenir honesto, lejos de volver al seno de la familia de donde salieron, a imponer una carga más a sus padres, serían colocadas con recomendación en casas respetables, para preservarlas del

³⁵ Ibídem, p. 55.

*vicio i terminar su educación ya enseñándolas faenas útiles, ya destinándose al servicio interior, hasta hallarse en aptitud de ganar un modesto salario.*³⁶

En el siglo XIX, los marcos de la educación femenina estuvieron definidos por este modelo, representado en este período por las ideas de Mercedes Marín al proponer una instrucción que prepararía a las niñas en las tareas propias del “gobierno doméstico” entendido como la administración eficiente del sistema familiar, cuya eficiencia era posible a partir de esas relaciones a las que refiere Sonia Montecino. Es decir, las dinámicas femeninas al interior del mundo-hogar exigían distintas responsabilidades que debían ser delegadas, administradas y controlados por la “gubernanta”, cuya función – se desprende del texto de Marín- era la “recibir” las tareas, “contar” la ropa y “cuidar” los artículos de consumo familiar, entre otras:

*El manejo de las cosas domésticas, el orden, el aseo, la economía, son cosas que requieren una grande atención, i que una madre debe enseñar a su hija, dándole alguna parte en el manejo de la casa según su edad. Recibir y contar la ropa, cuidar de ciertos artículos de consumo, como el té, la azúcar, etc., preparar alguna vez los postres de la mesa, todo esto puede hacer, aun cuando tenga que estudiar; i, en fin, son cosas esenciales a las que debe aficionarse con tiempo.*³⁷

La noción de familia que se desprende del texto, marca una distinción al interior del mundo femenino, porque aparece construida sobre la figura de una madre definida en su función educativa al interior del hogar, y un padre presente, cercano y orgulloso de sus hijas instruidas, haciendo eco del modelo de familia que se encontraba preferentemente arraigado en las prácticas y valores de la clase oligárquica, y de la propia experiencia de la autora con su padre. “*¡Qué de veces he visto yo correr dulces lagrimas por el rostro de un padre... al oír la voz melodiosa de su hija, ya entonando un aire espresivo (sic), ya vertiendo sus*

³⁶ *Crónica de las escuelas*, “El monitor de Escuelas Primarias”, Tomo II (1): p. 427, Santiago, 1853.

³⁷ Amunátegui, Miguel Luis: *Doña Mercedes Marín...*, Op. Cit., pp. 514-515.

pensamientos en una conversación sazónada por la finura, la discreción y el ingenio (sic)!''³⁸

Desde esta perspectiva, la instrucción de las mujeres es entendida como mecanismo de perfeccionamiento de la función femenina en el ámbito de la cultura oligárquica, pero también como mecanismo de reproducción de ese orden social otorgándole a la mujer un rol específico en su preservación, rol que se va transmitiendo de madres a hijas. Un discurso que daba Mercedes Marín en la entrega de premios de una escuela de mujeres en 1848 permite esbozar esta idea:

Vosotras tornareis algún día al hogar paterno; i empezando a dejar de ser niñas, haréis al lado de vuestras madres el aprendizaje de las virtudes domésticas, tanto más necesaria, cuanto ellas son la herencia de la mujer, i están de acuerdo con su naturaleza i posición. (...) Creedme: nunca es más interesante una mujer, que cuando retirada al interior de su familia regla de las ocupaciones, cuida de la economía, entabla el orden en todo i aplica sus dedos industriosos a la costura i al bordado.³⁹

A la educación religiosa y del gobierno doméstico, el plan de estudios referido incorporaba también asignaturas como música y dibujo, reforzando con ello la idea de perfeccionamiento de la función femenina en los espacios y roles que le estaban asignados en la cultura dominante, y que transitaban desde el recogimiento a puertas cerrada hacia una liberalización social en los salones de tertulias de las señoras instruidas. No obstante, este mayor desenvolvimiento social, la instrucción no tuvo un sentido transformador del patriarcado y el marianismo, lejos de ello, las mujeres de la clase alta paulatinamente se adscribieron a la idea de que la instrucción era una vía para auto-perfeccionarse al interior

³⁸ *Ibíd.*, p. 518.

³⁹ Unas décadas más tarde, desde el ideario liberal, Miguel Luis Amunátegui pondría de relieve el aporte y la reflexión de Mercedes Marín en una biografía que escribió sobre ella, destacando sus ideas referidas a la instrucción femenina. Por su parte, Amanda Labarca, en su *Historia de la Enseñanza*, destaca la influencia de Andrés Bello en el pensamiento de Mercedes Marín, quien había recibido una educación excepcional entre las que se contaban las lecciones privadas del propio Bello.

de los marcos sociales que ella misma contribuía a reforzar. Sobre ello Mercedes Marín refiere:

El aprendizaje de la música o del dibujo debe entrar como un bello adorno en la educación. Es preciso observar la disposición de la niña en la elección de la habilidad que deba adquirir, i mirar que la excesiva afición a estas cosas no la distraiga de otras más importantes, ni perjudique su moral, inspirándole las pretensiones de la vanidad. No obstante, un talento músico bien adquirido i llevado a la perfección suele ser un recurso en una situación triste; y por tanto no se debe omitir perfeccionarlo cuando hai medios i disposiciones aventajadas.⁴⁰

La importancia del ensayo de Mercedes Marín para observar las percepciones y prácticas de las mujeres de la clase oligárquica y su posición frente a la educación femenina, queda de manifiesto en la idea señalada por Miguel Luis Amunátegui al plantear que en este plan de estudios “*la señora Marín ha reducido a teoría lo que una feliz inclinación natural le había enseñado a practicar a ella misma*”. Es decir, los límites de la educación femenina – y por consiguiente su desarrollo social- aparecen con límites bien definidos que van desde el marco natural de la maternidad y la función de enseñar como una extensión de ese marco natural, hasta el protagonismo de las señoras de salón que iluminaban las tertulias con su conversación y su música. Así puede constatarse en la siguiente cita extraída del homenaje que Amunátegui escribió sobre la autora:

Sin desatender las ocupaciones domésticas, la señora Marín era por entonces una de las mui pocas chilenas que, como las señoras dona Isidora Zegers (a quien le ligaba una estrecha amistad), doña Mercedes Recasens i doña Rosario Garfias, cultivaban con entusiasmo el piano i el canto, contribuyendo con el ejemplo i los consejos a difundir entre sus compatriotas la afición a la música.⁴¹

⁴⁰ Amunátegui, Miguel Luis: *Doña Mercedes Marín...*, Op. Cit., p. 515.

⁴¹ *Ibídem.*

Luego, vendrían otras materias que irían delineando la base de conocimientos que les permitiría a las jóvenes desenvolverse en las conversaciones de salón. Es así que el proyecto educativo de Mercedes Marín, comprendía la enseñanza de la lectura como primer paso en su proceso de apropiación cultural, luego, la instrucción de las niñas debía enfocarse en la escritura y otros conocimientos, como la geografía, la historia antigua, algunos rudimentarios conocimientos científicos, y el aprendizaje del idioma francés. Esta última asignatura constituía un signo importante de adelanto cultural además de otorgarle un “sello de calidad” a la educación femenina, garantizado por su carácter cosmopolita, todo ello conforme a la admiración que producían en la elite los pensadores y escritores franceses. Mercedes Marín hacía eco de esta idea, no obstante, advertía una cierta distancia con el exceso de “afrancesamiento” que seguramente inundaba los salones en los que las mujeres se desenvolvían:

El estudio de la gramática i de la lengua patria la habrá preparado para el estudio del francés, o cualquier otro idioma. Es mui bueno saber dos, o por lo menos el francés, cuya rica literatura es un estímulo a la curiosidad y al gusto. La traducción radica en conocimiento de la lengua propia y facilita la espresión (sic) de las ideas; pero téngase mucho cuidado de evitar los galicismos, para que no adquieran vicios ridículos en el lenguaje, ora sea escrito o hablado.⁴²

Este éxito y difusión del francés en las escuelas de niñas puede constatarse observando, por ejemplo, que los planes de estudios de las escuelas de religiosas, siendo similares al de una escuela primaria del Estado, también contemplaba la enseñanza del francés, siendo éste considerado para la sociedad de la época como un “valor agregado” de la instrucción confesional, que acercaba a las niñas al ideal de la cultura refinada. Los modos de vida de la elite adoptaban paulatinamente una forma “cosmopolita” en la que a través de un proceso de extranjerización –principalmente europea- las mujeres fueron construyendo un ideal de vida basado en la opulencia material y el refinamiento de la cultura. Este proceso de extranjerización, de acuerdo a Gabriel Salazar, fue facilitado por las relaciones comerciales

⁴² Ibídem, p. 514.

y alianzas familiares que estableció la sociedad oligárquica con los mercaderes europeos. Sobre ello el autor señala que había sido el “gran comercio” –*viga maestra del sistema patriarcal*- el que posterior a 1810 produjo un verdadero revuelo en los salones de la alta clase local, y que tuvo como efecto *el inicio de un proceso de liberación social de las mujeres patricias, sin que éstas tuvieran necesidad de salir, para ello, ni de su casa, ni de su recogimiento*. Esto significaba que la libertad que otorgaba el espacio del salón a las mujeres *patricias* progresivamente fue reemplazando con amplias ventajas al ideal del *claustró monacal*. No obstante, este proceso de cambio, las mujeres de la oligarquía no requirieron abandonar o modificar ni su identidad de clase, ni su ideología católica, ni el orden social dominante, lo que hace al autor plantear que se trató de una *liberalización femenina* -desde arriba- que podía de la misma forma realizarse en los salones y en los espacios de del *recogimiento* y la *virginidad*.⁴³

b) Construcción de Estado Docente y educación popular: ¿qué hacer con las mujeres y con los pobres?

El proceso de construcción de estado que delineó el camino para el desarrollo del sistema de educación estatal fue desde 1860 cada vez más coherente con el principio del Estado (Liberal) Docente. La instrucción de las “masas ignorantes”, así como la instrucción femenina se convirtieron en temas de orden estratégico conforme al desarrollo de esa concepción del Estado en formación. Para el caso de la instrucción primaria femenina se debatió ampliamente la pertinencia de que el Estado se hiciera cargo de su educación, y cuando se implementó más decididamente un sistema instruccional para las mujeres pobres se consideró no solo a las alumnas sino también a quienes cumplían el rol de preceptoras, configurándose más claramente sus características a partir de mediados del siglo XIX.

Las décadas de 1860 y 1870 asisten una etapa nueva del proceso de construcción de Estado en el que la “sociedad republicana” asume los preceptos del liberalismo como propios y los

⁴³ Salazar, Gabriel: *Historia Contemporánea de Chile. Volumen IV. Hombres y feminidad...*, Op. Cit., p. 122.

intenta poner en práctica. El liberalismo político, fundado en la representación, su lenguaje de derechos y libertades, sus ideas sobre la ciudadanía, venía inspirando el desarrollo de un movimiento político y cultural crítico del peluconismo con anterioridad, pero en este contexto cobran una mayor influencia respecto al orden conservador precedente.⁴⁴ En este marco de transformaciones históricas y discursivas, la historiografía plantea la existencia de una dinámica de mayor consenso a nivel de los grupos dirigentes. Las bases de este proceso se pueden encontrar a partir de los aportes del movimiento literario y cultural de 1842, personificado en las figuras de Francisco Bilbao, José Victorino Lastarria y el argentino Domingo Faustino Sarmiento, desde donde surgen las proposiciones sobre instrucción popular que darán forma más tarde a la Ley de instrucción primaria de 1860. A través de los escritos de Domingo Faustino Sarmiento podemos reconocer las ideas centrales sobre educación pública que en este período es homologada en su nivel primario a la educación popular entendida como la instrucción elemental de las masas pobres:

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta hace dos siglos había educación para las clases

⁴⁴ El término “orden conservador” suele utilizarse en la historiografía indistintamente con el término de orden portaliano, y se encuentra referido a la forma en que los sectores de la élite ligados al peluconismo hegemonizaron el proceso de construcción de Estado. En términos fundacionales se identifica con el ideario y la acción política de Diego Portales y con la Constitución de 1833. Las características de este orden se relacionan con los intereses y los imaginarios vinculados a la clase dominante de raíz colonial, estos elementos lo definen como un orden que, en su afán de preservarse, dispondrá de todos los medios legales y extra legales para garantizar sus privilegios.

Por otra parte, el Orden Liberal corresponde a la cronología que abarca el desarrollo republicano en su fase liberal (1861 – 1891) y parlamentaria (1891 – 1925), y que se caracteriza en términos generales por el desarrollo de las condiciones que permitieron el tránsito del modelo de producción colonial hacia el modelo capitalista a partir de la década de 1860, en un contexto de ascenso al poder político del ala liberal de la clase dominante.

*gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones.*⁴⁵

Desde el prisma de la educación pública, en este período los hermanos Gregorio y Miguel Luis Amunátegui fueron dos de los personajes influyentes del liberalismo en materia de educación popular y femenina. El texto que escribieron en 1856, titulado “De la educación primaria en Chile: lo que es y lo que debería ser”, para presentarlo al concurso convocado por el gobierno de Manuel Montt, obtuvo el primer lugar convirtiéndose en un texto fundamental para educacionistas y legisladores.⁴⁶ El primer fundamento de la instrucción primaria, y por ello la necesidad de expandirla hacia las clases pobres, tenía relación con la idea de “dignificación” asociada a la instrucción. La instrucción era conceptualizada como atributo humano, como el mecanismo que permitiría a los seres humanos dignificar su existencia y darle un sentido de proyección, por lo que es definida también como herencia histórica y cultural que se va transmitiendo entre las generaciones:

*El objeto de este libro es nada menos que la investigación de los medios adecuados para conseguir que todos los chilenos, si es posible sin excepción, (sic) agreguen sentidos nuevos a los cinco que han recibido de la naturaleza. Se trata de que todos ellos vean, oigan i palpen, no solo lo que está al alcance de sus ojos, de sus oídos i de sus manos, sino también lo que ha sucedido hasta en los tiempos más remotos, lo que está pasando en los países más lejanos. (...) Se trata de que todos ellos puedan aprovechar el saber i la experiencia, no solo de sus parientes, de sus vecinos, de sus conciudadanos, de sus contemporáneos, sino de los individuos de todas las edades i todas las naciones.*⁴⁷

⁴⁵ Sarmiento, Domingo Faustino: *Educación Popular*. En edición con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. (La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011) p. 47.

⁴⁶ El segundo lugar en dicho concurso lo obtuvo el argentino Sarmiento con su texto: “De la educación común”.

⁴⁷ Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio: *De la educación primaria en Chile: lo que es y lo que debería ser (Obra premiada por el gobierno de Chile)* (Santiago, Imprenta del Ferrocarril, 1856) pp. 2 y 3.

Esta preocupación por la instrucción de la “masa ignorante” acercaba el concepto de educación pública a la reflexión sobre la realidad del pueblo y a los medios que se requerían para integrarlo al proceso de desarrollo de la nación y la ciudadanía.⁴⁸ La influencia de la educación demostraría ser beneficiosa para la moralidad de las masas pobres, pero también para su capacidad industrial y su interacción y desempeño en el mundo público, en tanto “pueblo ciudadano”.

Loreto Egaña identifica las ideas de los hermanos Amunátegui en las vertientes liberales “ligadas al iluminismo”, consistentes en definir a la educación como la vía de salvación del pueblo de su estado de barbarie. De esta forma, y al lograr el estado de civilización el pueblo está en condiciones de ejercer sus derechos y deberes ciudadanos. Esta corriente iluminista se enfrentó a un sector de la elite más pragmático y modernizante, que intentaba hacer de la educación un medio de “asimilación de las pautas culturales de los países modernos y civilizados” para lograr una mayor integración económica en el circuito del capitalismo mundial.⁴⁹

Pero si este era el concepto de instrucción popular para los hermanos Amunátegui ¿cuál era su posición respecto a la instrucción de las niñas del pueblo? Si la instrucción era el medio de dignificación humana ¿debía serlo solo para los varones? Esto se puede desprender de la siguiente cita del texto referido:

Las mujeres tienen tanto derecho como los hombres a la solicitud del estado. Esta es una verdad que nadie niega. Ya pasó el tiempo en que se creía que el saber una mujer leer i escribir era un mal indicio contra ella. (...) Nos permitiremos solo observar que para los adelantamientos de la instrucción primaria importa más la instrucción de las mujeres que la de los hombres. Una mujer está más dispuesta que

⁴⁸ Esto llevó a una homologación a nivel discursivo de los conceptos de instrucción primaria y educación popular. Pareciera ser que en el último tercio del siglo XIX –en el marco de la construcción del Estado Docente- hablar de educación popular era lo mismo que referirse a la instrucción primaria. Aparecen indistintamente estos términos en las fuentes sin hacerse una distinción explícita entre ellos.

⁴⁹ Egaña, Loreto: *Pedagogía y modernidad...*, Op. Cit., pp. 329-330.

*un hombre a transmitir sus conocimientos. (...) A falta de escuela, una mujer que sabe leer i escribir casi siempre enseña esos rudimentos esenciales a los niños de la casa, lo que casi nunca hace un hombre de iguales aptitudes.*⁵⁰

Para los hermanos Amunátegui, la condición femenina se definía esencialmente por la inclinación natural de la mujer a la maternidad y al cuidado, independiente de la clase social, y era precisamente esta inclinación su “llave de entrada” a la educación. Pero esta visión se encontraba de frente con la visión de los sectores más apegados a la iglesia y a los viejos patrones de la educación tradicional, considerando a la educación de las mujeres como una tarea propia de las familias, no del Estado. Este enfrentamiento de visiones se hizo más visible en el debate que se produjo a raíz de la dictación del Decreto Amunátegui en 1877, que permitió a las jóvenes egresadas de liceos de niñas rendir exámenes para ingresar a la Universidad. La polémica fue grande, de ella dan cuenta numerosas fuentes. El periódico “La Patria” publicaba en extenso la discusión en la que se había enfrascado con “El estandarte católico” sobre la instrucción femenina:

El clero hace propaganda activa contra los establecimientos en que se propone dar instrucción superior a la mujer. (...) está persuadido de que la instrucción de la mujer es de su incumbencia, y considera como invasión y atentado cualquier proyecto de cazar en esas sus tierras, patrocinado por el Gobierno, a los ciudadanos. Se concederá, sin embargo, (...) es inaceptable para la inmensa mayoría que reconoce la soberanía del Estado y su competencia en materia de enseñanza. A nadie se le ha ocurrido hasta aquí limitar esa competencia y ejercicio de la soberanía de la nación al sexo masculino. (...) Si no ha cumplido el Estado respecto de la mujer con esa parte de sus deberes, ha sido por circunstancias que los gobiernos no han tenido poder, o quizás más bien, ánimos para vencer. (...) hai (sic) otra consideración que, según parece, ha tenido para el clero la importancia de motivo de guerra. El movimiento educacionista de los últimos meses, se dice, ha tenido un orijen (sic) y una tendencia manifiestamente anti-clericales. Ha principado en el seno de las lojias

⁵⁰ Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio: *De la instrucción popular...*, Op. Cit., p. 143.

(sic), y han sido masones sus principales y más entusiastas cooperadores y auxiliares. Se han fundado liceos de mujeres como manifestación contra la iglesia.⁵¹

Desde una postura contestataria y opuesta a la del redactor del “La Patria”, el propio fundador de “El Estandarte Católico”, Crecente Errázuriz, se hacía parte de la polémica publicando las razones del clero para cuestionar la educación femenina estatal, cuestionamiento que estaba enraizado en la oposición del clero al Estado Docente:

(...) las razones que nos obligan a combatir los liceos de mujeres: no buscamos en ello monopolio, sino que combatimos al estado docente; queremos que sea la familia y no el gobierno quien cuide de la educación de los hijos: juzgamos intolerable que con los dineros de todos se venga a favorecer a unos cuantos establecimientos, a sofocar de este modo la competencia i la libertad, a poner en manos de una autoridad cada más absorbente del porvenir de las familias chilenas. (...) Combatimos pues en los liceos la acción de los gobiernos i no de la instrucción; no oponemos más fuertemente a ellos cuanto lejos de dar garantías a la relijion (sic), todo nos muestra que solo se pretende arrebatarse la fe al corazón de las mujeres, como se pervierte en tantos liceos del estado la inteligencia de los hombres. (...) Estamos convencidos de que la enseñanza oficial es quizás el mal más tremendo de la época; sabemos que el catolicismo no debe aguardar nada de los gobiernos en este asunto i procuraremos siempre por todos los medios de que lícitamente podamos usar, restringir (sic) y anular la acción de la autoridad civil en materias de enseñanza: la familia i no el gobierno civil ha recibido de Dios la misión de educar i no seremos nosotros los que propendamos a que el Estado se sustituya a los padres en el cumplimiento de los deberes que la naturaleza impone a éstos.⁵²

Los debates sobre el rol de Estado en la Educación, sobre para qué y a quiénes educar, qué valores sociales preservar, qué tipo de sociedad construir, emergen con fuerza en el

⁵¹ “El clero contra la instrucción de la mujer”, *Periódico La Patria*, Valparaíso, 17 de marzo de 1877.

⁵² “La Patria y el clero”, *El Estandarte Católico*, Santiago, 19 de marzo de 1877. (Escrito por Crecente Errázuriz)

contexto que va entre la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1860⁵³ hasta el Decreto Amunátegui de 1877, documento que abre el camino de la educación superior a las mujeres. Este decreto será de importancia fundamental y tendrá efectos en los procesos de construcción de ciudadanía política femenina impulsados por las primeras generaciones de universitarias. Ligado a ello, estos debates se inscriben en los procesos modernizadores, donde los cambios en materia de legislación educacional se ajustan y representan un mayor dinamismo de la sociedad liberal respecto al orden antecesor, reflejados en la polémica en torno a los espacios de participación femenina a través del problema de su acceso a la educación.⁵⁴

En el contexto de estas discusiones, que se daban preferentemente a través de la prensa y discusiones parlamentarias, emerge la voz de la profesora Eduvijis Casanova de Polanco que, al igual que Mercedes Marín del Solar, se posiciona desde la elite para pensar la educación de las mujeres a través de la publicación del texto “Educación de la Mujer” en el año 1871.⁵⁵ Este texto se estructura en cinco partes. Cada una responde a un orden de ideas que presenta lo que podríamos denominar perspectivas de época frente a la educación de la mujer, para continuar argumentando a favor de la educación femenina, y contra argumentando las principales ideas que, a nivel de orden social dominante, impiden su acceso a los niveles superiores. La importancia de este texto es que el gobierno ordenó adoptarlo como texto de lectura obligatoria en las escuelas primarias, lo que hace suponer que su contenido interpreta la visión “oficial” sobre la educación de la mujer.

⁵³ La Ley General de Instrucción primaria de 1860 dejó establecidos como principios básicos: la instrucción tendría una dirección estatal, sería gratuita y se extendería a las personas de ambos sexos, quienes asistirían a escuelas separadas para niños y niñas. Se abrirían escuelas para ambos sexos en cada departamento, en una proporción de una escuela elemental de niños y otra de niñas por cada dos mil habitantes, mientras que en las cabeceras de departamentos se crearía una escuela superior para cada sexo.

⁵⁴ Para la historiadora Ana María Stuyen, la oposición aristocrática al gobierno se desarrolló en un ambiente donde primaba el consenso social, y las críticas se manifestaban a través de los medios de opinión pública. En el contexto de este consenso, el gobierno de Bulnes (1841-1851) permitió la apertura y consolidación de las polémicas, y por ello, permitió el surgimiento de la institucionalidad crítica. Simón Collier, a su vez, destaca la fuerte represión ejercida a la oposición liberal, reconociendo la importancia de la distensión con el ascenso de Bulnes, punto en el que concuerda con Stuyen.

⁵⁵ La producción del texto se realiza una década más tarde de la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria (1860), y solo seis años antes del Decreto Amunátegui (1877).

La autora escribe desde las ideas del “progresismo” decimonónico, esto es, a partir de una valoración otorgada al conocimiento, a los avances de la ciencia y del arte. Esta noción de progreso implica que los beneficios que traen consigo estas nuevas “adquisiciones” de la modernidad, alcancen al conjunto social, esto es, a hombres y mujeres, a las “clases menesterosas” y a las clases acomodadas. Pero la idea de la autora tiene sus limitaciones, y son precisamente éstas las que colocan su discurso en una “transición” respecto a las ideas sobre la mujer que se presentarán más avanzado el siglo.

En primer término, la autora presenta los argumentos que consideran que la educación de la mujer atenta contra “la modestia i las consideraciones que deben a su sexo”, haciéndose parte en la polémica y tomando posición respecto a ella. La idea fuerza que la autora desarrolla queda graficada en el párrafo siguiente:

Algunos le han dado una latitud que se acomoda mal, sino con sus alcances i aptitudes, al menos con las ocupaciones domésticas que llenan la mayor parte de la vida de la mujer; otros, i esos son en mayor número, han condenado a las mujeres a vivir en una ignorancia absoluta de todos aquellos ramos del saber humano que pueden ilustrar el nombre de la que los posee o darle celebridad.⁵⁶

Tal vez Eduvigis Casanova tenía como referencia el “Manual de moral, virtud y urbanidad dispuesto para jóvenes de ambos sexos”, escrito por el presbítero Lorenzo Robles, director del Liceo de Concepción en 1853, referido a la educación moral de la juventud católica. En este manual el presbítero señalaba:

Tampoco parece bien que una mujer se esfuerce en sobresalir en la conversación: basta que ella sea instruida. Querer obligar a que todos sean de su opinión, es hacerse insufrible. Debe pues hablar sin pretensiones de pasar por tal. Si la mujer no lo es (instruida), debe abstenerse con mayor razón silenciosa. Procurará no hacer nunca conversación que recaiga como lo hacen muchas, sobre un vestido, un

⁵⁶ Casanova de Polanco, Eduvijis: *Educación de la Mujer* (Valparaíso, Imprenta de la Patria, 1871) p. 18.

*pañuelo, o cualquiera otra cosa perteneciente al tocador: de todos los pasatiempos este es el más fastidioso i el que los hombres desprecian más.*⁵⁷

En el contexto de las diferentes visiones sobre la educación femenina que se despliegan a partir de mediados del siglo XIX, entre las que la “tradicción” sigue prevaleciendo en los sectores más conservadores, se pueden encontrar matices, sobre todo atendiendo al movimiento a favor de la educación de las mujeres, del que Eduvijis Casanova se hace parte. Cobra vigencia en estos debates el problema de la socialización versus la “privatización” de los espacios donde transcurre la vida de hombres y mujeres, problema que cruza en todo momento el escrito de Eduvijis, casi como si la polémica de la educación de la mujer fuera una excusa para develar –intuitivamente– que esta separación de “mundos” tiene fisuras por donde pueden penetrar las visiones más acordes con las exigencias de la “civilización del siglo”. Esto se desprende a partir del siguiente planteamiento de la autora:

*Inútil sería demostrar la utilidad de saber leer, escribir, aritmética, gramática de nuestro idioma, geografía, historia santa, catecismo de relijion, labores de mano, etc.; el solo hecho de ser ramos mandados a enseñar en todas las escuelas públicas de niñas que se hallan bajo la inmediata vigilancia del Supremo Gobierno, manifiestan que personas sensatas se han ocupado ya de pesar el valor de la instrucción en el destino de la mujer, i el abrir las puertas de esos establecimientos a la clase menesterosa, nos hace ver que no se cree que el total de conocimientos que en ellos se puede adquirir, sea un lujo de saber, bueno solo para los hombres, como todavía lo creen algunos antiprogresistas (...).*⁵⁸

Una idea que sustenta la argumentación de la autora es el reforzamiento de las “cualidades” y la “misión” de la mujer a través de la educación, y en particular alude a tres “principios” que justifican su proposición. El primero consiste en posicionarse desde la idea de que la

⁵⁷ Robles, Lorenzo: *Manual de Moral, virtud i urbanidad. Dispuesto para jóvenes de ambos sexos por el presbítero D. Lorenzo Robles*, Segunda edición (Santiago, Imprenta de la Independencia, 1853) p. 40.

⁵⁸ Casanova de Polanco, Eduvijis: *La Educación...*, Op. Cit., p. 19.

mujer tiene “deberes” domésticos y sociales que definen su desempeño. Es decir, plantea un reconocimiento explícito de que la mujer se desenvuelve en el espacio doméstico, pero que también trasciende a un espacio público-social. Este planteamiento emerge a propósito de la educación elemental que toda mujer debiera recibir, y a propósito de que la autora es partidaria de la igualdad de instrucción “en cuanto las facultades lo permitan, para ambos (sexos)”. Precisamente para el buen desempeño de los deberes en los ámbitos doméstico y social es necesario sacar a las mujeres de la “ignorancia” en que se encuentran y, a lo menos, entregarles una instrucción elemental. Así, la autora plantea:

(...) fijar con precisión los ramos que ha de abrazar la instrucción de la mujer i la estensión que puede dársele en general, sería difícil; porque entre las mujeres como entre los hombres, hai algunas capacidades sobresalientes, otras limitadas i algunas casi nulas. Por eso es que se debe trabajar por nivelarla en aquellos conocimientos primarios i fundamentales que son de absoluta necesidad, tanto para la dignidad de cada una, como para el desempeño de sus deberes domésticos i sociales.⁵⁹

La vinculación que hace la autora entre la instrucción y la “dignidad” de la mujer se corresponde con un segundo principio, y éste consiste en la idea de que precisamente su condición de “madre” es la que determina la necesidad de que sea instruida –para que desarrolle de mejor manera su misión-. La dignidad aquí se plantea en contraposición a la ignorancia de las madres sin instrucción, que no tienen la posibilidad de transmitir a sus hijos el verdadero valor de la educación –en tanto espacio civilizatorio por excelencia-. De aquí podemos desprender otra idea relacionada con los “deberes sociales” a los que alude la autora, y es que éstos se definen por los niveles y la capacidad de influencia de las mujeres sobre los hijos, futuros ciudadanos de la patria. Como un ciclo reproductivo no solo referido a la procreación, alimentación y cuidado, sino también a la reproducción de valores sociales susceptibles de ser transmitidos de madres a hijos, y a las orientaciones “morales” que pueden entregar las madres y que pueden aprehender a través de una adecuada instrucción. El siguiente planteamiento de la autora sustenta lo anteriormente dicho:

⁵⁹ Ibídem, p. 19.

Supóngase ahora que una mujer instruida llegue a ser madre de familia, ¿podrán sus hijos aprovechar otro maestro lo que aprovecharían siendo su misma madre la que dirigiera su educación? - ¿Creen acaso las madres que sus hijos saquen en ningún colegio el fruto que debieran de las lecciones que allí reciben, si ellas no comprenden el verdadero valor de la instrucción (...)? Y, sobre todo, ¿podrá evitar una madre ignorante que el hijo que ha mandado a educar la mire, a veces, con cierta desdeñosa compasión que no basta a sofocar la conciencia del cariño y deferencia que le debe, compasión que está en abierta oposición con el respeto que una madre debe infundir?⁶⁰

Un tercer principio se relaciona con la idea de socialización de la mujer más allá de su espacio familiar. Idea que se encuentra relacionada con la pregunta ¿a qué Mujer se refiere la autora cuando escribe su texto? De ello se desprende que establece una distinción entre mujeres de distintos sectores sociales; es decir, la mujer que debe sobrevivir económicamente y la que tiene la existencia material resuelta.

(...) pongámonos en el caso de que una catástrofe o un fracaso cualquiera arruine la fortuna de una mujer i quede reducida a la pobreza. Si esa mujer tiene delicadeza i elevación de carácter no trepidará un momento en servirse de los medios que le da su instrucción para ganarse notablemente la vida con su trabajo i arrostrar con dignidad los males de la adversa suerte, antes que humillarse, envilecerse, arrasarse hasta el polvo en cambio de un poco de alimento, vestido o habitación.⁶¹

Pero también aparece otra distinción, y es la que se relaciona a la mujer que tiene el don de la inteligencia y la que no tiene la suerte de tenerla. En todo caso, y por distintas motivaciones, la instrucción es un proceso imprescindible que, dependiendo de qué tipo de mujer se trate, el asunto de la extensión de los estudios puede quedar como materia de

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 21.

⁶¹ *Ibíd.*

discusión. En relación a esto, y a propósito de la educación elemental (primaria) la autora señala en su texto:

*Si estos conocimientos son el minimum de los que deben entrar en la instrucción de una niña, ¿por qué no habían de procurar ir más adelante aquellos que recibieron del cielo el inestimable don de la inteligencia? - ¿Por qué las que pertenecen a la clase acomodada no gastarían en instruirse el tiempo i el dinero que dan a las mil bagatelas de que se compone la moda? ¿Por qué no estudiarían cosmografía i astronomía, historias, idiomas extranjeros, literatura, filosofía, pintura, música, etc.?”.*⁶²

Estas preguntas no son formuladas ingenuamente por la autora, más bien tienen la finalidad de cuestionar tres argumentos que desde el pensamiento tradicional se levantan para “resistir” el ingreso de la mujer a una esfera que hasta el momento es casi de completa exclusividad de los hombres. El primero, es el argumento de la “inutilidad” de los estudios de la mujer, que la autora cuestiona por considerarlo una “falsa” creencia que se aleja del progresismo que ha comenzado a dinamizar la sociedad.⁶³

Otro argumento es el que considera que *la mujer verdaderamente instruida llegue a fastidiar con su conversación o sus modales*. Este planteamiento representa un extremo del pensamiento tradicional –anti moderno- porque expresa una marcada contraposición con la imagen de la mujer sin instrucción que garantiza la continuidad de las dinámicas de la sociedad tradicional, en las que la mujer únicamente “ilumina” el espacio de la vida familiar al interior de los muros que delimitan su trascendencia a otras esferas. Esta perspectiva se inscribe en la siguiente idea de la autora:

⁶² Ibídem, p. 20.

⁶³ La “elevación del espíritu”, la felicidad que se puede alcanzar a través del conocimiento y la comprensión de las ideas de los “hombres de genio”, así como las “armas” que entrega la instrucción para combatir la ignorancia y la desocupación de las mujeres, son algunas de las razones que esgrime la autora en defensa de la educación de las mujeres.

(...) los discursos de una ignorante (...) alimentadas solo del suceso más culminante de la crónica del día, comentada sin discernimiento alguno o de las historias del vecindario (...) Si hai quien diga que le fastidia la mujer instruida, será aquel que confunda el oropel con el purísimo metal (...) será quien tenga por mujer instruida a aquella que ha adquirido cierto manejo para tocar, sin gusto ni sentimiento, algunos trozos en el piano (...) Siendo, pues, falso que la instrucción haga fastidiosas a las mujeres, debemos convenir en que este error solo puede sostenerse por (...) las mujeres ignorantes i los hombres depravados, que querrían hacer de la mujer un ser frívolo que no ha de menester más que hermosura y galas para agradar a su señor.⁶⁴

El tercer y último argumento que, a decir de la autora, corresponde a la “objeción” más fuerte que se hace al conocimiento de la mujer, consiste en considerar que el saber provoca el deseo de “manifestar en público” los talentos. El reconocimiento está vinculado a la interacción con otros, es decir, en una colectividad de personas que se miran y reconocen a partir de lo que cada individuo puede exponer de sí mismo. El talento, por su parte, es visto como un atributo particular que se encuentra en estado de potencia y que, en la medida que se desarrolla puede llegar a destacar a unos/as por sobre otros/as. La “amenaza” que lleva a considerar el despliegue de una cualidad singular, distinta a la propiamente femenina, tiene sustento en la idea de que el cultivo de otros menesteres provoca que la mujer “desatienda” sus deberes domésticos y se desconcentre de la misión principal que desde el pensamiento tradicional le está asignada: la preservación de la dinámica familiar.

La autora responde frente a esta “preocupación” utilizando el argumento de que una educación bien enfocada, es decir, basada en los principios de la moral y la religión “bien interpretada”, permite que la mujer pueda aprovechar –de mejor manera- los dotes intelectuales “que Dios le dio” para utilizar sus cualidades en beneficio del engrandecimiento de la República. La idea de “moral” que propone la autora se entronca con el problema de los límites y relaciones entre lo público y lo privado. Esto, asumiendo que la moralidad es un concepto que determina el conjunto de normas sociales y conductas

⁶⁴ Casanova de Polanco, Eduvigis: *La educación...*, Op. Cit., p. 26.

individuales y colectivas que mantienen un orden social. Desde esta perspectiva, la concepción de una educación estrechamente vinculada a la moralidad para justificar la necesidad de instrucción de la mujer, integra otro contenido al problema de la educación como lugar de interrelación entre lo público y lo privado.

En esta interrelación, si lo que se entiende por “vida privada” –las dinámicas, formas de relaciones, jerarquías, roles y prácticas al interior de la familia- constituye unas dimensiones colectivas de la vida entre los individuos, es posible plantear que el discurso de Eduvijis Casanova representa una transición en la trayectoria de la sociedad a la modernidad. Esa transición puede definirse por la coexistencia de argumentos y contenidos que podemos identificar con el pensamiento tradicional –pre moderno- relacionado con el lugar, el papel, las prácticas y conductas de la mujer en la sociedad; pero también con las ideas de progreso que trae consigo el pensamiento liberal del último tercio del siglo XIX, con el “levantamiento” de ideas y opiniones que apuntan a una transformación –no radical- de los espacios de participación de la mujer y de las formas en que se construye y reproduce lo social en el marco de las relaciones patriarcales.

c) Socorro mutuo e instrucción: la acción educativa de las sociedades femeninas

La etapa de la construcción del estado iniciada en la década de 1870, así como la educación pública y la ciudadanía, presentan novedades respecto a los decenios anteriores. Se producen una serie de reformas que en términos políticos van a limitar el uso de las facultades extraordinarias características de la hegemonía política conservadora, y en términos económicos se va a consolidar el modelo de desarrollo económico fundado en la concepción del *laissez faire*. Este carácter liberal de la economía, caracterizado por el crecimiento urbano y la formación de una clase trabajadora, serán la referencia más visible de la instalación y desarrollo del capitalismo, pudiéndose identificar las características del fenómeno de “cuestión social”, que va a tener como efecto, a decir de James Morris, *la*

*necesidad de un movimiento de reforma social y legislativa” a partir de la década de 1880.*⁶⁵

Frente a las políticas y la lógica de desarrollo del estado liberal, el movimiento popular va adquiriendo una identidad y conciencia de su explotación como clase trabajadora, integrando a sus dinámicas organizativas y a sus estrategias de contestación social y política, nuevas formas de organización y coordinación con el objetivo de reformar y/o transformar las condiciones históricas de la clase popular (trabajadores de ambos sexos, calificados, no calificados, artesanos, obreros/as). Esta generalidad de acontecimientos va a permitir hacer operativa la definición –amplia- de James O. Morris sobre la cuestión social en Chile, en tanto coincide con los parámetros que el autor ha establecido para su definición y análisis:

*Se refiere a todas las consecuencias sociales, laborales e ideológicas de la industrialización y urbanización nacientes: una nueva fuerza de trabajo dependiente del sistema de salarios, la aparición de problemas cada vez más complejos, pertinentes a vivienda obrera, atención médica y salubridad; la constitución de organizaciones destinadas a defender los intereses de la nueva “clase trabajadora”; huelgas y demostraciones callejeras (...) cierta popularidad de las ideas extremistas (...).*⁶⁶

El estudio de las condiciones de existencia de los trabajadores del siglo XIX, su cotidianidad, sus modos de vida, ha permitido distinguir no solo distintos tipos de oficios, sino que, en base a ello, distintos tipos de condiciones de vida, de familias y sujetos de la clase trabajadora. Por su parte, la misma definición del término cuestión social puede llevar a una doble dimensión histórica del concepto. Una relativa al desarrollo histórico de una

⁶⁵ Como señala María Angélica Illanes, la década de 1870 estuvo marcada por la miseria y marginalidad del pueblo, desencadenadas en parte por la guerra, por las crisis económicas y la migración de trabajadores a centros productivos como California, produjeron un “proceso de expulsión y migración de campesinos, inquilinos y peones de la tierra que al fin se estacionarían en las ciudades y poblados, puertos y faenas.”

⁶⁶ Morris, James: *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la cuestión social y el sistema de relaciones industriales en Chile* (Santiago, Editorial Universitaria, 1967) p. 79.

fase de transición del modelo económico colonial al capitalista (de carácter exportador) y las consecuencias sociales que genera ese proceso (hay algunos elementos de esto preexistentes); y otra relativa a una suerte de “actitud” o conducta histórica indolente de la clase dominante frente a esas consecuencias.

Desde la perspectiva de la historia social, Gabriel Salazar plantea sobre este proceso que las manifestaciones de rebeldía popular que se desarrollaron durante la dominación portaliana y los enfrentamientos entre diversos grupos sociales, habrían engendrado una fuerte oposición al régimen pelucón donde se destacarían los significativos procesos criollos de modernización: una “industrialización por abajo”, la urbanización espontánea, el surgimiento del mutualismo, la secularización de las costumbres, todos aspectos que fueron fundamento del sistema político democrático que se desarrolló más tarde.⁶⁷ Por su parte, las disidencias políticas de la élite habían contribuido a la gestación de espacios de sociabilidad que habían convocado la participación e integración de otros sectores sociales de raigambre popular.⁶⁸

El primer paso lo dieron los jóvenes reformistas que conformaron la Sociedad de la Igualdad en 1850. El origen de ese proceso se puede encontrar en el contexto de mayor dinámica cultural y polémica de los años cuarenta, momento en que confluyeron las influencias de distintos movimientos e ideas políticas.⁶⁹ Por una parte la generación de

⁶⁷ Salazar, Gabriel: “La estabilidad en el autoritarismo portaliano (1830-91)”: *Violencia Política Popular en las “Grandes Alamedas. Santiago de Chile, 1947-1987* (Santiago, Ediciones SUR, 1990) pp. 74-75.

⁶⁸ Consideramos que las resistencias al orden conservador son bastante diversas y trascienden el ámbito político y social que abordamos en este trabajo; también se pueden vislumbrar conflictos étnicos-particularmente de con el pueblo mapuche-, disonancias regionales, y estallidos revolucionarios y “anti” conservadores que se dan en el contexto de la *modernización* de Chile, que pueden ser objeto de otro estudio.

⁶⁹ Sobre estas influencias, Ana María Stiven plantea que la sociedad literaria del 1842 tuvo un rol protagónico en la conducción del proceso que debía evitar la revolución y el cambio brusco; y desde esa perspectiva sus integrantes fueron los protagonistas de la polémica de la década del 40. Por otra parte, la influencia del 48 exacerbó las opiniones con respecto a los cambios que debían gestarse en la República: la libertad debía extenderse a la sociedad política, separada de la civil, con la ampliación de los derechos ciudadanos. De esta forma se rompía el antiguo consenso donde todos se denominaban liberales y demócratas. Las nuevas ideas republicanas recibieron su esplendor con la consagración del 48 francés, influencia que le dio legitimidad a estos sectores de la oposición, y que contribuyó a la fundación del Club de la Reforma de 1849 y la Sociedad de la Igualdad de 1850. Ver: Stiven, Ana María: *La seducción de un orden. Las élites y la*

escritores de 1842 y luego la influencia de “48 francés”, habían preparado las condiciones para la creación de la Sociedad de la Igualdad, y luego del movimiento artesanal que se escindió de ella. Para Cristián Gazmuri, la novedad radicó en la conjunción de grupos utópicos y sectores populares, todos ellos con un objetivo común: el anhelo de la democracia política y el mejoramiento económico, dando origen a nuevas formas de sociabilidad, consolidándose como la única fuerza aglutinadora de la oposición.⁷⁰ María Angélica Illanes, por su parte, considera a la sociedad de la igualdad como una organización que rompe con los fundamentos ideológicos y doctrinarios de la dominación; una organización que fue la base para crear un nuevo modo de relación de los trabajadores entre sí, y de éstos con el sistema de poder. Su carácter fue revolucionario porque abrió paso a la revolución de la identidad del pueblo, su espíritu de clase.⁷¹ Aunque solo duró siete meses, el proyecto igualitario es desde la perspectiva social un proyecto de transformación del pueblo que pasó de ser objeto de dominación a ser sujeto histórico, con proyecto y proyecciones, y con identidad de clase.

Aunque en sus estatutos los igualitarios no consideraron la incorporación femenina a la sociedad, Francisco Bilbao, uno de sus fundadores, dedicó algunas reflexiones sobre la mujer en su texto “Sociabilidad chilena”. Es interesante como Bilbao logra hacer un agudo análisis sobre las causas históricas de la subordinación femenina, las que se remontan al distanciamiento de la primera iglesia católica respecto a las ideas fundantes del cristianismo:

construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX, (Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 2000).

⁷⁰ Jaime Eyzaguirre presenta una opinión distinta al resto de los autores citados al opacar la influencia que tuvo la Sociedad de la Igualdad, e ignorar el legado que se gestó con el movimiento artesanal. Para él, “el segundo quinquenio (de Manuel Bulnes) abrió camino a la agitación ideológica de inspiración francesa (...) que preparó la revolución de 1851. Con este hecho de armas, se inició el período de Manuel Montt, que en 1859 debió sofocar una nueva revolución. (...) La creación de la Sociedad de la Igualdad en 1850 (...) aumentó el grado de exaltación política del sector liberal, que se preparó resueltamente a la revolución (...) Se declaró el estado de sitio y disuelta la sociedad, sin que ésta al desaparecer dejara el menor eco en el pueblo”. Ver: *Historia de las Instituciones Políticas y Sociales de Chile* (Santiago, 1967).

⁷¹ Ver: “La Revolución Solidaria. Las Sociedades de Socorros Mutuos de Artesanos y Obreros: Un Proyecto Popular Democrático 1840 – 1910”, En *Chile des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Desde otra perspectiva, es el primer proyecto orgánico de autonomización ideológica, política y social de la clase artesana y popular. Autonomía comprometida con la democracia social y política republicana, bajo el ideario de la revolución francesa.

No hay duda que el cristianismo fue el mayor progreso en materia de religión en cuanto a la rehabilitación del hombre, pero el catolicismo, como fue una reacción oriental, es decir, al simbolismo y a las fórmulas, produjo variaciones hostiles a la pureza primitiva de la doctrina de Jesús. (...) La mujer está sometida al marido. – Esclavitud de la mujer. Pablo el primer fundador del catolicismo no siguió la revolución moral de Jesucristo. Jesús emancipó a la mujer. Pablo la sometió. Jesús era occidental en su espíritu, es decir, liberal; Pablo oriental, autoritario. Jesús fundó una democracia religiosa, Pablo una aristocracia eclesiástica. De aquí se ve salir la consecuencia lógica de la esclavitud de la mujer.⁷²

Desde la crítica centrada en el rol histórico de la iglesia, el autor construye una interpretación histórica de la condición de “esclavitud” de la mujer que décadas más tarde cobró vigencia con los planteamientos de las organizaciones de trabajadoras, quienes articularon un discurso feminista abiertamente anticlerical. Sumado a ello, Bilbao también reflexionó sobre el matrimonio calificándolo como una de las instituciones con mayor atraso en términos de la cultura y las leyes, adelantándose también por décadas a los planteamientos sobre el amor libre que –de forma más radical- harían las feministas obreras del 1900, y más tarde las maestras primarias de la década de 1920:

Jesús introduce la democracia matrimonial, es decir, la igualdad de los esposos. Pablo coloca la AUTORIDAD, la desigualdad, el privilegio en el más fuerte, en el hombre. Esa desigualdad matrimonial es uno de los puntos más atrasados en la elaboración que han sufrido las costumbres y las leyes. Pero el adulterio incesante, ese centinela que advierte a las leyes su imperfección, es la protesta a la mala organización del matrimonio.⁷³

⁷² Bilbao, Francisco: “Sociabilidad chilena”, en *El Crepúsculo*, Tomo 2 (2): pp. 57-90, 1840.

⁷³ *Ibídem.*

En el plano de la educación, la Sociedad alcanzó a implementar por unos meses un proyecto de escuelas populares. La enseñanza era gratuita y podían inscribirse los socios, sus hijos y todos quienes tuvieran interés en las distintas asignaturas que se ofrecían: lectura, escritura, primeras operaciones de aritmética, elementos de gramática castellana y geografía. Al poco andar se agregaron: historia sagrada, historia de Chile, dibujo lineal, francés, inglés, música y baile, llegando a impartirse 10 de 12 cursos ofrecidos. No aparecen en las fuentes referencias a la concurrencia de mujeres a estas escuelas, aunque se puede suponer que al menos en la clase de “baile” debía haber algunas compañeras que apoyaran los aprendizajes de los varones. En relación a la concurrencia a los cursos, José Zapiola, uno de sus fundadores y docente de la escuela, relataba que se habían iniciado con 300 alumnos, los que antes de dos semanas llegaron a doblarse:

*Era un espectáculo hermoso el que presentaban aquellos vastos salones llenos de hombres que acababan de salir de sus trabajos i que en lugar de ir a pasar el tiempo en la ociosidad o de un modo aún más pernicioso, lo consagraban al cultivo de su inteligencia (sic) con una atención i esmero que enternecía a los espectadores.*⁷⁴

El proyecto educativo tenía al menos dos orientaciones de base: por un lado, la función regeneradora de las costumbres y los vicios de las clases populares, aspecto focalizado en el sexo masculino, y por otra, el levantamiento de un proyecto enfocado en las necesidades del “pueblo” y en oposición a los sectores que consideraban una amenaza su instrucción y, por tanto, la obstaculizaban sacando provecho económico de ello:

Muchas veces nos preguntamos ¿dónde pasan este tiempo ahora gran parte de estos hombres? La respuesta es desconsoladora para nosotros; pero debe llenar de regocijo a los enemigos del pueblo, a los hombres que el año 46 costeaban casas, donde se repartía gratis toda clase de licores esquisitos (sic) con el único objeto de corromper a la clase obrera. I ¿pueden estos mismos hombres mirar con ojo

⁷⁴ Zapiola, José: *La Sociedad de la igualdad i sus enemigos* (Santiago, Guillermo E. Miranda Editor, 1902) p. 29.

*tranquilo la moralidad e ilustración de ese pueblo, a quien tratan de mantener a todo trance en la más humillante degradación?*⁷⁵

Sergio Grez, por su parte, señala que el aporte real de esta forma de asociación se ve con el transcurso del tiempo, particularmente con la escisión del movimiento artesanal y la consolidación a posteriori del proyecto basado en la *regeneración del pueblo*. Durante este período hay una maduración del artesanado, hasta la fundación del mutualismo, hilo conductor del movimiento popular. En una dimensión histórica del artesanado, Luis Alberto Romero visualiza una instrumentalización por parte de los sectores de la élite; desde la independencia y durante el gobierno pelucón fueron utilizados para la batalla de Lircay, y posteriormente en la guardia cívica. Por su parte, los igualitarios apelaron a la capa más instruida de los artesanos, pero la convocatoria fue baja. En las propuestas de la sociedad de la igualdad no se incluyen las reivindicaciones específicas de los artesanos. Aun así, es posible reconocer en esta organización un llamado y consideración distinta de este sector: se busca la educación y la consolidación del movimiento popular por medio de una oposición política, de esta manera, la asociación convocó a los artesanos “*no para una pueblada o una elección sino para una lenta y paciente tarea de educación y organización*”.⁷⁶

Desde el punto de vista de la formación del artesanado moderno, éste se produjo en el contexto de transición capitalista, el que generó una tensión basada en el proceso de expropiación de “libertad y propiedad”. Los objetivos de su lucha eran por tanto evitar la pérdida de los medios de producción (taller y salud del cuerpo) impidiendo con ello la proletarización. Según María Angélica Illanes, la gestación del movimiento social del artesanado urbano a mediados del siglo XIX, desarrolló una vía chilena por donde el pueblo marchó hacia su “*plena incorporación, participación y auto-construcción de democracia social y política*”. El estudio de las Sociedades de Socorros Mutuos y su lógica organizacional permiten visualizar ese proceso. Sergio Grez complementa esta visión

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 30.

⁷⁶ Romero, Luis Alberto: *La sociedad de la igualdad: los artesanos de Santiago de Chile y sus primeras experiencias políticas, 1820-1851* (Buenos Aires. Instituto Torcuato Di Tella. 1978) p. 72

cuando plantea que el proyecto de "regeneración del pueblo", animado por artesanos y obreros urbanos, fue un proyecto de modernización popular, en la medida que se proponía la democratización del sistema político, para actuar desde su interior en defensa de los intereses populares. Esta opción implicó la creación de nuevas formas de asociatividad que significaban una ruptura radical con las antiguas formas de organización en las que se había cobijado el artesanado colonial. A su vez, estas nuevas organizaciones, asumieron funciones que prefiguraban el advenimiento del moderno sindicalismo y de los partidos políticos populares del siglo XX.⁷⁷

La principal forma de organización del artesanado y sectores de trabajadores fueron las *asociaciones obreras*, pudiéndose identificar distintos tipos con énfasis y orientaciones específicas. En un inicio estas sociedades no tuvieron una distinción de oficios, a excepción de los tipógrafos que desde el comienzo se agruparon bajo un criterio gremial en Valparaíso. Las más importantes en términos cuantitativos, y, por tanto, las más representativas de estas formas de asociación fueron las sociedades mutuales (o de socorro mutuo), pero también se crearon las cooperativas de consumo y producción (aunque tuvieron un desarrollo menor), las sociedades filarmónicas de orientación cultural y recreativa, y las escuelas populares. La primera idea importante a destacar es el concepto de *asociación* que manejaron estas organizaciones pioneras en la conformación de mutuales en la década de 1860. Fermín Vivaceta, fundador de la “Sociedad de Artesanos la Unión” de Santiago en 1861 planteaba lo siguiente:

En nuestras manos tenemos todos los obreros un tesoro inagotable que no podemos usarlo aisladamente pero que adoptando el sistema de asociación obtendremos un cambio que produzca asombrosos resultados. La asociación comunica a los hombres el vigor civil y la fuerza moral, para sobreponerse a las dificultades (...) El espíritu de asociación establece relaciones entre todas las clases de la sociedad, sea para

⁷⁷ La postura enunciada por Romero contrasta con la de Gazmuri, quien piensa que los cimientos de la sociedad de la igualdad fueron inmediatos e infructíferos, dejando un escurridizo legado en el tiempo. Sergio Grez, por su parte, se adhiere a las premisas de Romero, considerando los aportes en el tiempo de la sociedad de la igualdad, a través del movimiento de artesanos y su organización.

*impulsar adelantos locales civiles o industriales, o para socorrerse mutuamente (...).*⁷⁸

La construcción de nuevas formas de asociación mutualista se fundó en una concepción colectiva de la soberanía que se desarrolló por un cauce histórico distinto de la construcción de la ciudadanía del estado y sus instituciones políticas. Aunque el artesanado había sido integrado al sistema representativo a través del ejercicio de la ciudadanía electoral y su incorporación a la guardia cívica, su desarrollo se desplegó por un camino distinto. La asociación colectiva de artesanos y trabajadores –a través del mutualismo- planteó la autogestión de los recursos disponibles para solucionar los problemas propios. Esto permitió, en la práctica, desarrollar otras formas de soberanía caracterizadas por su autonomía respecto al estado y la ciudadanía electoral.

En el plano de la educación y frente a las limitaciones del sistema público, las sociedades mutuales resolvieron y auto gestionaron iniciativas orientadas a instruir a sus asociados. El proyecto educativo mutualista no solo se materializó a través de la formación de escuelas populares, sino que fueron resignificadas las propias prácticas asociativas como una poderosa vía de instrucción. Estar asociados traía beneficios morales y materiales, la instrucción correspondía a uno de los beneficios morales más importantes que tenía como consecuencia la asociatividad. La propia experiencia de pertenecer a una organización mutualista potenciaba entre sus miembros un aprendizaje que se construía en el hacer mismo, en la participación en los debates y en las actividades, lo que constituía una vía “indirecta” de instrucción:

Un socio, solo de asistir con frecuencia a las Juntas, y de ver tomar parte en los diferentes debates a sus demás consocios, aprende, se entusiasma y concluye por también él tomar parte en las discusiones. Luego, si se le designa para ocupar algún puesto en los Directorios o comisiones, y lo desempeña, a más de que contribuye al

⁷⁸ Vivaceta, Fermín: *Unión y fraternidad de los trabajadores sostenida por las sociedades cooperativas. Conferencia de Fermín Vivaceta, profesor de dibujo lineal y ornamental.* (Valparaíso, Imprenta del Deber, 1877) pp. 6-7.

*servicio de las colectividades... se ilustra a sí mismo, más si le toca desempeñar el puesto de secretario, en el cual tiene que manejar la pluma, que la inmensa mayoría de los obreros solo ocupa para poner su firma de cuando en cuando.*⁷⁹

Pero también existían otras formas más directas de instrucción a través de la autogestión de bibliotecas populares y de la realización de conferencias sobre distintos temas de interés de los asociados. Estas conferencias podían ser dictadas por los mismos socios de las organizaciones mutuales o bien por “particulares” que eran invitados. Por ejemplo, la Sociedad de Artesanos La unión, en 1908 organizaba un programa de conferencias los días martes denominados “Los martes instructivos”, entre los temas que se exponían eran sociabilidad, alcoholismo, las ocho horas de trabajo, higiene y economía para la beneficencia de las sociedades de socorros mutuos, la igualdad ante la ley, el papel moneda, el 21 de mayo, y la vida de Franklin. De acuerdo a la memoria escrita por uno de los asociados, *todas estas conferencias, a mas que ilustran a los mismos que las dan, es indudable que tienen que ejercer una influencia provechosa en el desarrollo intelectual de las clases obreras incitándolas al estudio.* Pero la forma más directa instrucción fue a través de la creación de escuelas nocturnas orientadas no solo a los trabajadores, sino que también a niños y jóvenes, *aquellos desgraciados que por tener que dedicarse al trabajo desde que apenas llegan a los 10 ó 12 años, no pueden materialmente estudiar de día. Esta, tal vez es la obra más hermosa de las que llevan a cabo las sociedades obreras de socorro mutuo, ayudar al estado en la tarea de instruir al pueblo.*⁸⁰

En el contexto socio político que va desde 1890 a 1925 se vislumbraba la presencia de un creciente movimiento popular que desde la base social buscó e implementó una serie de estrategias de resistencia: por un lado, frente al poder económico del capital extranjero que se consolidaba a pasos agigantados; y por otro lado frente a la hegemonía política de una clase dominante en decadencia. Sobre ello Gabriel Salazar señala que en el período que

⁷⁹ Blanco, Arturo: *Importancia de las Sociedades de Socorros Mutuos. Sus beneficios materiales y morales. Conferencia leída en la Sociedad “Igualdad y Trabajo” el 16 de marzo de 1911* (Santiago, Imprenta “La Universal” de Julio Núñez) p. 25.

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 29.

comprende 1891 a 1925 *la sociedad chilena presenci3, de un lado, la desintegraci3n del autoritarismo, la instauraci3n del parlamentarismo y la politizaci3n m3s bien fr3vola de la oligarqu3a surgida en el siglo XIX. De otro lado, asisti3 a una modernizaci3n mercantil e industrial liderada por casas comerciales y bancos extranjeros, tolerada y privilegiada por los gobiernos liberales de turno. Ante eso, diversos sectores hicieron p3blica su sensaci3n de crisis y decadencia.*⁸¹

Sumado a ello, la fuerza laboral femenina experiment3 un incremento considerable hacia el cambio de siglo, conforme avanza el desarrollo de las relaciones laborales capitalistas y las relaciones de explotaci3n de la fuerza laboral. Impulsada por el fen3meno migratorio campo-ciudad y el requerimiento de mano de obra industrial la fuerza de trabajo femenina entr3 de lleno al proceso de proletarizaci3n. La respuesta de las trabajadoras fue organizarse para resolver –por ellas mismas– los problemas asociados a las condiciones del mundo del trabajo. La primera experiencia auto organizativa hab3a sido en las asociaciones obreras creadas por sus compa1eros de “clase”, a las que fueron invitadas a luchar por la emancipaci3n econ3mica y social de la clase obrera. Los dirigentes del movimiento obrero, por su parte, debieron resolver la contradicci3n que produc3a a nivel de ideario cultural la salida de la mujer al mundo del trabajo asalariado. La visi3n general que puede desprenderse es la visi3n del “descuido” de los roles tradicionales de la mujer, no obstante, su incorporaci3n al trabajo requiere que 3sta sea incorporada a las luchas del movimiento de trabajadores.

Las diferencias al interior del movimiento sobre este punto generaron un debate que pretend3a justificar o no la participaci3n activa de las trabajadoras en estas luchas. Un ejemplo lo encontramos en el ideario anarquista que, pese a la existencia de sociedades de resistencia femeninas hacia el 1900, consideraba que las mujeres frenaban el progreso de los trabajadores por tratarse de un sujeto esencialmente pasivo, y en el peor de los casos conservador. Desde el socialismo, en cambio, se abre un espacio a las mujeres y surge un

⁸¹ Salazar, Gabriel: “Luis Emilio Recabarren y el Municipio en Chile (1900-1925)”, *Revista de Sociolog3a* (9): 63 (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1994).

análisis más crítico en relación con la doble esclavitud de la mujer, del que Luis Emilio Recabarren es uno de los principales exponentes.

En relación a ello, nos parece interesante el trabajo de Elizabeth Hutchison sobre género, políticas y trabajo urbano en este período, dando cuenta de cómo el ideario de género y la división sexual del trabajo configuraron las opciones económicas de las mujeres. Muchas se incorporaron al trabajo industrial lo hicieron bajo el prisma de la “excepción” a la regla, afirmando la idea del confinamiento de las mujeres en la “labores propias de su sexo” y a sus correspondientes bajos salarios. Es decir, tal como lo señala la autora, *las construcciones predominantes sobre los roles de género e identidad continuaron moldeando las estrategias del movimiento laboral, el desarrollo del sistema de relaciones industriales y la administración por parte de la elite de la beneficencia pública y privada para la clase obrera.*⁸²

Pero las ideas y valores sobre el papel de la mujer en la sociedad también alcanzaban a los sectores populares, y mientras los trabajadores discutían sobre la pertinencia o no de integrar a las mujeres a la organización de trabajadores, ellas se organizaron por su cuenta formando las primeras asociaciones femeninas en la década de 1880, cuando su presencia en el trabajo asalariado se hizo insoslayable. Sobre ello Sergio Grez señala que *la exclusión de las mujeres de las instituciones de socorro mutuo que se venían creando desde mediados de siglo, no se reflejaba en las disposiciones estatutarias de dichas sociedades.* En base a ello, el autor plantea que no se trató entonces *de una discriminación explícita sino más bien de una especie de convención no escrita, implícita, que segregaba de facto a las trabajadoras.* No obstante, reconoce la falta de mayores antecedentes, señala que la explicación de este fenómeno puede encontrarse en la apropiación por parte de los

⁸² Hutchison, Elizabeth: *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano, 1900-1930* (Santiago, Ediciones LOM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2006) p. 28.

trabajadores mutualistas de *la moral y a las normas dominantes en la sociedad chilena de la época, (que) apartaban a las mujeres de numerosos dominios de la actividad social.*⁸³

No era de extrañar entonces que el mutualismo se configurara también como un frente de organización y lucha de mujeres, desde donde convergieron con las demandas de sus compañeros de clase, pero incorporaron también la especificidad de su doble explotación, y en ese punto se distanciaban de sus compañeros. Esa especificidad de género se expresó a través de una cierta tensión reflejada en muchos textos publicados en los periódicos feministas. En ellos se enfatizaba en la instrucción no solo de las mujeres, sino también de los varones entendiéndolo que éstos tenían una función clave en la transformación cultural. Es decir, estaba presente la convicción de que eran las mujeres las llamadas a conseguir su propia liberación social y económica, y para ello trabajaron colectivamente; pero también no renunciaban a la idea de incorporar a los hombres en esas luchas y proposiciones. Así lo manifestaba Carmela Jeria, obrera tipógrafa y fundadora del periódico obrero feminista “La Alborada” (1905):

*Con dolora sorpresa nos hemos impuesto muchas veces, del comportamiento que observan en el hogar algunos valientes partidarios del feminismo que, públicamente, protestan del yugo ignominioso que sobre nuestras cabezas pesa (...) Pero nada... el propagandista incansable del adelanto de la mujer se hace sordo a los ruegos de su esposa (...) No ejerce, pues, la mujer en el hogar derecho alguno... ni recibe educación en armonía con las ideas callejeras de su esposo... Tócanos a nosotras mismas, si no nos acompañan con la debida sinceridad, procurarnos nuestro bienestar, para lo cual debemos desde luego poner en pie, con decisión y valentía, y parafraseando a un notable pensador socialista, digamos: “nuestra emancipación verdadera está en nosotras, debe ser obra de la mujer misma”.*⁸⁴

⁸³ Grez, Sergio: *De la regeneración del pueblo a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)* (Santiago, Ediciones de la Biblioteca Nacional de Chile, 1997) p. 598 (Ver referencia bibliográfica de la nota N° 1751).

⁸⁴ Jeria, Carmela: “Nuestra situación”, *La Alborada, publicación feminista*; Año II (29) Santiago, enero 27 de 1907.

Las obreras levantaron organizaciones de ayuda mutua para socorrer a sus socias en problemas, y de manera muy decidida para atender a la instrucción de las mujeres desde el momento mismo de la formación de sus sociedades. Con la fundación de la primera sociedad femenina en Valparaíso en 1883, y luego en 1888 en Santiago, el problema de la instrucción fue un tema instalado en las preocupaciones de las trabajadoras. Una de las pioneras y líderes de este movimiento, Juana Roldán Escobar, dedicó su vida a promover la instrucción entre las socias de las organizaciones femeninas. Lo hizo desde la Sociedad “La Protección de la Mujer”, así como desde las numerosas mutuales a las que fue invitada a participar como socia honoraria y conferencista. Fundó la Escuela Nocturna de Niñas en el año 1898. Esta escuela funcionó por varios años y a ella asistían mujeres adultas y niñas a recibir instrucción en materias como escritura, lectura, aritmética, gramática, sistema métrico, higiene, historia natural, historia de Chile, música, declamación, dibujo, gimnasia, canto, moral y labores.⁸⁵

Para Elizabeth Hutchison, una característica de las sociedades de socorro mutuo femeninas fue que sus acciones no trascendieron los márgenes de la ayuda mutua por lo que no llegaron a ser un “peligro” para los empleadores, quienes siguieron determinando unilateralmente los salarios, beneficios y las condiciones de trabajo.⁸⁶ En términos cuantitativos su presencia en el movimiento mutualista fluctuó entre el 10% y 20% del total de sociedades de socorro mutuo, siendo mayoritaria la participación de trabajadoras del rubro de vestuario y confección. No obstante, el mutualismo femenino se distinguió de las sociedades masculinas -de acuerdo a Elizabeth Hutchison- en la pertenencia identitaria de las mujeres a su condición de género-clase más que su ocupación laboral (oficio):

“En contraste con las mutuales masculinas... las sociedades de socorros mutuos de las mujeres organizaron a trabajadoras de diversas ocupaciones asalariadas, así como a mujeres “sin profesión” en una sola organización. El mutualismo femenino

⁸⁵ Salinas, Cecilia: *La mujer proletaria. Una historia por contar* (Santiago, Ediciones LAR, 1987)

⁸⁶ Hutchison, Elizabeth: *Labores propias de su sexo...*, Op. Cit., p. 83.

no estaba centrado alrededor de la identidad ocupacional de las mujeres o su empleo actual, sino más bien en su identidad común como respetables mujeres de la clase obrera.”⁸⁷

Esta auto imagen de mujeres respetables y decentes permeó sobre todo a los estratos más altos de trabajadoras (Costureras y Tipógrafas), que veían en la ayuda mutua y la instrucción la condición para modificar la posición social y económica de las mujeres. La siguiente declaración de principios de la “Combinación de Señoras” creada en Tocopilla en 1908, da cuenta de cuáles eran los principales propósitos de este tipo de organización:

Considerando:

1. ° *Que la mujer en el actual momento histórico se halla sometida bajo doble esclavitud económica i moral de la sociedad presente;*
2. ° *Que las causas principales que producen este estado anormal en el sexo femenino, provienen de la alta de ilustración i sociabilidad; i*
3. ° *Que es ya axioma universal que por medio de la unión i de la instrucción de la mujer se preparan las sanas jeneraciones (sic) del porvenir.*

Se funda en Tocopilla una Sociedad Señoras que tenga por objeto unir, ilustrar, socorrer i proteger (sic) a la mujer. (...) Ilustrará a la mujer fomentando las sanas prácticas del estudio, adquiriendo una biblioteca para su salón social i propendiendo a la difusión de la prensa, escrita o sostenida por señoras, en esta o en otra localidad.⁸⁸

Para Gabriel Salazar las trabajadoras de la industria de vestuario representaban el estrato más elevado del mundo popular femenino, en tanto eran las que más se acercaban al horizonte de “salir de la miseria y vivir decentemente”; trabajaban en talleres de reconocida calidad, vestían bien, se instruían en escuelas nocturnas. Coherente con el modelo de “decencia” y *“pese a la miseria de su mundo privado, ellas se sentían dentro de su*

⁸⁷ *Ibíd*em, p. 82.

⁸⁸ “Declaración de Principios Combinación de Señoras de instrucción y socorro mutuo de Tocopilla”, *La Palanca*, Santiago, 1908, p 58.

comunidad femenina, personas decentes, de clase media.”⁸⁹ Sumado a ello, no era de extrañar que las líderes del mutualismo femenino, como Juana Roldán, hayan estado emparentadas con dirigentes del movimiento de trabajadores, lo que de acuerdo a Hutchison *confirmaba los estereotipos predominantes del rol de las mujeres como ‘compañeras’ del movimiento obrero.*⁹⁰

Otra consideración sobre este punto es el planteamiento de Gabriel Salazar sobre la representación del mutualismo como espacio comunitario. Este espacio expresaba una cultura propia y -aunque se trataba de una comunidad de resistencia femenina (*vía de liberación*) frente a la “opresión oligárquica”- era un espacio restringido porque para “pertenecer” y mantenerse en la “comunidad” las socias debían pagar una cuota regular, *lo cual dejaba fuera a la multitud de mujeres que recibían salarios inferiores, tenían trabajos inestables o eran, simplemente, dueñas de casa.*⁹¹

Más avanzado el siglo, cuando el movimiento de trabajadores se había radicalizado y se propagaban los movimientos de huelgas y las sociedades de resistencia de ambos sexos, la importancia otorgada por el mutualismo femenino a la instrucción de las mujeres cobró vigencia. Era vista como medio necesario para alcanzar la “doble liberación” de las mujeres, lo que llevo a las trabajadoras asociadas también a crear órganos de propaganda de instrucción femenina, principalmente a través de la organización de sociedades, conferencias y publicaciones periódicas en donde las trabajadoras escribían y reflexionaban sobre sus propios asuntos de “clase y género”.

Al igual que sus compañeros consideraron como vehículo de instrucción la pertenencia misma a las organizaciones, sin dejar de notar la falta de dinamismo y falta de “vida” que afectaba hacia el 1900 a las sociedades de socorro mutuo. Respecto a ello Carmela Jeria señalaba en otro artículo publicado en el periódico “La Alborada”, que la acción de las

⁸⁹ Salazar, Gabriel: *Historia Contemporánea de Chile. Tomo IV, Capítulo II: “Historia de la feminidad en Chile (Siglos XIX y XX)”*, (Santiago. Ediciones LOM, 2002) p. 154.

⁹⁰ Hutchison, Elizabeth: *Labores propias de su sexo...*, Op. Cit., p. 85.

⁹¹ Salazar, Gabriel: *Historia Contemporánea de Chile...*, Op. Cit., p. 155.

sociedades se había reducido solo a resolver necesidades administrativas y económicas puntuales de los socios (sesionar, atender enfermos, asistir a funerales, elegir directorios):

Según nuestro humilde modo de pensar, tiempo es ya que las colectividades de “Socorro Mutuo” entren a un período más animado y reaccionen sobre el medio de llevar a la práctica el socorro hacia sus hermanos, los desheredados de la fortuna. (...) Corresponde a estas instituciones, por ser ellas las primeras fundadas, entrar a un camino más práctico e ir sembrando la fecunda y bienhechora savia de la Instrucción. Aúnen sus fuerzas y el entusiasmo de sus miembros, dos o tres colectividades y fúndense escuelas laicas para proletarios... Formen, pues, las colectividades de socorros mutuos un núcleo poderoso y entusiasta y prepárense para dar la batalla en contra del analfabetismo, alcoholismo, el juego y otras inclinaciones que hacen figurar a nuestros productores como seres dejenerados (sic) e inferiores.⁹²

Este diagnóstico sobre el estado en que se encontraba el mutualismo respecto a la instrucción y a la liberación de las mujeres era compartido por una socia de la Asociación de Costureras de Santiago en un texto de propaganda de instrucción publicado en el Periódico La palanca en 1908:

Esta es la vida: ¿podemos acaso esperar impasibles nuestro mejoramiento social? ¿Vendrán estraños (sic) a nosotros, por ventura, a romper el eslabón de la cadena que nos ata como servil? (...) Es necesario luchar, hasta dar derrota a la funesta ignorancia, que cual cizaña voraz, consume toda esperanza de bienestar i libertad. (...) ¿Qué sería, si la mitad siquiera de los hijos del trabajo tuvieran en sus cerebros esa luz bendita de la instrucción? Entonces nuestro progreso sería efectivo, no sería preciso morir luchando, sin llegar a vencer. ¡Hermanas! Hermanos, empezamos por sembrar la benéfica semilla de la instrucción en el

⁹² Jeria, Carmela, “Las Sociedades de Socorros Mutuos”, *La Alborada*, Año I (10), Valparaíso, primera quincena de marzo de 1906.

*estéril i vasto campo de la ignorancia... Así fortalecido nuestro débil sexo, podremos con seguridad exclamar (sic): ¡Luchar es vivir!*⁹³

Para el período que va de 1900-1930, la instrucción de las mujeres fue significada por las trabajadoras del movimiento mutualista, y luego de las sociedades de resistencia femeninas, como medio necesario para alcanzar la “doble liberación” de las mujeres, lo que llevo a las trabajadoras asociadas también a crear órganos de propaganda de instrucción femenina, principalmente a través de la organización de sociedades, conferencias y publicaciones periódicas en donde las trabajadoras escribían y reflexionaban sobre sus propios asuntos de “clase y género”. Por su parte, la creación de escuelas populares femeninas hace posible plantear la generación de vínculos de estas organizaciones con maestras en este período, específicamente las que formaron parte del gremio, que por su condición popular y asalariada se identificaron con las reflexiones y demandas de las trabajadoras, como resultado de un proceso más largo que explica estas relaciones y que desarrollamos en el siguiente apartado.

1.2- Formación y desarrollo del preceptorado femenino: de lo individual a lo colectivo (1840 -1920)

a) El origen popular del preceptorado femenino: entre la gestión y la demanda hacia el estado

Durante las primeras décadas de la República (1810-1842) no existió una política sistemática de formación del preceptorado, por lo que la enseñanza primaria se desplegó en el territorio nacional inorgánicamente, con altos niveles de improvisación y como iniciativa individual de quienes se sentían convocados –por distintos motivos- a la labor de enseñar. Esta etapa ha sido denominada por Iván Núñez como la “prehistoria” de la formación inicial, atendiendo a la ausencia de un sistema regular de formación docente delineado por el Estado. Por su parte, Beatrice Avalos reafirmando el carácter “prehistórico” del oficio de

⁹³ Poblete, Blanca: “¿Es preciso Luchar?” *La Palanca*, Santiago, IV: p. 4, 1908.

enseñar señala que en este período “*lo dominante fue la escasez, la improvisación y los bajos niveles culturales de quienes ejercían la enseñanza, tanto en las escuelas elementales como en los colegios más complejos. En estos últimos hubo aportes de mayor calidad de parte de extranjeros que fundaron establecimientos destinados a las élites.*”⁹⁴

La falta de “idoneidad” del preceptorado y su pertenencia a las capas “menos estimables” de la sociedad contribuyeron a la poca valoración del oficio docente, lo que a su vez representó un serio obstáculo contra los adelantos de la enseñanza estatal. De acuerdo a Loreto Egaña, las escuelas primarias estatales que funcionaron en la década de 1850, *lo hicieron con maestros del lugar, que no contaban mayoritariamente con una capacitación especial, constituyendo generalmente una prolongación del espacio cultural familiar. Este preceptorado entregaba una instrucción elemental que estaba centrada en las habilidades mínimas que los padres consideraban necesarias para sus hijos, existiendo pautas culturales comunes a niños, padres y maestros. La función de este tipo de labor instructiva asignaba a la escuela una función instrumental, la asistencia esporádica y discontinua de los alumnos, los pocos recursos con que contaban los padres, no requería ni permitía otra práctica escolar*”.⁹⁵

Las clases populares entonces no consideraban la educación como un medio de ascenso social y, más tarde, cuando el Estado pasó a ser el articulador de un sistema nacional estatal, fue un medio para adquirir habilidades que podían desarrollar en trabajos mejor remunerados. De acuerdo a Loreto Egaña, para la gran mayoría de las capas populares la instrucción primaria no tuvo gran importancia. *Su inserción en el sistema económico y político era claramente marginal (...). Sólo a fines de siglo, cuando nuevos espacios políticos comenzaron a abrirse, cuando el orden económico existente fue incapaz de*

⁹⁴ Avalos, Beatrice: *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto* (Santiago, Ministerio de Educación, 2002) p. 15.

⁹⁵ Egaña, Loreto: *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal* (Santiago, Ediciones LOM, DIBAM, 2000) p. 124.

*promover el desarrollo del país, el pueblo comenzó a valorar la necesidad de la instrucción y que la educación sí podía ser un camino de cambio en su condición.*⁹⁶

Son numerosas las fuentes que dan cuenta del origen popular y preferentemente rural del preceptorado nacional, así como los trabajos historiográficos que entregan información sobre la persistencia de la práctica docente pese a las condiciones en que se desarrollaba en el siglo XIX.⁹⁷ Cabe preguntarse entonces de qué forma se había forjado esa capa de “instructores” e “instructoras” disgregados por el territorio nacional, ¿dónde habían aprendido a leer y escribir?, ¿dónde habían adquirido sus rudimentarios conocimientos?

Gabriel Salazar, por ejemplo, plantea que la formación que recibieron los primeros preceptores rurales, antes de la fundación de las escuelas normales en 1842, se desarrolló en *escuelas filantrópicas* para peones con la finalidad de que luego éstos cumplieran la tarea de enseñar a los “peoncitos” lo aprendido en dichos centros de instrucción improvisados. Este tipo de escuela por lo general se instaló interior de los fundos, como producto de la gestión del propio hacendado o de otro vecino adinerado de la zona, práctica que sobrevivió hasta entrado el siglo XX. Además, tal como señala Loreto Egaña, los dueños de fundos muchas veces facilitaron locales para escuelas, así como producto de la iniciativa particular o de la organización benéfica, se resolvió parcialmente –desde el mundo privado- la falta de escuelas primarias.⁹⁸

⁹⁶ *Ibíd*em, p. 123.

⁹⁷ Entre algunos autores que refieren a ello se encuentran Loreto Egaña, María Angélica Illanes, Mario Monsalve, Gabriel Salazar, Leonora Reyes, Iván Núñez, Benjamín Silva, entre otros.

⁹⁸ Las escuelas filantrópicas estaban orientadas a instruir a los “niños pobres”, a los que se les proveía los insumos necesarios para asistir a la escuela (pluma, papel, tinta). En el caso de la escuela filantrópica para niñas pobres, creada por el Municipio de Concepción en 1838, el plan de enseñanza contemplaba moral cristiana, rezo, lectura, escritura, suma y resta, costura y marcado. Dentro de las exigencias mínimas estaba el vestir “decentemente” y su reglamento señalaba los siguientes:

Art. 7° El preceptor admitirá las niñas pobres de esta escuela filantrópica hasta el número de cincuenta que compongan las listas que se le pasen por la comisión nombrada por la Municipalidad.

Art. 8° Ninguna niña podrá salirse del establecimiento sin la aprobación de la comisión nombrada al efecto, quien calificará de justo o injusto el motivo que hubiere: más en el caso de ser injusto, y que el padre o madre de la escolar persista en sacarla abonará a razón de cuatro reales mensuales por el tiempo que haya estado, cuya suma se imberтира (sic) en útiles para las niñas más pobres de que dará cuenta el preceptor a la comisión, luego que se verifique. Archivo municipal del Concepción, V 8: *Reglamento de la escuela filantrópica de niños pobres*, Octubre 20 de 1838 – Francisco Bulnes – L. José María Fernández.

Por otro lado, como han constatado Egaña, Núñez y otros autores, desde temprano fueron principalmente mujeres las que ejercieron como maestras en pequeñas localidades y también en ciudades, produciéndose más tarde un proceso de feminización de la profesión docente. La retribución salarial era escasa –o no existía- y había enormes dificultades para su ejercicio, no sólo por la falta de recursos, sino también por el sinnúmero de prejuicios sociales que las mujeres del pueblo debieron afrontar. En este contexto, cabe preguntarse entonces por las motivaciones que las impulsaron a desarrollar este tipo de actividad. Es muy probable que las mujeres que optaron por esta vía lo hayan hecho como medio de subsistencia, aprovechando su escaso conocimiento de las letras en un mundo mayoritariamente analfabeto y racionalizando al máximo los pocos recursos disponibles.

Dadas las condiciones del mundo popular del siglo XIX, y particularmente el de las mujeres solas –viudas, abandonadas-, es posible plantear que la labor de maestra presentaba para estas mujeres la “ventaja” de estar asociada a la prolongación del rol materno, es decir, actuaba en un espacio que “por naturaleza” les pertenecía, y que por lo tanto se podían desenvolver con cierta “legitimidad” social. Escapaban así -quienes optaban por la vía educativa- de lo que Gabriel Salazar denomina “el viejo estigma de la inmoralidad intrínseca de ‘toda’ mujer de pueblo”⁹⁹. Su ejercicio además estaba favorecido por la falta de regulaciones, bastaban algunos pocos rudimentos (adquiridos probablemente en alguna escuela parroquial) para poder ejercitar su labor¹⁰⁰. El propio Sarmiento escribía sobre la importancia de las mujeres en la instrucción primaria, y sobre la necesidad de dotarla de mayores conocimientos pedagógicos:

La primera instrucción dada a los niños, ha de mezclarse con cuidados maternos, que solo mujeres saben prodigar con discreción. Las mujeres, por otra parte, carecen entre nosotros de medios para valerse a sí mismas, i como lo demuestran

⁹⁹ *Ibíd*em, p. 150.

¹⁰⁰ De acuerdo a Iván Núñez, a principios de siglo XIX una parte de los preceptores era personal religioso y los maestros laicos eran pagados con fondos municipales o gubernamentales, cuando no financiados por los propios padres, muy lejos de las condiciones contractuales propias del funcionario público.

*las numerosas escuelitas de mujeres, que existen por todas partes, se consagran mujeres a la enseñanza por necesidad, aunque faltas de la instrucción requisita.*¹⁰¹

En el caso de las mujeres pobres, la opción por el preceptorado parece haber significado en este período una posibilidad concreta de sobrevivir, tal como lo fueron otro tipo de actividades en el campo, en el comercio o el trabajo industrial. Ser preceptora primaria constituía una vía de salida “decente” para mujeres solas y con hijos –sin posibilidad real de mejora en el mediano plazo- en el campo o en la urbe; pero también, la posibilidad de independencia económica, a través de la paulatina “salarización” de la profesión docente, que, aunque muy insignificante, alimentaba la aspiración de una mejor vida. De acuerdo a Gabriel Salazar, el salario recibido por el preceptorado durante gran parte del siglo XIX y sus condiciones de vida material, habrían sido iguales a las de un peón.¹⁰² Particularmente la situación de las preceptoras en el período que va desde 1820 a 1860 podía caracterizarse de la siguiente manera: *el preceptorado a cargo de la educación preparatoria (llamada también “educación popular”) fue, en rigor, un peonaje femenino tratado como tal por todos los estamentos patronales del orden portaliano*¹⁰³. Sumado a ello, los salarios del preceptorado no eran uniformes, para Loreto Egaña esas diferencias se expresaban conforme los contextos locales (campo-ciudad) y también a partir de la relación sexo/género, recibiendo menores remuneraciones las preceptoras. Pero estas diferencias también tenían que ver con el tipo organismo sostenedor de la escuela: conventos, municipios, el fisco y los particulares. No obstante, en general los salarios del preceptorado se ubicaban en los escalones más bajos de las remuneraciones a nivel nacional, situación que fue recurrentemente informada por los Visitadores de Escuela dando cuenta del

¹⁰¹ Sarmiento, Domingo Faustino: “Escuela Normal de Mujeres”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo II (7): pp. 193-194, 15 de febrero de 1853.

¹⁰² Salazar, Gabriel: “Los dilemas del autoeducación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?”, *Proposiciones* (15): pp. 92-93, Santiago, 1987. El autor agrega: “No existe duda, pues, sobre que el preceptor primario del siglo XIX, algo menos que funcionario de un sistema nacional de educación, no era más que un ‘peón docente’”. El salario del preceptor promedió 70 reales entre 1820 y 1840. Saltó a 140 en la década de 1840, pero bajó a 90 después de 1857. En todas las etapas, coincidió con el salario peonal, excepto entre 1840 y 1850”

¹⁰³ Salazar, Gabriel, *Del poder Constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)* (Santiago, Ediciones LOM, 2009) p. 59.

pauperismo general que caracterizaba al preceptorado primario municipal.¹⁰⁴ El siguiente informe de un visitador de escuelas expone el estado de los sueldos del preceptorado en 1858:

*Dotadas las escuelas con honorarios demasiados escasos, los preceptores están condenados a una perpetua indigencia (sic) i a sufrir a veces los rigores del hambre a causa de la carestía de alimentos. (...) una persona en la ciudad no puede gastar menos de 20 pesos en comida i lavado, ni menos de 14 en el campo. Ahora bien, con 25 o 20 pesos mensuales ¿cómo podrá el preceptor sostenerse ni medianamente? (...) he visto preceptores sufriendo todos los horrores de la más espantosa miseria; (...) se notará que el preceptor es el de peor condición; no debe estrañarse (sic) la dificultad de encontrar personas aptas para desempeñar este cargo, porque mucho más produce otra ocupación cualquiera que ella sea.*¹⁰⁵

En el caso de las escuelas municipales las fuentes indican que las preceptoras recibían entre 150 y 300 pesos anuales, debiendo –la mayoría de las veces- proveer los locales y los útiles que requería la escuela con una parte de su salario. Esta fue una característica de la práctica docente en este período:

La señora Castro dirige una escuela de niñas en el Barón, subvencionada por la ilustre Municipalidad con 2 pesos por la enseñanza de 50 alumnas agraciadas, quedando de cuenta de la preceptora el pago del arriendo de la casa en que está la escuela, el cual monta a ocho pesos el mes. (...) Las señoras Freire e Ibáñez son peor

¹⁰⁴ Los informes de visitadores de escuelas son una de las fuentes de mayor valor en tanto entregan información sobre la vida cotidiana, los problemas y el funcionamiento de las escuelas. El visitador fue un elemento articulador entre la administración central y la escuela. Sus orígenes preceden a la Ley de Instrucción Primaria de 1860, normativa que reglamentó su práctica de hecho, subordinándolo a la autoridad de un agente de inspección provincial, y convirtiéndolo en un empleado estatal clave en el funcionamiento del sistema educacional. Entre sus principales obligaciones estaba la inspección de las necesidades materiales de las escuelas primarias, mejorar la enseñanza elemental a partir de una rigurosa investigación de los aspectos deficientes a la que se veía expuesta, supervisar el exacto cumplimiento de las leyes, decretos y demás disposiciones provenientes del gobierno central.

¹⁰⁵ “Informe del Visitador de Escuelas Tristán Letelier”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VI (10): p. 2, 10 de julio de 1858. Citado en Monsalve: Op. Cit., p. 108.

pagadas aún. Se les da 11 pesos 2 reales para la enseñanza de 30 alumnas agraciadas con cuya subvención no alcanzan a pagar la casa en que está la escuela.

106

Sumado al costo del local de la escuela y el mobiliario, el preceptorado debió resolver el problema de la casa-habitación propia ocupando las mismas instalaciones de la escuela para “arrancharse” con sus hijos/as. Con su salario no le alcanzaba para vivir, y la casa-escuela significaba una posibilidad concreta de resolver el techo y resguardo para su familia. Las descripciones de los visitantes permiten imaginar la pobreza cotidiana que rondaba la escuela popular en las provincias, reflejando el carácter espontáneo e improvisado de la enseñanza elemental. En un informe del año 1852, el visitador general daba cuenta de este problema señalando la escasez general con que funcionaban las escuelas de niñas:

*Allí tiene ésta que hacer sus clases, comer, dormir i todas las demás necesidades de la vida (...) La escuela municipal de niñas de la calle Angosta carece igualmente de un buen local (...) Las alumnas permanecen sentadas en sus respectivas silleas todo el tiempo de clase, confundidas entre los baúles i catres de la preceptora. Esta misma escasez de útiles se nota en las escuelas municipales que dirijen (sic) las preceptoras doña Juana de Dios Mesías, doña Victoria Campino, doña Magdalena Fuenzalida, doña Isabel Villanueva... pero ¿para qué continuar? Necesitaría pliegos de papel si hubiese de apuntar en un informe todas las necesidades que he notado en las escuelas principalmente en las municipales de niñas.*¹⁰⁷

El siguiente informe de un visitador de escuelas da cuenta de la precariedad material en que se desarrollaba comúnmente en las escuelas municipales:

“El local es malo, paga la Municipalidad por su arriendo 6 ps. Mensuales: una parte está sin enladrillar, tiene un callejoncito, en lugar de sitio, que mide 8 metros

¹⁰⁶ *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I (12): p. 62, 15 de agosto de 1852. (Firmado por J. B. Suarez).

¹⁰⁷ J. B. Suarez, Visitador Jeneral de Escuela: “Informe presentado al Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, 10 de octubre de 1852”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I (4): 99, 15 de noviembre de 1852.

i medio de largo i 3 de ancho; en un extremo (sic) existe el lugar escusado, i tanto por esto cuanto por verter casi el agua, las alumnas permanecen dentro de la pieza la hora de recreo. Deseando remediar males de tanta trascendencia, que la preceptora viviera en la misma casa i no tuviera que pagar de arriendo la mitad de su mezquino sueldo, toqué varios recursos; pero nada conseguí. Es pues, indispensable aumentar el sueldo a la señora Arias o proporcionarle casa de habitación a fin de recompensarle sus trabajos i no verla morir de hambre junta con sus hijos.¹⁰⁸

Otra característica del salario del preceptorado femenino fue la diferencia con los sueldos de los preceptores varones, siendo más bajos los de mujeres, aparentemente sin más justificación que su condición de sexo-género. Sobre ello el visitador de escuelas de Calama reclamaba justicia para una preceptora de Caldera que ganaba menos de la mitad que su colega preceptor:

Considero como un deber de estricta justicia que el Supremo Gobierno o la Ilustre Municipalidad aumenten hasta 800 pesos anuales el mezquino sueldo de 350 pesos que goza la preceptora mencionada; por ser Caldera uno de los pueblos de la Republica en donde cuesta más vivir, a causa de tener un subido precio todos los artículos de consumo; i porque es preciso comprar hasta el agua que toman las alumnas. ¿Por qué motivos ha de percibir 820 pesos cada año el preceptor López, i menos de la mitad de esta suma la preceptora, cuando es más difícil encontrar una joven idónea que ejerza el preceptorado? ¿Por qué tan mínimo sueldo i tanta desigualdad en empleados de una misma categoría, cuando un jornalero, o un apir en las minas de Chañarcillo i de Tres Puntas, ganan más de 300 pesos anuales? ¿Por

¹⁰⁸ “Memoria del Visitador de la Provincia de Valparaíso para al señor Ministro de Instrucción Pública, de la practicada en el Departamento de Quillota”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VIII (7), abril de 1860. En Monsalve, Mario: Op. Cit., p. 208.

*qué se ha de mirar todavía con tanto desprecio la humilde i triste condición de las institutoras chilenas?*¹⁰⁹

En términos reales, debido a las condiciones del ejercicio de la profesión en el siglo XIX y a los exiguos salarios del preceptorado femenino, la opción de ser maestra no significó necesariamente un mejoramiento en la calidad de vida. Tal como lo plantea Leonora Reyes, *si bien, convertirse en maestra de escuela constituyó una alternativa frente al trabajo en el campo o en las fábricas, para una cantidad no menor de familias campesinas y obreras la educación pública no implicó un aumento en su calidad de vida.*¹¹⁰

Sobre ello también pusieron atención los hermanos Amunátegui, quienes estaban a favor de la mayor contribución de hombres “pudientes” en la dotación de locales para escuelas y con ello a favor de una menor intervención estatal.

Todas las escuelas fiscales i municipales del departamento de San Felipe funcionan en locales pagados por los preceptores. Aquel de esos preceptores que ganan más, tienen un sueldo de 300 pesos anuales; los otros solo gozan 240, 150 i 120. Lo que sucede a este respecto en los departamentos de Valparaíso, Quillota i San-Felipe, sucede en casi todos los demás departamentos de la Republica. Es urjentísimo (sic) que las autoridades municipales estimulen el celo de los vecinos para que liberten de semejante gravamen a preceptores miserablemente dotados. ¿Cómo han de faltar en esos departamentos tan ricos hacendados, hombres pudientes que den siquiera cuatro reales al mes para pagar el arriendo de la casa de la escuela? No puede pretenderse que el gobierno lo haga todo, porque eso es bochornoso para ciudadanos que quieren ser libres, i porque eso es imposible. La sociedad no es un

¹⁰⁹ “Informe del Visitador de Escuelas de la Provincia de Atacama”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo X (14), noviembre de 1863. En Monsalve, Mario: Op. Cit., p. 250.

¹¹⁰ Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis para optar al Grado de Doctorado en Historia de Chile, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005, p. 87.

*niño en mantillas, para que pueda andar por si sola; i el gobierno no tiene en sus arcas el tesoro de California para atender a todas las necesidades.*¹¹¹

La situación de precariedad de la enseñanza y/o la instalación de escuelas sin una organización previa, llegó incluso hasta avanzado el siglo XIX, aun cuando ya se había puesto andar decididamente el sistema formal de enseñanza y sus instituciones. Numerosos son las peticiones de preceptores y preceptoras que escriben al municipio con el fin de informar sobre el estado de sus escuelas, muchas veces levantados por cuenta propia, para obtener una subvención municipal o un salario para seguir subsistiendo. La siguiente acta de una sesión municipal en Los Ángeles, 1882, expone esta realidad:

Se dio cuenta en seguida:

*1° De una solicitud de Doña Liduvina Gómez en que pide por vía de gracia se le pague o se le remunere sus servicios con la suma que la I. corporación crea conveniente, a consecuencia de haber rejentado (sic) una escuela particular durante el presente año con una asistencia de cuarenta alumnos, hecho que los justifica con certificados del subdelegado del lugar i de dos vecinos. Discutido que fue este asunto, se acordó por la sala se paga se a la solicitante la suma de cincuenta pesos del ítem i partida correspondiente del presupuesto municipal.*¹¹²

A través de los informes de visitantes de escuela hoy día podemos conocer sobre la existencia del preceptorado decimonónico, que sin formación profesional desarrolló su labor docente en un contexto de necesidades y demandas materiales. En el caso del preceptorado femenino estos informes dan cuenta de las carencias profesionales y materiales con las que se desarrollaba la educación popular. Por lo general, se trataba de escuelas de niñas a cargo de una sola preceptora; no hemos encontrado rastros sobre interrelaciones con sus pares, ni qué mecanismos de comunicación y contacto utilizaban como vía directa de relación.

¹¹¹ Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio: "La Sociedad i la Instrucción primaria", *Monitor de Escuelas Primarias*, Tomo I (6): p. 186, Santiago, 1855.

¹¹² Archivo Nacional: Municipalidad de Los Ángeles, Volumen 7, Sesión ordinaria 24 de noviembre de 1882.

Desde el punto de vista de la cultura popular, la pertenencia a un modo de vida rural del preceptorado femenino, al igual que los niños y niñas a quienes atendían, así como la falta de preparación profesional, fueron objeto de una creciente preocupación del estado que fue dotando al espacio escolar de nuevas reglas y pautas de comportamiento dirigidas a controlar el desenvolvimiento tanto del preceptorado como del alumnado¹¹³. La calidad de la enseñanza y la infraestructura escolar eran precarias. En diversos documentos de visitadores se dan a conocer las falencias de formación de las propias preceptoras que enseñaban en las escuelas que, en algunos casos, consistía en apenas saber leer y escribir de forma regular. Esto le otorgó un sello importante a la realidad con la que debió dialogar la cuestión de la “Instrucción Primaria”.

¹¹³ Egaña, Loreto: *La educación primaria popular...*, Op. Cit. p. 124. *La autora señala: La disciplina que propiciaron los visitadores y la reglamentación [...] se refirieron a normas que definían el uso del espacio y el tiempo por parte de los profesores y alumnos. El comportamiento en el espacio escolar comenzó a tener características que lo diferenciaban de los comportamientos cotidianos de los alumnos en la familia y la comunidad. Se introdujeron formas de expresarse diferentes y más formales, tiempos de trabajo regidos por horarios, desplazamientos de alumnos de acuerdo a determinadas pautas, ordenamiento de posturas corporales en función de las tareas que debían realizar. La sala de clases se convertía en una instancia formalizada y disciplinada, diferenciándose de otros espacios como el familiar o vecinal, espacios éstos a los cuales se le asignaban características peyorativas.*

b) La dimensión individual en la formación de las preceptoras

La propuesta de estudiar la formación histórica del preceptorado femenino, distinguiéndola de la experiencia del mundo masculino, radica en este punto. Lo “individual” constituye una primera etapa de este proceso, expresada como vivencia particular, específica y única, donde el proceso de construcción es “hacia adentro”, sin encontrarse todavía. El ejercicio docente en este periodo constituyó entonces un conjunto de prácticas aisladas, sin reconocimiento público, que se desarrollaron en un ambiente de precariedad material y laboral.

Atendiendo a las características que tienen las preceptoras en el período 1810-1850, es posible identificar una primera fase en su proceso de formación como sujeto histórico, en el que coexistieron formas autodidactas de enseñanza con una todavía incipiente orientación estatal. Este proceso constituye, en términos de construcción de sujeto docente, una fase de desarrollo individual, caracterizado por la “disgregación” de prácticas, experiencias y motivaciones de las preceptoras.

En esta etapa su experiencia se desarrolla autónomamente, en muchos casos con el apoyo de un “ayudante”, y –según los registros revisados- en interacción con los “visitadores de escuela”, las autoridades locales y las familias. A partir de la interacción con la figura del visitador podemos conocer hoy día algunos aspectos de su vida cotidiana. Son precisamente los informes de estos visitadores los que dan cuenta de las necesidades y demandas de las maestras, su preparación y métodos de enseñanza, su “moralidad pública” y la condición de sus alumnas. Por lo general, se trataba de escuelas de niñas a cargo de una sola preceptora; no hemos encontrado rastros sobre interrelaciones con sus pares, ni qué mecanismos de comunicación y contacto utilizaban como vía directa de relación.

Los preceptores por su parte, parecen haber gozado de mayor “prestigio” social e influencia en el plano local, al constatarse la articulación de agrupaciones de preceptores municipales de sexo masculino, orientadas al mejoramiento de la enseñanza a nivel comunal. Todo

indica que hubo un sector del preceptorado que contó con el *estatus* para gestionar mejoras en la enseñanza municipal, contando además con el respaldo de las autoridades locales. Una publicación del período informaba sobre las actividades de una “sociedad preceptores” de Santiago en 1849:

La Sociedad de Preceptores. Compuesta en su mayor parte de preceptores municipales, continuará en breve sus sesiones presidida por el señor Rejidor protector de escuelas, quien, se nos asegura, se halla en buena disposición de hacerlo. Hacemos un voto porque esto se efectúe cuanto antes. La Sociedad de preceptores... contribuyó eficazmente al arreglo de algunas de las escuelas municipales de la ciudad. Se ventilaron por ella cuestiones de importancia, se sistemó (sic) la enseñanza en lo posible, se uniformaron los textos i se hicieron otras mil indicaciones útiles, que encontramos adoptadas en las mejores escuelas de la Municipalidad.¹¹⁴

Lo anterior indica que las preocupaciones de la Sociedad de preceptores estaban puestas en los métodos y procedimientos con que se enseñaba en las escuelas municipales, aprobándose, según consta en acta de sesión, “que la clase de lectura se hiciese a primera hora, esto es, de nueve a diez”. En la misma sesión se dejó en acta la ardua discusión que generó la propuesta del presidente de la sociedad, el preceptor Vico, de aumentar las horas de aritmética reemplazándolas por las horas de lectura que se daban en la jornada de la tarde. *Después de un largo debate sobre este punto, en que tomaron parte varios señores preceptores, se tomó votación i resultó aprobada la indicación del señor presidente por 7 votos contra 6.¹¹⁵*

De acuerdo a lo anterior, es posible identificar una dimensión asociativa -que no se expresa en el caso de las preceptoras- y distingue al preceptorado masculino en una faceta de mayor trascendencia pública que la experimentaron las mujeres en este período. De ellas siguieron

¹¹⁴ *Monitor de Escuelas Primarias*, Tomo I (2): p. 58, 15 de septiembre de 1852.

¹¹⁵“Acta Sociedad de Preceptores. Sesión ordinaria del 16 de agosto de 1849”, *Monitor de Escuelas Primarias*, Op. Cit. p. 62.

dando cuenta pública los informes y las solicitudes que describían sus realidades particulares, sin que aparentemente se hayan producido interrelaciones entre ellas ni vías directas de relación, como fue el caso de la sociedad de preceptores.

Aun así, hay indicios que permiten plantear la inserción de las maestras en las comunidades donde ejercían su práctica docente. Se trataba de una pertenencia que se encontraba en un nivel primario de construcción identitaria, asociada a la idea básica de autogestión de la vida y resolución de problemas comunes que afectan al grupo social donde actúan. Otra consideración sobre esto, surge de la idea de Gabriel Salazar, cuando señala que el *bajo pueblo* históricamente ha desarrollado una forma de vida “comunitaria”, por lo general, a través de servicios *solidarios en reciprocidad*, desarrollando una cultura social de simple camaradería, en la fraternidad del acompañamiento.

El recorrido de este primer tránsito parte entonces desde la figura de una maestra pobre que transforma su conocimiento en medio de subsistencia, y que en el desarrollo cotidiano de su labor adquiere un particular conocimiento de la realidad social. Una mirada que se extiende desde los problemas propios de una educación precaria, las aflicciones y privaciones de los pobres, y los prejuicios que sobre las mujeres recaen. Ellas son, en muchos casos, objetos de vejación y acoso, pero en el ejercicio de su labor también encuentran una vía de liberación.¹¹⁶ No podría explicarse de otra forma que pese a todo persistieran. De ahí su natural convergencia, décadas más tarde, al proyecto transformador de la Asociación General de Profesores. Transformador, sobre todo, por su carácter integrador de la mayoría excluida a un proyecto societario común.

¹¹⁶ Salazar y Pinto: *Historia Contemporánea de Chile, Tomo IV...*, Op. Cit. p. 138. El autor señala además que en un contexto donde la salida laboral de las mujeres cargaba el drama de la miseria, más que de la liberación, fue generalizado que desarrollaran actividades económicas complementarias a la de su compañero (pasajero o no) o marido (presente o no). Salazar menciona distintas vías de liberación de la mujer popular a lo largo del siglo XIX: a través del trabajo productivo independiente “en pacto y compañía de un hombre de su misma condición social”; ofertando “servicios varios, actuando como mujer abandonada o independiente; mediante el trabajo asalariado “y la asociación de resistencia con otras mujeres”; en el vertiginoso “rumbo marginal de los bajos fondos”; y a través de la política, asociándose “con organizaciones sindicales, partidistas o mutualistas que luchaban por una reforma radical del sistema dominante”. En el caso de las maestras populares se dieron a lo menos cuatro de estas vías en un proceso casi simultáneo.

Su punto de partida fue, entonces, el auto-reconocerse y auto-valorarse como maestras, no sólo como resultado de una transformación interna, sino como consecuencia de una práctica comunitaria, construida desde la miseria de la existencia y no como quimera del vivir juntos y en armonía. En el ejercicio de su labor su propia identidad se transformó, como ya lo hemos mencionado, sin perder nunca el carácter de popular. De esta manera, su transición hacia un ser más colectivo estuvo marcada por los mismos cambios estructurales que afectaron al conjunto de los pobres del siglo XIX y principios del XX, así como de las condiciones particulares del ser mujer.

c) Políticas del Estado Docente: profesionalización en las escuelas normales y función social de las normalistas

A partir de la creación de la primera escuela normal de preceptoras en 1854 comienza una lenta pero progresiva profesionalización que se visualiza en términos más concretos hacia la década de 1880, cuando se aprecian transformaciones sustantivas en los niveles de perfeccionamiento y desarrollo de la identidad profesional. Este período corresponde a la etapa que ha sido denominada como “primera profesionalización”, que abarca el desarrollo de la formación docente desde la fundación de la primera escuela de preceptores en 1842 hasta la reforma de las escuelas normales en 1885. En este período se crean las tres primeras escuelas normales de preceptoras, a la fundada en Santiago, se suman la de Chillán en 1871 y La Serena en 1874.¹¹⁷

La necesidad de formar preceptoras respondió a distintos factores que desde la elite operaron para definirla y organizarla. En primer lugar, era un hecho que durante la primera mitad del siglo XIX la enseñanza de primeras letras –diseminada por las distintas localidades y provincias- era una práctica realizada por un número considerable de mujeres pobres con escasa o nula preparación. Por ello era menester instruir las en una institución

¹¹⁷ Desde el punto de vista de la elite, la instrucción era concebida como principal mecanismo de reproducción valórica e ideológica, y coherente con ello el Estado fomentó la educación femenina dando un paso importante con la apertura de la escuela normal de mujeres.

como la Escuela Normal, que representaba uno de los más importantes adelantos de la época en materia de educación:

Con pocas excepciones las escuelas particulares de Santiago que hemos examinado en los interrogatorios, son tenidas por mujeres, con tres pesos, doce reales, diez i ocho reales mensuales. Enseñan poco i mal; pero enseñan eternamente, por necesidad, por falta de otro medio de industrial. El principal elemento que entran en la enseñanza es el local: tienen una casita en que viven i enseñan a los más chicos por vía de ganapán. Su trabajo es, sin embargo, productivo. Los niños pasan a otras escuelas sabiendo leer un poco i rezar cuando menos, si estas mujeres tuvieran instrucción transformarían la sociedad, i prestarían un auxilio inmenso a la enseñanza, haciéndola más fácil i mas económica.¹¹⁸

Estas ideas en favor de la profesionalización de las preceptoras no eran compartidas por los sectores ligados a la iglesia y al mundo conservador, que fueron resistentes a la instrucción femenina y a la intervención estatal en la educación de los hijos(as). Fue necesario generar un consenso que asegurara la tranquilidad y los intereses de las distintas partes en disputa. La primera Escuela Normal de mujeres quedó bajo la dirección de la congregación del Sagrado Corazón de Jesús *para allanar los tropiezos que pudiera encontrar esta idea en el bando pelucón.*¹¹⁹ Esta congregación se había instalado en Chile traída por la iglesia católica, luego de constatarse sus exitosos resultados en Francia y Europa en materia de enseñanza normal. Su labor era descrita como *de ilustrada piedad y competencia para la enseñanza*, aun así, su puesta en marcha no significó en términos reales un gran avance en materia de formación docente. Lectura, escritura, gramática, aritmética, historia sagrada y

¹¹⁸ “Escuela Normal de Mujeres”, *Monitor de Escuelas Primarias*, Tomo II (7): p. 194, 15 de febrero de 1853.

¹¹⁹ Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional...*, Op. Cit., p. 26. Mientras la primera escuela para preceptores fue dirigida por el propio Sarmiento, quien además daba clases en ella, la primera escuela de preceptoras nació con el sello “evangelizador” de las monjas del sagrado corazón.

labores de mano formaban parte del plan de estudios, debiendo esperar tres décadas más para que se creara una escuela normal femenina con tendencia “menos colonial”.¹²⁰

El modo de instalación y apertura de la escuela de preceptoras quedó indicado en el decreto de creación que establecía una escuela gratuita en base a internado, asignando cuarenta vacantes con beca completa para niñas provenientes de distintas regiones. El Monitor de las Escuelas Primarias sobre ello publicaba:

Según las disposiciones del supremo decreto, el número de alumnas de la escuela Normal será por ahora el de 40, que se harán venir de las diferentes provincias de la república; i para ser admitida alumna, solo se necesita ser de buenas costumbres, pertenecer a una familia honrada, tener algunos rudimentos de las primeras letras i no pasar de 10 a 12 años de edad. Bajo estas condiciones el Gobierno suministra a las educandas habitación, vestido, alimento, i una instrucción calculada para hacer de ellas buenas i modestas preceptoras, que asegure su bienestar futuro desempeñando su cargo al lado de sus familias (...) De ahí la doble importancia del establecimiento decretado.¹²¹

Durante la primera década de funcionamiento los resultados no fueron muy halagadores, a pesar de que desde el segundo año de funcionamiento la cantidad de becas para ingresar a primer año aumentaba a 50 alumnas internas, el promedio de egreso fue de 6 preceptoras normalistas por año. Es decir, no se modificó sustantivamente el panorama del preceptorado femenino. Primero, porque el número de alumnas matriculadas era relativamente bajo; segundo, porque las egresadas de las escuelas normales no tenían una representación cuantitativa importante. Esto indica que la creación de escuelas normales, por sí solas, no suplía completamente la deficiente preparación docente de las maestras, ni los bajos índices de preceptoras profesionales en comparación con el crecimiento de la red

¹²⁰ Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza...*, Op. Cit., p. 138. La autora se refiere en este punto a la creación de la Escuela de Preceptoras de Chillán, en 1871, a cargo de la maestra chilena Mercedes Cervelló, quien fundara luego la Normal de La Serena en 1874 encomendada por el Gobierno.

¹²¹ “Escuelas Normales de Mujeres”, *Monitor de Escuelas Primarias*, Op. Cit., p. 196.

de escuelas. Pero esta no fue solo una característica de las escuelas normales femeninas, sino que fue una característica general de la enseñanza normal en este período. De acuerdo a Iván Núñez *el crecimiento del sistema de escuelas primarias públicas fue siempre adelante respecto a la cantidad de egresados que entregaban las escuelas normales. De este modo, la proporción de profesores normalistas fue siempre muy minoritaria en el conjunto de quienes atendían las escuelas. Por ello, los maestros improvisados siguieron siendo mayoría durante el siglo XIX y, desgraciadamente, en buena parte del siglo XX.*¹²²

Respecto al perfil de las interesadas que solicitaban ingresar a las escuelas normales, por lo general correspondía al de niñas pobres que eran presentadas por su madre o padre para ser beneficiada por una beca de ingreso. Una forma de “postulación” común fueron las cartas de mujeres pobres, por lo general viudas o abandonadas, madres de familias numerosas, pidiendo a las autoridades locales permitir a sus hijas estudiar para ser preceptoras. La siguiente carta de Dolores Gálvez, dirigida al Ministerio de Justicia en el año 1854, es representativa de esto:

Exmo. Sr.

D^a Dolores Gálves madre de cinco hijos casi huérfano, á V.E. con el más profundo respeto espongo (sic): que encontrándome como en el estado de viudedad por no saber el paradero de mi marido que fue á California más há de cinco años, y al mismo tiempo con cinco hijas sin poderles proporcionar alguna educación, me veo en el caso de ocurrir á V.E. porque siquiera dos de estas desventuradas criaturas sean colocadas en la Escuela Normal de niñas que con tanto acierto fue creada por el Supremo Gobierno. Detallar la triste situación mía y de mis hijas, sería importunar á V.E., cuando es público el estado de pobreza en que nos encontramos. Segura de que V.E. acojerá (sic) tan justa pretensión, señalaré desde luego las hijas que se hallan en actitud de recibir esta educación gratis y son Catalina y Domitila

¹²² Núñez, Iván: “Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973”, *Revista Docencia*, Año XV (40): p. 37, Santiago, 2010.

*Echavarría. En consecuencia, suplico, que tomando en consideración lo que dejo espuesto (sic), se sirva proveer como solicito, por ser conforme á justicia.*¹²³

De estas solicitudes se puede desprender que la política de creación de escuelas normales y la concepción de instrucción primaria vinculada a la moralización del pueblo, se presentó para los pobres como la oportunidad para vivir “decentemente” cumpliendo una función que además estaba asociada a la naturaleza femenina. Por otro lado, para muchas familias pobres la gratuidad de la escuela normal, así como su régimen de internado y becas, representaba la posibilidad de mantener a sus hijas en el plazo inmediato y luego asegurarles un mejor futuro. En la siguiente solicitud de un “padre de familia” se puede desprender esta idea:

Exmo. Señor.

*Martin Uribe, a V.E. respetuosamente espongo, que en la Escuela Normal de Preceptoras existen en la actualidad algunas vecas (sic). Padre de varios hijos, i destituido de los recursos necesarios para darles una educación conveniente, he pensado que, para lograr este objeto, como así mismo para proporcionar una subsistencia segura i desente (sic) a mi hija María de edad de once años, me conviene particularmente colocarla en aquel establecimiento. En esta virtud, A.V.E. suplico se digne hacerme la gracia de admitirla en dicha casa previos los tramites de estilo.*¹²⁴

El escaso desarrollo de la “profesionalización” de las maestras en comparación al de los preceptores varones, llevó al Estado a mostrar este decidido interés por la formación de “niñas” pobres para que ejercieran la profesión docente. Esto tuvo como uno de sus efectos una transformación -desde arriba- de la cultura femenina popular despojándola de algunas de sus características. Respecto a este punto, Mario Monsalve plantea que, en términos

¹²³ Archivo Nacional: *Comunicaciones recibidas del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, volumen 104. Bienio 1853-1854.

¹²⁴ *Ibídem.*

generales, *la tendencia dominante desde un inicio, con rara excepción, fue que asumieran el preceptorado gente de los sectores populares [...] por esto, la escuela primaria elemental, aquella dirigida a culturizar al pueblo, va a denostar en su origen caracteres de lo popular, caracteres que lo institucional se encargara de ir expulsando*".¹²⁵

Una de las formas en que se produjo esta transformación cultural fue cuando la educación femenina se transformó en una preocupación estatal y comenzó la política de fundación de escuelas normales, los requisitos de ingreso se orientaron más a la calidad moral de la futura maestra que al nivel de conocimientos que ésta demostraba tener. *Los requisitos de ingreso a las escuelas normales eran mínimos: tener a lo menos 18 años, saber leer y escribir regularmente y acreditar por medio de una información buena conducta, decidida aplicación i pertenecer a una familia honrada i juiciosa.*¹²⁶

Estos criterios de virtud y moralidad primaron por sobre el nivel intelectual y de instrucción, principalmente, porque la finalidad que el Estado y la elite concedieron a la enseñanza – civilizar y moralizar- produjo una paulatina “extirpación” de costumbres y creencias contrarias al modelo virtuoso de decencia femenina. Como señala Loreto Egaña, en el fondo *se requería que los preceptores fueran agentes civilizadores. La tarea de civilizar empezaba en muchos casos por los mismos preceptores, los que en ese período (1850 – 1870) en número considerable, guardaban más cercanía cultural con sus alumnos que con los postulados que impulsaba el Estado.*¹²⁷

Una de las ideas predominantes en favor de la formación de preceptoras era el consenso general sobre la idoneidad de las mujeres para desempeñar la instrucción primaria, afirmándose en la idea de la mujer-madre. Esta condición garantizaba una suerte de “marco natural” para el desarrollo del proceso de instrucción, y aseguraba el traspaso de conocimientos elementales para que las niñas del pueblo reprodujeran el nuevo marco de conductas sociales que debía reproducirse en el mundo popular desde la escuela. Desde esta

¹²⁵ Monsalve, Mario: “*I el silencio comenzó a reinar...*”, Op. Cit., p.74.

¹²⁶ Egaña, Loreto: *La Educación Primaria Popular...*, Op. Cit., p. 190.

¹²⁷ *Ibidem.*, p. 152.

perspectiva, la importancia que otorgó el Estado a la formación del preceptorado femenino, se vinculó a la creencia en la virtud femenina como esencia del buen funcionamiento del orden social, en la que educando e inculcando virtud y nuevas costumbres a las niñas se podría modificar sustancialmente la “barbaridad” del “bajo pueblo”.

Operaban así los valores y las ideas asociadas a la condición de la mujer y su función en la sociedad, lo que conjugado con las ideas educativas de los países “civilizados” hacía aún más urgente iniciar un proyecto de formación de preceptoras, tal como había sucedido con los preceptores en 1842. En un artículo de la época se comentaba la creación de la primera escuela normal de mujeres señalando: *parece cosa ya decidida que se creará bien pronto, un establecimiento rival del que con tanto fruto poseemos. (...) Educando a mujeres en una Escuela Normal se obtendrían dos resultados: habilitar a su sexo para el preceptorado, i crearle una industria honrosa.*¹²⁸ Los educacionistas de la época observaban con atención la experiencia normalista de los países europeos y de Estados Unidos, adoptando sus principios referidos al rol de la mujer en la educación elemental. La idea central consistía no solo en la importancia que cobraba en las sociedades modernas la instrucción de las mujeres trabajadoras, sino que además era imprescindible instruir maestras, porque su condición de madre llamaba a la mujer “*a prestar servicios auxiliares en la educación del hombre*”. Así puede verse reflejado en un artículo del Monitor de las Escuelas Primarias del año 1854, luego de que fuera aprobada la creación de la Escuela Normal de Mujeres:

Este (el hombre) en sus más tiernos años de nadie puede recibir esos primeros rudimentos del saber en que se mezcla la enseñanza con ciertos cuidados i contemplaciones, como de la institutora que sabe hacerse madres de sus educandos al mismo tiempo que su maestra. Fundados en este hecho sencillo (...) se ha establecido la costumbre en todas partes i (...) en los estados Unidos de América,

¹²⁸ “Escuela Normal de Mujeres”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Op. Cit., pp. 193- 194.

*de confiar exclusivamente a las mujeres esa primera enseñanza, que más bien es de conducta y disciplina.*¹²⁹

El impulso otorgado a la formación normalista femenina –desde la perspectiva de la extensión del rol materno- contribuyó a un proceso de carácter más subjetivo relacionado con la vocación del preceptorado, entendida como la inclinación personal y subjetiva que llevó a muchas mujeres a dedicarse a la enseñanza. Posiblemente en ese “llamado” se encuentran presentes distintos intereses y motivaciones, que combinaban la expectativa de una vida decente con el ideario católico que veía a la educación como marco natural de acción femenina, valorando el aporte de las mujeres a partir de su maternidad potencial.

*Establecer, pues, una Escuela de Institutoras, es dar sólidos cimientos a la instrucción de la mujer, es establecer las premisas necesarias para poder llamarla después, por medio de una buena educación, a ocupar dignamente el puesto que le corresponde en la familia. ¿Será preciso detenernos a manifestar que en ello están interesadas la paz doméstica, la suerte de los hijos, la felicidad del hombre i la condición de la sociedad en jeneral?*¹³⁰

A partir de 1860 las futuras maestras que pasaron por las escuelas normales cargaron con la imagen histórica de la “maestra-madre social” vinculada a la mantención de valores civilizatorios y al desarrollo de virtudes esenciales que sólo a través de la instrucción las mujeres –pobres- podían transmitir al resto de su propia comunidad. Para mantener así su orden “natural”, en términos de sexo-género y en términos de orden económico:

Esas jóvenes del pueblo, instruidas hoy, serán mañana esposas y madres: educadas, apreciarán la educación; virtuosas, amaran la virtud... así pues, ellas llevan ahora el jérmén (sic) de la rejeneración (sic) de nuestras masas, la semilla de la virtud del pueblo, porque como esposas y como madres inculcaran en sus maridos y en sus

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 196.

¹³⁰ “La Escuela Normal de Institutoras Primarias”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo II (7): p. 591, 15 de febrero de 1854.

*hijos las lecciones que han recibido, e irán a fecundar la virtud y la ilustración que ahora en ellas nace y se desenvuelve. En la educación de la mujer está comprendido el progreso de la humanidad: trabajemos por conseguirla.*¹³¹

Por su parte, muchos maestros primarios se hicieron cargo del discurso moralizador y civilizatorio que, a través de la escuela normal, las elites le imprimieron “desde arriba” a la educación primaria, y reconocieron la importancia del papel del profesor como agente “civilizatorio” del estado hacia las clases populares. La Escuela Normal fue una institución clave para la mantención de un ordenamiento de la enseñanza con criterio de “clase”, y así lo señalaron los maestros de la Asociación General en la década de 1920, que se plantearon críticamente frente a la separación de las ramas de la enseñanza, y frente a la profesionalización normalista, que legitimaba la idea de que la función social del maestro primario se limitaba a la educación elemental de las clases pobres.

Un ejemplo de esta la visión, la podemos encontrar en el discurso inaugural del nuevo local de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, en el que su directora, la profesora alemana Teresa Adametz, les decía a las alumnas recién llegadas en 1886:

*No olviden jamás hijas mías, las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán después a pasar su vida. No olviden que lo que se les proporciona aquí: casa, alimento, educación, es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, i que sólo pueden pagar semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera; primero buenas alumnas de esta Escuela i después buenas maestras del pueblo.*¹³²

¹³¹ El *Mercurio de Valparaíso*, 20 de enero de 1860. Citado en María Loreto Egaña, Iván Núñez, Cecilia Salinas: *La Educación Primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago, Ediciones LOM – PIIE, 2003) p. 23.

¹³² Adametz, Teresa: “Discurso leído por la Directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, señorita Teresa Adametz”, en *Inauguración del nuevo local de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago* (Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1886) p. 17.

A la condición popular y el efecto de la profesionalización, se añadió la *incorporación femenina al sistema escolar primario* que, según Leonora Reyes se realizó “no sólo porque ello iba de acuerdo con la misión civilizatoria del sistema de instrucción, sino porque como ‘preceptoras’ ellas serían más eficientes que los hombres al prolongar su “natural función materna” al aula escolar”¹³³. Su labor no era educar a *ciudadanos*, tarea asignada a los hombres, y estuvo restringida, la mayor parte de las veces, al ejercicio de su profesión en las zonas más alejadas, puesto que no eran sujetos del clientelismo político. Por otra parte, Loreto Egaña añade los criterios económicos que prevalecieron para incentivar el ingreso de la mujer a la educación primaria. Éstos tenían que ver con las dificultades que enfrentaban las mujeres para encontrar trabajo, lo que permitía el pago de sueldos más bajos, aun cuando se reconocía que *ellas* tenían incluso más competencias para el desarrollo de esa labor.

d) La dimensión colectiva: ser normalista y asalariada

Una segunda fase de construcción identitaria está caracterizada por lo que denominamos *lo colectivo*, definido por el encuentro que se produce en el espacio de la escuela normal, en la formación y la experiencia normalista. La visibilización de algunas dimensiones colectivas está determinada además por la mirada de la elite respecto a su “función social”, a su relación con el Estado y a su independencia económica. Esta fase permite un tipo de “unión” distinta a la etapa anterior, porque a su condición y origen de “clase” se incorporan elementos relacionados con la profesionalización y, por ende, con el reconocimiento de un “lugar” (la escuela) y un “rol” (social) que incorporan nuevos dispositivos en el desarrollo de su identidad. Desde ese lugar las maestras resignificaron su propia experiencia de normalistas, pensando una educación que respondiera a las necesidades de su medio social.

¹³³ Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores...*, Op. Cit.

El siguiente texto de una maestra normalista de la Asociación General de Profesores permite identificar la importancia de la escuela normal –como espacio de “socialización”- en la construcción de identidad de las maestras:

Bien puedo decir que, ese cuerpo formado por la Escuela Normal, donde me titulé de maestra, si marchó con cabezas injertadas temporalmente, muchas de ellas, casi todas extranjeras que no estarían muy de acuerdo con el resto del Cuerpo, a pesar de todo, puedo decir que la vida que de ella recuerdo fue más o menos grata; pues si no tuvo cabeza fija o un cerebro dirigente propio, tuvo un gran corazón: el del profesorado que quería a sus alumnas a quienes queríamos mucho. Recuerdo que en los recreos después de las clases las rodeábamos cantándoles o conversando con ellas, quienes nos guiaban dentro y fuera de las clases, y sus enseñanzas, y nuestro propio criterio nos bastó para comprender la responsabilidad de la misión para la cual nos preparaban y nos exhortaban con la palabra y el ejemplo.¹³⁴

El impacto de este proceso y de una discursividad sobre la educación pública y su valor, caló no sólo en un imaginario simbólico de ascenso social, sino de práctica material, puesto que el ejercicio de la profesión docente siguió desarrollándose en y para los sectores populares. La profesionalización marcó otro hito de transición hacia lo colectivo, no sólo por el carácter formal que adquirió el ser normalista (funcionario del Estado), sino por la legitimación de una práctica que se había desarrollado con décadas de anterioridad.

Con la creación de las Escuelas Normales las maestras primarias adquirieron independencia económica y la condición de asalariadas. De ahí que su alianza natural se estrechara con los otros sectores de trabajadores, y que sus demandas a posteriori se concentraran en sus precarias condiciones de trabajo. El siguiente artículo de la revista de Instrucción Primaria, publicado el año 1920 da cuenta de estas condiciones y refleja la manera en que el profesorado normalista era visualizado por algunos sectores de la sociedad:

¹³⁴ Espinoza, Elvira: “Algunas de mis impresiones y experiencias de mi vida de normalista”, en *Nuevos Rumbos* (27), noviembre, 1924, p. 3.

*Las jentecillas (sic) que no comprenden el valor de la cultura i de toda tarea mental, ven en el normalista sólo a un hombre, joven o viejo, que en la escuela vejeta, tristemente i sin estímulos, en la obra terrible de desasnar a muchachos cerriles. I ven más aún: la pobreza vergonzante, que es la más tremenda de las pobrezas, en que el normalista hila la rueda de su vida; sus grandes ojeras violáceas, hijas de sus vigiliass (sic) angustiosos i ocultas pudorosamente; la palidez anémica del rostro, delatora de la alimentación insuficiente: el eterno trajecito gris o descolorido por el tiempo en uso. Más, nunca piensan en la irritante injusticia social de que es víctima el normalista, en su abnegación, en su misión apostólica; ni menos en el desamparo en que le tiene un Fisco tacaño sólo para con él i magnífico para tanto zángano venal, hinchado de vanidad, traficante o concusionario del tesoro del público, que se gulusmea con todas las prebendas que ha cohesionado a fuerzas arrastrarse.*¹³⁵

No se trataba de una realidad demasiado distinta de las preceptoras del siglo XIX, pero ahora las avalaba con más claridad el “sello” de la institucionalización y jerarquización que implicaba un sistema de instrucción pública¹³⁶. Al contrario, Loreto Egaña señala que con la creciente burocratización (del aparato estatal), los actores fueron desperfilándose dentro del mismo¹³⁷. Es dado pensar, sin embargo, que la creación de una institucionalidad pública contribuyó a una segunda transformación identitaria de las maestras primarias, en la medida que éstas se reconocieron e interactuaron como parte de un grupo definido, por sus funciones e importancia en el desarrollo del país, tejiendo alianzas con aquellos que compartían su misma condición. En este proceso incidieron las transformaciones económicas del país que llevaron a la elite a consensuar la necesidad de un sistema de instrucción pública.

¹³⁵ Revista *Instrucción Primaria* (1; 2) Santiago de Chile, marzo y abril 1920.

¹³⁶ Según Weber, la burocracia da forma concreta al Estado. En el caso chileno, el *Estado en forma* se extendió hasta 1920, lo que implicó la creación de un cuadro administrativo que requería de *saberes específicos*, regulados por sueldos fijos, un sistema de ascensos y contratos de trabajo. Ver Weber, Max, *Economía y Sociedad* (México, Fondo de Cultura Económica, 2004) pp. 178-180.

¹³⁷ Egaña, Loreto: *La Educación Primaria Popular...*, Op. Cit., p. 203.

Con todo, el establecimiento de una normativa de Instrucción Primaria demoró algunas décadas en sepultar al antiguo preceptorado, de manera que durante algunos años convivieron las viejas preceptoras con las recién egresadas generaciones de normalistas. Asimismo, la insuficiente cantidad de maestros para un sistema que creaba un aumento constante de la demanda por educación (instrucción obligatoria hasta cierta edad) permitió la supervivencia de figuras como el “interino”. Y con él, el punto de intersección entre las experiencias y saberes del preceptorado del siglo XIX y las nuevas generaciones de profesores. Unas y otras se vieron sumergidas en la marea de la *cuestión social* siendo parte del mismo entramado “de clase”. Todas ellas enfrentaron la dicotómica realidad de su profesionalización y los prejuicios y estigmas de la elite que sobre ellas pesaban. Para todas ellas rigió un código de moralidad que primó por sobre el desarrollo de habilidades para el ejercicio docente, relación que tendió a invertirse, décadas más tarde, como consecuencia de la misma profesionalización.

La feminización estuvo vinculada también a criterios de “decencia” impulsados por las elites y “absorbidos” por las familias populares (extensión de su rol, labor moral, ideas de patria, falta de preceptores, creciente demanda y bajos costos)¹³⁸ que se evidencian tanto en los reglamentos que para estos efectos se dictaron, como en las cartas de padres o madres solicitando una plaza en las escuelas normales para alguna de sus hijas más aventajadas. Ser normalista se transformó en una vía independiente, digna y segura de ganarse la vida, sobre todo para las mujeres. Al decir de Loreto Egaña *rápidamente la escuela para preceptoras se convirtió en una solución para hijas de familias modestas y madres viudas*.¹³⁹

El profesorado normalista comprendió y asumió el carácter social y popular de su ejercicio profesional. A través de los escritos y relatos de los propios actores involucrados se puede

¹³⁸ Según Loreto Egaña, “la feminización progresiva de la labor docente en la instrucción primaria se desarrollará en gran medida basándose en criterios económicos. Con anterioridad a este proyecto, si bien existían diferencias de sueldos entre preceptoras y preceptores no formaba este hecho parte de una política explícita, todavía más, en el caso de las escuelas mixtas fue una decisión administrativa que las preceptoras percibieran un sueldo mayor”. *Ibíd*em, p. 213.

¹³⁹ *Ibíd*em, p. 192.

dar cuenta de la configuración, en distintos momentos históricos, de una identidad profesional fuertemente vinculada con el mundo y la cultura popular. Pero esta orientación fundamental del Normalismo –en tanto modelo de formación de formadores- se fue produciendo en una interacción de realidades e intereses por parte de los actores involucrados: familias populares; maestros y maestras, el Estado Docente encarnado en la Escuela Normal.

El Estado Docente, desde sus orígenes en el siglo XIX y en el transcurso de su trayectoria oligárquica, se propuso “intervenir” la cultura popular con la finalidad de elevarla y dotarla de un carácter moderno, civilizado y acorde con las necesidades productivas de la nación. Vale decir, su requerimiento de fondo fue homogeneizar y disciplinar al pueblo bajo el concepto de una cultura nacional única, construida y reproducida unilateralmente por las elites, pero que logró impregnarse en las escuelas normales y en un vasto sector de normalistas que, en el transcurso de período tratado, se mostró proclive a la idea de educar al pueblo en los principios que proponía el Estado Docente.

La profesionalización del preceptorado femenino comenzó con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1860. Esta ley contribuyó a un cambio en la valoración y reconocimiento de la labor de la preceptora primaria por parte del Estado, debido a que otorgó un marco regulatorio a una práctica que se venía dando con anterioridad y en distintas zonas del país. De acuerdo a Mario Monsalve, *con la ley de 1860 la instrucción primaria inicio de este modo, un creciente proceso de institucionalización, de sometimiento a las normas burocráticas propias de la administración política centralista, jerárquica y autoritaria. Con esta misma lógica se instituye para el funcionamiento de la instrucción primaria una dirección jerárquica.*¹⁴⁰

Asimismo, la Ley dotó a las preceptoras de un salario permanente, que las revistió de un nuevo carácter, pasando a formar parte del –cada vez más creciente- contingente de

¹⁴⁰ Monsalve, Mario: “*I el silencio comenzó a reinar...*”, Op. Cit., p. 205.

empleados públicos, lo que trajo aparejado la generación de dependencia absoluta hacia el Estado.

Desde la década de 1880, con la intromisión de la educación alemana y norteamericana, se profundizó el proceso de profesionalización, sumado a la necesidad de acrecentar el número de preceptoras en base a tres causas: a) el aumento de la matrícula de niñas en las escuelas primarias, las que no podían ser educadas sino por maestras¹⁴¹; b) la creación de escuelas mixtas (1883) en las zonas rurales, donde se permitía la convivencia entre hombres y mujeres hasta los 12 años de edad¹⁴²; c) la incorporación de pedagogas extranjeras en la formación normalista, principalmente alemanas. Este último aspecto tuvo influencia directa en la construcción subjetiva de las maestras normalistas formadas en el sistema alemán, siendo controversiales las miradas que se tienen de ello. Una interpretación de la propia experiencia con profesoras alemanas como alumna normalista es la que escribe una maestra de la Asociación en 1924:

Y de esta prodigalidad de directoras que conmigo se gastara el superno gobierno, me felicito en alto grado; pues, así pude conocer y experimentar más para enseguida apreciar y juzgar; sin que ninguna influencia extraña de carácter directivo se infiltrara de verdad en mi yo íntimo; (...) al encerrarme dentro de los altos muros de la Escuela y donde iba con placer a estudiar y prepararme para el futuro, sentí que algo de mi alegría de vivir se me quedaba afuera, y debía dejarla para asumir un aspecto grave, serio, seco y encuadrar mi alma dentro del rígido marco de la disciplina alemana con que me sentía oprimida. Por eso, cuando en tercer año tuvimos la suerte de recibir a una directora americana, quien nos abrió todos los patios de la escuela para que jugáramos y gozáramos en ellos, y ella jugó con

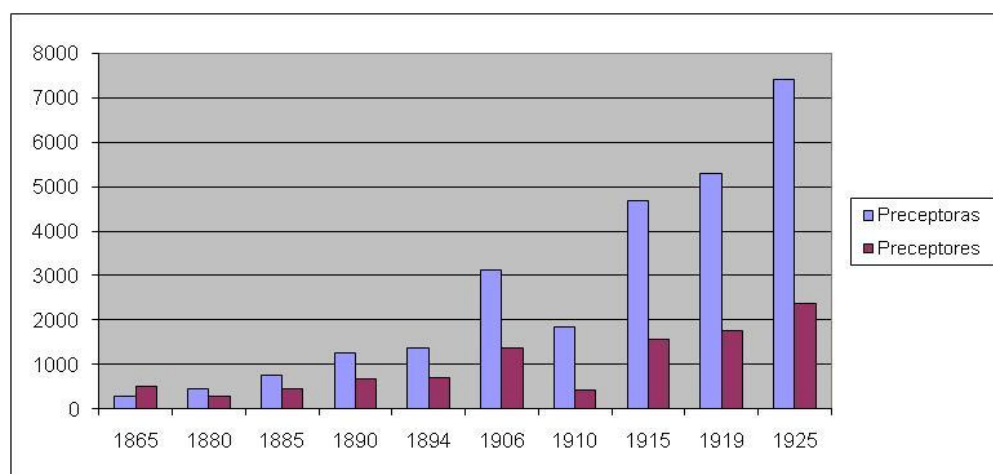
¹⁴¹ “En el período 1880-1915 hubo cada vez más niñas que niños matriculados en las escuelas primarias: en 1860, la matrícula de escuelas fiscales es de 6.057 niñas y 15.513 niños; en 1895 es de 58.170 niñas y 56.395 niños y en 1910 es de 85.674 niñas y 73.705 niños”. En Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores...*, Op. Cit., p. 65.

¹⁴² El número de escuelas que funcionaron durante el año 1899 en todo el país fue de 1.403, y de éstas las elementales de mujeres alcanzaron 228, mientras que las mixtas 702, por lo cual 930 escuelas eran las que les correspondían al preceptorado femenino. En “Memoria del Ministerio de Instrucción Pública presentada al Congreso en 1900”, *El educador penquista. Sociedad de maestros de Concepción*, 1 de agosto de 1900.

*nosotras en las clases de gimnasia, me sentí más feliz en mi encierro; todas las niñas amamos más la escuela.*¹⁴³

Este conjunto de causas y experiencias relacionadas con la profesionalización en las escuelas normales, para Loreto Egaña significó la demarcación de una primera etapa que se desarrolló paralela a un proceso de “feminización” de la profesión docente¹⁴⁴, que produjo un aumento del número de preceptoras, tal como lo demuestra el siguiente gráfico:

Gráfico N° 1: Personal docente por sexo, 1865–1925.



Fuente: Egaña et. al., *Op. Cit.*, p. 119.

La feminización de la profesión docente estuvo ligada a una razón económica, llevada a cabo por el Estado en relación al pago de salarios. Si bien la ley de 1860 no planteaba una diferenciación salarial entre hombres y mujeres -más aún, produjo un aumento salarial en el caso de maestras que comenzaron a trabajar en escuelas mixtas, a través de una bonificación de 60 pesos sobre la base de 300 pesos anuales de salario-, se produjo una discrepancia en sus remuneraciones en desmedro de las mujeres, con un claro componente de discriminación, que comenzó con el decreto de reajuste salarial para preceptores de 1887, el cual se transformó el 25 de Noviembre de 1893 en Ley Orgánica.

¹⁴³ Espinoza, Elvira: “Algunas impresiones...”, *Op. Cit.*, p. 3.

¹⁴⁴ Egaña, Loreto, Núñez, Iván, Salinas, Cecilia: *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago, Ediciones LOM, PIIE, 2003) p. 117.

Como forma explícita de discriminación salarial, surgió entonces desde la Cámara de Diputados (discusión del proyecto de ley sobre las remuneraciones de los preceptores de 1884), la iniciativa de que los maestros recibieran mayor salario. La iniciativa se sustentaba en la idea de que los varones tenían posibilidades de encontrar trabajos mejor remunerados que los de preceptor, por lo que había que motivarlos a mantenerse en la profesión docente y optar por la formación normalista. Por su parte, las mujeres tenían menos ofertas laborales, las que ciertamente eran peor remuneradas, de modo que seguirían siendo preceptoras, a pesar de los bajos salarios:

*A causa del gran número de ocupaciones a que pueden dedicarse los individuos del sexo masculino reclaman mayor comprensión para tomar a su cargo una escuela que la que conviene a las personas del sexo femenino, a las cuales se proporcionan empleos menos lucrativos y que encuentran siempre más dificultades para ganar la vida.*¹⁴⁵

Es por esto que la Cámara de Diputados propuso, en base al argumento de que las mujeres estaban mejor preparadas para ejercer la enseñanza, que éstas fueran contratadas de manera prioritaria, por sobre los hombres. Para el Estado la cuestión de feminizar la profesión docente, al parecer, estuvo más relacionada con una disminución de costos, bajo una lógica de “ahorro”, ya que a pesar de estar “mejor preparadas”, las mujeres recibieron salarios inferiores en relación a sus pares varones.

Otra forma de discriminación salarial, un tanto más solapada, se efectuó con la clasificación de cuatro categorías de escuelas que estipuló la Ley Orgánica del 25 de noviembre de 1893.¹⁴⁶ La categoría uno correspondía a las escuelas de los centros urbanos, en las que los

¹⁴⁵ *El Mercurio de Valparaíso*, 26 de junio de 1884. Citado en Egaña, Loreto: *La Educación Primaria Popular...*, Op. Cit., pp. 212-213.

¹⁴⁶ “Las de primera categoría serían las escuelas superiores; de segunda categoría, las situadas en las capitales de provincia; de tercera, las de capitales de departamentos; y las de cuarta categoría, las escuelas rurales. Los sueldos correspondientes irían desde \$ 1000 anuales a los preceptores de la primera, hasta \$600, a los de la cuarta categoría” Decreto de 26 de mayo de 1887, firmado por el presidente Balmaceda y su ministro A.

sueldos eran más elevados y los puestos eran ocupados, en su mayoría, por hombres. La cuarta categoría, por su parte, concernía a las escuelas de zonas rurales, en las que se cancelaban salarios reducidos y estaban dirigidas, casi en su totalidad, por mujeres.

A pesar de la diferenciación salarial que afectaba a las preceptoras, la profesionalización de éstas siguió avanzando, especialmente en materia de métodos pedagógicos importados desde naciones extranjeras, y traídos al país por las docentes alemanas. Esto se tradujo en una mayor preparación docente y en una preocupación creciente por los métodos de enseñanza–aprendizaje utilizados en las escuelas primarias. Ya en 1890 se pueden constatar nuevas formas de seleccionar a las alumnas en las escuelas normales, dando mayor importancia a la “inteligencia” y aptitudes de las futuras maestras. Paralelo a ello, se realizó una modificación en los planes de estudio de estas escuelas, en donde los cursos que apuntaban al desarrollo de habilidades para la vida doméstica fueron reemplazados por asignaturas vinculadas a la formación cívica y más especializada.¹⁴⁷

Estas nuevas formas de enseñar quedaron plasmadas en las realizaciones de congresos pedagógicos, donde los docentes discutían y exponían temas relativos a innovadores métodos para ejercer la docencia dentro del aula. Esto se aprecia en el Congreso realizado en el año 1902¹⁴⁸, donde la participación activa de preceptoras en las discusiones demuestra una mayor profesionalización de las mujeres. A comienzos del siglo XX, este proceso reflejó cambios sustantivos en el pensamiento de las maestras, respecto a las de la segunda mitad del siglo XIX.

En el transcurso de las dos primeras décadas del siglo XX, el número de preceptoras había aumentado de manera considerable, correspondía alrededor de 75% del preceptorado nacional; por otra parte, había adquirido las herramientas metodológicas y pedagógicas suficientes para ejercer cualquier cargo dentro del sistema educacional, pero a pesar de ello,

Valderrama. Este decreto se transformó en ley orgánica, el 25 de noviembre de 1893. Citado en Egaña, Loreto, et. al.: *La educación Primaria en Chile...*, Op. Cit., p. 112.

¹⁴⁷ *Ibíd.*, pp. 123 – 125.

¹⁴⁸ *Ibíd.*, pp. 133- 134.

las maestras se encontraron con un nuevo problema: el clientelismo político desarrollado desde el siglo XIX.

El clientelismo político impactó directamente en las posibilidades de proyección de las maestras al interior del sistema educacional. Al carecer todavía de derechos políticos y de ciudadanía formal, no constituían sujetos “de voto” a los que se debía captar, por lo que quedaron relegadas a los puestos de menor importancia y a las zonas con mayores dificultades objetivas para ejercer la profesión (provincias alejadas y áreas rurales). Las plazas en las ciudades y los puestos directivos eran casi en su totalidad ocupadas por hombres, los que actuaban la lógica del “pago favores” (el voto). A esto se sumaba que muchas veces las preceptoras eran destituidas de sus cargos, posicionando en ellos a mujeres consideradas más “agraciadas” o con algún tipo de relación “sentimental” y/o “íntima” con individuos partícipes del juego político. En este sentido, es aclaratoria la denuncia realizada por Alejandro Venegas, donde expone:

Las jóvenes salidas de las escuelas normales i todas las preceptoras en general, tienen un inconveniente más que los hombres, que constituye un motivo para que las escuelas primarias femeninas sean con frecuencia peores que las de los varones, son las asechanzas constantes de la lujuria de los visitantes i de todo el personal de la inspección jeneral (sic) de instrucción primaria... Los gobernadores i aun los subdelegados también exigen (sic) el reconocimiento de su derecho de pernada, cuando no hacen trasladar a una maestra honrada i competente, para colocar a una querida, como no hace mucho aconteció en una cabecera de departamento que no alcanza a distar 40 kilómetros de Santiago, con grande escándalo de todo el vecindario.¹⁴⁹

Desde esta perspectiva, consideramos que el clientelismo constituyó una traba en el proceso de desarrollo del preceptorado femenino, quien estaba al margen de la costumbre arraigada

¹⁴⁹ Venegas, Alejandro: *Sinceridad. Chile íntimo en 1910. Por el Dr. J. Valdés Cange* (Santiago, Imprenta Universitaria, 1910) pp. 76-77.

desde el siglo anterior, consistente en” colocar” a personas en los puestos en base a intereses personales y/o contactos políticos en el ámbito de la jerarquía administrativo-docente. El siguiente informe de un visitador, en el año 1905, da cuenta de esta situación:

De las 29 escuelas que hai actualmente en este departamento, solo cinco están rejentadas por normalistas i las otras 24 por interinos, por lo general poco preparados; i de los 52 empleados que sirven todas las escuelas, solo ocho son normalistas i el resto interinos.¹⁵⁰

Desde la perspectiva de los procesos subjetivos experimentados por el preceptorado femenino en el camino recorrido, desde su formación en el siglo XIX, y de la “segunda profesionalización” a partir de 1880, intentaremos desarrollar la idea de que las maestras primarias que participaron en la Asociación General de Profesores, confluyeron con una serie de condiciones que permitieron la cristalización de esos procesos. Y que las “oportunidades” para auto construirse como sujeto “maestra primaria”, con niveles de profesionalización adecuados, consciente de su origen popular, y con niveles de creciente auto valoración profesional, contribuyeron a la generación de un nuevo sujeto histórico referido a una *multidimensionalidad* de factores en ese proceso de constitución.

¹⁵⁰ *Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria.* “Informe de Visitadores de Escuela N° 86”, Yumbel, 10 de agosto de 1905.

CAPITULO II

LAS MAESTRAS DE LA ASOCIACIÓN GENERAL DE PROFESORES: ACCIÓN COLECTIVA Y ACCIÓN POLÍTICA (1923-1934)

En este capítulo abordamos la dimensión colectiva de la acción de las maestras que se incorporaron a la Asociación General de Profesores, y que se configuraron como un sujeto femenino docente específico, que se distingue en el contexto de la diversidad de maestras que puede observarse en el espacio gremial. Para dar cuenta de ello nos referimos, en primer lugar, a las características y cambios en el contexto sociopolítico que permitieron la unificación del magisterio en una asociación única, que presentó condiciones favorables para la participación femenina.

A partir de lo anterior, se presenta en este capítulo el desarrollo y articulación de una agrupación de maestras que al interior del gremio desarrolló una reflexión propia sobre la condición femenina y la necesidad de producir cambios en las prácticas gremiales, pero también en el nivel más amplio de la cultura y el conjunto social. Desde ahí avanzaron hacia la politización de sus demandas a través de la intervención en los espacios de deliberación y construcción política de la Asociación, en donde incorporaron sus proposiciones en los acuerdos y resoluciones. Paralelamente, se identificaron y relacionaron con las ideas provenientes de otras organizaciones femeninas del período, principalmente a las de carácter feminista popular, con las que coincidían en diferenciarse de las aspiraciones del feminismo de corte liberal y católico.

Por su parte, y paralelamente a este fenómeno de politización, esta agrupación de maestras se identificó con las ideas de una corriente del magisterio que lideró las propuestas de reforma educativa en la década de 1920, espacio en el que también jugaron un rol activo y contribuyeron a la formulación de un proyecto transformador de la educación. En relación a ello, abordamos en la última parte del capítulo las propuestas de reforma integral de la enseñanza y las ideas sobre el rol de las maestras en ese proyecto educativo, planteando que

en ese contexto potenciaron su identidad colectiva, integrando a su reflexión de género una reflexión pedagógica que sentó las bases para los cambios que vendrían en las décadas siguientes y en los que tuvieron una participación destacada las maestras.

2.1 La Asociación General de Profesores

a) Crisis del estado oligárquico y transformaciones sociopolíticas: los impactos en la educación pública

Las dos primeras décadas del siglo XX asisten a transformaciones en el seno de los distintos sectores de la sociedad. Por una parte, se produjo un cambio a nivel de los actores estratégicos en el desarrollo nacional: los trabajadores, el Estado y los empresarios; por otra, se produjo la crisis definitiva del estado oligárquico y la instalación – conflictiva- de un nuevo tipo de proyecto nacional. Sobre esta etapa María Angélica Illanes señala que durante ese período la crisis y desgarramiento de la sociedad civil *dibujaba nítidamente la nueva figura de las clases populares que ya no son los mansos corderos de antaño. Pero este desgarramiento se producía también en el seno mismo del Poder, adquiriendo el Ejecutivo una nueva fisonomía, distanciándose respecto del partidismo parlamentario y acercándose a la Intelligentsia en vista de un proyecto Nacional de Reforma.*¹⁵¹

Este cambio en la estrategia para contener e integrar las demandas del mundo social-popular, llevó a la clase política a intentar superar las fisuras que ponían en riesgo el proyecto de desarrollo, esta vez con un decidido carácter nacional popular. A su vez, la crisis de representación produjo un efecto en el debate que venían dando los partidos políticos y las mujeres del movimiento sufragista, generándose distintas tendencias en materia de ciudadanía en las propias organizaciones femeninas. Por su parte, el magisterio primario fundaba su primer intento de unificación de la educación, integrándose al debate

¹⁵¹ Illanes, María Angélica: *En nombre del Pueblo, del Estado y de la Ciencia. Historia social de la salud pública en Chile 1880/1973 (Hacia una historia social del Siglo XX)* (Santiago, Colectivo de Atención Primaria, 1993) p.185.

constituyente, y luego participando directamente en la formulación de la Reforma educacional de 1928.

Este período ha sido caracterizado por María Angélica Illanes a partir de tres interpretaciones o lecturas de la realidad que se presentaron en ese período, y que a la vez reflejan el profundo quiebre de la sociedad chilena. Estas interpretaciones sintetizan lo que la autora denomina las tres “barbaries” con las que se hacía lectura de ese momento histórico. La primera visión corresponde a la de los *grupos intelectuales y profesionales*, que interpretaban la barbarie encarnada en *la miseria, la mortalidad de niños y la pobreza de la ciudad-de-pobres*. La segunda visión corresponde a la de *las clases dirigentes, especialmente la iglesia*, para quienes la barbarie era encarnada en *la cuestión social y el movimiento obrero que amenazaba el orden instituido y la reversión de los principios de la civilización occidental*. La tercera visión corresponde a la interpretación del movimiento obrero que identifica la barbarie con *las clases dirigentes, la burguesía y, especialmente, en el militarismo de Estado, barbaries de la explotación, de la miseria, del desgobierno, de la “tiranía” y de la “traición al pueblo”, que enfermaban la república y que habían llegado con el capitalismo inglés y el prusianismo alemán.*¹⁵²

La llegada de Arturo Alessandri al gobierno en 1920, en un contexto de malestar popular y movilizaciones obreras, y el programa de legislación social que levantó su candidatura, dan cuenta de la política de contención y conciliación que define el carácter del nuevo proyecto nacional popular, lo que ha llevado a un debate en torno al liderazgo “populista” de Alessandri. Si asumimos que el populismo es una categoría que permite identificar rasgos comunes de distintas experiencias que hacen difícil su definición exacta, parece pertinente plantear el término para el caso de Chile en 1920. Así lo plantean Verónica Valdivia y Julio Pinto al reconocer que el alessandrismo constituyó una suerte de “recurso adaptativo” del orden tradicional que tuvo como finalidad neutralizar el descontento popular.¹⁵³

¹⁵² Illanes, María Angélica: *Cuerpo y Sangre de la Política. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)* (Santiago, Ediciones LOM, 2006) p. 12.

¹⁵³ Pinto V., Julio y Valdivia, Verónica: *¿Revolución proletaria o querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en la pugna por la politización pampina (1911-1932)* (Santiago, LOM Ediciones, 2001).

En el ámbito del movimiento obrero y sus procesos de evolución frente a los cambios que experimentaba el Estado y los sectores de la elite proclives a esas transformaciones, se pueden distinguir distintos tipos de respuestas frente a la “disyuntiva” que planteaban las nuevas estrategias de los sectores dominantes para superar la crisis y el conflicto social. Fundamentalmente fue al calor de la campaña presidencial de Alessandri y su propuesta de salida a una etapa de convulsión en el mundo del trabajo y reivindicaciones obreras, lo que provocó una disgregación de visiones y propuestas en el seno del mismo movimiento obrero - popular.

Pinto y Valdivia plantean en su texto “Revolución proletaria o querida chusma”, una distinción en las formas y vías de politización, por ejemplo, del mundo popular pampino entre 1911 y 1932, dando cuenta de la existencia de una vía “no rupturista”, definida básicamente por los partidos políticos, y una vía “rupturista” definida por su contenido de clase.¹⁵⁴ Por su parte, Alessandri sería el “exponente más temprano de la aproximación *no rupturista*, aproximación que marcaría su acción política y su programa presidencial. Desde esta perspectiva, para Pinto y Valdivia, la victoria electoral de 1920 *convirtió en política de estado la reconciliación entre ricos y pobres, en la idea de cohesión de las clases sociales en torno a un “proyecto común de desarrollo nacional.”*¹⁵⁵

La predisposición de algunos sectores del movimiento obrero y de la elite para implementar mecanismos de conciliación, se encontraba con resistencias no solo en los sectores patronales todavía hostiles a este tipo de prácticas, sino también en sectores pertenecientes al propio movimiento obrero, y a su principal organismo, la Federación Obrera de Chile (FOCH). Sobre este punto, María Angélica Illanes señala: *La dividida Federación Obrera de Chile se mantuvo, una, a la espera del cumplimiento del programa del nuevo*

¹⁵⁴ Los indicadores que hacen posible el camino que desarrolló esta vertiente de politización están definidos por el nacimiento del Partido Democrático (1887), la libertad electoral de 1891 y el consecuente oportunismo electoral de los partidos elitistas, que darían cuenta de la existencia de “elementos progresistas” que plantean la necesidad de acercar e incorporar al mundo obrero plenamente a la sociedad.

¹⁵⁵ Pinto y Valdivia: *¿Revolución proletaria o querida chusma? ...*, Op. Cit. p. 19.

*mandatario y la otra, que luchaba por el socialismo y portaba estandarte rojo, asumió la posición del estado de alerta.*¹⁵⁶ En relación a lo mismo, Sergio Grez señala en uno de sus trabajos sobre el período que; *la prédica anarquista y, en general maximalista, de rechazo a la intervención del Estado en los conflictos entre el capital y el trabajo, encontró un terreno favorable entre los trabajadores mientras prevaleció la respuesta represiva del sistema frente a los movimientos sociales.*¹⁵⁷

Como efecto de las políticas represivas y de posterior cooptación de la clase trabajadora (a partir de 1931) por parte del Estado, se produjo un “retroceso” respecto de lo que había logrado el movimiento popular en la década anterior; esto es, la puesta en práctica de una ciudadanía activa, construida desde la base social y con autonomía de la clase política y el Estado. Este retroceso se expresó en la derrota del movimiento popular/constituyente que se había desarrollado en el período 1918-1925, y luego en la fallida experiencia de reforma educacional en 1928.

Lo que vendría después, sería un paulatino cambio en las relaciones Estado-Sociedad, generándose un conjunto de reformas y leyes que promoverían y ampliarían la participación e *integración* (“frustrada”) del pueblo a al proyecto modernizador de la nación. Así como pretendían conciliar las históricas disputas entre capital y trabajo en favor de un proyecto estatal de modernización y desarrollo. De acuerdo a Gabriel Salazar, el período que comprende entre 1925 y 1938 estuvo caracterizado por una política de disolución de los movimientos sociales *de todo tipo*, que incluyó a los empresarios industriales, los oficiales jóvenes, organizaciones populares autónomas, movimientos del profesorado y estudiantes. Para ello, se utilizaron medios represivos directos, pero también se *incrementó del poder estatal (facultades extraordinarias)*, así como se dictó el Código del trabajo en 1931. *A cambio, se favoreció y se propagandizó la sindicalización industrial (que favorecía al*

¹⁵⁶ Illanes, María Angélica: *En el nombre del Pueblo...*, Op. Cit., p. 187.

¹⁵⁷ Grez, Sergio: “¿Autonomía o escudo protector? El movimiento obrero y popular y los mecanismos de conciliación y arbitraje (Chile, 1890-1924)”. En formato electrónico: http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple2/0.1255.SCID%253D21036%2526ISID%253D730.00.html

*trabajador masculino, y dependía de la institucionalidad vigente y de las finanzas patronales) y la educación estatal para todos, mientras se reclutaba masivamente a la clase media en la burocracia fiscal.*¹⁵⁸

Por otra parte, desde una perspectiva historiográfica, y poniendo en discusión el fenómeno de la “cuestión social”, existe un consenso en señalar a las primeras décadas del siglo XX como un período de crisis profunda del orden oligárquico, que lo llevó a su propio colapso y redefinición. Gonzalo Vial en su Historia de Chile plantea que los problemas acarreados por la *cuestión social*, sumados a la conducta histórica de las clases gobernantes, derivaron en un quiebre definitivo de los vínculos sociales, políticos y culturales entre la clase popular y los sectores dominantes.¹⁵⁹ Por su parte, James Morris, en “Las élites, los intelectuales y el consenso”, señala que la cuestión social, en el período anterior a 1924, fue objeto de crédito por parte de miembros del sector aristocrático-católico y de la clase media, desde donde surgieron algunas voces de advertencia del advenimiento de un “desajuste” importante de la sociedad.¹⁶⁰ Para este autor, actores relevantes del período son los precursores de la legislación social, sobre todo a partir de 1919, momento en que los sectores conservadores presentaron una “primera proposición amplia” para abordar el problema de las relaciones laborales. De igual manera, estos mismos sectores plantearon por primera vez un proyecto de participación ciudadana femenina.

Otra perspectiva es la que plantea como “agente clave” en el proceso de transformación del estado a la denominada “Intelligentsia Médica” y posteriormente, en una etapa de consolidación de reforma Estatal, a los militares. Tal planteamiento es el que hace María angélica Illanes, quien identifica al cuerpo médico con una *Intelligentsia*, utilizando el

¹⁵⁸ Salazar, Gabriel: “La mujer del bajo pueblo en Chile: bosquejo histórico”, Revista *Proposiciones* (21): p. 13, Santiago, Ediciones SUR, 1992.

¹⁵⁹ Gonzalo Vial es claro al señalar que el reconocimiento de la cuestión social por parte de las elites fue tardío, y que esta tardanza se tradujo en una actitud de indiferencia, “Maquiavelismo y fuerza”. De ahí emerge su tesis sobre el quiebre del último de los consensos, el social, otorgándole su cuota de responsabilidad a la elite política y económica en ello.

¹⁶⁰ James Morris realiza la siguiente afirmación referida a la casi nula atención que tuvieron las advertencias de un quiebre social: “El régimen parlamentario (1891-1924) chileno es un monumento innecesario a la intransigencia clasista y a la estática social”.

término para definir a un sector de la intelectualidad, que se posicionó desde el estatus social que le otorgaba el conocimiento científico, y que paulatinamente fue interviniendo en las estrategias de poder frente al conflicto social que generaba el desarrollo del capitalismo. Fue así como la salud pública se transformó en el concepto base de *la vía del llamado Estado de Asistencia, encarnado históricamente en el Ministerio de Higiene, Asistencia, Previsión Social y Trabajo, a cuya cabeza se instalaron los médicos de la Intelligentsia, bajo el amparo de los golpes de fuerza de los gobiernos militares de los años 20.*¹⁶¹

En el plano de la educación, los efectos de la cuestión social y la crisis política de este período, se tradujeron en la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 como estrategia “integradora” del pueblo al proyecto nacional de desarrollo. Sería en respuesta a esta Ley y a su implementación que las distintas instituciones del magisterio primario se unificarían en una sola Asociación de alcance nacional y con proyección histórica: la Asociación de Profesores fundada en diciembre de 1922.

Por su parte, el magisterio primario se había logrado unificar reorientando sus demandas desde lo gremial en 1923, hacia la constitución de un movimiento que logró “ampliar” sus demandas en función del proyecto constituyente de 1925. Esto había marcado una tendencia “evolutiva” del magisterio, pudiendo reconocerse en el transcurso de su desarrollo organizativo -a través de la Asociación de Profesores- elementos fundantes de la vieja cultura política mutualista (herencia de las sociedades de preceptores), con contenidos propios de la realidad histórica que debió enfrentar el profesorado de la década de 1920. Esto es, la pérdida completa del consenso entre la clase política y el movimiento popular, pudiendo generarse las condiciones, a partir de ello, para la confluencia entre los distintos sectores que se reunieron en la Asamblea Constituyente de 1925, en la que participaron decididamente los maestros.

¹⁶¹ Illanes, María Angélica: *En el nombre del Pueblo...*, Op. Cit., p. 149.

b) Formación de la Asociación General de Profesores: la unificación del magisterio primario

Para estudiar la trayectoria histórica de las maestras primarias que aparecen en escena en los años veinte, tenemos que observar el proceso de formación y desarrollo de la Asociación de Profesores (1923-1932), y entenderlo como una primera fase de maduración de ideas y propuestas educativas que llevaron a plantear una reforma total de la enseñanza. Esto se concretó en un hito trascendente en la historia educacional de Chile: la Reforma del año 1928, evidenciado con ello la relevancia del magisterio en el proceso de cambios y construcción de educación pública en la conflictiva década de 1920.

En el desarrollo de este proceso se puede identificar la configuración de una corriente de pensamiento educativo que seguirá desarrollándose posteriormente a través de la puesta en práctica y aparición de las escuelas consolidadas a partir de 1944, no solo por tratarse de los mismos actores involucrados, que dejaron innumerables trabajos escritos sobre esas experiencias, sino porque se puede identificar en las décadas siguientes un proceso de maduración de las ideas impulsadas por la Asociación de Profesores.¹⁶² Una perspectiva sobre esto es la que plantea un miembro de la propia Asociación de Profesores, Eleodoro Domínguez, en un texto escrito años después: “Un movimiento ideológico en Chile”. El autor plantea que la Asociación General representó un “espíritu de ansias renovadoras” de los maestros pero que no logró traducirse en “postulados claros y concluyentes”:

*En todos sus aspectos el proceso sigue los vaivenes más o menos confusos de una ideología avancista, pero en formación. No es sino mucho después de la dura experiencia de la reforma (en 1928) que muchos profesores chilenos consiguen fijarse una posición ideológica clara y definida.*¹⁶³

¹⁶² Algunos maestros y maestras representativos de esta corriente y que fueron consultados para este estudio son Víctor Troncoso, Haydée Azócar, Luzmira Leyton, Sara Perrín, Juan Sandoval, Abdolomira Urrutia, Daniel Navea, Luis Gómez Catalán, Francisco Funes, entre otros y otras.

¹⁶³ Domínguez, Eleodoro: *Un movimiento ideológico en Chile* (Santiago de Chile, 1935) Biblioteca Clodomiro Almeyda. Partido Socialista de Chile. Documentos de Archivo. p. 27.

En esta línea, la Asociación de Profesores puede ser caracterizada como un movimiento profundamente crítico del sistema educacional público, abocado a la tarea de estudiar la realidad educacional del mundo popular urbano y campesino, y de sentar las bases de lo que más tarde cobraría vigencia a través de la instalación del proyecto de consolidación. Pero interesa destacar también que la Asociación fue un movimiento crítico de la cultura y la política tradicional, en el que confluyeron las ideas de renovación de la educación con las prácticas político-culturales internas. Esto se puede observar, por ejemplo, a través de su organización federativa y a los espacios internos de participación. En estos espacios las maestras se tomaron la palabra con una voz propia, articulada con las discusiones del gremio y del movimiento social, señalando las preocupaciones y aportes propios en el proyecto de transformación de la enseñanza y la cultura.

Pero ¿a qué responde la formación de la Asociación de Profesores? Eleodoro Domínguez plantea que su origen se puede explicar atendiendo a distintos factores. Por un lado, sitúa la aparición de la Asociación General en el contexto de producción de un movimiento cultural de carácter continental, que -a grandes rasgos- surge como reacción a las consecuencias de la Gran Guerra y a la proclama de la decadencia cultural del occidente europeo, proyectando a los pueblos de América en la vanguardia de una nueva etapa histórica. En el análisis de Eleodoro Domínguez, las ideas matrices de este movimiento continental tendrán profundo impacto en las nuevas ideas educacionales y tienen su primera expresión discursiva en el *Manifiesto* de los estudiantes Córdoba en 1918, cuando señala:

*Allí se inicia en forma entusiasta el movimiento pedagógico-cultural del que el movimiento chileno es una continuación sistematizada y heroica (...) aparece el manifiesto de los estudiantes de la Universidad de Córdoba que repartido a todos los pueblos del continente enciende la llama de un movimiento espiritual y político que habría de alcanzar en el breve plazo de algunos años una inmensa significación.*¹⁶⁴

¹⁶⁴ *Ibíd.*, p. 12.

En otro orden de motivaciones, y atendiendo a las de carácter local que llevan al magisterio primario a organizarse, este autor observa en el año 1918 un descontento generalizado que tenía su raíz en la situación material del magisterio, que se había agudizado como consecuencia de los efectos económicos de la guerra:

En efecto, debido al desastre económico – político en que la guerra y el período de crisis del capitalismo en 1918, habían colocado al país, el gobierno oligárquico chileno no podía atender en forma conveniente al pago de los sueldos del magisterio nacional. Además, al aplicar la Ley de Instrucción primaria Obligatoria (1922) Darío Salas, Director General de Instrucción primaria clasificó mal al magisterio. Cada maestro perdía, por este motivo, alrededor de \$ 100 mensuales de su renta. Se inicia por ello un movimiento general de rebeldía que concluye en una huelga de maestros declarada ese mismo año 1918. Por parecidas razones el magisterio repite la huelga en 1922. En esta segunda huelga el profesorado revela poseer ya una mejor conciencia social y unifica sus fuerzas en un solo organismo: la Asociación.¹⁶⁵

La situación económica que la clasificación legal imponía al magisterio, fundamentalmente primario, propició la formación de la Asociación como respuesta a una preocupación inmediata. No obstante, debe destacarse que desde los inicios esta organización fue “caldo de cultivo” para la generación de un movimiento ideológico local, convergente con la orientación internacional americanista que había tenido el movimiento universitario de Córdoba, y otros que le siguieron después.

Desde otra mirada, Iván Núñez caracteriza la aparición de la Asociación General como la “irrupción de un actor colectivo”, cuyo desarrollo en el periodo 1923-1928 se puede sistematizar en tres etapas: en un primer momento se abocó a problemáticas propias del sindicalismo docente (escala de sueldos, clasificación profesional, etc.); rápidamente evolucionó hacia un movimiento de contestación sociocultural en un contexto de crisis del

¹⁶⁵ *Ibíd.*, p. 24.

régimen oligárquico (1925), para finalmente constituirse como un movimiento pedagógico de reforma del sistema educacional (1928).¹⁶⁶

En términos concretos, la nueva Agrupación de maestros resultó de la unión de tres corporaciones existentes con anterioridad: la ex Liga, la Federación de Profesores y la Unión de Profesores. A juicio de la nueva Asociación estas tres organizaciones: *a pesar de la comunidad de ideales se hacían fuego mutuamente y llevaban una existencia lánguida, a la vez que, salvo la Unión, no respondían a las exigencias de la hora presente y su rodaje era esencialmente centralista.*¹⁶⁷ Pero también otras organizaciones de profesores existentes fueron rápidamente convergiendo hacia la nueva Asociación y pronto se convirtieron en agrupaciones provinciales del nuevo proyecto gremial. Sociedades regionales como la Academia Pedagógica de Antofagasta; la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria de Valparaíso; la Sociedad Maestros Primarios de Cautín y la Sociedad Protección Mutua de Profesores Primarios de Freire, se reconvirtieron en agrupaciones locales de la Asociación de Profesores.¹⁶⁸

Esta rápida convergencia y unificación de agrupaciones en un solo movimiento organizado puede entenderse al observar cuáles fueron las definiciones constitutivas de la Asociación, que quedaban establecidas en sus estatutos. Sus definiciones eran ampliamente liberales cuando se planteaba como una organización *federalista* compuesta por agrupaciones departamentales. Esto resultaba, en la práctica, en el ejercicio de una autonomía local que cada agrupación promovía conforme a sus asuntos propios, aboliéndose de esa manera la “perniciosa absorción centralista”. Las directivas debían ser elegidas por “normas equitativas y democráticas” que, además, permitieran “adoptar las resoluciones de trascendencia para la entidad”¹⁶⁹. Propiciaba con ello la nueva orgánica una práctica

¹⁶⁶ Núñez, Iván. “El pensamiento educativo de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”. Revista *Pensamiento Educativo*, Vol. 34, junio 2004, p.163.

¹⁶⁷ *Nuevos Rumbos*, 1º de septiembre de 1925, p. 5.

¹⁶⁸ La Asociación estaba compuesta por sus organizaciones de todas las provincias, exceptuando Tacna, Tarapacá y Linares. La aprobación de los estatutos y personalidad jurídica de la Asociación fue obtenida mediante Decreto N° 630 del 11 de abril de 1923. En *Nuevos Rumbos*; 1º de septiembre de 1925, p. 5.

¹⁶⁹ *Nuevos Rumbos* (1) 1923.

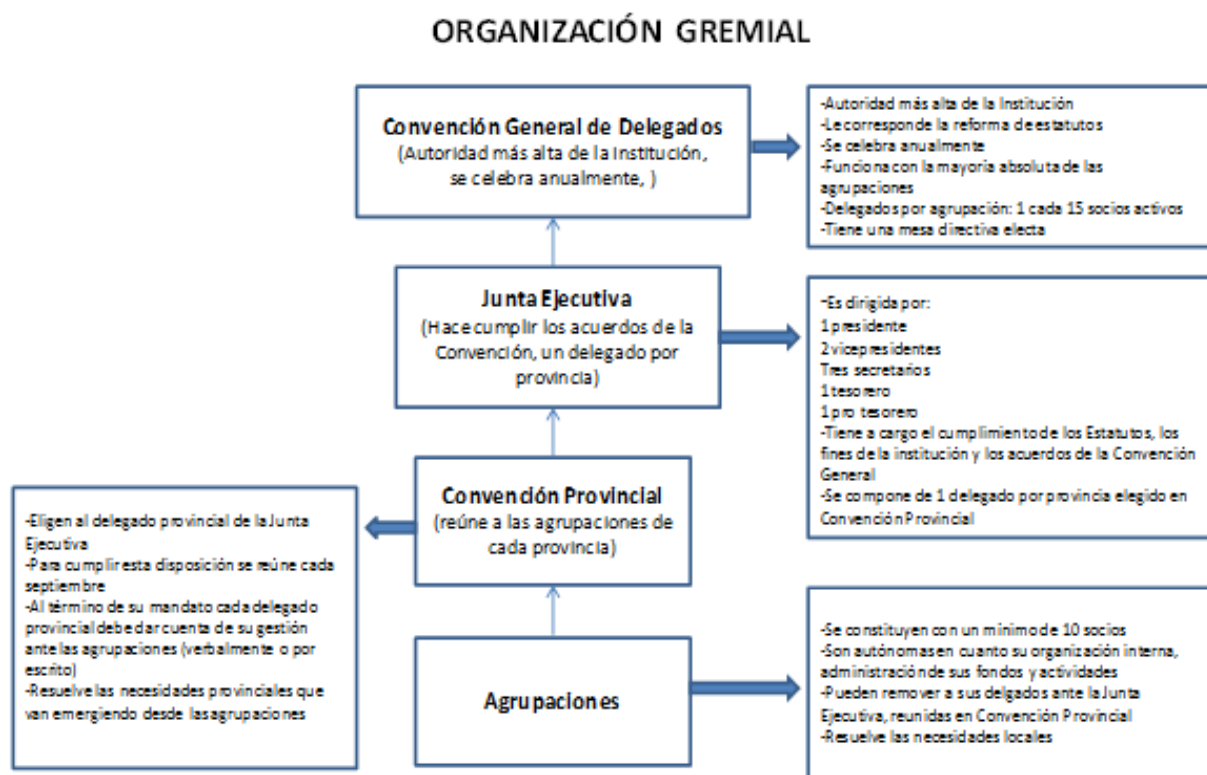
descentralizada y democrática, en la que las agrupaciones locales de profesores convergieron desde las particularidades de sus provincias.

El punto de unión de estas agrupaciones no fue sólo el problema salarial, sino también otra serie de motivaciones y funciones que quedaron detalladas en el programa de la Asociación de Profesores. Entre las funciones establecidas las agrupaciones de cada provincia debían ocuparse de los Hogares Sociales, cooperativas de consumo, escuelas nocturnas para obreros, asistencia social, bibliotecas pedagógicas y populares, perfeccionamiento profesional, mausoleos, defensa, extensión cultural, sociabilidad, colonias de veraneo y cultivo de deportes. De esta manera, el programa presentaba un plan común que debía llevarse a la práctica, y que contemplaba – en términos generales – hacer frente a las carencias económicas, profesionales, físicas y culturales de los profesores practicando los principios de la ayuda mutua; y asumir la labor pedagógica no solo en el aula escolar, sino que desarrollando la extensión de la cultura en el medio social.

La forma en que fue definida la estructura orgánica de la Asociación General reflejó su carácter democrático (Ver Cuadro N° 1), al establecer como máxima autoridad de la organización a la Convención General de Delegados que, celebrada anualmente, funcionaba con una representatividad por agrupación de 1 delegado por cada 15 socios activos. Los espacios de participación en las Convenciones Generales estaban constituidos por una mesa directiva (electa cada año), una comisión calificadora de poderes, los delegados de cada agrupación y las comisiones de trabajo. La Junta Ejecutiva, por su parte, asumía entre sus labores la difusión de la Asociación, la recepción de los reclamos de maestros, el cumplimiento de los acuerdos de las convenciones, el cultivo de las relaciones internacionales y la preocupación por el Seguro de Vida y Previsión Social. Otros órganos en la estructura de Asociación eran las Convenciones Provinciales y las agrupaciones de cada localidad.

Cuadro N° 1

Instancias de participación interna al interior de la Asociación de Profesores.



Fuente: Elaboración propia a partir de *Nuevos Rumbos*, N° 1, 1923.

Además de su estructura orgánica, la Asociación de Profesores implementó formas de participación involucrando a otros sectores en la construcción de su proyecto gremial. Un ejemplo lo constituyen los comicios, reuniones de amplia convocatoria de todos los sectores organizados, donde se abordaban temas que aquejaban al magisterio, pero que también tenían repercusiones sociales. En los comicios se deliberaba en torno a las medidas de solución y las estrategias de lucha a seguir. Entre mayo de 1925 y mayo de 1926 constatamos la realización de tres comicios promovidos por la Asociación General y con alta presencia de otros grupos organizados.¹⁷⁰ Un ejemplo fue el “Gran Comicio de protesta

¹⁷⁰“El gran Comicio simultáneo pro reconstrucción de la enseñanza” (1° Mayo de 1925). “El movimiento del profesorado primario. (...) El Comicio del 9 (...)” (15 de agosto de 1925) Se realiza en Santiago y en provincia: La Serena, los Andes, Valparaíso, Chillán.

contra el estatuto y otras economías gobiernistas en el presupuesto de instrucción”, del 1° de Mayo de 1926, que fue el resultado de un “movimiento de agitación” contra las medidas de gobierno, donde se acordó “hacer opinión contraria al estatuto”, y a través de una circular se instruyeron los “medios de acción”. En ese documento se propuso precisamente la realización de un “Comicio simultáneo” en todo el país al que asistieron, en el caso del celebrado en Santiago, al menos 15 organizaciones sin contar la agrupación de maestros de Santiago¹⁷¹.

Otro aspecto que permite plantear el carácter democrático de la Asociación lo constituye la presencia femenina en las Convenciones Generales, presencia que pese a ser minoritaria en relación a la de los maestros, representaba una práctica poco frecuente en otras organizaciones del período. Posiblemente esto puede explicarse porque históricamente el gremio estuvo conformado por un mayor número de maestras, debido a su “natural” condición para la enseñanza, no obstante, permite distinguir en este espacio organizativo la aparición del sujeto femenino en los asuntos decisivos del gremio. La revisión que hace Leonora Reyes sobre la participación de maestras en estas instancias arroja como resultado en la Segunda Convención General realizada en Concepción en 1924, que las delegadas mujeres representaban el 19%, con un total de 24 maestras y los delegados varones a un 81% con un total de 103. En el caso de las comisiones de trabajo el porcentaje de participación de maestras frente al de maestros era del 10%, que corresponde a 8 mujeres y 80 varones en total. En esta Convención no ocuparon cargos en la mesa directiva las maestras, lo que sí ocurrió en la Tercera Convención de 1925 celebrada en Valdivia, donde ocuparon cargos Luisa Trapp, delegada de San Bernardo y Emilia Flores, delegada de Valdivia.

“El gran Comicio de protesta contra el estatuto y otras economías gobiernistas en el presupuesto de instrucción” (1° de mayo de 1926).

¹⁷¹ “Casi todas Las organizaciones obreras y de empleados acudieron a ofrecer su adhesión a la Asociación. (...) entre las organizaciones que solidarizaron anotamos las siguientes, además de la Agrupación de Santiago: Unión de empleados de Chile - Federación Obrera de Chile - Sociedad Nacional de Profesores - Junta Ejecutiva Nacional de Arrendatarios - Asociación de Telegrafistas de Chile - Unión Sindical de Panificadores - Centro de Estudiantes de Derecho - Unión en Resistencia de Carpinteros - Centro de Estudios de Medicina - Unión Industrial del Cuero y Anexos - Unión local de la IWW - Centro de Estudiantes de Educación Física y Manual - Centro de Estudios Sociales Luz y Acción - Comité contra el Carnet Obligatorio - Asamblea Radical.” En *Nuevos Rumbos*, 1° de mayo de 1926, p. 8.

Estos datos señalan una presencia minoritaria de maestras -en relación a la cantidad de maestros- en los espacios de participación gremial. No obstante, esta participación posibilitó que las maestras incorporaran en las discusiones gremiales temáticas asociadas particularmente a su condición femenina, para lo que también utilizaron otros espacios.

Desde el gobierno y los medios de prensa el nacimiento de la nueva organización de profesores fue elogiado. El Diario Ilustrado, por ejemplo, afirmaba que en la celebración de la primera Convención de la Asociación de Profesores, celebrada en Santiago en 1923, los maestros se hacían cargo del *anhelo últimamente sentido del profesorado primario de la República de adquirir un perfeccionamiento intelectual, económico y profesional*, destacando que esta institución con un año de vida “ha logrado cobijar en su seno a casi la totalidad del profesorado primario”, y que en ella se encuentran representadas más de 60 agrupaciones.¹⁷² En efecto, la Asociación General se había fundado con 2.000 socios en 1923, la mayor parte de ellos profesores primarios, para llegar a una cantidad aproximada de 7.000 asociados en 1925, cifra que representaba el 72% del total de maestros primarios en ese mismo año.¹⁷³

¿Qué factores explican este rápido crecimiento? Una respuesta puede encontrarse en el texto ya citado de Eleodoro Domínguez en donde señala que, estando los maestros afectados por las mismas contingencias de los trabajadores manuales en la sociedad capitalista, y frente a la ineficacia de los partidos de izquierda, respondieron a la necesidad de resolver las dificultades de su función mediante un programa de estudio y acción elaborado por ellos mismos. De esta forma, la Asociación se convirtió en el único gremio que con “criterio de Estado” se abocó a la tarea de dar solución a su propio problema. Sumado a ello, Domínguez destaca como característica peculiar que el grupo de dirigentes,

¹⁷² *El Diario Ilustrado*, jueves 3 de enero de 1924.

¹⁷³ Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores...*, Op. Cit., p. 98.

lejos de actuar con lógica de caudillos, supo conducir colectivamente un movimiento que creció y se vitalizó en el proceso mismo de construcción de su proyecto de reforma.¹⁷⁴

c) Características del joven magisterio primario

Un aspecto que permite explicar el rápido crecimiento de los agremiados se relaciona con la presencia mayoritaria de jóvenes maestros y maestras que habían sido formados en las escuelas normales de provincias, y miraban inquietos su futuro como educadores si en la práctica debían seguir enfrentando las trabas de un rudimentario e imperfecto sistema de educación primaria.

Una de las características concomitantes de la profesión docente fueron los bajos sueldos asignados a los profesores primarios y las precarias condiciones de vida material en las que desarrollaron su labor. Y aunque a menudo las autoridades señalaron este problema como una de las razones de que “personas bien dotadas” no se dedicaran a ella, pocas fueron las mejoras que se hicieron en este terreno. Según señala Loreto Egaña, *las bajas remuneraciones fueron determinantes en las condiciones de vida que tuvieron los maestros primarios y correspondían a la vez, a las condiciones generales en que se desenvolvía la educación primaria popular*¹⁷⁵.

Una referencia concreta a las condiciones materiales y el estado de la educación primaria en este período la encontramos el testimonio de la directora de una escuela de la provincia de Los Andes, cuando en el año 1926 señalaba que la escuela no tenía bancos para sus estudiantes, lo que reflejaba el estado de abandono de muchas escuelas primarias de provincias:

¹⁷⁴ Domínguez, Eleodoro: *Un movimiento ideológico...*, Op. Cit., p. 8.

¹⁷⁵ Egaña, Loreto: *La Educación Primaria...*, Op. Cit., p. 214.

No hallo a quien clamar señor. Le pido bancos al señor Visitador, me dice que está cansado de pedirlos a su vez. Quiero interesar a los vecinos para ver modo de obtener asientos de cualquier clase, nada tampoco. Tengo que turnar a los niños en los asientos. Los que no alcanzan a sentarse en bancos, lo hacen en una tabla que les pongo en las orillas de las salas de clases, la muralla de respaldo. Estoy sola. No he podido conseguir ayudante, aunque también he pedido con insistencia.¹⁷⁶

Esta característica del magisterio primario lo diferenció – económica y socialmente – del profesorado de enseñanza secundaria y superior, quienes gozaban de una mayor valoración social y de mejores condiciones laborales. Los maestros primarios, en la práctica, constituían un segmento socialmente distinto a las otras ramas de la docencia, para Loreto Egaña *la preparación especial que empezaron a tener en las Normales y la calidad de empleados fiscales que progresivamente fueron teniendo, no guardaba relación con los niveles de vida a que podían acceder.¹⁷⁷*

La falta de asignación de recursos públicos para cubrir los gastos de la educación primaria se sumaba a la poca preocupación de autoridades y legisladores para superar el estado material en que se encontraba. Esto se reflejaba, por ejemplo, en la falta de escuelas primarias para recibir a toda la población de ese segmento escolar, y en el estado de pobreza en que se encontraba una buena parte de ellas. De esta forma las carencias eran parte del desafío cotidiano que debían asumir los maestros y maestras, debiendo ocuparse de amplias funciones para solucionar y cubrir problemas y obstáculos de todo tipo. Un texto publicado en 1924, en el periódico de la Asociación “Nuevos Rumbos” señalaba en relación a esto lo siguiente:

(...) hemos estudiado detenidamente la situación económica que nos aguarda y a través de ella solo vemos cuadros sombríos, de miseria de todo orden, que es

¹⁷⁶ Relato citado en: Troncoso, Víctor; *Vagos y analfabetos. El problema básico de Chile* (Santiago, Editorial Magister, Talleres Gráficos de la Federación Obrera de Chile, 1926) p. 30.

¹⁷⁷ Egaña, Loreto: *La educación Primaria...*, Op. Cit., p. 215.

necesario meditar y corregir a la brevedad posible. Los que ya estamos en la brecha nos hemos estrellado contra la realidad que no nos enseñaron en la Escuela Normal: escuelas desmanteladas, que en su mayoría funciona en edificios absolutamente inadecuados que tenemos que asear nosotros mismos con nuestros niños. En resumen, nuestras funciones son de profesor, inspector, aseador de la escuela.¹⁷⁸

El maestro lidiaba en su cotidiano con la realidad del bajo pueblo, compartiendo con él su origen y miseria. Nadie mejor que él conocía las carencias y falencias del frágil sistema educativo. Era natural entonces que las precarias condiciones de vida los acercaran a las demandas que, por la misma época, reclamaban los sectores obreros. No podía ser de otra forma, puesto que tanto el viejo preceptorado como la nueva generación de normalistas llevaban todavía fresco el sello de su origen popular:

Los empleados públicos modestos, entre ellos los maestros primarios, sufren como los demás trabajadores las consecuencias de la debacle económica y financiera del país. Desde hace varios años que sus sueldos se mantienen estacionarios, cuando no han sido rebajados, de tal manera que sus posibilidades de vida están reducidas al mínimo, y en algunos casos llegan hasta el extremo de suprimir de su alimentación y de su vestuario muchos artículos considerados como indispensables.¹⁷⁹

Esta fue una característica particular del magisterio chileno, de ella hacía mención en 1930 la escritora peruana Magda Portal, en un artículo titulado “La Reforma educacional en Chile” y publicado en una revista de circulación internacional titulada *Repertorio Americano*:

¹⁷⁸ “Situación de los Maestros Jóvenes. Desocupación. -Remuneración científica”, en *Nuevos Rumbos* (14) 1° de Abril, 1924, p. 3.

¹⁷⁹ *Ibíd.*

Todavía se da el caso, un tanto extraño, de que el magisterio se halle separado por clases sociales. El maestro primario es de categoría inferior al secundario. Los primeros son los que enseñan al pueblo, salen generalmente de las clases más pobres, y no se les exige sino una epidérmica preparación. Los segundos ya requieren estudios más amplios, títulos universitarios y pertenecen a esa élite de la clase media (...) y que se pone al servicio de la alta clase y de la burguesía. (...) El profesor primario, por enseñar en una escuela tiene un salario inferior al profesor secundario que enseña en los Liceos, aunque esté en el mismo grado de labor que éste.¹⁸⁰

A esta situación se sumaba otro problema que era señalado por las generaciones más jóvenes del magisterio: la desocupación de maestros y maestras se presentaba como un tema recurrente en las publicaciones de la voz oficial del gremio¹⁸¹. De su lectura se deriva que la desocupación del profesorado primario en la década de 1920, afectó principalmente a generaciones de jóvenes recién egresados y egresadas de escuelas normales. Para enfrentar este problema, se articularon en torno a su identidad de “normalistas desocupados”, formando agrupaciones propias al alero y con apoyo de los líderes de la Asociación General.

La desocupación se presentaba como un problema que agudizaba la situación económica, de paso, revelaba algunos vicios del sistema educativo, como la presencia de una suerte de “tráfico de influencias” que se requería para conseguir un puesto en una escuela:

Todos los años las Escuelas Normales de la república vienen lanzando de su seno un porcentaje de maestros que fluctúa entre 200 y 300. (...) pero la realidad les demuestra que para ocuparse es indispensable hacer varias peregrinaciones a fin de

¹⁸⁰ Portal, Magda. “La Reforma educacional en Chile”, *Revista Repertorio Americano. Semanario de Cultura Hispánica* (10) Tomo XXI, Año XI, N° 506, San José de Costa Rica, 13 de septiembre, 1930.

¹⁸¹ Es común encontrar en las páginas de Nuevos Rumbos textos de difusión del problema mediante cartas, manifiestos, *lobby* con autoridades educacionales, actividades de apoyo, análisis de la realidad económica del profesorado, entre otros.

*obtener empeños... Los que no tienen empeños de parlamentario o de “grandes electores” que hacen diputados, permanecen más tiempo implorando ocupación, hasta que al final, aburridos y decepcionados de la carrera, se ocupan de otras actividades. (...) jóvenes que se ven obligados a trabajar en biógrafos, bares u otras ocupaciones a fin de morir de hambre, y para ayudar a la familia, que, a costa de grandes sacrificios, los mantuviera cinco años en la Escuela Normal.*¹⁸²

Estas agrupaciones de jóvenes maestros desocupados se formaron y desarrollaron al interior de la Asociación General y fueron perfilándose conforme avanza el periodo hacia objetivos más amplios que la sola ocupación de puestos de trabajo. El primer grupo de normalistas desocupados aparece en *Nuevos Rumbos* en 1924, mediante la publicación de un Manifiesto de jóvenes graduados después de la vigencia de la Ley 3,654, de Instrucción Primaria Obligatoria (1920). Solicitaban a la Junta Ejecutiva de la asociación revisar el proyecto de reforma de la Ley que había aprobado la Convención de Concepción, particularmente la situación de los sueldos de maestros primarios, que estaban diferenciados por años de servicio y por categoría, ya que existían los de primera, segunda y tercera categoría. En el caso del joven profesorado con menos de 5 años de servicio, su estatus estaba en la última categoría de tercera clase, con un sueldo promedio anual de \$ 2.400. En relación a esto los maestros jóvenes señalaban en el texto publicado:

*Consideremos ahora este misérrimo sueldo de 250 pesos con las necesidades que tenemos que satisfacer. Nuestra cultura y nuestra educación nos hacen concebir una vida que estamos muy lejos de vivir con la remuneración que se nos da. La casa higiénica, ventilada, con luz eléctrica y demás comodidades que nos proporcionan el progreso y la civilización son para nosotros como la Dulcinea que inútilmente buscaba Don Quijote... Y ante la imperiosa necesidad de vivir, tenemos que amoldarnos al conventillo, a la cité o a la casa de los suburbios, desmantelada, triste.*¹⁸³

¹⁸² “Situación de los Maestros Jóvenes. Desocupación. -Remuneración científica”, Op. Cit., p. 3

¹⁸³ *Ibídem.*

Por su parte, las maestras jóvenes también debieron enfrentar el problema de la desocupación, y formaron sus propios comités de normalistas desocupadas, con presencia en distintas secciones zonales. Se constata un fuerte movimiento de maestras cesantes en 1925, para combatir la aplicación “criterios de selección” ajenos a la idoneidad profesional, tanto para la asignación de puestos laborales como para los cargos administrativos en el sistema educacional. No son pocos los informes que hablan de la escasa preparación de “ayudantes” e “interinos” que no estaban capacitados para ejercer la docencia. Por tal motivo, las maestras cesantes organizaron una campaña de nombramientos logrando comprometer a las autoridades, así lo informaba Nuevos Rumbos:

El manifiesto de las maestras sin empleo, es como un grito de desesperación, como la voz dolorosa que reclama justicia, como la voz de protesta en contra de las maestras improvisadas que, por disponer de influjos, les han arrebatado el pan y burlado en sus propósitos de hacer carrera en su digna pero modesta profesión.¹⁸⁴

d) La articulación del sujeto femenino en el espacio gremial: acción colectiva

Para analizar la articulación de una corriente de maestras primarias en la década de 1920, es necesario dar cuenta de algunos aspectos relevantes para explicar y comprender las condiciones que al interior de la Asociación General permitieron el desarrollo de una forma de participación con elementos y características específicas. Esas especificidades se relacionan con el ser mujer/maestra primaria, aspecto que podemos recoger a través de discursos, artículos, cartas, que fueron publicados en el periódico *Nuevos Rumbos*, y en los debates y acuerdos de las Convenciones que realizó la Asociación.

En el proceso de debates y articulación de demandas y proposiciones de la Asociación de Profesores encontramos voces de maestras que, sea en forma de reclamo, relato, discurso,

¹⁸⁴ “Las maestras cesantes”, *Nuevos Rumbos* (35) Año III, 2 de junio de 1925, p. 9.

intervención en la asamblea, con mayor o menor grado de reflexión sobre el “ser maestra”, lograron ampliar el campo de influencia de sus preocupaciones consiguiendo la adhesión de los maestros. Esto nos lleva a plantear que tanto los mecanismos como los espacios de participación al interior de la Asociación reflejaron una marcada inspiración democrática, que se desarrolló a partir de una concepción del rol docente que sólo podía ser posible a partir de una transformación de la cultura y la sociedad.

Este carácter democrático también estaba representado en la proyección que tenía la maestra en su interior, es decir, la posibilidad de optar a los mismos cargos de representación que los hombres. Por otra parte, su definición “anti centralista”, expresada en las relaciones de horizontalidad entre las secciones de la capital y las provincias, y el hecho que las maestras tenían la posibilidad de “liberalizar” sus conductas cotidianas, son otras consideraciones que nos permiten plantear la democratización del espacio gremial.

Por su parte, la importancia de los temas discutidos en las Convenciones Generales radica en que se trató de instancias resolutorias, que reunieron a representantes de todas las agrupaciones de la Asociación a nivel nacional, y reflejan la coexistencia de distintos temas de preocupación entre los que podemos encontrar algunos relativos a la situación específica de las maestras primarias. En el caso del periódico Nuevos Rumbos, el principal medio de propagación de la situación del magisterio, uno de los principales “agentes” de cohesión de los maestros de las distintas zonas del país, proporciona información sobre la dinámica del profesorado. En sus páginas aparecen recurrentemente cartas dirigidas al director del periódico, Ramón Jerez, en las que se relatan los problemas que debieron enfrentar los profesores/as en sus localidades. En ellas se puede ver cómo paulatinamente las maestras van instalando sus temas de preocupación. Por ejemplo, en el número del 1º de agosto del año 1923, aparecen los primeros escritos de autoría femenina referidos y/o destinados a las maestras de la Asociación. Con el título “¡EUREKA! Al profesorado femenino de Educación Primaria”, la maestra Emilia Bustamante escribía:

*El profesorado femenino, que forma la mayoría del magisterio primario, debe, con más razón, exponer sus opiniones en bien de los educadores del pueblo. Que ese grito de ¡Eureka! No se pierda, dignas compañeras, entre el bullicio de comentarios malévolos, y la palabra femenina aparezca en “Nuevos Rumbos” dando a conocer las vicisitudes que encuentran en el ejercicio de su apostolado, las educadoras primarias de la República*¹⁸⁵.

Dado el carácter descentralizado del gremio, su principal órgano de comunicación, Nuevos Rumbos, se divulgó por las distintas zonas y provincias del país convirtiéndose en un espacio de encuentro y reconocimiento de los problemas comunes y las diferencias. Esta característica del periódico permitió que las maestras rurales, ubicadas hasta en las zonas más recónditas pudieran enterarse de las noticias del gremio y sus avances. Fue de esta forma que los lectores –asociados y asociadas del gremio- pudieron conocer de primera fuente la situación de las maestras rurales que escribían sobre su aislamiento y condiciones de trabajo. En una carta enviada por una maestra rural al periódico en el año 1923 se puede desprender que la realidad de las escuelas rurales y de las maestras no había cambiado sustancialmente respecto al aislamiento en que se encontraban en el siglo XIX:

*Fue para mí un día feliz aquel en que el correo... me trajo un número Nuevos Rumbos. Sin ello hasta hoy ignoraría, como estoy segura ignora la mayoría de mis colegas rurales, la existencia de tan interesante periódico. (...) así, pues, juntando el fin de un discurso (el principio tal vez se publicó en un número que no llegó a mis manos) con un artículo sobre la unión de profesores, leído muchos días más tarde, y la reseña de una agrupación de Chillán, que juntando pacientemente los pedazos descubrí en una página de diario en la que alguien en la ciudad envolvió un par de zuecos, me di cuenta por fin, de la unificación del Magisterio bajo las banderas de la Asociación General.*¹⁸⁶

¹⁸⁵ *Nuevos Rumbos*, junio de 1923, p.13.

¹⁸⁶ Una maestra montañesa: “Desde la montaña a la Asociación General de Profesores de Chile”, *Nuevos Rumbos* (10) 1 de diciembre de 1923, p. 6.

La situación de la maestra rural paulatinamente comenzó a convertirse en un tema de discusión en las reuniones del magisterio, revitalizando la vieja preocupación por el atraso y el abandono en que este segmento del magisterio ejercía su labor profesional. Las imágenes de un mundo rural decadente y pobre atraviesan los testimonios que se publicaban en el periódico, revelando las desalentadoras condiciones de la enseñanza rural:

*Ella, la maestra, porque en nuestro país, al contrario de lo que sucede en la Argentina, por ejemplo, se ha dejado a la mujer la difícil tarea de pulir esas testas de nuestros campesinos, tan duras, por lo general, como las piedras de nuestra cordillera. (...) Se desconoce y olvida en absoluto la obra de la escuela rural. Cuando más, al oír “escuela de campo” se evoca la figura de una mujer de ridícula y pretenciosa apariencia: la preceptora. Nadie piensa que consciente de su deber anhela el progreso sin que jamás reciba la palabra de aliento que necesita.*¹⁸⁷

Los problemas presentados por las maestras rurales apuntaban no solo a conseguir mejoras en sus condiciones de vida material, sino que también a denunciar un sistema que se mostraba tolerante frente a las vulneraciones y abusos que se producían contra ellas. Estos abusos se expresaron de diversas formas que iban desde la menor remuneración que recibían las maestras de escuelas rurales, la reserva de colocaciones en zonas aisladas exclusivamente para las mujeres, hasta el acoso y abuso sexual. Un texto publicado en Nuevos Rumbos habla de la desocupación de las normalistas jóvenes a causa del empleo de profesoras formadas en los cursos rápidos, y que además contaban –no pocas veces- con los favores de alguna autoridad:

¿De qué les habría servido quemarse las pestañas en el estudio tesonero, si a la postre no hallaban donde ejercitar su altísima labor educadora? (...) A algunas se les propuso enviarlas a los campos. Era eso como un sarcasmo. La Escuela Rural no existe en Chile. No era posible que esas jovencitas abandonasen a sus familias para lanzarse a las miserables escuelas de campo, exponerse a las inclemencias del

¹⁸⁷ *Ibíd.*

*tiempo, y más aún, a las tropelías de los grandes latifundistas que, creyéndose verdaderos señores de sus fundos, querrían abusar del honor de las maestras.*¹⁸⁸

Otra forma de abuso correspondía a los atropellos cometidos por autoridades del sistema educacional, generalmente se trataba de personas carentes de idoneidad para el ejercicio del cargo pero que contaban con el respaldo de alguien influyente. La carta de una maestra rural de la comuna de Quintero, cuyo nombre es dejado en reserva, retrata “fielmente los muchos abusos que en el campo se cometen con estas compañeras”:

Hoy con mi corazón atribulado les escribo para decirles que me tienen olvidada por completo (...) Ahora hace más o menos dos meses, vinieron, a instancias mías, (...) a obligar a sus padres a enviar a sus niños a la escuela. Me dijeron que pondrían un inspector escolar para hacer venir a los niños. Este cargo cayó por desgracia en un mozo llegado hace un año aquí. Este individuo fue carabinero, y como tal, tiene mal carácter y solo se hace entender con el revólver en la mano.

Como inspector escolar se presentó hará tres semanas, a decirme: he sido nombrado inspector y puedo mandar, y si usted no anda derecha conmigo verá no más. Necesito que me preste la sala de clases para hacer una novena y una rogativa: después haré un altar para hacer misa en la sala. Yo le dije que fuera donde el visitador o a la Junta Comunal y él se alteró y me dijo: Soy vos la que tenís (sic) que darlo y si no, verís (sic) no más. (...)

Este mozo puso aquí despacho y cantina a menos de tres cuadras de la escuela y me ordenó que mandara allí a mi hija. Como no accedí, me tomó encono y ha prometido hacerme destituir.

*(...) ha ido de casa en casa a ordenar a los padres que no manden sus niños a la escuela y su revólver lo ha conseguido. Unas madres decían: ¡¡Qué es esto, Dios mío!! Que desde que está este hombre en este pueblo nos tiene en un completo sobresalto. ¡Avise, señorita!*¹⁸⁹

¹⁸⁸ “Las maestras cesantes”, *Nuevos Rumbos* (35) Año III, 2 de junio de 1925, p. 9.

¹⁸⁹ Carta publicada por el director del periódico, Juan Ramón Jerez, bajo el título “Algo Espeluznante sobre una maestra rural”, *Nuevos Rumbos* (24), 24 de agosto de 1924, p. 8.

A partir de estos relatos y testimonios divulgados por Nuevos Rumbos, se expresó la palabra de un mundo femenino donde se repetía la misma experiencia cotidiana, las mismas relaciones de poder autoritario y similares obstáculos para el ejercicio de la profesión. Pero a pesar de estas vulneraciones cotidianas, a pesar del olvido y el poco consuelo, llama la atención que, por lo general, las maestras rurales no abandonaron la práctica docente, sí solicitaron “traslado” cuando la situación se hizo insostenible.

La preocupación por las maestras rurales pronto tomó el carácter de un problema gremial, de ello dan cuenta los numerosos reclamos y demandas que quedaron impresos en los acuerdos de la Segunda Convención General del año 1924, realizada en Concepción. Allí se planteó el problema en uno de sus “temas libres”¹⁹⁰ y se llegó a una serie de acuerdos que damos a conocer a continuación:

La Maestra Rural (Tema presentado por la Delegación de Chillán)

Considerando:

- 1° Que uno de los fines que persigue la Asociación de Profesores es elevar la personalidad del Maestro;*
- 2° Que el personal de las escuelas rurales, es en su mayor parte femenino;*
- 3° Que existen escuelas donde no hay facilidades para hacer humana la vida de la maestra;*
- 4° Que en ese aislamiento la maestra rural sufre humillaciones y que se ve en situaciones difíciles e indignas de la profesión:*
- 5° Que la maestra no debe ser despreciada porque desempeña el papel más noble en la sociedad: formar el corazón y el cerebro de las nuevas generaciones;*
- 6° Que en la escuela rural es donde la maestra necesita sostener una lucha tenaz contra los elementos interesados en mantener la ignorancia del pueblo;*
- 7° Que el puesto de mayor sacrificio lo desempeña la maestra rural;*

¹⁹⁰ Otros temas libres de esta Convención fueron “Pasaje gratis por los ferrocarriles del Estado para el Magisterio Primario”; “Cuestiones religiosas”; “Exclusión del maestro de la obligación del servicio militar”; “Campos de juegos y huertos escolares”; “Perfeccionamiento profesional”.

8° Que, a mayor esfuerzo, debe corresponder mayor remuneración;

La Convención acuerda pedir:

- I. Que se nombre personal femenino solo a los campos donde se den garantías de respetabilidad y haya facilidades de transporte;*
- II. Que en los campos donde haya una escuela mixta con más de 50 niños, se cree una escuela de hombres;*
- III. Que se atienda con oportunidad y justicia los traslados que solicita el personal rural; y*
- IV. Que se asigne mayor sueldo al profesor rural.¹⁹¹*

La aparición de los problemas y realidades de las maestras en el espacio gremial se expresó en distintos niveles, es decir, no sólo como reivindicación salarial o denuncia contra el sistema, sino también como reflexión y acción política, entroncándose con los movimientos que levantaron demandas sobre los derechos civiles y políticos de la mujer. A través de *Nuevos Rumbos* se pueden encontrar nexos con algunas mujeres profesionales que fueron influyentes en el movimiento feminista de los años veinte y treinta. Un caso es el de Amanda Labarca, prominente figura de la educación en Chile, de quien se tiene cuenta que fue invitada a realizar cursos y charlas en los locales de la Asociación. Otro caso es el de Eloísa Díaz, primera doctora titulada y primera profesional que trabajó en medicina escolar. Ambas importantes exponentes del pensamiento y acción del movimiento de mujeres por la emancipación civil y la ciudadanía femenina. En este sentido, planteamos que es altamente probable que hubiera existido en el desarrollo de esas relaciones, un intercambio y traspaso de ideas e influencias entre mujeres de distintos ámbitos profesionales y culturales. Y lo hacemos a partir de las reflexiones de algunas maestras que hablaron desde posiciones abiertamente feministas, y apelaron a una transformación del papel social de la mujer.

La Convención de Concepción del año 1924 constituye un primer hito en materia de desarrollo y apropiación de contenidos feministas. En esta reunión se aprobó un segundo tema libre relativo a la situación de la mujer, lo que nos lleva a formular que al menos un

¹⁹¹ “La Segunda Convención General de Concepción. 3, 4 y 5 de enero”, *Nuevos Rumbos*, 1° de abril de 1924.

grupo de maestras logró articular, al interior de la Asociación, una reflexión propia referida a problemáticas específicas del género. Pero estas problemáticas involucraron también a sus pares varones, porque sus planteamientos expresaban una voluntad de transformación coincidente con la visión y el proyecto de la Asociación. En el número de Nuevos Rumbos donde se resumen los acuerdos de la Convención aparece citada la presentación de la maestra Olga Goldbeck, delegada por Santiago:

Derechos Civiles de la Mujer

Considerando:

1° El principio de mejoramiento social general que sustenta la Asociación de Profesores de Chile;

2° La condición humillante, injusta y perjudicial para el avance del progreso en que vive actualmente la mujer chilena;

3° Que la maestra en su condición de asalariada y en su condición de defensora de sus hijas espirituales es la llamada a conquistar los derechos civiles, cuya carencia en nuestro Código experimenta en carne propia;

La Convención General acuerda: Secundar el actual movimiento feminista en lo referente a la consecución de los derechos civiles de la mujer y hacer la propaganda que sea necesaria¹⁹².

Un segundo hito, de mucha mayor trascendencia, lo constituyen las intervenciones de maestras en la Convención General celebrada en Talca en 1927. Una de ellas, Noemí Murgues se planteó abiertamente a favor de un feminismo propio de las maestras señalando: *Por lo que he venido observando de un tiempo a esta parte somos las mujeres económicamente libres las únicas que podemos manejar un bien entendido feminismo. Es decir, las mujeres profesionales; y especialmente las maestras, porque unen a su liberación económica la liberación intelectual y también una limitada liberación moral.*¹⁹³

¹⁹² *Ibídem.*

¹⁹³ Murgues, Noemí: delegada por Santiago. Discurso Convención de Talca, *La Defensa Obrera*, Tocopilla, 19 de febrero de 1927.

Convencida de los beneficios que traería la propagación del feminismo entre las maestras de la Asociación General, Noemí reflexionaba sobre los problemas que presentaban las relaciones de género al interior del gremio, en las que las propias mujeres contribuían a la mantener su papel de segundo orden. Desde esta perspectiva, se puede identificar un sector de maestras afiliadas a la Asociación que Noemí visibilizaba como un grupo entusiasta, pero sin trascendencia en las cuestiones estratégicas y en las decisiones:

Salvo la ayuda por cierto muy necesaria que prestan a sus compañeros en la preparación y atención del buffet para una fiesta o paseo, su papel no llega a ser otro que servir de decoración a las mesas directivas en el caso de tener buena presencia. También sirven las maestras asociadas para recoger cuotas, repartir folletos y desempeñar pequeñas comisiones con el único fin de que no se diga que ellas no sirven. Pero donde menos sirven para algo es en las ocasiones de lanzar una opinión batalladora arriesgando la contradicción, la crítica y el ridículo, como en el caso de la actual Convención en que nuestros compañeros se exponen hasta a las rechiflas defendiendo (...) Estas maestras que en los directorios se limitan a oír y a dar un voto... cuando se les exige, son las únicas mujeres de avanzada. Con ello demuestran su feminismo: asistiendo a los directorios. ¡Algo es algo!¹⁹⁴

Otro grupo lo constituía la gran mayoría de mujeres del gremio, y correspondía a las maestras que cumplían un papel nulo en la Asociación, cuya conducta seguía estando apegada a los viejos patrones que definían y limitaban el desarrollo social de las mujeres:

Pero hay una mayoría de mujeres que no asisten a una importante reunión simplemente porque no tienen una amiga que las pase a buscar, que las acompañe durante la asamblea o Comicio y que vaya en seguida a dejarlas a la misma casa. La generalidad de las mujeres no ha estado ni una vez en su vida sentada entre extraños, a no ser en misa o en el carro. Por temor de estar solas no asisten ni a

¹⁹⁴ *Ibíd.*

*conferencias, ni a las asambleas donde puede nutrir su espíritu o aclarar y afianzar sus ideas y formar ideales.*¹⁹⁵

Este análisis de la conducta general de las maestras miembros de la Asociación era compartido por una nota publicada en Nuevos Rumbos, a propósito de la realización de la Cuarta Convención General de la Asociación celebrada en Valdivia:

*(...) El elemento femenino no pudo vencer el miedo a los debates. Fuera de un grupo reducido de profesores cuya actuación aplaudimos, los demás se dedicaron a oír y aplaudir. Creemos que el elemento femenino debe vencer su natural temor y entrar decididamente a los debates. Una orientación en este sentido permitiría dar mayor belleza e importancia a estos torneos.*¹⁹⁶

Finalmente, Noemí dedicaba unas palabras a los compañeros del gremio, en la que los exhortaba a inculcar las ideas de libertad en sus hermanas y sus hijas y les pedía que tomaran un papel más decisivo en la liberación de la mujer:

(...) no es en la presunta amada que los hombres deben inculcar ideas de libertad. Eso lo han hecho siempre porque siempre les ha convenido. Es a la hermana, es a la madre para que eduque como debe ser, es a las hijas, en una palabra, es en la familia donde hay que sembrar ideas de libertad femenina y no en los amoríos donde no produce el mismo resultado. (...) nuevamente pido a los convencionales, que recuerden mis palabras, ante todo, mi intención, y que en cada agrupación siembren como yo he querido sembrar hoy estas reflexiones. Hagamos leer a las mujeres, hagámoslas salir de sus casas, separémoslas de las novelas inútiles, añejas, de los chismes y de los ilusionismos tras la ventana.

¹⁹⁵ *Ibíd.*

¹⁹⁶ “La Cuarta Convención General de la Asociación General de Profesores de Chile. Celebrada en Valdivia entre los días 10 y 15 de enero del presente año”, *Nuevos Rumbos* (47) Año III, 20 de abril de 1926, p. 1.

Quitémosle el temor de ver a los hombres y de dejarse ver. Hagámosla libre para que sus hijos nazcan libres (...). ¡¡Ayudadnos Compañeros!!¹⁹⁷

A partir de la instalación de estos temas en los espacios de debate y reflexión de la Asociación se pueden identificar un primer nivel de articulación femenina, donde un grupo de maestras logró incorporar demandas propias en los planteamientos de la Asociación: maestras rurales, derechos civiles. Otro nivel se encuentra en los vínculos que desarrolló la Asociación con otros sectores, como los del movimiento feminista en esta etapa. En este nivel se desarrolló un escenario propicio para la articulación y convergencia de la idea de transformación social, y de la educación como un factor clave en ese proceso de transformación.¹⁹⁸

2.2 La politización de las maestras primarias: acción política y construcción de poder (1923-1934)

María Angélica Illanes plantea que desde una perspectiva general la historia de las mujeres chilenas en el siglo XX puede ser delineada a partir de lo que denomina una “invencible revolución”. Con ello, se refiere a que, en el caso de las mujeres, y a diferencia de los otros movimientos sociales, se trata de una historia que ha “resistido” los distintos obstáculos que -desde ámbitos tan diversos como la tradición y la política- han operado a contrapelo de las luchas de las mujeres. Esta idea de “revolución permanente” nos parece interesante porque incorpora una perspectiva histórica de larga duración, posible de ser perfilada a partir de algunos ejes como son la memoria y la identidad. De esta manera, en relación a la historia de las mujeres, la autora plantea: *Su revolución permanente se caracteriza, así, por la multiplicidad y simultaneidad de sus frentes de lucha, encarnando una modalidad de*

¹⁹⁷ Murgues, Noemí: *Discurso...*, Op. Cit.

¹⁹⁸ Hemos señalado que la Asamblea Constituyente del año 1925 constituye la cristalización de este proceso, y su relevancia se encuentra en que es una de las escasas experiencias de “poder constituyente” que asiste la historia de Chile. Para consultar ver Salazar, *El poder constituyente...*, Op. Cit.

*“hacer política o su revolución emancipadora” no solo desde los aparatos culturales y políticos, sino también desde sus relaciones familiares y personales.*¹⁹⁹

De ahí se desprende que de una parte el problema de “lo político”, asociado a su función estratégica de “gobernar” para mantener o consolidar un ordenamiento social, nos remite a las maneras en que los roles de género han operado como base, precisamente, de ese orden social; lo que permite plantear que las mujeres siempre han desempeñado un papel al interior del campo político, que por largo tiempo se pensó al margen de su acción histórica (Illanes; 2012).

Pensar lo político como una categoría “flexible”, que puede ser definida e interpretada a partir de la heterogeneidad de experiencias y proyectos históricos, permite plantear la existencia y desarrollo de maneras diversas de ejercer y entender lo político. Es en esta última perspectiva donde interesa situar nuestro trabajo en torno al proceso de *politización* femenina a partir de la experiencia específica de una *generación* de maestras primarias, posible de ser identificada a partir de la década de 1920 (y rastreada hasta 1973).

Un elemento importante a considerar es que en el período tratado se desarrolla y toma fuerza el movimiento por los derechos políticos de las mujeres; a partir de esto surge la propuesta de que la construcción de “ciudadanía femenina”, en el caso de las maestras, trasciende a la articulación del *movimiento sufragista*, asumido por mucho tiempo por la historiografía de la mujer, casi como el único y exclusivo mecanismo de integración a la “vida ciudadana” durante el periodo a tratar.

Para dar cuenta de este proceso, y a partir de las posibilidades que nos plantea el trabajo de fuentes, tomamos el pensamiento de tres maestras representativas del período, que va desde la aparición de la Asociación de Profesores (1923) -espacio donde desarrollaron su reflexión política y *feminista*- hasta el año 1934, momento en que se promulgó la Ley 5.357

¹⁹⁹ Illanes, María Angélica: *Nuestra historia violeta. Feminismo social y vidas de mujeres en el siglo XX: una revolución permanente* (Santiago, Ediciones LOM, 2012) p. 11.

sobre elecciones municipales, que estableció el derecho a voto municipal femenino. Una aproximación a este período plantea que las maestras desarrollaron su pensamiento al margen del “sufragismo”; no solo porque carecían de estatus ciudadano formal, definido como la condición básica de participación en el sistema de representación política; sino también porque mantuvieron una postura diferente al sufragismo en relación a la profundidad de los cambios que promovía. En esta perspectiva, tomamos el período del debate sobre el voto municipal, a fin de identificar las ideas de las maestras en relación al problema de los derechos políticos femeninos con el fin de develar las tensiones al interior del feminismo en este período.²⁰⁰

Abordar el problema del sufragio en este caso implica observar maneras distintas de ejercer y entender la “ciudadanía”²⁰¹; y es que en relación a la carencia de derechos políticos, la ciudadanía es vista por las maestras no como ejercicio electoral, militancia partidaria o administración de un poder desde el estado; sino como reflejo de una conciencia histórica respecto a la condición de maestra/primaria/mujer y al despliegue de una “reflexión” que se proyectaba hacia una transformación del conjunto social.²⁰² Desde esta perspectiva, el concepto de politización es visto en relación a la ciudadanía entendida como un fenómeno en *construcción*, activo, y susceptible de ser puesto en práctica de distintas formas, lo que permite identificar distintos sujetos y realidades históricas; y permite abordar “lo político” no como una práctica inscrita en el espacio formal –expresado en el Estado y en los partidos políticos- sino que a partir del reconocimiento de que existen otros -variados- espacios o formas históricas donde se expresa y desarrolla.

²⁰⁰ Aquí nos parece relevante la discusión de las maestras con el movimiento sufragista, a través de lo que denominamos una “crítica” al sistema de representación política, que principalmente se visibiliza a través del discurso de la maestra Haydée Azócar.

²⁰¹ Tomamos la idea de Gabriel Salazar, cuando plantea que el “verdadero sujeto político lo constituye el ciudadano”, aquel/aquella que surge precisamente “de las redes asociativas y de las comunidades humanas donde florece espontáneamente la vida social”. Así, lo político es entendido como la “matriz genética” de las comunidades de hombres y mujeres y se origina del “saber convivir” y del sentido de pertenencia a un grupo humano en donde se resuelve y auto gestiona la “vida”. Salazar, Gabriel: *Del poder Constituyente...*, Op. Cit. p. 7.

²⁰² Esto última deriva de un trabajo anterior que nos llevó a identificar, en la década de 1920, un proceso de constitución y ampliación de ciudadanía, que se desarrolló por un cauce distinto al de la matriz fundada en el voto universal.

La evidencia que arrojan las fuentes da cuenta de cómo en el proceso de debates y articulación del proyecto gremial intervinieron algunas maestras, cuya reflexión y la “acción política”, se encontró *estratégicamente* con voces de otros espacios desde los que se levantaron discursos y demandas vinculadas a la transformación de las relaciones de poder y de género. Tal fue el caso del feminismo obrero, cuyos contenidos de género y clase (asalariada) pueden ser identificados con varios de los planteamientos de las maestras.

Por otra parte, el trabajo de Elizabeth Hutchison sobre feminismo y movimiento obrero (1992), pone en cuestión la visión historiográfica que agrupa las distintas experiencias de organizaciones femeninas durante la primera mitad del siglo XX, en una sola trayectoria de desarrollo “feminista”. De esta manera plantea que se ha ido construyendo una visión “homogeneizante” de la cultura (política) femenina que “(...) no permite delimitar cuestiones importantes de la diversidad de clase e ideología dentro de los movimientos femeninos, las cuales son elementos fundamentales para la consideración de tales movimientos.”²⁰³

En relación a la postura del movimiento obrero frente a las demandas feministas, Hutchison no solo se distancia de los enfoques que omiten la presencia del discurso de las mujeres obreras, sino que plantea que la postura del movimiento obrero se construyó a partir de una visión de género más cercana al discurso burgués que al feminismo obrero. De esta manera, su análisis se orienta a *historizar* las relaciones de género tomando como centro de investigación el aporte de las mujeres trabajadoras en la construcción de pensamiento y movimiento obrero.

Al incorporar en el debate historiográfico las experiencias de un sector de mujeres obreras, de marcado pensamiento anarco-feminista, la autora enfatiza en las maneras en que subrayaron el carácter *múltiple* de su lucha frente a la “opresión” de clase y de género;

²⁰³ Hutchison, Elizabeth: “El feminismo en el movimiento obrero chileno: la emancipación de la mujer en la prensa obrera feminista, 1905-1908”. Revista *Proposiciones* (21): p. 52, Ediciones SUR, 1992. La autora alude al trabajo de Edda Gaviola en este punto de su planteamiento crítico a la visión “homogeneizante” de la historia del movimiento de mujeres.

dando cuenta de las divergencias ideológicas al interior del movimiento social de mujeres en las primeras décadas del 1900. El aporte de estos estudios ha sido poner de manifiesto en el debate historiográfico sobre el movimiento obrero, la tensión que se produjo entre feminismo y el movimiento obrero, dando cuenta de los procesos de concientización de las mujeres trabajadoras y de las condicionantes culturales e ideológicas que el propio movimiento obrero imponía a la participación femenina.²⁰⁴

La fase de politización que proponemos para el período 1923-1934, responde a una etapa “madura” de construcción identitaria del sujeto “maestra primaria”. Este proceso habría estado caracterizado por la integración de nuevos elementos a su identidad de origen, produciéndose un efecto “acumulativo”, sin perjuicio de las distinciones que pueden evidenciarse entre las maestras decimonónicas y las maestras de la Asociación. Desde esta perspectiva, abordamos la pregunta en torno a la construcción de las maestras primarias como sujeto político, y por lo tanto histórico, intentando caracterizarlo, poniendo en relieve las ideas centrales que guiaron sus reflexiones en este período. Esta entrada al problema nos plantea la necesidad de trabajar el proceso de “politización” de las maestras en una doble dimensión histórica: una, relacionada a su proceso de construcción identitaria (hacia adentro); y otra, a las dinámicas del movimiento social y el sistema político.

Por su parte, los acontecimientos y luchas político-gremiales que protagonizó el magisterio organizado en torno a la Asociación a partir de 1923, así como el desarrollo del movimiento de mujeres durante los años veinte y treinta, nos permiten plantear la idea de que la identidad, en este caso, se expresó a partir de varios elementos, a saber: la articulación colectiva de un grupo de maestras, el encuentro de una memoria en torno a una experiencia histórica común (Normalismo), la identificación con los planteamientos de “otras” mujeres y la pertenencia gremial. En definitiva, la triple condición que define su origen social (identidad “de clase”), su rol como maestra (identidad gremial) y su condición femenina (identidad de “género”). Esto nos lleva a problematizar y cuestionar la ciudadanía como un

²⁰⁴ Para profundizar en esta línea ver los trabajos de Cecilia Salinas: *La mujer Proletaria. Una historia por contar* (Concepción, Ediciones LAR, 1987) y “Las obreras chilenas a principios del siglo XX. Sus organizaciones y sus luchas”, *Revista Araucaria de Chile* (38): pp. 37-54, Madrid, 1987.

concepto unidimensional, vinculado a las formas fundadas en el principio de representación política. Cuestionamiento que por lo demás, surge la lectura de los propios textos escritos por las maestras.

La opción por tomar estas “voces” tiene como objetivo dar cuenta del proceso de construcción histórica de las maestras primarias en el transcurso del siglo XX, atendiendo a su propia experiencia y producción de pensamiento; su visión de la sociedad, de lo político, y cómo todo aquello impregnó la propia profesión docente y las relaciones con sus compañeros de “clase” y profesión. Particularmente se trabajan aquí textos de autoría de las maestras *Abdolomira Urrutia* y *Noemí Murgues*, ambas delegadas de sus localidades en la Convención General de Maestros de Talca del año 1927; y de Haydée Azócar, miembro del grupo de profesores de la Asociación General que se re articuló en los años treinta en torno a la Revista Nervio, donde quedaron impresas sus reflexiones bajo el seudónimo de Nina Vanzán.

a) Talca y el feminismo popular: las voces de Abdolomira Urrutia y Noemí Murgues (1927)

*Mucho valor nos falta (...) ¿De dónde hemos de sacarlo?
De la ilustración nuestra y de una amplitud de criterio en los hombres.
(Noemí Murgues, 1927)*

Las maestras que intervinieron en la Convención de Talca en el año 1927 marcaron un hito en relación al feminismo que identificó en esta etapa el pensamiento y discurso de un grupo de maestras de la Asociación General. Los temas propuestos para votación, así como la interpelación directa a los “convencionales” para que tomaran una conducta más activa en la liberación de la mujer, remecieron a la sociedad de la época que se escandalizaba a través de la prensa.

La primera maestra a la que nos referiremos es Abdolomira Urrutia, delegada por Chillán en la Convención de Talca y miembro activa de la Asociación General durante toda la trayectoria de la organización. La figura de Abdolomira, su pensamiento y su historia, han quedado rezagados en relación a los trabajos historiográficos sobre otras mujeres de la educación que fueron coetáneas a la participación de esta maestra. Su pensamiento se destacó por la defensa de un feminismo popular que ponía en el centro de las preocupaciones la situación de la “madre soltera” y el “amor libre” como manifestación de la emancipación cultural a la que aspiraba el feminismo popular.

La pregunta que corresponde hacerse entonces es ¿por qué Abdolomira ha estado ausente en los trabajos e investigaciones que abordan problemas asociados a la historia de las mujeres y/o a la historia de la educación?²⁰⁵ Más aún cuando constatamos que sus ideas son divulgadas en una importante revista de circulación hispanoamericana, espacio que compartió con Gabriela Mistral y otras mujeres-pensadoras del contexto americano.²⁰⁶

En el plano nacional, encontramos referencias a la maestra a partir de un “célebre” discurso pronunciado en la “V Convención General de Profesores, desarrollada en Talca en el año 1927”. Este discurso tuvo la peculiaridad de plantearse desde una posición abiertamente feminista, logrando incorporar la dimensión de “género-clase” en las demandas y los debates de la Asociación de Profesores en esta Convención.²⁰⁷

En relación a esto, planteamos que el discurso de Abdolomira, que suponemos representó a una proporción de las maestras asociadas en el gremio, constituye una muestra de la

²⁰⁵ Abdolomira Urrutia fue miembro activa de la Asociación de Profesores, y posteriormente colaboró con el grupo de profesores que se reunieron en torno a la Revista Nervio en la década de los treinta. Sobre esto volvemos más adelante.

²⁰⁶ Ruth Cubillo Paniagua. *Mujeres e identidades. Las escritoras del Repertorio Americano (1919-1959)* (San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica; Colección Identidad Cultural, 2001) p. 209.

²⁰⁷ En el texto “La voz de las mujeres en el gremio...”, los autores señalan que el primer registro que se tiene de una intervención de Abdolomira data del 1° de mayo de 1925: El Diario Justicia informaba que en la celebración de un “acto unitario de obreros y maestros, Abdolomira Urrutia hizo un discurso” en la ciudad de Chillán. Egaña, Loreto; Núñez, Iván; Salinas, Cecilia: “La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica (1900-1930)”, *Revista Docencia* (13): pp. 54-65, Santiago, 2000.

capacidad de integrar a la visión de proyecto las distintas realidades contenidas en el mundo popular. En el caso específico de su discurso, el impacto público que provocó tuvo relación con el planteamiento del “amor libre” y la defensa de la madre soltera, superando los argumentos que en la época abordaban estas cuestiones como un asunto de moral -o falta de moral (católica), al plantear que se trataba de una problemática social más global.

Llama la atención que el mencionado discurso, así como otras intervenciones de Abdolomira Urrutia registradas en distintos medios, no se encuentren disponibles en su versión completa; pudiéndose recopilar en partes, a través de los comentarios, referencias y citas que se hace de éstos en diversos medios de prensa de la época. Núñez, Egaña y Salinas señalan, en relación al discurso pronunciado en 1927, que se pueden recoger dos miradas de este mismo evento²⁰⁸, de una parte, la visión del movimiento obrero, que, a través de sus medios de prensa, elogió y se mostró proclive al planteamiento de Abdolomira. De otra parte, la visión de las élites representada en los textos y opiniones de las publicaciones en el Diario Ilustrado. Éste último, publicaba la siguiente nota sobre el discurso pronunciado por Abdolomira en la Convención de Talca:

Varios convencionales se refirieron a la necesidad de aprobar solamente la primera parte de un voto sobre la liberación de la mujer, por numerosos convencionales, agregando que tal moción había tenido como principal divisa, la de desprejuiciar a las mujeres de muchas creencias y prácticas que debían pertenecer al pasado. La señorita Urrutia opinó que el voto debía aprobarse en todas sus partes. Se habla aquí –dijo- de liberar a la mujer y se empieza por hacer hipocresías. La segunda parte de la moción se refiere a la madre soltera y es esto lo que la asamblea se resiste a aprobar. Mientras en París, prosiguió, se le ha erigido un monumento a la madre soltera, en Chile se la relega como una ponzoña venenosa, negándole hasta los medios y los recursos para afrontar la vida. Mientras las gentes se descubren respetuosas al paso de un féretro, es decir, al paso del término de la materia, muchos se mofan de la mujer soltera que exterioriza la maternidad, es decir, la vida

²⁰⁸ *Ibíd.*

*que lleva con ella, amargándole su existencia, cerrándole las puertas en todas partes, arrojándola del hogar. Si se quiere hablar aquí de liberar a la mujer – terminó- es necesario empezar por arrojar la cadena que toda mujer lleva atada en su alma. Puesta en votación la moción sobre liberalidad de la mujer, fue aprobada unánimemente.*²⁰⁹

Este fragmento puede dar cuenta del pensamiento de Abdolomira, y nos lleva a plantear que posiblemente su defensa de la madre soltera correspondía a la maduración de un proceso de reflexión sobre estas materias en articulación y contacto con mujeres de otros sectores de tendencia feminista, en la medida que encontramos similares planteamientos en otras instancias y períodos. Tal fue el caso del periódico “La Mujer Nueva”, publicado por el Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH) años más tarde (1935).

Una característica del pensamiento de Abdolomira, es su reflexión en torno a la dimensión pública de una cualidad femenina: la maternidad, cuestión que era abordada no solo como una problemática que reflejaba la doble moral de la cultura dominante –que permeaba a todos los sectores-; sino que se trataba de una realidad histórica, cuya reflexión se vinculaba a los procesos y/o discursos de liberación de la mujer, en los que no solo ella debía hacer parte, sino la sociedad en su conjunto. Un segundo aspecto del tema se revela en el discurso como un problema social a partir de que distingue las distintas realidades de “clase”, enfatizando en la figura de la madre soltera popular, carente de medios y recursos para superar la marginalidad histórica y social a la que quedaba relegada por su triple condición de madre-soltera-popular.

Es posible plantear una directa vinculación entre el planteamiento de Abdolomira con la producción de textos de autoría femenina que se publicaban en la prensa anarquista del período 1900-1930. Un ejemplo es el texto titulado “La liberación de la mujer”, firmado con el nombre de Rosa Garrido en la publicación anarquista “Verba Roja” que, en abierta

²⁰⁹ *El Diario Ilustrado*, 20 de enero de 1927.

oposición a la visión expresada por el Diario Ilustrado respecto al discurso de Abdolomira señalaba lo siguiente:

En la V^o Convención que celebró en Talca la Asociación de Profesores de Chile, tuvo la mujer su primer gesto de rebeldía (...) Ese día, un grupo de maestras, expuso su sentir serenamente llamando a las mujeres, exhortándolas a sacudir la inercia que las adormece y las mantiene eternamente atadas a esta dura y vergonzosa esclavitud. A las maestras que tuvieron el valor de alzar así su voz, no las guio nada, sino el propósito de iniciar la gran jornada de liberación femenina. (...) En el complemento del voto sobre la mujer, se pide, además, el respeto y la consideración ecuánime a la madre soltera. Y he aquí que a lo más noble, a lo más sublime que sostuvimos se levantan: la prensa conservadora, el clero y lo políticos a ahogar con amenazas lo más grande, lo ideal (...).²¹⁰

Otro aspecto que nos permite establecer lazos entre la reflexión de la maestra y el ideario anarco-feminista, lo constituye el hecho de que su discurso no solo representó un llamado a los convencionales presentes a votar por la liberación de la mujer y llegar a un voto de consenso respecto a la defensa y protección de la madre soltera. Sino que integró al debate las ideas asociadas al “amor libre”, constituyéndose en un llamado a romper con las limitaciones históricas que la cultura dominante imponía a la mujer para avanzar hacia su emancipación. Esto caracterizó al feminismo anarquista de la época, que postulaba al amor libre como una condición necesaria para el logro de la liberación de la mujer.

El amor libre se venía expresando en la prensa femenina-anarquista desde el 1900, y en lo fundamental, planteaba una crítica a las instituciones que normaban y reproducían los valores y prácticas de la cultura dominante. Su sentido emancipatorio quedaba de manifiesto en el siguiente poema publicado en 1904:

²¹⁰ Garrido, Rosa: “Liberación de la mujer”, en *Verba Roja* (62): p. 2, Valparaíso-Santiago, febrero de 1927. Publicado en Palomera, Adriana; Pinto, Alejandra (compiladoras): *Mujeres y prensa anarquista en Chile (1897-1931)*. (Santiago, Ediciones Espiritu Libertario-Colección Histórica Osvaldo Bayer, agosto de 2006) p. 181.

*Cuando veo el amor tan esclavo de la ley, de los padres y el cura, del dinero, cadenas tan duras. Con que lo ata esta ruin sociedad. Yo levanto la fuerte protesta. De la mujer que, sintiéndose esclava, Al amor libremente proclama: Libertad, libertad, libertad.*²¹¹

En otro texto publicado dos décadas más tarde (1920), seguía estando presente el amor libre, esta vez en abierta contraposición a los sectores reaccionarios de la sociedad oligárquica de la época. El texto seguía la misma idea que el poema de 1904, apelando a que las instituciones tradicionales, como el matrimonio, la iglesia, la familia y el propio Estado, re-producían la condición de “esclavitud social” de las mujeres.

*Al menor amago que se hace para aflojar las cadenas del amor, nos salen los reaccionarios con que “no somos animales” y que “como no somos animales, debemos conformarnos con esta esclavitud que debe tener la especie humana para diferenciarse de las bestias”; para ellos toda la pureza, toda la belleza y sublimidad del amor la constituye la sanción de la ley; la más monstruosa venta es una santa coyunda²¹², si lleva el sello legal; y el amor más verdadero y puro, un crimen, si no lleva patente del Estado.*²¹³

Por su parte, y a raíz del impacto social que tuvo la Convención de Talca, los sectores “reaccionarios” hacían escándalo público a través del Diario Ilustrado, de un episodio acontecido en los días en que se desarrolló el evento. En esta publicación se denunciaba que en una casa pensión donde se alojaban tres maestras, seguramente delegadas de sus localidades, se habría llevado a cabo lo que era catalogado como un atentado a la moral pública:

²¹¹ Alba Rosa: “Amor libre”, *La Agitación*, Estación Dolores, Tarapacá, marzo de 1904. p 4. En Palomera y Pinto *Mujeres y prensa anarquista...*, Op. Cit., p. 33).

²¹² “Correa con que se uncen los bueyes; unión conyugal; azote; látigo”. *Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española*. Vigésima segunda edición del 2001.

²¹³ Ramírez, María: “Si las bestias hablasen”, *Verba Roja* (34): p. 4, Valparaíso-Santiago, 1° quincena de julio de 1920. En Palomera y Pinto: Op. Cit., p. 135.

Talca- Se ha hecho público un escandaloso incidente producido durante la celebración en esta ciudad del Congreso de Preceptores Primarios. Una casa de pensión donde se hospedaron tres preceptoras, fue convertida en falansterio²¹⁴ sansimonista donde se representaron a lo vivo las teorías de la señorita Urrutia sobre amor libre. La policía ha enviado una nota a las autoridades superiores, estableciendo el hecho y el nombre de las preceptoras y preceptores de este escándalo inaudito que ha causado profunda repugnancia a la sociedad talquina. Se espera de un momento a otro que el Gobierno y la Dirección Superior de Educación adopten las medidas disciplinarias que son de rigor en estos casos. Es de advertir que las preceptoras no guardaron la menor discreción y practicaron sus teorías con verdadero desprecio a la opinión, faltando públicamente a la moral.²¹⁵

De una parte, se condenaban decididamente las ideas presentadas por Abdolomira en la Convención, y se intentaba desprestigiar al magisterio haciéndolo partícipe de ideas y conductas que - de acuerdo a la visión del Diario Ilustrado, del arzobispo de Santiago y, seguramente, las señoras “decentes” y sus maridos-, promovía ideas que no lo hacía idóneo para formar las pequeñas conciencias de los niños y niñas del pueblo.

Si quienes tomaron esos acuerdos hubieran sido particulares, que no invisten funciones públicas, la opinión habría recibido la cosa como demostraciones de mentes perturbadas, o como demostraciones de ideas desquiciadoras que no podrían hacer tanto daño en el pueblo, en fuerza de ser tan monstruosas. Pero cuando se trata de educadores, de maestros y maestras que están formando el alma y la inteligencia de los niños, de los hombres y las mujeres del mañana, tiene que surgir la alarma y el temor ante el provenir que se le espera a nuestro país. Es cierto que las teorías sustentadas en la convención de Talca, están dejadas enteramente de la

²¹⁴ Según el diccionario de la RAE: “Alojamiento colectivo para mucha gente”.

²¹⁵ La nota del diario *El Imparcial* fue transcrita por el *Diario Ilustrado* en su edición del sábado 22 de enero de 1927.

*mano en otros países; es verdad que el amor libre y el desprecio a la patria, antes de ser elevados a materia de discusión por los maestros chilenos, han dado la vuelta al mundo en libros que nadie lee y en discursos que nadie toma en serio. Pero lo grave, volvemos a repetirlo, es que tales atrocidades sean sustentadas por funcionarios pagados por el Estado para moldear la conciencia de los niños.*²¹⁶

Pero, de otra parte, como hemos señalado, sectores vinculados a la clase trabajadora, así como el propio magisterio a través de la Asociación de Profesores, daban cabida e integraban los planteamientos de la maestra en sus debates y acuerdos generales. La Convención de Talca es representativa de ello al constatarse en la prensa talquina que el problema de la “liberación de la mujer” fue uno de los temas mejores tratados y que despertó mayor interés de los convencionales. En el debate sobre este punto participaron oradores de ambos sexos, *de profunda versación en el tema y hasta la atención con que la sala escuchó la complejidad del problema, prueban el interés que despertó este asunto casi desconocido en Chile.* Se constata en la misma nota quienes fueron algunas delegadas y delegados que intervinieron en la discusión, entre quienes se cuentan Abdolomira Urrutia, Julia Bocaz, Elena Muñoz, Ramón Jerez, Godoy, Víctor Troncoso, Ruz, López, entre otros, *que trataron tan delicada y compleja materia, en una forma que les honra, llevando al debate un gran acopio de datos.*

Sobre el tema del “amor libre” puesto a discusión por la profesora Urrutia la prensa hacía referencia a las intervenciones de los maestros destacando la intervención del educacionista y líder del magisterio, el profesor Víctor Troncoso:

El valiente colaborador de La Nación y de Nuevos Rumbos, el diligente educacionista (...) terció en el escabroso debate con mucho tino y con mucho fondo de verdad. Se refirió al pudor mal entendido con que es práctica afrontar este asunto en el que vivimos en pleno engaño. Habló de la acepción del amor libre, de la prostitución ilustrando el debate con algunas citas de “Sinceridad” del recordado

²¹⁶ *Ibídem.*

vice rector del Liceo de Talca, don Alejandro Venegas (Dr. Valdés Cange) (...). Terminó abogando por la implantación de la coeducación para poner en contacto a los dos sexos y exigiendo la reforma de la educación.²¹⁷

Luego de la discusión y votación sobre los temas instalados por Abdolomira, hizo uso de la palabra la segunda maestra a la que nos referiremos: Noemí Murgues, quien pronunció un discurso en calidad de delegada por Santiago. En la primera parte de su intervención se refería a Abdolomira Urrutia cuando exponía el siguiente planteamiento:

Mi amiga y colega ha dicho que puede una mujer por sí misma conseguir la relativa libertad de la que disponemos. Pero yo he reflexionado sobre lo que ella es, y lo que somos la jeneralidad (sic) de las mujeres. No todas pueden luchar buscando en sí mismas el apoyo o el empuje hasta la lucha. No todas tienen su valor.²¹⁸

El discurso completo se puede encontrar publicado en extenso en el Diario “La Defensa Obrera” y posiblemente representa, junto a la intervención de Abdolomira, el estado de desarrollo de la reflexión feminista al interior de la Asociación General. Una lectura atenta de estos textos nos permite entender la idea de “emancipación femenina” más allá de las “cadenas de clase” que debían ser derribadas para construir una sociedad nueva. La emancipación suponía un proceso en dos dimensiones de igual importancia, una individual que involucraba un proceso de transformación personal de los sujetos y sus conductas respecto al ordenamiento de género; y otra colectiva que cruzaba distintos aspectos y ámbitos de la vida social. Respecto a esta dimensión individual, por ejemplo, Abdolomira Urrutia escribió el siguiente texto publicado en Revista Nuevos Rumbos (1927):

Las cadenas que atan a la mujer, no las lleva en las manos, sino en el alma. Es hora que piense en su libertad, que abra su espíritu a las grandes concepciones, pisoteando los prejuicios que la oprimen. Desde dentro, de la entraña misma de su

²¹⁷ *Ibíd.*

²¹⁸ “Elocuente discurso pronunciado en la Convención de Profesores de Talca por la maestra Noemí Murgues”, *La Defensa Obrera*, Tocopilla, 19 de febrero de 1927. Primera página.

*espíritu, ha de venir la liberación de la mujer.*²¹⁹

En relación a esta misma idea la podemos identificar en el discurso de Noemí a través del diagnóstico que realiza sobre la “esclavitud” social en la que se encontraban las mujeres que pertenecían a los sectores populares; expresando que esa esclavitud era responsabilidad, en primer lugar, de las propias mujeres que con timidez callaban y aceptaban los prejuicios de género que operaban en sus propios entornos familiares. Esta idea se encontraba estrechamente vinculada a la reflexión que se levantaba desde el feminismo obrero y, como hemos señalado para el caso de Abdolomira, revelan nexos e influencias entre la reflexión de las maestras y las obreras de pensamiento anarquista:

*Se puede decir que la culpa de nuestra esclavitud está en nosotras mismas (...) he encontrado gran parte de la culpa en los mismos hombres que forman nuestro ambiente. ¡Si los hombres estuvieran libres de prejuicios! Pero ellos también los tienen para nosotras, para sus hermanas. ¿Cuántas mujeres han abierto sus ojos y han visto de repente que viven en una honrosa esclavitud? ¿Y quiénes son sus carceleros? Los miembros más cercanos de su familia. Por esto es que gran parte de culpa de nuestra esclavitud la encuentro yo en ustedes, compañeros, que no saben formar en la familia un ambiente propicio a la liberación de la mujer. Hay generalmente un miedo, un gran temor de que nosotras nos hagamos feministas y se teme cualquier adelanto, interpretándose todo feminismo como masculinización.*²²⁰

El “valor agregado” que tiene el discurso de Noemí Murgues es que las ideas contenidas nos acercan a la definición de un “feminismo popular”, expresado claramente, en primer término, como una idea que se distanciaba de las posturas que asociaban al feminismo con un afán de “masculinización” de las mujeres, pretendiendo que solo se trataba de “igualar” sus derechos a los de los hombres. Nos interesa también destacar cómo el discurso develaba las tensiones que al interior de la cultura popular se expresaban en relación a las luchas

²¹⁹ Fragmento de un texto publicado en *Nuevos Rumbos* en el año 1927. Citado posteriormente por Haydée Azócar en su texto “La mujer chilena en un momento histórico”, *Revista Nervio*, Curicó, agosto de 1934.

²²⁰ “Elocuente discurso pronunciado...”, Op. Cit.

feministas. En algunos casos y de acuerdo a las palabras de la propia Noemí; no era de extrañar que los compañeros del magisterio promovieran y apoyaran las ideas de emancipación femenina para el caso de sus “parejas”, no así para el caso de sus hermanas o sus hijas:

Para vuestra conveniencia de compañeros, para que lleguéis cuanto antes a la cima de vuestras proposiciones, háganse ayudar por nosotras, para que trabajemos juntos, hagan algo por nuestra liberación en las personas de vuestras hermanas, de vuestras hijas. No es la presunta amada a la que los hombres deben inculcar ideas de libertad. Eso lo han hecho siempre porque les ha convenido. Es a la hermana, es a la madre para que eduque como debe ser, es a las hijas, en una palabra, es en la familia donde hay que sembrar ideas de libertad femenina y no en los amoríos donde no produce el mismo resultado.²²¹

En relación a esto, el texto de Mauricio Amar sobre lo que denomina “institucionalización” de los derechos políticos femeninos a comienzos del siglo XX; analiza lo que denomina “construcción simbólica” del proletariado femenino, a partir de las ideas promovidas por la Encíclica Rerum Novarum (1891) y sus impactos en la ideología dominante. La encíclica consideraba que las mujeres no debían salir a trabajar fuera del hogar, sin embargo, y si las circunstancias de la cuestión social lo requerían, era menester advertir que éstas debían mantenerse al margen de las organizaciones e ideologías de izquierda.²²²

Desde la perspectiva de las tensiones entre orden hegemónico (representado por el Estado y las relaciones de género tradicionales) y contra hegemonía (representada por el feminismo), el autor plantea que las ideas de la Rerum Novarum influyeron en la *construcción simbólica* de las mujeres como proletariado. Precisamente, y dado que la hegemonía construyó

²²¹ *Ibíd.*

²²² Amar, Mauricio: “Hegemonía y cooptación del feminismo en Chile: de la aparición de un discurso feminista a la institucionalización de los derechos políticos de las mujeres”, *Al Sur de todo. Revista Multidisciplinaria de Género y Cultura*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2008. Publicado en: www.alsurdetodo.cl/documentos/doc_003_091105091107.PDF.

sentido común de género también en los obreros, la situación de la mujer proletaria —en tanto trabajadora fuera del hogar— era mal vista por las elites y por un sector considerable del mundo obrero. De esta manera, la hipótesis que sostiene el autor es que el feminismo naciente de principios del siglo XX, quedó marginado por el discurso hegemónico producido por el feminismo católico, el que no contempló los elementos *emancipatorios* de otros feminismos (como por ejemplo el obrero) y se ajustó al solo objetivo de lograr la igualdad política formal a través del sufragio femenino.

En la contraparte, las feministas obreras de pensamiento socialista, promovieron las ideas fuerza asociadas al reconocimiento de las capacidades de la mujer; su consecuente derecho a ejercer cualquier actividad en la vida social, y su derecho a la participación en la vida cívica y política. En lo que refiere específicamente al concepto de emancipación que construyó el feminismo obrero, Mauricio Amar señala que, a diferencia del feminismo que aparecería posteriormente, el feminismo obrero, principalmente el ligado a las asociaciones de costureras de comienzos de siglo, *iba mucho más allá de la búsqueda del voto; buscaba cambiar la estructura social desigual. Una de las ideas relevantes (...) y que confirman su carácter emancipatorio, tiene que ver con el hecho de que comprendía que la opresión sobre la mujer era un fenómeno histórico, posible de ser superado a partir de la organización.*²²³

Por su parte, y ligado a lo anterior, el feminismo expresado a través de Noemí Murgues, es posible de ser definido a partir de su carácter popular, porque no comulgaba con el mismo sentido de “igualdad” al que apelaban los otros feminismos liberal y católico. Éstos comprendían que el mecanismo principal para obtener una relativa igualdad con los hombres, era la consecución de algunos derechos que podían garantizar mayor igualdad a quienes tuvieran las condiciones para desarrollarse en ámbitos distintos al hogar y la familia; o, en el caso de las mujeres populares, a quienes la miseria y los hijos les imponían incorporarse al mundo laboral.

²²³ *Ibidem*, p. 8.

En segundo término, el feminismo presentado por Noemí Murgues apelaba a un cambio en las concepciones tradicionales que ponían límites al desarrollo de las mujeres en los distintos ámbitos de la vida social y familiar. Aun cuando las mujeres trabajadoras y ocupadas de su educación –como eran las maestras- tenían el mayor potencial para producir los cambios a los que aspiraba el conjunto de la clase trabajadora:

*Hoy día perseguimos otro feminismo. Un hermoso feminismo. Con él la mujer es más que nunca mujer. Se sitúa al lado del hombre para ser su compañera. Su papel es ahora cooperar con todas sus fuerzas en las luchas de emancipación en que está empeñado el hombre a fin de que algún día puedan juntos vivir plenamente la vida integral. (...) somos las mujeres económicamente libres, las únicas que podemos manejar un bien entendido feminismo. Es decir, las mujeres profesionales; y especialmente las maestras, porque unen a su liberación económica la liberación intelectual y también una limitada liberación moral. Las maestras son las mejores feministas del país. Pero no son todo lo que yo quisiera que fuesen.*²²⁴

Estos discursos constituían expresiones –hemos planteado- que articulaban el ser maestra con el ser mujer, y tenían la particularidad de posicionarse, al interior del espacio gremial, explícitamente desde el pensamiento feminista. Esto nos lleva a proponer que la dimensión política de estas reflexiones puede ser definida precisamente a partir de su carácter “feminista”, entendido como un pensamiento y una práctica que buscaba la “emancipación” de las mujeres, proceso al que las maestras se sentían especialmente convocadas.

La carencia de la condición de “ciudadanas” le otorgó una singularidad a este proceso. Se trataba de un sujeto sin derechos políticos, que no era “sujeto de voto”, no tenía afiliación formal a ningún partido ni ocupaba cargos públicos. Lo que había de político se definía a través de la formación de una “comunidad” de mujeres al interior de la Asociación, vinculada con otros círculos de pensamiento y acción femenina, los que nutrían y

²²⁴ “Elocuente discurso pronunciado...”, Op. Cit.

retroalimentaban su reflexión. Este feminismo en construcción no se expresaba sólo discursivamente, sino que se logró fundir, por ejemplo, con el proyecto global de la Asociación, donde quedaron impresas algunas de estas reflexiones a través de un proceso de debate y acuerdos en las instancias de participación gremial.

Es posible plantear que las intervenciones de las maestras Abdolomira Urrutia y Noemí Murgues en la Convención de 1927 reflejaban el estado en que se encontraba la organización que había logrado esta comunidad de maestras, poniendo de relieve en las instancias gremiales junto a las demandas más globales, las que tenían que ver específicamente con su condición de género. De esta manera, el análisis sobre las reflexiones feministas de las maestras debe ser entendido en relación a un proceso histórico más global. No solo por su contenido emancipatorio relacionado con la superación de las ideas que la cultura hegemónica imponía a ambos sexos, sino también precisamente por su carácter constituyente, tanto en las formas y estrategias que ponía de manifiesto, como en los contenidos -de carácter *amplio*- que apelaban a una transformación estructural.

El carácter político que emanaba de la acción de las maestras contribuyó al proceso de la propia Asociación y su construcción de un proyecto de carácter “totalizador”²²⁵. Lo político tenía además una dimensión proyectual en la medida que los problemas que expresaban y la necesidad de transformación en el largo plazo se vinculaban con la idea de emancipación característica del pensamiento obrero ilustrado en este periodo.

b) Ciudadanía femenina y representación política: los escritos de Haydée Azócar Mansilla

La maestra Haydée Azócar era estudiante del Liceo de Niñas de Valdivia al momento en que Abdolomira Urrutia y Noemí Murgues se encontraban en plena reflexión sobre el papel

²²⁵ Según Gabriel Salazar la idea de *totalización* implica considerar también los proyectos ajenos, su ejercicio exige comparar las perspectivas históricas propias con las perspectivas de los otros, exige tomar en cuenta la composición multisectorial del todo social, colectivizar el lenguaje, construir una terminología que hable por la generalidad. *El poder Constituyente...*, Op. Cit., p. 239.

y el lugar de las mujeres, particularmente las del magisterio, en la construcción del proyecto de educación popular en la década de 1920. Egresada del liceo de Valdivia en 1928, se fue a Santiago a estudiar a la Escuela Normal N° 2 donde se tituló en el año 1932.²²⁶

En 1928 Haydée tomó contacto en Valdivia con profesores miembros de la Asociación General, su cuñado Fortunato Santibáñez Rogel (militante socialista) y su amigo Crisólogo Gatica, con quienes se introdujo en el estudio de los problemas educacionales. Posiblemente no se hubiera imaginado que más tarde tendría una participación directa en la refundación de parte de ese movimiento, a través de su participación en el grupo de profesores funcionalistas que editaba la Revista Nervio (1934); posteriormente en el Plan San Carlos (1944) dirigiendo la sección secundaria, y en la Escuela Consolidada de Buin (1953), en calidad de directora.

Bien sabía entonces de los aportes de sus compañeras predecesoras Abdolomira y Noemí en la ampliación del contenido emancipador del movimiento social popular, sintetizando su acumulado de experiencia histórica, para confluir con otros sectores en un proceso constituyente (1925); y posteriormente asistir a un proyecto de reforma integral de la educación. La propia Haydée Azócar comentaba en uno de sus textos que había tenido la oportunidad de escuchar a Abdolomira Urrutia siendo adolescente, y cómo había experimentado en carne propia el “estremecimiento” que provocaban sus planteamientos. Así lo relata en unos de sus escritos:

En estos instantes reviven los estremecimientos que conmovieron mi alma adolescente, allá en el rincón lejano de una provincia, cuando oía la voz de la brava maestra Abdolomira Urrutia. ¡Producto raro de nuestra tierra!... ¿Cómo ella, mujer, pudo rebelarse en tal forma? ¿Cómo pudo, lejos de oficialismos

²²⁶ Haydée Azócar nació en el año 1911 y cursó el Liceo en la ciudad de Valdivia. Posteriormente se fue a realizar sus estudios a Santiago donde conoció – través de un cuñado- al grupo de maestros que había sido desarticulado por la represión de Carlos Ibáñez. Se casó con uno de los líderes del movimiento y principal ideólogo, Víctor Troncoso, quien fue su apoderado en la Escuela Normal y con quien participó en la construcción del Plan San Carlos.

adquirir nombre en el país? ¿Cómo fue tratada? Digámoslo: Entre sus compañeros que vivieron junto a ella, querida; admirada por los que desde lejos conocíamos su obra; escarnecida, por los de cerebro encallecido y corazón petrificado. Tenían razón en escarnecerla: ¡saltaba por sobre las mentiras convencionales! Sus palabras candentes, llaman por primera vez a la mujer chilena a romper cadenas, a rebelarse, a liberarse.²²⁷

De esto se puede desprender una posible perspectiva de estudio sobre este período histórico de las mujeres del magisterio. La “memoria” entendida como transmisión y proyección de una experiencia que marca toda la trayectoria de una generación de maestras. Uno de los escritos de Haydée Azócar nos ofrece una mirada sobre este punto:

La mujer debe liberarse interiormente, debe abandonar añejos prejuicios; superarse día a día y encender su entraña, para que de sí misma nazca su liberación. (...) llega ahora el instante, en que debe echar una mirada a un pasado no lejano, que fue noble, bello y único. Un momento de la historia de nuestro país, que aún no se ha escrito. Un momento que hay quien lo ignora, pero que vivió en todo el continente americano, que aún traspasa sus fronteras. Hemos de estudiarlo nosotras, porque para la mujer chilena tiene el valor inmenso de haber sido entonces, la primera vez en que la mujer no fue considerada inútil trasto, sino un ser de pensamiento y acción junto al hombre. Fue un largo período que tuvo su culminación en los años 27 y 28. Levantose entre el magisterio, joven y estudioso de nuestra tierra, un movimiento de rebelión contra las fórmulas anticuadas que constituían nuestra Educación. He de referirme a lo inesperado y bello de este movimiento ¡Junto a los hombres, plegáronse las maestras!²²⁸

²²⁷ Nina Vanzán; “La mujer chilena en un momento histórico”, *Revista Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (4): pp. 23-24, Año I, agosto 1934.

²²⁸ *Ibidem*.

Desde esta perspectiva, el aporte de Haydée Azócar puede ser entendido en el marco de una suma de experiencias históricas del magisterio, que se fueron imbricando en distintos proyectos, fundándose y refundándose a partir de lo que podríamos definir como una “memoria” de las maestras y sus luchas. Esta memoria también puede ser trabajada a partir de los textos de maestras, intentando identificar nexos, repeticiones, alusiones que permitan establecer las permanencias, es decir, las ideas que están presentes y cruzan la trayectoria de una generación. Un ejemplo puede ser trabajar los planteamientos en torno al voto femenino, lo que permite detectar un pensamiento más articulado y una postura frente al sistema de representación política.

El primer período en que actuó Haydée Azócar fue como colaboradora de la Revista Nervio. Tenía 33 años y bajo el pseudónimo de *Nina Vanzán* escribió prácticamente en todos los números sobre diversos temas relacionados con la política nacional e internacional, el feminismo, el sufragio universal y el socialismo, el niño pobre, la maestra, entre otros. Nos centraremos aquí en tres textos referidos a el debate sobre el voto femenino; el feminismo, y a la participación social y política de las mujeres. Los tres textos datan de 1934, y se inscriben en el marco de las discusiones en torno a la ley de sufragio municipal femenino, hito que se concretaba el mismo año. Sobre esto, en el segundo número de la Revista aparecía publicado el primer texto de Nina Vanzán:

Este artículo tiene la pretensión de interpretar el sentir de muchas mujeres, cuyas voces se acallan ante los gritos gozosos de otro grupo, que considera que en estos momentos, empieza a relucir la personalidad femenina en toda su integridad, con la concesión de un presente que nos acaba de hacer “el otro grupo de la humanidad”, que, con su más fina sonrisa, nos ha otorgado un pequeño derecho político: “voto municipal”. Es interesante estudiar el caso. Hasta ahora, la mujer ha sido manejada como una especie de “cosa” por el sexo masculino para sus entretenimientos y caprichos. Por esto, extraña la prodigalidad de hoy y, por asociación de ideas, viene a la mente el caso del rico que regala sus productos

*benévolamente al pobre...cuando empiezan a descomponerse.*²²⁹

El texto se manifestaba en abierta contradicción al sistema de representación política fundado en el sufragio, cuya aplicación práctica, para el caso de las mujeres, respondía a un afán de instrumentalización de los partidos políticos, como estrategia de salvación frente a su crisis de representación. El planteamiento de Nina Vanzán se sostenía en el mismo diagnóstico que hacía Noemí Murgues en su discurso siete años antes; cuando señalaba que las mujeres eran responsables directas de su propia esclavitud, porque no respondían ni reaccionaban a los prejuicios que operaban en la mentalidad de sus pares de varones. En el caso de Nina, más que los prejuicios de los compañeros de clase, era el sistema político uno de los principales responsables de su propia crisis, además de la responsabilidad que le cabía en la reproducción de las instituciones y los cánones de género de la cultura oligárquica:

*La mujer, en estos momentos, representa para la “moribunda sociedad”, la tabla de salvación, la última carta que se juega. Esta sociedad que la moldeó, llena de prejuicios, apegada a superficialidades, pequeña en su acervo cultural, la conoce bien y sabe que le servirá. Sabe que con un pequeño puesto que se le dé en la vida pública, satisface su orgullo. Sin rubores la sociedad carcomida, dará esto a la mujer; a cambio que su actuación en el hogar, en la familia, frente al esposo, permita apuntalar lo tambaleante: parlamento, partidos políticos, municipio. Una vez más la mujer servirá de instrumento.*²³⁰

Esta oposición al voto permite problematizar las perspectivas sobre la historia del sufragio femenino en Chile, y por otro, permite reconocer ideas comunes entre el pensamiento de las maestras de 1927 y Nina Vanzán en el año 1934. En el caso de Haydée Azócar, su planteamiento es claro y enfático al posicionarse contraria al sufragio femenino, por tratarse

²²⁹ Nina Vanzán: “El voto a las Mujeres”, *Revista Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (2): pp. 25-26, Año I, Curicó, junio de 1934.

²³⁰ *Ibíd.*

de una estrategia del sistema político para controlar y manipular la participación femenina:

Hasta hoy la mujer no se ha cuidado de liberarse interiormente, de tirar por la borda añejos prejuicios; de superarse día a día y de encender su entraña, para que, de lo hondo de sí misma, nazca la liberación. No. Se ha preocupado de reclamar “derechos políticos”, que harán en sus manos, el mismo papel triste y desgraciado de un cartucho de dinamita en manos de un niño. No es la hora de luchar por el voto. La mujer no debe pretender el sufragio, ni ir al Parlamento, ni engrosar partidos políticos descompuestos. Esto es aferrarse a lo agonizante. La mujer consciente debe comprender, íntimamente, que las horas de zozobras que vive el mundo, no solo indican desorden, sino que le señalan su verdadero destino.²³¹

En este punto la conexión con la crítica al voto femenino y a las leyes parlamentarias promovida por las obreras anarquistas, así como los llamados a la acción directa y al retiro de los partidos por parte de la Asociación General, puede ser posible si aceptamos que buena parte del pensamiento de Haydée Azócar se construyó observando la experiencia del gremio, con especial atención en sus maestras. Las que a su vez intercambiaron ideas y compartieron realidades con las mujeres trabajadoras. En un texto publicado en la prensa anarquista en el año 1922, su autora planteaba el problema de la liberación femenina y declaraba lo siguiente en relación al voto de la mujer:

Algunas mujeres, generalmente las burguesas y “aburguesadas”, pretenden obtener derecho a voz y a voto, en otros términos, desean que la mujer intervenga en lo que llaman “política” (...) somos enemigos del parlamentarismo y de las leyes que de él resultan, pues ellas son únicamente, el anestésico que adormece; pero que no sana al doliente al que se le aplica.²³²

²³¹ *Ibidem.*

²³² “Liberación Femenina” por Aura, en *Verba Roja*, (3): p. 2, Valparaíso-Santiago, 1° quincena de octubre de 1922. En Palomera y Pinto, Op. Cit., p. 163.

Sin duda el nuevo contexto producido en 1934 con la ley de sufragio municipal marcaba una diferencia con el momento que describía la cita en la década anterior. Había pasado mucha “agua bajo el puente” para pretender conformarse con los espacios que el propio sistema político otorgaba. Esto, sin embargo, había sido una práctica constante de las mujeres conservadoras, quienes participaban de hace mucho en las iniciativas que la beneficencia católica emprendió de acuerdo lo permitía el sistema de ideas y valores de ese grupo social.

En una publicación de la organización femenina “Unión Patriótica de las Mujeres de Chile”, de marcada tendencia conservadora-clerical, en el año 1926 aparecía un artículo titulado “La mujer en los municipios”, y trataba sobre un proyecto de reforma municipal que había presentado al gobierno un grupo de “señoras” lideradas por la “distinguida” Mercedes Vidal Ugarte. Este proyecto por lo demás daba cuenta de la sintonía de estos sectores femeninos con los legisladores, con quienes seguramente se identificaban y compartían el mismo sistema de ideas y valores. La propia Mercedes Vidal firmaba el texto, y en una de sus partes señalaba lo siguiente.

(...) cabe recordar que las más distinguidas damas de Chile presentaron ante el gobierno (...) un proyecto de ley de reforma municipal inspirado en el más alto patriotismo. (...) Aunque no se hacía cuestión de los derechos de la mujer, se pedía que, como contribuyentes, tuviesen votos en la elección municipal, y también pudiesen ser elegidas como ediles y alcaldes. Este movimiento feminista fue impulsado por el deseo de curar las llagas de nuestro pueblo, que sufre las consecuencias de la cantina y los prostíbulos (...). Las señoras desean entrar en el municipio no por el espíritu de figurar, sino para sacrificarse por el bien del pueblo.²³³

El carácter feminista aquí estaba basado en el estrecho vínculo de las organizaciones femeninas con las iniciativas de beneficencia promovidas por los sectores católicos

²³³ *La Unión Patriótica de las Mujeres de Chile. Diario para la mujer y el hogar* (3) por Mercedes Vidal Ugarte. Año I, miércoles 13 de enero de 1926.

conservadores. Y la idea de ciudadanía que subyacía bien podía ser asociada a la figura del “contribuyente”, distanciándose irremediamente del feminismo popular de las maestras que apostaban a los cambios de “mentalidad” para romper con los prejuicios de género. Más aún, cuando el diagnóstico de las maestras señalaba que el propio sujeto femenino colaboraba en la reproducción de su condición “subordinada”; el feminismo católico se desarrolló en las antípodas del feminismo que construyeron las mujeres del magisterio en el período tratado, cuando planteaba lo siguiente.

(...) Solo necesita la mujer inteligencia alerta, comprensión del bien público, sensibilidad despierta hacia los problemas benéficos y moralizadores que son de la incumbencia del municipio. En este sentido, agradecemos el concepto del senado que nos juzga idóneas para depositar nuestro voto en las urnas. (...) Aunque hemos manifestado que no hemos venido a reclamar los derechos de la mujer, creemos que deberían, como contribuyentes entrar al municipio (...) Perseguirían el vicio con mucho más tesón que los hombres. Proporcionarían al pobre entretenimientos honestos, a la vez que cuidarían del ornato y embellecimiento de la localidad.²³⁴

En relación a esto, el trabajo de Erika Maza sobre la ciudadanía de la mujer en Chile analiza la postura frente al sufragio de sectores femeninos *liberales-anticlericales* y *católicos-conservadores*, en el período que va desde 1872 a 1930. Una de las tesis de la autora señala que los sectores liberales fueron más reacios al voto femenino que los sectores conservadores, debido a que estos últimos venían desarrollando un trabajo vinculado a las mujeres del pueblo a través de las acciones de caridad y beneficencia desde el siglo XIX. Por otra parte, desde el ala liberal del feminismo, Amanda Labarca planteaba que era necesario preparar a las mujeres para obtener el derecho a sufragio:

Si se da el voto antes que los derechos civiles sería desastroso en muchos conceptos, incluso para la paz doméstica y para las orientaciones políticas de la mujer. En

²³⁴ “Presentación que hicieron las damas a la Excma. Junta de Gobierno cuando iniciaron públicamente la campaña pro municipios”, *La Unión Patriótica...*, (22) Año I, jueves 22 de abril de 1926.

*cambio, si se conceden primero los derechos civiles y gradualmente los de sufragio, habría tiempo para educar el criterio femenino, y los resultados serían beneficiosos como lo han sido en todos los países donde se han implantado.*²³⁵

Erika Maza plantea que el cuidado presentado por los sectores liberales-anticlericales frente al sufragio, se fundó en la “percepción generalizada” de que el voto femenino, de llevarse a efecto, iría a “desequilibrar la balanza” en favor del Partido Conservador, quien contaba con el respaldo de una “reserva femenina” a favor de su proyecto político. Esta percepción se encontraba fundada en el hecho que los sectores conservadores vinculados a la iglesia ofrecían desde el siglo XIX más condiciones para la participación de ambos géneros en la vida social; no así en los sectores anticlericales, donde prevalecía una separación más tajante en la participación social de ambos géneros. Desde esta perspectiva, la autora da cuenta del carácter instrumental de los debates políticos en torno al voto femenino y de su signo reformista.

*Las similitudes en cuanto a las demandas presentadas por cada sector a favor de las mujeres cesaban al tratarse del derecho a voto. Hasta la década de 1940 los líderes más estrechamente vinculados a los partidos anticlericales no estuvieron dispuestos a respaldar el sufragio femenino (...) en tanto que un dirigente conservador, Abdón Cifuentes, propuso por primera vez esta medida en 1865 y el Partido Conservador presentó el primer proyecto de ley sobre la materia en 1917. Esta diferencia estaba asociada sin lugar a dudas con la percepción que tenían los liberales y radicales de que los conservadores se beneficiarían políticamente si se concedía el voto a la mujer.*²³⁶

Desde esta perspectiva puede explicarse la preocupación de la maestra Haydée Azócar por diferenciarse del movimiento femenino pro voto. Así, puede entenderse en el marco de las

²³⁵ Maza, Erika: “Liberales, Radicales y la Ciudadanía de la Mujer en Chile (1872-1930)”, *Estudios Públicos* (69): p. 352, verano 1981.

²³⁶ *Ibidem*, p. 324.

reformas legislativas a favor de ciertas libertades civiles y políticas que no modificaban estructuralmente la situación de “subordinación” histórica de las mujeres. Nina Vanzán lo planteaba de la siguiente manera:

En días pasados pedí a las mujeres chilenas un poco de meditación, un poco de recogimiento, un poco de análisis, para estudiar el extraño caso, que ya se consumó en el país: incorporación de la mujer a la vida política. Al mismo tiempo vaticinaba el hecho, ya producido, de que las mujeres llevarían a la práctica los mismos procedimientos deleznablez usados por los políticos profesionales: ya tenemos correligionarias conservadoras, radicales, demócratas, etc., etc. y grupos jesuíticos que pretenden engatusarnos, llamando a las mujeres a la unión, a cobijarse en una “Unión Cívica Femenina”, en una “Asociación de Mujeres de Chile”, etc., etc., todas ellas de marcado tinte reaccionario con la patente de la politiquería tradicional.²³⁷

Un segundo aspecto asociado al distanciamiento de Nina Vanzán con los discursos que levantaban los feminismos centrados en las reformas legales, se relacionaba a una crítica a la “clase política” y su conducta histórica frente al mundo popular, conducta que no daba garantías ni credibilidad a los discursos que ahora se mostraban partidarios de las reformas necesarias para transformar la condición social de las mujeres. En este punto, la crítica de Haydée Azócar se volvía más radical cuando se preguntaba cómo ejercería el voto la mujer si el sistema político en el que tendría que intervenir se encontraba en total descomposición:

Hay como 40 partidos políticos que más parecen montoneras por la facilidad con que se disgregan; ¿Cómo se agrupará la mujer para ejercer este derecho?; (...) ¿para qué quiere el voto, cuando la nueva estructura política no se hará a base del sufragio universal, ni de partidos, sino agrupando a los productores en torno a su función o trabajo? En el mundo que se ve venir, el poder surgirá de los productores organizados alrededor de su actividad social. El sufragio universal no tendrá razón

²³⁷ Nina Vanzán; “La Mujer en la Política”, *Revista Nervio* (3): p. 18, Año I, julio 1934.

*de ser. ¿Para qué, pues, el voto femenino, a esta altura de la evolución social? La mujer necesita, indudablemente, sus derechos. Ellos les serán reconocidos “no ahora sino en la Sociedad del Porvenir, organizada funcionalmente.”*²³⁸

Esto último se asocia a lo que plantea un trabajo referido a la expansión del Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH) hacia las provincias, de autoría de Corinne Antezana-Pernet, quien plantea que los años treinta se pueden caracterizar como un período de gran turbulencia política y polarización de la sociedad chilena. Durante el segundo gobierno de Alessandri (1934-1938) se endureció la política represiva a la par que su carácter más conservador se exacerbó, lo que tuvo como contraparte la protesta popular y la movilización de la izquierda sindical y partidaria. Este proceso, plantea la autora, se puede sintetizar en la agrupación de estos sectores en la coalición que llevó al triunfo del Frente Popular en las elecciones de 1938. Aun así, y a pesar de los nuevos “aires” democráticos, en lo que respecta a los cambios en las identidades de género, los preceptos tradicionales no cambiaron sustancialmente, y fueron materia de fuertes debates políticos. En el caso de los partidos de derecha, que defendían los roles tradicionales femeninos y la restricción de sus actividades al mundo doméstico, *trataron de atraer el voto femenino con eslóganes pro familia. Los partidos de izquierda en cambio, aparentemente no hicieron muchos esfuerzos por acercarse a las mujeres (...) Cuando el voto femenino resultó favorable para la derecha en 1935, el liderazgo masculino de los partidos de izquierda aceptó este resultado (...) y a provechó para justificar sus pocos esfuerzos anteriores (...).*²³⁹

De esta manera, y en lo que refiere a la articulación de la política con el “género”, es posible plantear que en lo fundamental las reformas legales de este período, llevadas a cabo por los distintos sectores políticos, no significaron transformaciones en el campo de las

²³⁸ Nina Vanzán; “El voto a la mujer”, Op. Cit.

²³⁹ Antezana-Pernet, Corinne: “El Memch en Provincia. Movilización femenina y sus obstáculos, 1935-1942”. En GODOY, LORENA; HITCHISON, ELIZABETH; ROSEMBLATT, KARIN; ZARATE, MARIA SOLEDAD: *Disciplina y Desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. SUR/CEDEM, Colección Investigadores Jóvenes. Chile, 1995. p. 293.

representaciones sociales en torno a las relaciones entre hombres y mujeres. Aun así, es necesario avanzar en cómo otras articulaciones y otros campos de acción de las maestras incorporaron la dimensión de género en sus propuestas concretas. En este sentido, la pretensión de abordar una historia de las maestras primarias, debe necesariamente contemplar el análisis sobre los proyectos pedagógicos y educativos que surgieron de las propias experiencias de los actores involucrados, entre los que se cuentan de manera considerable las maestras. Para el caso de Haydée Azócar, ese espacio o campo de acción se encontraba dado por su participación en distintos proyectos asociados a los movimientos de experimentación y renovación de la enseñanza; que se orientaron –entre otros aspectos– a la construcción de las comunidades escolares como base de sus experiencias pedagógicas.

c) Memoria, identidad y poder: las maestras de la Asociación General

Trabajar sobre el tipo de poder que construyen las maestras primarias de la Asociación de Profesores y sobre la manera en que se constituyen como sujeto político, requiere establecer cuáles son los conceptos desde los que arrancan nuestras preguntas iniciales de investigación. Estas interrogantes se plantean de la siguiente manera: ¿Hay construcción de sujeto político en el caso de las maestras primarias? ¿Qué tipo de poder generan?

Una primera aproximación se refiere al tránsito que se produce a partir de la realidad individual de la preceptora decimonónica –de origen popular-rural– hacia la acción colectiva (gremial) y la constitución de sujeto político en el espacio de la Asociación General.

En sus orígenes, el preceptorado femenino se formó como una práctica individual, una coexistencia de experiencias subjetivas difíciles de rastrear, en la medida que se constituyeron como particularidades históricas en contextos diversos. En este nivel ubicamos una etapa de formación caracterizada por un preceptorado desarticulado, que se expresa en la ausencia de reconocimiento de lo que hay de común en esas experiencias. Es

decir, la idea de auto percepción que la ubica en el plano de las individualidades, por lo tanto –a decir de Hannah Arendt- de las distinciones²⁴⁰.

En esta fase todavía no se expresa la generación de “poder”, asumiendo la definición de Arendt que plantea que éste *surge entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece en el momento en que se dispersan*.²⁴¹ Este poder tiene una existencia siempre potencial, es decir, aparece y existe en forma independiente al número de individuos que se juntan o a los medios que se dan para actuar. Para Arendt, sin embargo, la única condición material para que el poder pueda generarse es precisamente el “encuentro” entre individuos, que se reconocen en lo que tienen de común en ese acto de unión.

En el caso de las maestras primarias podemos visualizar la concurrencia de los aspectos que conforman esta definición en una doble perspectiva: una, en tanto se integran al espacio de acción de la Asociación de Profesores, y a través de ello, se hacen parte de un tipo de poder que caracteriza al magisterio de los años veinte. Y otra, a partir de una capacidad de articulación -en tanto maestras- en un paulatino proceso de formación identitaria –reconocimiento- que las particulariza en relación a sus pares varones. Sobre esto último intentaremos abordar las preguntas que guían nuestro estudio.

Los fenómenos asociados al carácter colectivo del ser maestra están vinculados a la profesionalización -se la definió desde el Estado en su función social y se la educó para ello- y a su situación como trabajador/a del estado, sus diferentes categorías y escalas salariales. Estos fenómenos, posiblemente hay otros, produjeron un efecto de visibilizarían e interacción, que puso de manifiesto la necesidad de articulación gremial. Atendiendo al porcentaje de maestras ejerciendo respecto del universo total de maestros, y su asignación a

²⁴⁰ Arendt, Hannah. *La Condición Humana* (Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1998). En el capítulo II: “La esfera pública y la privada”, la autora plantea que ambas esferas en la sociedad moderna tienen más en común que lo se piensa, es decir, están interrelacionadas. La esfera privada se caracteriza, en términos generales, por ser un espacio en donde los individuos se distinguen, es decir, se caracterizan por lo que tienen de distinto. La esfera pública, por su parte, se caracteriza por poner en escena todo lo que hay de común entre los individuos.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 223.

zonas rurales, cabe preguntarse entonces por la presencia femenina en agrupaciones anteriores a la Asociación General que funcionaban en distintas provincias²⁴². Esto nos permite delimitar temporalmente la aparición del fenómeno asociado a la generación de poder al momento en que éste se manifiesta históricamente.

Relacionado a esto se encuentra el proceso de construcción de “sujeto político”, sobre el que nos preguntamos para el caso de las maestras. Proceso que está en relación directa con la trayectoria de cambios identitarios y con el tipo de participación y discursos de las maestras que se articularon al interior del espacio gremial. Una primera aproximación entonces, es la delimitación de este proceso en las fases de articulación colectiva del profesorado femenino, es decir, en el momento en que se produce una “unión” y se refleja, a través de sus discursos, el desarrollo de una consciencia distinta que articula el ser maestra con el ser mujer. Es decir, la conjunción entre lo gremial y lo político.

Entendemos que lo político no se circunscribe sólo al espacio de la “política formal” – expresada en el Estado y en los partidos políticos- sino que existen otros -variados- espacios o formas históricas donde se expresa y desarrolla. Tomando el planteamiento de Gabriel Salazar, que define lo político como “una realidad histórica”, es decir, que se construye y no está dada de antemano, intentaremos dilucidar, en la complejidad del “ser maestra”, qué tipo de sujeto auto construyen y cuáles son sus contenidos de “acción” y “temporalidad”.²⁴³

Una primera aproximación plantea el problema de que las maestras efectivamente se auto-construyeron como sujeto político sin ser portadoras de una ciudadanía “activa”, lo que es lo mismo decir, sin derechos políticos y sin ciudadanía formal. Una primera cuestión entonces, es que la “ciudadanía” es vista en este caso, no como ejercicio electoral,

²⁴² Como por ejemplo, la Academia Pedagógica de Antofagasta, la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria de Valparaíso, la Sociedad de Maestros Primarios de Cautín, la Sociedad Protección Mutua de Profesores Primarios de Freire, de los que se tiene registro que el año 1925 pasaron a constituirse en Agrupaciones de la Asociación de Profesores. Ver Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores...*, Op. Cit.

²⁴³ El autor desarrolla estas ideas en sus trabajos: *Historia Contemporánea de Chile*, Tomo I (Santiago, Ediciones LOM, 1999) y *Del poder constituyente...*, Op. Cit.

militancia partidaria o administración de un poder desde el estado; sino como reflejo de una consciencia histórica respecto a la condición de maestra/primaria/mujer y al despliegue de una “acción” que se proyecta hacia una transformación del conjunto social.

Esto se vincula a la idea de una ciudadanía que se expresa a través de la articulación colectiva –lo que Salazar denomina redes “elásticas” y “tejidos de contra-poder”-, en el encuentro de elementos como la memoria de una experiencia histórica común, la identificación con los planteamientos de “otras” mujeres y la pertenencia gremial. En definitiva, la triple condición que define su origen social (identidad “de clase”), su rol como maestra (identidad gremial) y su condición femenina (identidad de “género”). De acuerdo a Salazar, el “verdadero sujeto político lo constituye el ciudadano”, aquel/aquella que surge precisamente “de las redes asociativas y de las comunidades humanas donde florece espontáneamente la vida social”. Así, lo político es entendido como la “matriz genética” de las comunidades de hombres y mujeres y se origina del “saber convivir” y del sentido de pertenencia a un grupo humano en donde se resuelve y auto gestiona la “vida”.²⁴⁴

Desde esta perspectiva, lo político aparece estrechamente vinculado a la generación de poder, éste que existe –según Arendt- donde hay unión y donde se genera, desarrolla y mantiene la convivencia. En este sentido, proponemos que el tránsito de lo individual a lo colectivo (lo que implica la constitución del “ser maestra”, en tanto sujeto político) se expresó a lo menos en cuatro etapas, y estuvo relacionado con los procesos de desarrollo identitario y generación de poder. La propuesta de dividir en distintas etapas este proceso de construcción obedece a criterios metodológicos, que facilitan el análisis de las particularidades de cada uno de estos momentos. El paso entre una fase y otra imbrica el cúmulo de experiencias nuevas con procesos anteriores, en una sumatoria que da consistencia histórica al proyecto que portan esos sujetos políticos.

La asociatividad y la memoria constituyen dos elementos claves para definir y/o caracterizar el tipo de poder que construyeron las maestras primarias de la Asociación

²⁴⁴ Salazar, Gabriel: *Del poder constituyente...*, Op. Cit., p. 7.

General, aspecto que desarrollamos en la última parte de este trabajo. En este acápite nos interesa establecer algunas consideraciones en función del acumulado de experiencia histórica del preceptorado femenino, susceptible de ser explicado en función de la construcción de identidad.

Las expresiones de asociatividad popular en el siglo XIX constituyeron, desde la perspectiva de la configuración de un espacio de relaciones y producción de cultura, un ámbito que puede ser abordado en perspectiva de memoria histórica. La persistencia de algunas de estas expresiones en la organización de maestros en la década del veinte puede ser un indicador de ello.

En el plano específico de la Asociación General, esta persistencia se expresó, por ejemplo, en las actividades del Programa -aprobado en la Primera Convención General en diciembre de 1922- en el que quedaron integradas prácticas vinculadas al socorro muto y el cooperativismo, las escuelas nocturnas para obreros y sociabilidad popular. Desde esta perspectiva, podemos plantear que la Asociación recogió elementos de las prácticas asociativas decimonónicas, las cuales coexistieron con otras más vinculadas al sindicalismo y gremialismo del siglo XX.

Al respecto María Angélica Illanes ha planteado que el movimiento popular del siglo XIX presentó transformaciones sustantivas en sus formas de organización y de lucha, y que, a propósito de las nuevas condiciones laborales, así como de las nuevas ideas que contribuyeron al desarrollo de una conciencia de “clase” distinta, provocaron la lenta transformación de las formas asociativas de los trabajadores asalariados que pudo verse cristalizada en los primeros años del siglo XX²⁴⁵.

²⁴⁵ Sobre este aspecto María Angélica Illanes señala que para 1918, momento en que se produce la “culminación” de un fenómeno asociativo y de agitación que venía desarrollándose –en el sentido de transformación- y que se expresó en la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional: “Históricamente, así, las sociedades obreras de socorros mutuos, con su preocupación básica por la salud y bienestar de sus asociados, cayeron bajo el imperativo de la modernidad. Dichas sociedades obreras se mostraron abiertas a la crítica interna, conscientes de que se vivía un momento de reflexión histórica que pugnaba por abrir paso a lo que ellas llamaban, una “evolución” de rumbos de la clase obrera, planteándose dos preguntas claves: ¿Son para la

En el caso de la Asociación de Profesores, esta entidad se planteó como una asociación de carácter gremial que –como hemos señalado- en el desarrollo propiamente organizativo trascendió desde las demandas específicamente gremiales hacia una propuesta integral que involucraba un nuevo tipo de Escuela, de Estado y de sociedad. Su marcada influencia anarquista le otorgó una singularidad, en la medida que se trataba de una entidad con personalidad jurídica, que se posicionó en el espacio público, reconociendo la institucionalidad del Estado, a la vez que expresó manifestaciones propias del planteamiento anarquista, como -por ejemplo- los llamados al magisterio a retirarse de los partidos políticos adoptando las formas de lucha vinculadas a la “acción directa”.

En relación a la participación específicamente femenina, no existen aún datos empíricos sobre la existencia de sociedades de socorros mutuos de maestras en el siglo XIX, a pesar de que -como hemos planteado- si existe certeza sobre su origen popular y sobre la fuerte identificación con la realidad de la “clase asalariada”. Desde esta perspectiva, dejamos abierta una línea que indague sobre este aspecto, particularmente referido a qué formas de asociatividad previas a la gremial existieron en el caso de las maestras primarias. Así, los trabajos sobre la dinámica del mundo popular en el siglo XIX de Gabriel Salazar, María Angélica Illanes y Sergio Grez, entre otros, constituyen un punto de partida y abren la posibilidad de continuar un trabajo con esas características.

Otra consideración que nos permite plantear la conformación de una “memoria” y una trayectoria del pensamiento de las maestras primarias, es el vínculo desarrollado entre las corrientes del feminismo obrero de principios del siglo XX y el discurso de algunas mujeres de la Asociación de Profesores. Ejemplo de ello son los discursos de Abdolomira Urrutia y Noemí Murgues en la Convención de Talca del año 1927, donde presentaron ideas relativas al “amor libre” y a la “emancipación” de la mujer, respectivamente.

época en su forma actual? ¿Qué reformas son necesarias para que respondan a las nuevas orientaciones del progreso y las necesidades sociales?”. Illanes, María Angélica: *En el nombre del Pueblo, del Estado y de la Ciencia...*, Op. Cit., p. 152.

Un segundo elemento de identidad y memoria histórica se relaciona precisamente con la trayectoria del preceptorado en el siglo XIX y sus realidades individuales, que van definiendo vivencias comunes.²⁴⁶

Consideramos que la profesionalización -proceso que hemos señalado se desarrolló a partir de la formación de Escuelas Normales- constituye un elemento clave para explicar la configuración de una conciencia sobre el ser maestra. En ese proceso trazamos un nivel de construcción identitaria, asumiendo que éste involucra a lo menos dos cuestiones: el reconocimiento del rol social de la maestra por parte del Estado y la auto-valoración del trabajo docente resultante, entre otros factores, de los procesos de formación en las escuelas normales.

El paso por la Escuela Normal, así como la relación cotidiana entre alumnas y profesoras, parece haber tenido una vital importancia en la canalización de los procesos vocacionales individuales, procesos que encuentran sus primeras expresiones con anterioridad a la profesionalización, y explican –en parte- la recurrencia de la práctica docente en contextos de precariedad material en la medianía del siglo XIX. En este sentido, la formación normalista puede ser considerada como una “bisagra” que logra interrelacionar distintos aspectos que visualizamos en la construcción del “ser maestra”.

En relación a esto, el siguiente recuerdo de la maestra Elvira Espinoza, publicado en Nuevos Rumbos con el título “Algunas impresiones y experiencias de mi vida de normalista”, contribuyen a entender cómo las maestras re-significaban su proceso de formación una vez que ya estaban ejerciendo profesionalmente:

Como alumna de la Escuela Normal de Concepción, tuve el lujo de conocer a cinco directoras, es decir, una por año, y conservo de cada una un especial y característico recuerdo. (...) Y de esta prodigalidad de directoras que conmigo se

²⁴⁶ Un aspecto importante en esta perspectiva tiene que ver con las experiencias recogidas de fuentes, como los informes de visitantes y las cartas de maestras dirigidas al Ministerio de Hacienda Pública del siglo XIX.

gastara el supremo gobierno, me felicito en alto grado; pues, así pude conocer y experimentar más para enseguida apreciar y juzgar; sin que ninguna influencia extraña de carácter directivo se infiltrara de verdad en mi yo íntimo; (...) pues de muchacha ingenua, franca y juguetona que salí de mi casa, en donde dejaba muchos hermanos, al encerrarme dentro de los altos muros de la Escuela (...) iba con placer a estudiar y prepararme para el futuro (...) bien puedo decir que, ese cuerpo formado por la Escuela Normal, donde me titulé de maestra, (...) a pesar de todo, (...) tuvo un gran corazón: el del profesorado que quería a sus alumnas a quienes queríamos mucho. Recuerdo que en los recreos después de las clases las rodeábamos cantándoles o conversando con ellas, quienes nos guiaban dentro y fuera de las clases, y sus enseñanzas, y nuestro propio criterio nos bastó para comprender la responsabilidad de la misión para la cual nos preparaban y nos exhortaban con la palabra y el ejemplo. Al hacer este recuerdo solo cumplo con el sagrado deber de justicia y gratitud. Terminados mis estudios en la Escuela y con mi título de maestra que me capacitaba para afrontar la lucha por la vida, me lancé al campo del trabajo con el entusiasmo de quien se dedica a una tarea que le es muy grata²⁴⁷.

La profesionalización entonces –en tanto proceso- es un espacio de confluencia y desarrollo de distintos aspectos: algunos referidos a desarrollos individuales de carácter más subjetivo, como son la vocación y las expectativas de salir de la pobreza; otros, en un ámbito distinto lo constituye el paso por la escuela normal y sus consecuentes transformaciones en las estrategias y prácticas en el aula, el manejo de conocimientos generales y específicos necesarios para un buen desempeño en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el abordaje “integral” del desarrollo de los niños/as en sus distintas etapas, el valor social de la maestra primaria.

Desde otra perspectiva, la pregunta por la identidad en el caso de las maestras primarias se puede relacionar con las experiencias de “malestar” en sus contextos laborales. Aspecto

²⁴⁷ *Nuevos Rumbos* (27): p. 27, noviembre de 1924.

recurrente en el transcurso de la trayectoria que involucra la formación, en el siglo XIX, y el desarrollo de una paulatina conciencia sobre el “ser maestra”, y que se engarza con las demandas que aparecen en el contexto de la Asociación de Profesores.

Hemos dejado planteado en la primera parte de este trabajo, y a propósito del origen popular del preceptorado femenino, que la precariedad de las condiciones objetivas en que se desarrolló la labor docente, como son la infraestructura escolar y la pobreza en que vivían las preceptoras, constituyeron experiencias individuales que, vistas en su conjunto, adquieren dimensiones colectivas. De igual manera, aspectos que se relacionan con las condiciones subjetivas, como la sensación de “abandono” frente al abuso por parte de autoridades; las realidades familiares de los niños y niñas que asistían a las improvisadas escuelas; y los prejuicios que debían enfrentar las preceptoras en el contexto de sus comunidades, por tratarse de mujeres solas, con una relativa autonomía y, en muchos casos, sin hijos; contribuyeron a la generación y persistencia de dicho malestar.

En el año 1924, la maestra Olga Echeñique expresó, a través de una carta dirigida al director del periódico Nuevos Rumbos, algunos aspectos de este problema. Dando cuenta también, que el “fastidio” o desazón no sólo tenían relación con precariedad y el abandono, sino también con la reproducción de las convenciones sociales al interior del sistema educacional:

Ahora, mi buen amigo, quiero contarle mi fastidio.

Esta sociedad de aquí amenaza reventarme. Usted no se imagina lo torpes que son y cómo todo lo hacen cuestión de bajos y mezquinos intereses de politiquería. (...)

Se me acaba la paciencia. (...) Tanta injusticia me ha vuelto pesimista.

Admiro a esos revolucionarios, quisiera tener su alma pata escupirle el rostro a los magnates y a estos perros que les lamen las manos.

(...) Querría cambiarme, querría ser otra. Nada. Aquí estoy enterrada. Se pudrirá mi espíritu. Tengo alas; tengo ansias; no puedo volar; no puedo saciarme...

Cadenas y más cadenas. Deberes... tantas cosas que nos fijan y nos eternizan. Ayer y hoy, mañana, igual, siempre igual, se hizo lo mismo. Horas reglamentadas y marcos estrechos; jaulas; jaulas... ¡(...) Su Majestad el Convencionalismo tiene razones claras y convincentes. Luego la Moral, esa que me hicieron tragar como un purgante y que yo a mi vez hago tragar a mis pequeñas alumnas, esa tiene el dedo levantado y ordena la resignación y el cumplimiento del deber. (...)

Tal vez porque usted puede comprenderme. No me de consejos. Me molestan los consejos. Hábleme de una manera distinta a los demás. Cuando yo he dicho esto mismo a otras personas, me han regalado máximas y consejos bíblicos. Eso me repugna. A veces no sé a quién conversarle. Ahora se me ocurre que a usted puedo decirle todo.

¡Quién sabe si también me engaño! Termino. Estoy triste y desesperada.²⁴⁸

A partir de estos elementos relacionados a la experiencia y la identidad –individual y colectiva- nos preguntamos entonces ¿Qué tipo de poder construyen las maestras de la Asociación General en este período? La perspectiva de análisis que hemos propuesto para el estudio en torno al problema del poder en el caso de las maestras de la Asociación General de Profesores, nos plantea la necesidad de levantar una serie de categorías “flexibles” que puedan dar cuenta de la dinámica histórica del preceptorado femenino. Es decir, centrar el estudio a partir de los procesos subjetivos que originan el tránsito hacia un sujeto nuevo, con contenidos particulares, sin perder de vista sus relaciones con otros actores en un espacio de acción más amplio que el de su origen.

La idea de “espacio de aparición” de Hannah Arendt se encuentra en esta perspectiva, al plantear que *éste cobra existencia siempre que los hombres se agrupan por el discurso y la acción [...] Su peculiaridad consiste en que [...] nos sobrevive a la actualidad del movimiento que le dio existencia, y desaparece no solo con la dispersión de los hombres [...] sino también con la desaparición o interrupción de las propias actividades.*²⁴⁹ Este

²⁴⁸ Echeñique, Olga: “Una Carta de Mujer”, *Nuevos Rumbos* (22) 1° de agosto de 1924.

²⁴⁹ Arendt, Hannah: *La condición humana...*, Op. Cit., p. 222.

espacio de aparición plantea una primera dimensión respecto al poder que construyen las maestras de nuestro estudio, y es el que se define básicamente por la unión entre individuos, la presencia de un discurso y la existencia de una acción, elementos básicos que definen la propia noción de poder de Arendt.

De aquí arranca nuestra propuesta de caracterizar el poder de las maestras primarias, en primer lugar, como un poder “multidimensional”, en la medida que transita por ámbitos distintos y se nutre de experiencias individuales que paulatinamente confluyen en un “espacio de aparición”. Aunque de carácter amplio, esta multidimensionalidad está acotada históricamente al tránsito de la fase “colectiva” a la de la “acción política”, aquella que consiste en el encuentro y visibilización de las maestras, fenómenos que se manifiestan en el plano de la esfera social.

Otra característica asociada a la multidimensionalidad del poder es que en los procesos de desarrollo identitario se genera un efecto “acumulativo” de experiencia histórica, por lo tanto, de memoria histórica inherente a todo poder que se expresa en los márgenes. Este carácter acumulativo implica que las experiencias individuales y colectivas precedentes no van siendo desechadas, sino incorporadas a los nuevos procesos de socialización y generación de identidad, enriqueciéndolos, sin abandonar su constitución originaria.

Esto último se expresa en los tránsitos que hemos caracterizado, donde cada “cambio” cualitativo en el proceso de construcción de sujeto “maestra primaria”, está fundado y se desarrolla sobre la base de las formas que lo preceden. Es así como, por ejemplo, el origen popular sigue siendo una cualidad que está presente en los discursos de las maestras en la fase de la “acción política”.

Si la multidimensionalidad caracteriza entonces el poder que generan las maestras de la Asociación General de Profesores, ¿cuáles son entonces esas dimensiones? El origen popular rural de las maestras primarias presenta un primer aspecto que permite problematizar el tipo de poder que construyen. De acuerdo a Gabriel Salazar, el “contexto

comunitario de las redes del bajo pueblo”, la reciprocidad y los lazos solidarios priman en la resolución de los problemas cotidianos. Con efectos de corta duración, este tipo de asociatividad aparece y desaparece, sin que por ello deje de existir; “su corporeidad real no está en el espacio público y menos en el de la política, sino en la memoria social de los pobres mismos”²⁵⁰. Desde esta perspectiva, y atendiendo al origen social de la maestra primaria, lo popular está dado no sólo por su extracción y pertenencia “de clase”, que es transversal en la trayectoria del desarrollo identitario, sino también porque su práctica cotidiana se circunscribe a los estratos “pobres” de la sociedad. Así, sus vínculos en el plano de la acción colectiva se definen por las alianzas con otros sectores asalariados.

Por otra parte, lo popular se define también por su carácter “marginal” en relación a los espacios donde se ubican las prácticas de la política formal (partidos políticos). Este último aspecto nos invita a pensar que lo popular también es una característica asociada a la posición que ocupan los distintos grupos organizados en el sistema dominante. Una posición “subalterna” en relación a sus contenidos proyectuales y/o transformadores. En esta perspectiva, es posible asumir que el poder que generan las maestras, o para ser precisos, un grupo de maestras que actúan en el espacio de la AGP, tiene un carácter popular también porque carece de “efectividad” política formal.

Una segunda dimensión tiene relación con el carácter gremial del poder que construyen las maestras. Este carácter se encuentra en el nivel de la acción colectiva, es decir, en el hecho mismo de la incorporación de las maestras en las asociaciones gremiales y, posteriormente, en la AGP. En la percepción de integrar un espacio de “pares” que se reconocen a partir de los problemas comunes que aquejan al conjunto del magisterio, las maestras refuerzan lo que tienen en común. De esta manera producen un proceso de “empoderamiento”, entendido como transformación del poder, en un sentido integrador de la pluralidad de capacidades y experiencias. Este aspecto de la constitución de poder se sustenta en la idea de Gabriel Salazar respecto a que la asociación, la deliberación, el consenso y la acción

²⁵⁰ Salazar, Gabriel: *El poder constituyente....* Op. Cit., p. 20.

colectiva, todas prácticas que se desarrollan al interior de la AGP, expresan la generación de un poder en potencia, en definitiva, un “poder social”.

El carácter gremial del poder tiene una doble dimensión que se relaciona con el “ejercicio” autónomo respecto de la institucionalidad oligárquica, que permite la expresión de un poder paralelo, y la canalización de sus demandas sectoriales hacia el Estado. En este sentido, la expresión de este tipo de poder en la experiencia particular de las maestras primarias está dada por la incorporación al gremio de sus demandas de igualdad civil.

El tercer ámbito de análisis es la dimensión política. De acuerdo a lo que hemos planteado, esta dimensión se expresa en los discursos de un grupo acotado de educadoras que muestran un nivel de reflexión más complejo sobre la condición femenina de las maestras primarias. Estos discursos constituyen expresiones –hemos planteado- que articulan el ser maestra con el ser mujer, y tienen la particularidad de posicionarse, al interior del espacio gremial, explícitamente desde el pensamiento feminista. Lo que nos lleva a proponer que el tipo de poder asociado a su dimensión política, puede ser definido a partir de su carácter “feminista”, entendido como un pensamiento y una práctica que buscaba la “emancipación” de las mujeres.

Esta dimensión del poder nos aproxima al problema de la construcción de sujeto político en el caso de las maestras primarias. La carencia de una condición de “ciudadanía formal” le otorgó una singularidad a este proceso. Se trata de un sujeto sin derechos políticos, que no es “sujeto de voto”, no tiene afiliación a ningún partido ni ocupa cargos públicos. Lo que hay de político se define, en primer término, por “negación”, por lo que no es y no tiene. ¿Cómo se ejerce entonces el poder en esta dimensión? Y ¿qué define a la maestra primaria como un sujeto político?

El carácter político del poder se define a partir de la constitución de una “comunidad” de mujeres al interior de la Asociación General de Profesores, vinculada con otros círculos de pensamiento y acción femenina, los que nutren y retroalimentan su reflexión. Este feminismo en construcción no se expresa sólo discursivamente, sino que trasciende y se

funde, por ejemplo, con el proyecto global de la AGP, donde quedan impresas algunas de estas reflexiones a través de un proceso de debate y acuerdos en las instancias de participación gremial. De esta manera, el poder político que emana de la acción de las maestras contribuye en el proceso de empoderamiento de la propia Asociación y la construcción de un proyecto de carácter “totalizador”²⁵¹. Su participación en la Asamblea Constituyente de 1925 da cuenta de este proceso. Lo político tiene, además, una dimensión proyectual en la medida que los problemas que expresan y la necesidad de transformación en el largo plazo se vincula con la idea de emancipación característica del pensamiento obrero ilustrado en este periodo.

2.3 El pensamiento pedagógico en formación: Reforma de 1928

a) El concepto de unificación de la educación y la Escuela Nueva

El primer intento de unificación de la educación chilena tuvo lugar con la dictación de la Ley de Reforma de la Educación Pública de 1928, a través de su correspondiente Decreto N° 7500 de 1927, renovando con ello las viejas Leyes Orgánicas de Educación de 1860 y 1879. Esta reforma permitió sentar las bases de la educación popular entendida como función de Estado, otorgándole un carácter central en sus definiciones a las condiciones productivas y socioculturales del medio que sirve la escuela, incorporándole a la definición unitaria de la educación pública (identidad nacional), una dimensión marcadamente comunitaria.

Un aspecto central de este intento de unificación, es que constituye una primera experiencia –fallida- de transformación de la realidad educacional chilena, teniendo como particularidad la participación directa de los maestros de la Asociación de Profesores en la redacción del decreto que le dio forma. Esta organización se había abocado, desde su

²⁵¹ Según Salazar la idea de *totalización* implica considerar también los proyectos ajenos, su ejercicio exige comparar las perspectivas históricas propias con las perspectivas de los otros, exige tomar en cuenta la composición multisectorial del todo social, colectivizar el lenguaje, construir una terminología que hable por la generalidad. Salazar, *Poder Constituyente... Op Cit.*, p. 239.

creación en 1922, al estudio de la “crisis” de lo que denominaban “fracaso” de la educación chilena, reuniendo y acumulando el conocimiento necesario para plantear su reforma integral.²⁵²

La educación fue definida como una función de Estado, entendida como un “servicio colectivo”, con normas y objetivos propios, con criterio de adaptación a las características de la comunidad que sirve. Aunque el Plan de Reconstrucción de la educación planteada por la Asociación requería una transformación más profunda de la sociedad y el modelo de desarrollo económico, los documentos oficiales que le dan legalidad consignan e incorporan las ideas fundamentales promovidas por el magisterio primario. Iván Núñez plantea sobre este punto señala que, en términos generales, este decreto replicaba el plan de Reconstrucción omitiendo algunos de sus planteamientos más revolucionarios e impracticables: *la obligatoriedad de 12 años, la coeducación generalizada, la formación de maestros primarios en la educación superior. Además, el Decreto reemplazó “la regionalización” del sistema por una descentralización a nivel provincial. Le incorporó, en cambio, algunos idearios del Chile Nuevo del presidente Ibáñez, que no eran propios de la ideología libertaria y latinoamericanista de la Asociación.*²⁵³

En el plano pedagógico, la reforma de los profesores se fundaba en los principios de la “escuela nueva”, entre los que contemplaban la coeducación, la formación profesional y perfeccionamiento del magisterio. En esta concepción de escuela nueva - escuela activa- los intereses del niño y la niña, su salud, sus condiciones ambientales y etapas de desarrollo vital, eran aspectos centrales del proceso educativo. Para lograr la transformación de la vieja escuela, sus métodos y moldes, se precisaba cambiar su organización técnica y, en el ámbito pedagógico, era necesario *destruir el concepto de tratar al niño como un hombre*

²⁵² Un segundo momento de unificación de la educación lo constituye la aprobación del Decreto 1.100 de 1945, que aprobó el plan para realizar un ensayo educacional en la ya declarada zona experimental de San Carlos. Esto representa el primer paso para llevar a la práctica las ideas planteadas en 1928. Un tercer momento de unificación se inicia en 1950, con la creación de escuelas basadas en los principios de la consolidación, -unidad y correlación-, se llegan a crear 23 escuelas de este tipo a lo largo de todo el territorio nacional.

²⁵³ Núñez Prieto, Iván. “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”, *Revista Pensamiento Educativo*, volumen 34. junio 2004. p. 174.

*pequeño. No como en efecto es, un niño, totalmente distinto al adulto, con deseos, con impulsos, con necesidades diferentes.*²⁵⁴

Esta nueva forma de entender al niño propiciada por la Asociación, constituyó un gran paso en el desarrollo educacional chileno, y solo se había manifestado en algunas escuelas de Europa y un poco más en Estados Unidos, a pequeña escala, y a partir fundamentalmente de iniciativas de carácter privado. Tal como señala Leonora Reyes; *incluso la máxima autoridad política del Chile de 1927, C. Ibáñez del Campo, mostró su simpatía por el ideario de la Nueva Escuela*. Luego de la represión ejercida sobre los maestros reformistas (que pudieron realizar su ensayo entre diciembre de 1927 y agosto de 1928), fueron enviados por el gobierno chileno como observadores a Italia y Bruselas, los profesores Oscar Bustos y Roberto Flores para verificar en terreno el funcionamiento de las denominadas Escuelas Libres o Escuelas al Aire Libre. En 1929 se anunció el funcionamiento de escuelas experimentales correspondiendo a las zonas rurales las *escuelas granjas*, orientadas a vincular la educación con las actividades agrícolas regionales.²⁵⁵ Este proyecto postulaba una vinculación estrecha entre la escuela y el hogar; en la concepción de que la comunidad debía extenderse hacia la escuela y viceversa, de modo que los efectos de esa relación potenciaran el nivel cultural de los integrantes de las “comunidades escolares”.

La reforma tenía también importantes alcances sociales, los niños del pueblo eran el sujeto de educación prioritario, así como la escuela cumpliría una labor importantísima en la generación de sinergia con la comunidad viva, los padres de familia y otros grupos o instituciones del medio social. Toda escuela debía considerar la situación económica y social del educando, implementando las medidas de asistencia social necesarias para otorgar al niño las mejores condiciones para educarse, evitando con ello el ingreso prematuro al mundo del trabajo y alejándolo de los “vicios” que se presentaban en las clases populares.

²⁵⁴ Portal, Magda: “La reforma educacional en Chile”. Op. Cit., p. 152.

²⁵⁵ Reyes, Leonora: *La Escuela en nuestras manos* (Santiago, Editorial Quimantú, 2014).

b) ¿Quiénes son los sujetos de la educación primaria?

El decreto N° 7.500 refiere a la definición de un sujeto de educación entendido a partir de los aportes de la psicología y la biología al desarrollo científico de la educación. El niño es entendido como un individuo en crecimiento constante, así como la infancia, la adolescencia y juventud son definidas como etapas con características psicobiológicas propias, cada una con sus intereses y necesidades particulares. Los distintos niveles de enseñanza corresponden a cada etapa de desarrollo evolutivo, y tienen un valor propio porque sirven a las características de cada período vital, aun cuando conservan la unidad del proceso educativo que es entendido como uno solo. De esta manera, la educación implica un proceso de construcción del individuo, pero tiene también “eficiencia social”, en la medida que los individuos se construyen en función del medio en que actúan y se proyectan en él.

Se trata de una nueva forma de entender al niño y al tipo de escuela que se necesita para esta nueva comprensión de la educación con base científica. De esta manera se construye una primera definición del sujeto a educar, entendido como un ser humano en formación, diferente al adulto, producto del medio social en que vive y con necesidades acordes a la etapa de desarrollo que corresponde a su edad. La maestra Sara Perrín, lo planteaba de la siguiente manera:

La teoría evolucionista con su concepto de cambio de etapas sucesivas... dio al concepto de la infancia un nuevo sentido. El niño es un ser especial distinto del adulto que para llegar a ser adulto, debe pasar por diversas etapas, cada una de las cuales es la natural antecesora de la siguiente. (...) El conocimiento de estas teorías nos lleva... a una pedagogía más de acuerdo con las necesidades de la infancia en sus diversas etapas de desarrollo. Si comprendemos la infancia de esta manera como estudios de un proceso evolutivo no solo en lo corporal sino muy especialmente en lo anímico, nos colocamos diametralmente opuestos a toda concepción anterior de la

*infancia. La psicología actual, es pues, genética, y la Pedagogía tiene que ser activa.*²⁵⁶

La maestra Sara Perrín participó y colaboró con la Asociación de Profesores y más tarde con el grupo de profesores funcionalistas reunidos en Revista Nervio. Fue profesora normalista de La Serena, profesora de Estado en Ciencias Naturales y profesora de jardín infantil Montessori. Publicó dos libros relativos a temas y problemas pedagógicos, entregando orientaciones técnicas a los maestros a través de charlas de perfeccionamiento y escritos pedagógicos. Sus libros son: “Cartas Pedagógicas” (1928) y “Charlas Educativas” (1934). También publicó en 1927, en el marco de los 50 años de la dictación del Decreto Amunátegui, un texto titulado “La mujer en las industrias”.

La orientación científica del proceso educativo que la maestra Perrín incorporó a la comprensión de la infancia, fue un aspecto central en la formación del pensamiento pedagógico de los maestros y maestras de la Asociación, quedando plasmadas en distintos artículos del decreto N° 7.500 las nuevas concepciones educacionales, provenientes de los aportes de la psicología y la biología, sobre el desarrollo evolutivo del niño. En términos generales la educación tendría por objeto favorecer el “desarrollo integral del individuo” (Art. 2), sus planes, programas y métodos se elaborarían en armonía con el desarrollo “psico fisiológico del educando” (Art. 4), y organizada como una sola “unidad funcional”, la enseñanza debía iniciarse, continuar y terminar en un proceso armónico con el desarrollo del individuo, en su etapa de niño, adolescente y joven (Art. 6). Para ello se establecía la obligación escolar en niños de entre 7 y 15 años de edad, pudiendo extenderse o restringirse el rango según las condiciones y realidades particulares de cada escuela (Art. 7).

Coherente con este planteamiento el artículo N° 17 del decreto 7.500 planteó la organización de la educación primaria en cuatro diferentes tipos de escuelas, que consideraban a su vez un sujeto educativo con necesidades diferenciadas según sus

²⁵⁶ Perrín, Sara: *Charlas educacionales* (La Serena, 1934) p. 6. Recopilación de las Charlas dictadas en el Curso para Directores de Primera Clase de la zona norte.

condiciones de vida y sus contextos culturales. De este artículo se desprende un segundo elemento que define el concepto de infancia contenido en el decreto. La infancia entendida como un sujeto en desarrollo, determinado por las características de su etapa evolutiva, pero también como un sujeto determinado por su cultura y su medio social particular.

Art. 17. La educación primaria se organizará según los siguientes tipos de escuelas, en consideración a las necesidades del alumnado i de la rejion (sic) o localidad:

- a) Escuela rural;*
- b) Escuela granja o de concentración;*
- c) Escuela urbana; i*
- d) Escuela hogar para niños indigentes, débiles i de inferioridad orgánica, anormales y retrasados mentales.*

Habrá también secciones para párvulos i escuelas complementarias vespertinas i nocturnas para analfabetos de ambos sexos i para aquellos que, por no haber terminado la obligación escolar, deben completar su preparación con estudios prácticos i teóricos relacionados con su oficio.

Los distintos tipos de escuelas primarias y secciones para pre escolares y adultos analfabetos, le dan forma a la función que este decreto le asignaba a la educación primaria, dotándola de un carácter popular, adecuado a los contextos y a los distintos sujetos de educación: niños, jóvenes, adultos analfabetos. Para el caso de los niños en etapa preescolar, por ejemplo, la maestra Sara Perrín ponía el acento en los niños del pueblo:

Los pequeñuelos del pueblo, en su inmensa mayoría, vegetan en el ambiente mezquino de los conventillos o se vuelven anémicos en las estrechas casitas de la cité. Un gran número, entre los cinco y siete años, son admitidos en las escuelas, donde comienzan a sentarlos en bancos que los deforman, donde escuchan lecciones que no comprenden, y donde todo va en contra de lo que su cuerpo y mente desean: acción, alegría, libertad. En muchos casos, estos niñitos son la desesperación de sus

*madres, porque pasan dos o más años en la escuela y no aprenden ni a leer ni a escribir.*²⁵⁷

Para salvar esta distancia entre la vieja escuela y las necesidades de los niños, la maestra Perrín planteaba que el jardín infantil debía ser una institución “preferentemente popular”, capaz de formar los primeros “camino mentales” y hábitos de los niños en crecimiento.

*El jardín infantil o kindergarten debe abrir sus puertas preferentemente al niño menesteroso y al de la clase trabajadora, puesto que si la vida les niega hasta la luz del sol, debe la escuela indemnizarlos, rodeándolos de un ambiente feliz, pleno de claridad y rico en oportunidades para el libre desenvolvimiento de su personalidad. A la puerta del conventillo (hasta que desaparezcan), en la cercanía de las fábricas deben abrir sus puertas los jardines infantiles, donde florezcan las almas de los niños de nuestro pueblo, llenas de vivacidad y potencia creadora.*²⁵⁸

Sumado a lo anterior, el decreto incorpora la atención escolar de un segmento de niños hasta ese momento no incluido en el sistema educacional, y que configura otro tipo de sujeto de educación: los niños débiles, con retraso mental, inadaptados, sentando las bases para el desarrollo de la clínica experimental y la investigación educacional que darían origen a la educación especial chilena.²⁵⁹ De esto se desprenden las categorías de “niños normales” y niños “irregulares” o “inadaptados”. Los primeros corresponden a la población infantil –“preferentemente popular”- que no presenta impedimento intelectual, físico, social, para cursar el ciclo de la enseñanza primaria. Los segundos corresponden a niños que por distintos problemas y carencias no estaban en condiciones de cursar normalmente su enseñanza, por lo que debían cursar estudios en un tipo de escuela adecuada a sus necesidades especiales. Este tipo de escuela eran las denominadas Escuelas Hogares, entendidas por los maestros de la Asociación como una medida transitoria, no así quedó

²⁵⁷ Perrín, Sara: *Cartas Pedagógicas* (Santiago, Imprenta El Globo, 1928) p. 85.

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ Sobre esta línea experimental de educación hablaremos en el capítulo siguiente.

consignada en el decreto N° 7.500 como un tipo de escuela para niños irregulares sin alusión al carácter transitorio que le asignaban los maestros reformistas.

c) La infancia desvalida y la Escuela Hogar: la función de la maestra-madre

Hablar de la Escuela Hogar requiere profundizar en el pensamiento de los maestros y maestras de la Asociación General respecto al analfabetismo y su análisis crítico de la estructura social del pueblo, su estado cultural, su diversidad interna, y sus distintas categorías de sujeto popular. A través de un proceso de estudio y debate en las Convenciones Generales, la Asociación abordó el problema del analfabetismo considerando las condiciones que lo generaban y reproducían, y diagnosticaron que los altos índices de analfabetismo constituían la base del modelo de desarrollo y la cultura nacional. Dado la profundidad de este fenómeno, el profesor Víctor Troncoso publicó un texto fundamental cuya influencia trascendió los límites de la década del veinte.

En el texto titulado “Vagos y Analfabetos. El problema básico de Chile”²⁶⁰ (1926), el profesor Troncoso definía el analfabetismo como un problema -producto del propio sistema educacional, al igual que otros problemas asociados al estado de la cultura del pueblo y la infancia desvalida, como lo era el estado material de la educación primaria y la falta de escuelas, la falta de maestros para una educación nueva, la ignorancia y miseria de la masa, la indiferencia social:

Ante el problema básico todos cierran los ojos. Nosotros quizás ya habríamos cerrado los nuestros si no fuera porque los miembros de la Asociación de Profesores de Chile los tienen bien abiertos que casi escapan de sus órbitas. Son los únicos que viven pendientes de este vergonzoso analfabetismo. Las Convenciones Generales de la Asociación y las diferentes Asambleas de las agrupaciones, han estudiado el problema del analfabetismo desde todos los puntos de vista. Las agrupaciones han

²⁶⁰ Troncoso, Víctor: *Vagos y Analfabetos. El problema básico de Chile* (Santiago, Editorial Magister, 1926).

*hecho declaraciones idénticas sobre el gravísimo problema que entraña para el país el hecho de tener a más de la mitad de los chilenos en la más oscura ignorancia.*²⁶¹

El carácter fundamental del texto está dado también porque profundiza en el analfabetismo como un problema social que debe ser asumido por la educación del estado, idea que subyace en las formulaciones que seguirán estando presentes en posteriores experiencias de cambio educativo, herederas y continuadoras de las proposiciones de los maestros de la Asociación General. El aporte de este texto de Víctor Troncoso es la comprensión del analfabetismo como un fenómeno propio de la sociedad oligárquica que está en la base de la miseria del pueblo, y que se presenta históricamente en cuatro “capas” diferenciadas, generando, al menos, cuatro tipos de sujetos educativos diferenciados.

La primera capa de analfabetos es la que está “más abajo de todas” y está formada por los vagos, que inundan los espacios públicos resistiendo el desprecio y el miedo de los caballeros y damas de sociedad. Esta capa de vagos a su vez está atravesada por varios niveles, o grados de vagancia, que llevan a la infancia a transitar desde la delincuencia hasta el crimen.²⁶² La segunda capa de analfabetos está formada por quienes nunca han ido a la escuela, ya sea por desinterés de la familia o del patrón, por falta de escuelas o por desinterés del medio social en que el niño actúa. La tercera capa de analfabetos corresponde a los inquilinos y tiene tres expresiones concretas: los adultos que saben leer y escribir mecánicamente su nombre para ejercer su derecho a voto, los niños que aprenden en la casa del patrón en sus ratos libres y según las ideas y creencias del patrón, y los niños que aprenden en su propio hogar con padres y hermanos mayores semi analfabetos. La cuarta y última capa de analfabetos la forman los que hacen estudios a medias en las escuelas primarias, que a su vez se dividen en: los que abandonan la enseñanza primaria antes de terminar los seis años, y los que rinden los seis años de forma fraudulenta.

²⁶¹ *Ibíd.*, p. 7.

²⁶² Para llegar a convertirse en un vago, el niño debe atravesar 6 etapas, 1) abandonados, cuya principal causa está en el nacimiento ilegítimo y en trabajo de las madres solteras; 2) Cimarreros, hijos de padres “vagos y rateros” que pululan por los paseos públicos iniciándose en el mundo del delito; 3) Vago del campo o la ciudad; 4) Delincuente; 5) Ladrón; 6) Criminal. Troncoso, Víctor; *Op. Cit.*, p. 11.

De estas capas surgen dos tipos de productos sociales:

a) los empleómanos, bachilleres aspirantes a puestos de trabajo y ocupaciones “decentes”, que en el mayor de los casos terminan engrosando el número de desempleados. Están también los *empleómanos de baja ley: los productos de la escuela primaria, lo que más pueden alcanzar estos seres desgraciados, es un empleo en una tienda de un turco o en un chinchel de mala muerte o en la compra venta de ropita usada.*²⁶³

b) Los vagos, son los “desarraigados” de la estructura social, carecen de espacios de cuidado y socialización familiar, apenas rozan la escuela en algún momento de su miserable existencia. Los hay en el campo y en la ciudad, teniendo el campo características más graves debido a la mayor ignorancia y prejuicio de la masa.

El origen de la vagancia, vista desde esta perspectiva, tenía una dinámica histórica de reproducción social basada en relaciones de poder y era descrita por Víctor Troncoso de la siguiente manera:

*El grueso se va a las fábricas. Las mujeres tienen más cotización. El dueño de la fábrica, sus hijos o los capataces mayores, son los que se encargan de pervertir a estas muchachas aparte de explotarlas con exiguos salarios, las hunden en el fango. Ellos son los que gozan de su obra, sin importarles nada que la infeliz caiga en el prostíbulo, continúe semi podrida en el hospital y llegue completamente putrefacta a la fosa común, dejando generalmente pedazos de su cuerpo corrompido, sumergido en la miseria, en la persona de su hijo (engendro del patrón o del patroncito), el que si logra criarse va a engrosar la fila de los vagos, para llegar a bandolero, a turbar el sueño de los terratenientes o de sus propios progenitores... Las víctimas son miles, sobre todo en las ciudades grandes.*²⁶⁴

²⁶³ *Ibíd.*, p. 56.

²⁶⁴ *Ibíd.*

Los vagos constituyen una suerte de “sub-hombres”, una raza destinada a la explotación y la ignorancia, son la infancia desvalida, los niños abandonados que los maestros y maestras de la Asociación definieron como un sujeto de educación prioritario. Para ello entendieron la vagancia como el producto de relaciones históricas cruzadas por distintas violencias, propias de una sociedad históricamente segmentada: por una parte, una clase oligárquica estructurada a partir de un modelo familiar fundado en “la ley del padre”, y por otra, las clases medias y populares donde el modelo familiar se centra en la madre, cuando esta existe, y en el padre siempre ausente. Sobre ello escribe también la maestra Haydée Azócar en la Revista Nervio, desarrollando un análisis similar al de Víctor Troncoso en “Vagos y Analfabetos”, preguntándose por el progreso de la “raza”, aludiendo al mestizo, al “roto puro”, el “huacho” que fue engendrado de relaciones construidas en base a la violencia y ultraje.

Como antaño el español se apodera de la india, como el patrón colonial tiene un harem de plebeyas, la sociedad de nuestros días, sigue procediendo en igual forma, al tomar a la mujer de nuestro pueblo explotado como botín de combate... Hoy como ayer, la mujer, la obrera, la criada es pasto del patrón. La humilde, que no sabe de goces, sino de dolores, es presa de aquel que la emplea. Hoy como ayer, sigue formándose nuestro pueblo de legiones de hijos que ignoran hasta el nombre de su padre. Ya que bien sabemos, que no es dentro del matrimonio donde nace el mayor número.²⁶⁵

Los planteamientos de Haydée Azócar y Víctor Troncoso sobre la infancia desvalida reflejan un profundo estudio de sus causas, que se encuentran en las relaciones históricas de dominación, que perviven en el tránsito de una sociedad colonial a una sociedad moderna.

Frente al problema de la infancia desvalida, nombre con que se trataba principalmente a los niños vagos o “irregulares” en el lenguaje pedagógico de la época, la Asociación General

²⁶⁵ Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “¿La raza progresa? Tratemos de verlo”, *Revista Nervio* (6): pp. 25-26, Curicó, octubre de 1934.

propuso incluir la creación de las Escuelas-Hogares como un punto básico de la Reforma, lo que quedó plasmado en el proyecto de la Junta Ejecutiva de la Asociación, aprobado en la Convención de Valparaíso, consignando que “en caso de extrema indigencia y de niños abandonados, el Estado mantendrá escuelas Hogares.”²⁶⁶

*Los pobres, los miserables, he aquí el problema que no ha preocupado. Y de entre ellos, el niño, el niño indigente, aquel que siente más que nadie el duro azote de la miseria. El niño chileno, el pobre niño que llena conventillos, que nace exánime en las calles, víctima del hambre y del frío... lo vemos llegar a la escuela, muerto de hambre, ante un profesor que debe inculcarle enseñanzas orales, cuando el solo desea pan... pero quizás esto demore y por ello no podemos cruzarnos de brazos sino que estamos en la obligación de buscar una solución inmediata. Hoy como ayer, repito, solo la Escuela Hogar podrá ser esta solución. Allí donde se recoja a todos los niños pobres, sin afectos. Allí donde se les alojará, vestirá y alimentará, y donde se les prepare para un mañana más claro y brillante que de ahora.*²⁶⁷

Estas escuelas correspondían a un tipo de escuela experimental contempladas en la nueva Ley, debían funcionar en las cercanías de las ciudades ocupando el mayor terreno posible para instalar huertos y jardines que niños y maestros cultivarían. Debía tener los tres grados de enseñanza primaria y otros cursos vocacionales que permitiera clasificar las aptitudes de los niños y con ello evitar que cayeran al abismo de la “*empleomanía y otras formas de explotación*”. Terminando sus estudios primarios los niños podrían repartirse en escuelas industriales, escuelas agrícolas o escuelas secundarias, según sus intereses y vocaciones.²⁶⁸

La lógica de la Escuela –Hogar era una lógica estatal de intervención y apoyo a la infancia desvalida, supliendo las carencias del entorno familiar o cercano, principalmente expresado en la falta de padre y abandono de la madre. Es por ello, que los maestros de la Asociación

²⁶⁶ Troncoso, Víctor: *Vagos y analfabetos...*, Op. Cit., p. 19.

²⁶⁷ Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “El niño se muere”, *Revista Nervio* (19): pp. 13-14, Año III, Curicó, junio de 1936.

²⁶⁸ Troncoso, Víctor: *Vagos y analfabetos...*, Op. Cit., p. 20.

plantearon que el personal docente del nivel preescolar y los dos primeros años del nivel primario debía ser femenino, en lo posible “madres de familia” que dieran significación al concepto de madre, acto que serviría a su vez como medio de educación.²⁶⁹ Y es interesante como en este punto la Asociación toma partido de la idea de que el rol maternal constituye un valor que habilita especialmente a las mujeres para ejercer la docencia primaria. La maestra Sara Perrín hace eco de esta idea al señalar lo siguiente:

*La escuela debe ser la salvadora del mundo. Ya no bastan asilos o patronatos. Se necesita la escuela-hogar, abierta en los barrios de gentes trabajadoras. La labor de estas escuelas será tanto más grandiosa y tanto más pura, cuanto mayor ternura y vocación tengan las maestras que a la tarea se dediquen (...).*²⁷⁰

En la misma línea, el profesor Víctor Troncoso señala en su libro citado que hay dos tipos de maestros que cumplen de mejor manera el “perfil” docente en la escuela hogar: la maestra madre y los maestros que entienden la verdadera profundidad del problema de la infancia desvalida:

*A nosotros nos hace mucha fuerza esto de que es más maestra la maestra espiritual y madre de veras... Con perdón de los que dicen que las maestras cuando se casan y son madres deben retirarse del servicio. (...) En general el personal de esta escuela debe sentir el problema. Ojalá sean maestros que hayan estudiado este asunto en todas formas; que se hayan estremecido a la vista de tanta miseria y que hayan hecho la promesa de ocuparse de este asunto y no cesar de hablar hasta que no se encare la solución de este problema que es una vergüenza nacional.*²⁷¹

Por su parte, la maestra Haydée Azócar agregaba a este perfil del maestro de la escuela hogar la cercanía y relación cotidiana con la miseria de los niños pobres:

²⁶⁹ *Ibíd.*, p. 21.

²⁷⁰ Perrín, Sara: *Cartas Pedagógicas...*, Op. Cit., p. 37

²⁷¹ Troncoso, Víctor: *Vagos y analfabetos...*, Op. Cit., p. 21.

No podemos permanecer impasibles ante este espectáculo desolador. Urge una solución de asistencia social y no de caridad. En tal virtud el problema es de educación. Para ello aconsejamos la ESCUELA HOGAR. Allí maestras abnegadas suplirán el cariño materno que para estos niños es una palabra sin sentido. (...) Nuestro gobierno debería preocuparse de esta solución transitoria que cada día que pasa es más urgente. Para intentarlo no debe llamarse a ricos o eruditos, sino a aquellos que palpan de cerca la miseria, aquellos que conviven y sufren los dolores del pueblo: LOS MAESTROS.²⁷²

d) Comunidad educativa y eficiencia social

La escuela era entendida por los maestros reformistas como una comunidad viva, una comunidad organizada en función de los actores que la integran y su importancia en el proceso educativo. El artículo 10 del decreto N° 7.500 había consignado esta idea señalando: *Toda Escuela será considerada i organizada como una comunidad orgánica de vida i de trabajo en la cual colaboren maestros, padres i alumnos.* Por su parte, el texto del reglamento de la Ley, exponía con mayor precisión una idea más específica de comunidad escolar, entendiendo el proceso educativo como una tarea colectiva, con alcances en el medio social. En su Título V “De las Comunidades Escolares”, artículo 75, el reglamento señalaba: *Podrán ser miembros de la comunidad: los profesores, los alumnos, ex alumnos del establecimiento y los padres de los alumnos.*

La comprensión de la educación como un proceso integral llevó a los maestros reformistas a considerar a la familia como un agente colaborativo de la escuela, lo que a su vez se fundaba en la idea de que para completar la tarea educativa también se precisaba “elevar” la cultura del pueblo, de donde provenía la mayoría de los educandos y sus familias. Así, por ejemplo, se estableció que la extensión cultural sería el medio del que se serviría la escuela

²⁷² Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “El niño abandonado”..., Op. Cit.

para ampliar el radio de su influencia²⁷³, y se crearon escuelas complementarias para adultos analfabetos, convirtiéndose los padres y madres de familia en actores de la comunidad escolar y sujetos de educación simultáneamente. Esto era desatacado en una publicación extranjera sobre la reforma educacional chilena de la siguiente manera:

*Se creaban comunidades donde se pediría la colaboración de los padres y de esta manera la escuela no sería solamente para los niños, sino que también, poco a poco, se iría introduciendo en los hogares pobres, llevando su influencia, a fin de que la enseñanza de la escuela no fuera desviada al llegar al hogar.*²⁷⁴

La radicalidad de ese movimiento precisamente tenía relación, entre otros factores, con el componente comunitario que tenía la escuela. La comunidad escolar -o educativa-, de la que finalmente todos los miembros formaban parte, ya sea como agentes activos, como agentes colaboradores o como beneficiarios de su influencia cultural.

La creación de los Consejos Escolares y sus atribuciones le dan forma a esta concepción colectiva de gestión de los problemas e intereses de la comunidad. Estos consejos estaban compuestos por los miembros de la comunidad escolar y entre sus atribuciones estaban las siguientes: algunas relacionadas con la asistencia social, como *establecer servicios de asistencia a los escolares indigentes (Ropero escolar, vaso de leche, cocina escolar, etc.)*; otras vinculadas a la extensión y recreación: *Instalar plazas de juegos, campos de deportes y bibliotecas, Instalar cursos vespertinos, nocturnos, sabatinos o dominicales de extensión escolar*”, y *“organizar fiestas, paseos y excursiones escolares en que participen los niños, sus padres y los colaboradores de la escuela en general.* En relación al ámbito de la gestión de recursos estos consejos podían *desarrollar iniciativas en el sentido de dotar a la escuela de los elementos educativos que le falten y contribuir a la regularización de la asistencia escolar y obtener, en su caso, medios de locomoción para facilitar las concentraciones de alumnos en las escuelas rurales.*

²⁷³ El artículo N° 18 del Decreto N° 7.500 señalaba: *“Las escuelas de enseñanza primaria deberán ejercer dentro de sus circunscripciones una intensa labor de extensión (sic) para perfeccionar la cultura del pueblo.”*

²⁷⁴ Portal, Magda: *“La Reforma Educacional en Chile”*..., Op. Cit.

Esta concepción de la escuela fue uno de los factores que movilizó a la reacción que arremetió contra la reforma, sectores políticos que no comulgaban con los cambios que empezaban a vislumbrarse. Se hacían patentes el miedo y preocupación de la oligarquía frente a la imagen del pueblo educándose y desarrollando conciencia de su condición histórica para transformarla. Esta “peligrosidad” del movimiento, en definitiva, puede entenderse a partir del siguiente planteamiento publicado en un texto que evaluaba la experiencia reformista:

*La reforma fue detenida porque había logrado poner en actividad algunos miles de comunidades escolares. Allí, los padres, los alumnos y los maestros trabajaban en estrecho contacto; allí se estaba incubando una fuerza consciente; allí se estaban echando los cimientos de una nueva realidad social; pero no se contaba con el poder político (...) los que manejaban el poder no podían tolerar impunemente una reforma liberadora, porque no desearon nunca una transformación social del régimen.*²⁷⁵

La transformación pasaba por construir escuelas y comunidades educativas donde fuera una necesidad del medio y hubiera niños en edad de asistir a la escuela primaria. La importancia del papel de las familias tenía un sentido estratégico, sin ellas no era posible la transformación del medio social, idea que era expresado por un miembro de la Asociación General de la siguiente manera:

Del mismo modo que creemos indispensable, al intentar una reconstrucción educacional hacer una revisión cuidadosa de valores dentro del profesorado, pensamos que para afianzar el éxito de nuestra obra es previo hacer también una amplia divulgación, una activa popularización de nuestros postulados y de nuestros pensamientos entre los padres de familia... El profesorado siempre busca al padre de familia. Piensa con razón que la acción renovadora de la escuela será ahogada, sofocada por el medio si no se invita a los padres a participar en la enorme tarea de

²⁷⁵ Domínguez, Eleodoro: *Un movimiento ideológico...*, Op. Cit., p. 45.

*reconstrucción colectiva. He aquí por qué los maestros propiciábamos el acercamiento con los obreros y los empleados.*²⁷⁶

Para efectos de resolver en qué lugares se crearían escuelas primarias, para ampliar su cobertura y acercarla a los territorios y comunidades, quedó establecido en el decreto N° 7.500 la definición de dos zonas prioritarias: los campos y los “radios sub-urbanos”. En concreto, esta definición tenía un criterio productivo debiendo ubicarse una escuela en las propiedades agrícolas “avaluadas en más de ochocientos mil pesos” y en empresas industriales que reunieran más de 150 trabajadores, en ambos casos a condición de reunir al menos 20 niños en edad escolar. Los dueños de propiedades estaban obligados a colaborar, como un deber cívico, a ceder terrenos y locales para escuelas. En el caso de regiones con concentración de varias propiedades agrícolas o varias propiedades industriales, donde se cumplieran los requisitos establecidos, se crearía una escuela de concentración –o escuela granja- en un terreno o local también cedido por parte de los dueños de propiedades al Fisco. La entidad responsable de aplicar estas disposiciones serían los Concejos Provinciales de Educación, compuesto de ocho miembros, cuatro técnicos de la educación, tres representantes de las actividades económicas locales y el médico de la zona, quienes tenían amplias atribuciones en materias tales como estudiar el resultado de los planes y reformas, señalar temas a investigar dentro de la provincia, incentivar la formación de gabinetes de investigación psicológica y fisiológica, estudiar el plan de ubicación de las escuelas, etc.²⁷⁷

Este criterio productivo para la creación de escuelas era perfectamente coherente con la noción de comunidad educativa, definida por los actores que la integran colaborativamente, pero también influida por el medio cultural y económico donde se desarrolla. Visto de este modo, la educación tiene como propósito lograr “eficiencia social”, un concepto usado por los maestros en el Congreso pedagógico de 1926, referido al desarrollo integral del individuo en su dimensión de ciudadano y de productor/trabajador (en armonía con sus

²⁷⁶ “Plan de Reconstrucción Educacional” (Santiago, Editorial Renovación, 1927) p. 47. Citado en Domínguez, Eleodoro. Op. Cit., p. 41

²⁷⁷ Ver parte III del Decreto N° 7.500 de 1927.

vocaciones para lograr el máximo de sus capacidades: productora, intelectual y manual)²⁷⁸. Los maestros reunidos en la Asamblea lo explicaban de la siguiente manera:

*La finalidad principal de la educación es lograr el desarrollo pleno de las capacidades individuales, dentro de las relaciones de fraternidad, cooperación y progreso, con el objeto de llegar al máximo de eficiencia social. (...) La eficiencia social presenta dos grandes factores: el económico y el espiritual. El primero supone la preparación que asegure la independencia económica del individuo y del país. La otra faz de la eficiencia social se alcanza merced a una sólida contextura moral y cívica del individuo (...).*²⁷⁹

La eficiencia social era entonces el resultado de la acción educativa en lo referente a los siguientes logros: el desarrollo del individuo en sus distintas etapas; su adaptación al medio social, a la preparación del individuo para lograr independencia económica; el cultivo del espíritu y los valores que permitan a los individuos colaborar con el mejoramiento social; al acercamiento al arte, la ciencia y la cultura en general.²⁸⁰ El cumplimiento de estos logros requería entonces una reforma integral, no solamente de la educación primaria y sus métodos, sino de todos los niveles de enseñanza y la estructura del sistema completo. De esta forma se podría liberar al país del estancamiento social y económico que según la opinión de los maestros tenía como causa la desconexión del sistema educacional con las necesidades productivas de la nación.

²⁷⁸ Artículo 3° Decreto 7.500, 1927.

²⁷⁹ *Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores*, Asamblea Pedagógica (20-27 de septiembre de 1926) (Santiago, Imprenta Universitaria, 1927) p. 111.

²⁸⁰ *Ibíd.*

CAPITULO III
SISTEMA CONSOLIDADO DE LA EDUCACIÓN: ENTRE EL ESTADO
DOCENTE Y LA COMUNIDAD (1930-1950)

En este capítulo abordamos el desarrollo de la corriente funcionalista del magisterio primario que sentó las bases de la consolidación de la educación, implementada como política estatal a mediados de la década de 1940.

En primer término, se identifica a esta corriente con el impulso experimentado por una nueva fase de unificación gremial, en la Unión de Profesores de Chile en 1935, momento en que las maestras participan activamente en las asambleas provinciales orientando este nuevo proceso.

Se aborda de manera específica, el aporte de las maestras funcionalistas en el período de reunificación, a través de su planteamiento sobre la función educacional, y especialmente, la función docente en el medio social. Desde ahí, levantaron la propuesta de un gremio fuertemente vinculado con los problemas de su entorno local, en el que las agrupaciones zonales serían el principal vehículo de conexión “vital” con la comunidad y sus requerimientos.

A partir de ello, se desarrolla en la segunda parte del capítulo el proceso de elaboración de la propuesta de instituciones consolidadas a partir de una profunda reflexión sobre los problemas fundamentales de la educación pública, y las formas y estrategias para abordar sus soluciones. En el contexto de cambios educativos más amplios, que se inscriben en la línea de la educación experimental y renovada, la consolidación se “abre espacio” para implementar sus primeras formas de trabajo a partir de algunas experiencias, como el Plan San Carlos, pero también en el ámbito de la educación fundamental y la educación especial, que integraban la consolidación.

3.1 Re-agrupación gremial y funcionalismo en la década de 1930

a) Reunificación y evaluación del proceso anterior: bases de una nueva propuesta

Las dos décadas siguientes a la desaparición de la Asociación General de Profesores asisten a un proceso de profundización y maduración de las concepciones originales que habían inspirado la propuesta del movimiento reformista. A través de la corriente *sindical-funcionalista* –agrupada en torno al liderazgo del profesor Víctor Troncoso– un sector del magisterio insistió firmemente en la necesidad de unificarse en un gremio preocupado de los problemas de la educación e interesado en el estudio integral de las comunidades en las que cumplía su función educativa.

Desde la perspectiva funcionalista, la educación era vista como *rama* del Estado, y las transformaciones producidas en ella necesariamente llevarían a la transformación de las otras ramificaciones. Visto así, no era solo la educación lo que debía cambiar radicalmente para dar una nueva forma al Estado, sino también el régimen político y económico.

De acuerdo a los estudios de Iván Núñez y Leonora Reyes sobre el sindical-funcionalismo, y de la propia lectura de fuentes como Haydée Azócar, podemos entender a esta corriente como una *doctrina* que sustentaba una concepción biológica de la Sociedad y el Estado. En el caso de la Sociedad, ésta era definida como un *órgano vivo* que estaba compuesto de *funciones vitales*²⁸¹ que cumplían –cada una– con satisfacer necesidades individuales y colectivas. Los sindicatos, por su parte, constituían las agrupaciones de individuos que compartían una misma técnica o trabajo, o una misma profesión –como el caso del profesorado, entendido como un técnico-docente. Los sindicatos eran definidos como *órganos diferenciados elementales de la sociedad, por intermedio de los cuales ésta ejerce una función vital, indispensable a su existencia*. Por tanto, eran éstos, y no los

²⁸¹ Según señala Iván Núñez eran 9 las funciones vitales (actividades) tendientes a la satisfacción de las necesidades sociales: extracción, elaboración, construcción, distribución, justicia, sanidad, educación, administración, defensa. En “Biología y educación...”, Op. Cit., p. 72.

partidos, las agrupaciones que mejor podían ejercer una función social²⁸². Sobre ello Haydée Azócar señalaba en uno de sus escritos: *dentro de una nueva sociedad en que el individuo no se agrupe en partidos políticos de abigarrado desorden, sino que se agrupe lógicamente en torno a la función que desempeña.*²⁸³

En el plano de la actividad gremial la corriente funcionalista del magisterio primario se reagrupó en la Unión de Profesores de Chile (UPCH) en el año 1935, y creó nuevos espacios de articulación y difusión de las ideas que seguían inspirando su quehacer político-educativo. Uno de esos espacios lo constituyó la Revista Nervio, editada en Curicó entre los años 1934 y 1936, en donde las maestras primarias, tal como la década anterior, pusieron en circulación sus ideas referidas a la unificación gremial y los problemas de género, haciendo eco de las ideas del pensamiento funcionalista y de la acción estrechamente vinculada con la concepción orgánica de la educación en donde el magisterio tenía un rol fundamental.²⁸⁴

Desde la perspectiva de Leonora Reyes, esta etapa de re-agrupación gremial reinterpretó las ideas de Reforma Integral de la Enseñanza, otorgándole mayor sustento teórico a partir de un proyecto de transformación más amplio de organización estatal y social: el sindical-funcionalismo, consistente en una forma de Estado *co-dirigida por Gremios, los que, a su vez, se compondrían en sindicatos*. En esta concepción de organización estatal, particularmente al gremio de maestros y maestras le correspondía cumplir su función educacional, que contemplaba también una función administrativa.²⁸⁵ A partir de esta orientación, en la Convención de la Asociación General del año 1933, los maestros de este sector *llamaron a la socialización de la economía y la organización de una sociedad bajo*

²⁸² Frente Funcional Sindicalista. *El sindicalismo funcional en la teoría y en la práctica*. (Santiago: Editorial Nervio, 1935) p. 3. Citado en, Núñez, Iván: “Biología y educación...”, Op. Cit., p. 72.

²⁸³ Azócar, Haydée: “La mujer chilena en un momento histórico”, *Revista Nervio* (4): pp. 23-24, Año I, Curicó, agosto 1934.

²⁸⁴ Iván Núñez señala sobre esta corriente que, en efecto, *en los restos de lo que había sido el movimiento del magisterio de los años 20, se produjeron realineamientos complejos de fraccionamiento e intentos de reunificación en cuyo marco se desarrolla y se formaliza la corriente "funcionalista", como una de las alternativas al interior del sindicalismo docente en reconstitución y como movimiento de ideas y de propuesta en el debate educacional de la época*. Núñez, Iván: “Biología y educación...”, Op. Cit., p. 69.

²⁸⁵ Reyes, Leonora, *La Escuela como centro Cultural. El caso de la escuela Consolidada de la población "Miguel Dávila Carson" (1953-1981)*. Texto sin publicación oficial facilitado generosamente por la autora.

los principios del sindicalismo funcional de trabajadores manuales e intelectuales y la formación de una central sindical revolucionaria capaz de instaurar un nuevo régimen, dando paso a un cambio en sus postulados de reforma originales, que se planteaban únicamente en el plano educacional.²⁸⁶

Por su parte, Iván Núñez plantea que esta etapa el movimiento no tuvo la misma representación que había logrado la Asociación General de Profesores entre 1927 y 1928, que había dado espacio a las *demandas inmediatas* a través de agrupaciones informales que se habían formado a su alero, como sucedió, por ejemplo, con los comités de jóvenes normalistas desocupados y desocupadas.²⁸⁷ Ni alcanzó los niveles de “unidad orgánica” y unidad político-ideológica de su primera fase, que fue perfilándose progresivamente hacia *los elementos semi-proletarios: salario escaso y condición social propia de él,* conformando lo que los mismos asociados definían como un *proletariado intelectual*.²⁸⁸ Esto habría provocado una disminución de su representatividad, a las par que varios de sus miembros se fueron orientando cada vez más hacia el partido socialista.²⁸⁹

En el proceso de desarrollo de la corriente funcionalista al interior de la Asociación, se había formado otra corriente crítica del reformismo, que se retiró de la organización gremial en la Convención de Talca en 1927, fundando una asociación contendiente: la Federación de Maestros de Chile, que se afilió a la Internacional de Trabajadores de la Educación (ITE) y permaneció ligada estrechamente a la FOCH y al Partido Comunista.

²⁸⁶ Núñez, Iván: “Biología y educación...”, Op. Cit. En este momento la Asociación se encuentra afiliada a la Internacional del Magisterio Americano, que a su vez estaba marginada de la Internacional Comunista de Educadores.

²⁸⁷ Las organizaciones formales estaban representadas por la Asociación (vinculada al PS), Federación (vinculada al PC y Confederación de Profesores (vinculada a los partidos del orden tradicional).

²⁸⁸ Núñez, Iván: *Gremios del Magisterio. Setenta años de Historia, 1900-1970* (Santiago, PIIIE, 1986) p. 81.

²⁸⁹ *Ibidem*, p. 85. El autor plantea también que contribuyó al debilitamiento de la Asociación el hecho que varios de sus líderes se volcaran a tareas de reconstrucción ligadas al PS, lo que queda demostrado que en el momento de mayor decadencia del gremio (1933-1935) éste se transforma en la práctica en una línea del PS en la reconstrucción de un movimiento sindicalista unitario. Integra en 1934 el Frente Sindical proletario, que de acuerdo a Núñez sería el componente de masas más importante de la futura Central unificada en 1936.

Estos fraccionamientos calaron profundamente en la revisión de la experiencia reformista, a tal punto que el nuevo intento de unificación en la UPCH se construía sobre la base del análisis crítico de la experiencia anterior propiciada por la Asociación General (1922-1935). Ese análisis ponía atención precisamente en el quiebre interno sufrido en la Convención de Talca (1927), en la que apareció la corriente disidente ligada al Partido Comunista. Sobre este quiebre, un asistente a dicha convención relataba cómo se había desarrollado la contienda entre el sector funcionalista y el sector disidente, a través de una entrevista que fue publicada en 1932 en el periódico obrero “El Andamio” señalaba lo siguiente:

*...dentro de la Asociación de Profesores, y desde su reorganización se hizo notar un grupo numeroso de jóvenes maestros que encarnaban una corriente distinta a la que desde antiguo predominaba en el seno de la Asociación, corriente nueva que creó dentro de la organización el ya conocido grupo Ite. (...) Tres días duró la discusión alrededor de los poderes de las dos agrupaciones resolviéndose por fin...por la aprobación de los poderes de los funcionalistas. El grupo Ite le dio a este resultado adverso una interpretación antojadiza y se consideró expulsado de la Convención y de la Asociación, formando, con es sabido, tienda aparte. Puede colegirse ahora, de un modo fácil, que la división no la motivó un personalismo como se ha dado en propalar, sino una diversidad de tácticas, medios y finalidad que separan grandemente a ambos grupos, haciendo imposible una armonización.*²⁹⁰

Por su parte, la corriente funcionalista había logrado incorporar en los acuerdos finales de la Convención de Talca su orientación de política sindical y recomendó a los afiliados del gremio el retiro de los partidos políticos. Pero más tarde, y al producirse en 1932 la “República Socialista” la junta Ejecutiva de la Asociación declaraba su apoyo al *derrumbe*

²⁹⁰ “De la Convención de Profesores de Chillán. Conversando con uno de los delegados de la CGT”. Entrevista al “Camarada” Heredia, publicada en *El Andamio*, 6 de febrero de 1932. p. 3.

del sistema oligárquico y tomaba posición en el escenario de la lucha de clases.²⁹¹ Sumado a ello, varios integrantes de la asociación general se incorporaron a la construcción del Partido Socialista, que en muchos aspectos coincidió con las proposiciones funcionalistas, dando paso al debilitamiento definitivo de la asociación general y a la re-agrupación de la corriente funcionalista en una nueva organización gremial (UPCH).

El proceso de re-agrupación en la Unión de Profesores se desarrolló sobre la base de una revisión crítica de la primera unificación del magisterio, a partir de un profundo análisis de los “errores” de la Asociación General, aludiendo a los conflictos internos y a otros factores como el centralismo, la acción de los partidos políticos, y el carácter esencialmente de masa que tuvo la asociación. En este contexto, cobra importancia el aporte que hace la maestra Haydée Azócar en la revisión de esa experiencia, aunque no había participado directamente de ella, escribía siendo ya integrante del grupo funcionalista. Su análisis del magisterio primario se expresaba de la siguiente manera:

*El movimiento del magisterio, fue esencialmente de masa, en el que hubo pocos valores que se destacaron. Estuvo bien. La primera fase de todo movimiento. La de manifestarse así, pero, ya veremos que más adelante no debe seguirse idéntico camino. Es necesario recordar que la masa da una aparente sensación de fuerza, una fuerza epidérmica. La masa es, espiritualmente, inconstante y olvidadiza, aturdida y sin capacidad para adentrar, hundirse en los problemas. Esto lo vieron, lo palparon los maestros dirigentes de la Asociación cuando en el instante en que se necesitaba de la íntima unión, la masa los abandonó, abandonando también lo que fue hasta ese instante bandera de combate.*²⁹²

²⁹¹ “En virtud de esta vinculación, los miembros de la AGP apoyaron a Marmaduke Grove, así como los de la Federación de Maestros lo hacían con Elías Lafferte, en la elección presidencial en que triunfó Alessandri”. En Núñez, Iván: *Gremios del magisterio...*, Op. Cit., p. 83

²⁹² Azócar, Haydée, “Unificación del Magisterio”, *Revista Nervio* (5): pp. 9-10, Año I, Curicó, septiembre, 1934.

En esta evaluación crítica, Haydée Azócar incorporaba la idea de una falta de convencimiento de algunos maestros *en la persecución de un ideal*, aludiendo a quiénes se alejaron de la actividad gremial y del intento de ver realizada plenamente la reforma educacional, después de la persecución de la dictadura de Ibáñez. *Después del aparente fracaso de la reforma, los maestros callaron, muchos olvidaron y también hubo quien la repudió, siguiendo caminos contrarios a los que ella delineó.*²⁹³

Un segundo aspecto crítico en la revisión de la primera unificación del magisterio consideraba la persistencia de las prácticas centralistas que –a pesar de la definición federalista de la Asociación- habían operado principalmente en las dinámicas de las agrupaciones de provincia, donde habrían tenido eco los personalismos de la capital, demostrando una actitud de poca iniciativa local:

*Fue un movimiento pensado, creado, dirigido y aniquilado desde Santiago. Esto porque siempre se ha creído que solo acá existen valores. De ello no tienen la culpa los santiaguinos, sino las provincias que esperan siempre el grito de alerta, salido de acá. Eso sigue sucediendo. Las provincias son ahora cajas de resonancia de personalismos estúpidos, rencillas enconadas y peleas de baja monta de los caudillejos santiaguinos, que aún pretenden sostenerse a pretexto de que son fuerzas vivas y actuantes.*²⁹⁴

Desde la perspectiva de otra de las maestras que formaba parte de este grupo, Abdolomira Urrutia, la célebre maestra que había propuesto un voto a favor de la madre soltera en la Convención de Talca de 1927, el centralismo era otro factor que operó como un problema central del fracaso de la experiencia anterior, insistiendo en la profunda relación entre la escuela y el medio, identificando en la realidad que vivía el magisterio la base de la organización gremial:

²⁹³ *Ibídem.*

²⁹⁴ *Ibídem.*

Es difícil hacer comprender a un santiaguino de que existen valores en provincias. Este hecho es general para todas las actividades sociales. (...) Pero hay un despertar provinciano. Este sentimiento deben encausarlo los maestros dando ejemplo de que se preocupan de estudiar y resolver los problemas de su medio. Para ello es indispensable que la organización que cobije al magisterio esté basada en la realidad que vive el maestro. Solo así será sólida. Solo así tendrá vitalidad y persistirá a través del tiempo. Lo demás es construir sobre la arena, a la menor dificultad el edificio se desploma. Si la organización, en los movimientos anteriores hubiese estado cimentada en la realidad que vengo exponiendo, no se habría destruido por la acción disolvente de algunos maestros santiaguinos que envenenaron las provincias con consignas personalistas y politiqueras.²⁹⁵

De igual modo, la maestra Luzmira Leyton, quien también formaba parte de esta corriente señalaba el problema del centralismo como uno de los escollos de la organización a superar. Sin embargo, iba más allá en su planteamiento, profundizando en la idea de que el proceso de construcción de la nueva orgánica (UPCH), debía hacerse sobre la base de las características y dinámicas de cada realidad zonal, lo que sería un principio del sentido orgánico y comunitario de la escuela y la educación:

Hay que arribar al convencimiento de que es indispensable consultar en la organización las características diversas de las zonas en que naturalmente está dividido el país, y que alteran la fisonomía de la escuela. Cada zona investigará las necesidades reales de la educación en la zona, en convenciones zonales anuales y deberá crear organismos permanentes que dirijan esta labor. Solo cuando la organización zonal marche positivamente y haya por tanto antecedentes suficientes para hacer un estudio completo y derivar las orientaciones generales de la UPCH,

²⁹⁵ Urrutia, Abdolomira: “Unificación del magisterio”, *Revista Nervio* (10): p. 27, Año II, Curicó, mayo 1935.

*podría pensarse seriamente en verificar la Gran Convención General. Adoptar un temperamento contrario, es hacer un esfuerzo inútil para recoger el vacío.*²⁹⁶

En esta perspectiva, Luzmira analizaba críticamente los contenidos y resultados de tres convenciones zonales de la UPCH que se realizaron en el año 1935, señalando que éstas no abordaron el problema central de la nueva organización. Estas convenciones fueron realizadas en Santiago, Concepción y Valdivia, dando cuenta la maestra de la necesidad de avanzar –nuevamente- en la definición de la función educacional y de su sentido orgánico como principio rector.

*Ninguna de las convenciones abordó el problema educacional con sentido orgánico, ni siquiera en el aspecto crítico. Se desgajaron al azar algunos defectos para fundamentar las reivindicaciones inmediatas; pero se dejó de mano hacer un análisis de nuestra educación que es una cadena de contradicciones y que no interpreta nuestra realidad social para servirla eficazmente.(...) La UPCH debe rectificar de inmediato; considerar todos los problemas que respectan al maestro, al niño, etc., dentro del engranaje perfecto del problema total; debe levantar un plan integral y luchar denodadamente por sus principios y así llevará al magisterio a la evidencia de que las pequeñas concesiones hoy presentadas como reivindicaciones inmediatas, no son soluciones. Solo de este modo, sabiendo claramente hacia donde se camina, habrá consecuencia en la marcha progresiva de la UPCH.*²⁹⁷

En relación a la función docente, este grupo de maestras le asignaba un papel fundamental al profesorado señalando que era el sector mejor preparado para llevar adelante un proceso de transformación de la escuela y del sistema educacional. A través de este proceso podía ser posible “acercar” la educación y la escuela a la realidad social y a las necesidades productivas de las distintas zonas económicas y culturales del país. Sin dejar de considerar

²⁹⁶ Leyton, Luzmira: “Función educacional. Análisis de las Convenciones zonales celebradas por la UPCH”, *Revista Nervio* (16) pp. 13-15, Año II, Curicó, octubre-noviembre, 1935.

²⁹⁷ *Ibíd.*

la vital importancia de mejorar las condiciones en que se desarrollaba la infancia popular, principal sujeto de educación en este proyecto de cambio.

En esta etapa de re-agrupación y maduración de las ideas funcionalistas, la Unión de Profesores de Chile se articulaba a partir de varias ideas fuerza que permiten ir identificando –a través de las publicaciones de las maestras- su perspectiva sobre la educación del pueblo. La profundización de la idea de transformación social a través de la acción de la escuela en el medio, así como la definición de un perfil técnico-profesional acorde a las necesidades del cambio educativo va a permitir ir delineando el proyecto de esta corriente:

Las secciones están aún en su período de formación, de integración de elementos, de borrar asperezas dejadas por las luchas intestinas pretéritas, circunstancias éstas que nos les han permitido hacer su afirmación en el medio como organismos vivos, actuantes en la entraña de la escuela de cada localidad para descubrir y señalar las deficiencias de nuestro sistema educacional proponiendo las bases de transformación, y demostrando así activamente que hay preocupación por encauzar la educación dentro de su verdadero camino. Las secciones tienen que crear conexiones vitales con el medio circundante; constituirse en órganos que trabajen por el bienestar general; poner modestamente la mano y la voluntad en las pequeñas acciones que vengán a beneficiar de inmediato al escolar, y abandonar el prurito de vivir de asambleas y de la teorización pura que es una traición a este momento en que todas las fuerzas constructivas de la sociedad deben movilizarse para buscar y proponer las nuevas formas que reemplacen a las actuales. La UPCH constituirá el organismo con que el magisterio probará su poder orientador y realizador, ensayando su vigor frente a las dificultades, luchando por conquistar la renovación total de la escuela en su esencia y en su forma.²⁹⁸

²⁹⁸ *Ibíd.*

Esta visión sobre la escuela y el profesorado, entendidos en su función orgánica con el medio social, sustentaba el principio de Estado Docente como marco de acción y orientación de la política educacional. Por tal razón, su visión sobre el Estado era proclive a su legitimación como principio rector, a pesar sus falencias históricas que podían explicarse observando la conducta política de la oligarquía dominante. Así quedaba señalado en el informe final de la IV Convención de la Unión de Profesores de Chile, realizada en mayo del año 1943, en la síntesis de la comisión de problemas educacionales referida a la postura de la Unión de Profesores frente al Estado Docente. Esta postura denunciaba las fallas y vacíos del proceso educacional que se reflejaban principalmente en la persistencia del *analfabetismo y la desorientación profesional y social de la juventud*, lo que daba cuenta de la inexistencia de una planificación educacional que interpretara la realidad económica y social. No obstante, a ello, para la Unión de Profesores estos vacíos y errores no tenían relación con el Estado Docente, sino más bien: *Han sido los sectores oligárquicos en el poder los que han obstruido toda expansión del servicio educacional y sistemáticamente han negado los fondos que faciliten su desarrollo y su amplia difusión en las masas.*²⁹⁹

En el ámbito del movimiento por la consolidación, que puede ser identificado a mediados de la década del cuarenta, el principio del estado Docente era un aspecto central en el significado general del proyecto educativo. Así quedó plasmado en el Proyecto de Ley Orgánica presentado por dos maestros representativos de esta orientación, Víctor Troncoso y Daniel Navea en 1947, en donde definían al Estado Docente como *el más sólido cimiento de todo nuestro sistema educacional*. Esto implicaba entender que eran funciones propias del Estado garantizar la educación –moral, intelectual, física y técnica- del pueblo, lo que implicaba la obligación de mantener el número de escuelas requerido por las necesidades de la población nacional y de *imponer el tono que debe poseer la enseñanza impartida por los particulares*, en congruencia con la cultura nacional y el régimen democrático de gobierno.³⁰⁰

²⁹⁹ “Educación y Cultura al servicio de la democracia”, (Santiago, Ediciones de la Unión de Profesores, 1943) p. 27. Documento emanado de la “IV Convención de la Unión de Profesores de Chile”.

³⁰⁰ Troncoso, Víctor y Navea, Daniel: *Chile reconstruye su educación. Anteproyecto de Ley Orgánica*. (Santiago, 1947), p. 23.

b) La educación bajo el prisma funcionalista

El sindical-funcionalismo ha sido definido por la historiografía de la educación básicamente como una *corriente* educacional y gremial que surgió y se desarrolló en un sector del magisterio primario que adhirió a esta orientación, y conformó más tarde lo que ha sido identificado por Leonora Reyes como un *movimiento* a favor de la consolidación de la educación pública.³⁰¹

La aparición de esta corriente a nivel internacional estuvo asociada a los procesos mundiales de principios del siglo XX, asociados al desarrollo de la industrialización, la tecnología y los avances de la ciencia. Particularmente, en el campo de la educación europea surgieron en este período las experiencias de *Escuela Nueva* que comenzaron a desarrollarse sobre las premisas de disciplinas como la sociología, la biología y la psicología, marcando una estrecha vinculación entre estas disciplinas con la comprensión de los procesos y sujetos educativos.³⁰² No era extraño entonces *que varios profetas de la escuela nueva hayan sido médicos o biólogos: Montessori, Decroly, Piaget... Bajo su orientación, la nueva pedagogía, de base científica, se centra en el educando y se define como “activa y funcional”*.³⁰³

En el caso de Chile, estas nuevas concepciones educativas comenzaron a influir paulatinamente en un sector del magisterio primario que se fue configurando como “grupo” en su interior, y que en la década de 1920 ya puede ser identificado como el *movimiento reformista* de la Asociación General. Sobre ello nos entrega una visión el profesor Lautaro

³⁰¹ En términos teóricos el funcionalismo entendía a la sociedad como un sistema integrado y articulado por partes interdependientes, es decir, si se producían transformaciones en una de las partes, necesariamente producían cambios en las otras. Cada actividad social -o parte- tenía una función en el sistema que a su vez estaba relacionada con otras funciones. Surgió como escuela teórica en la década de 1930 a partir de los aportes del sociólogo y filósofo francés Emile Durkheim.

³⁰² Núñez, Iván: “Biología y Educación...”, Op. Cit., p. 2.

³⁰³ *Ibidem*.

Videla a través de una entrevista publicada en el marco de una investigación sobre la Escuela Consolidada Dávila, del que fue miembro y profesor, y aunque no vivió directamente la experiencia gremial a la que alude, da cuenta de una memoria que se manifiesta en la trayectoria de este movimiento a través de las nuevas generaciones de profesores consolidados:

Esa corriente se traslada, ahora, al problema político-educacional. Cuando emerge dentro de los profesores de comienzos de siglo, por varios Congresos que se hacen en la época y la concreción de la Asociación General, se empiezan a discutir las corrientes interpretativas de qué hacer con la educación y su significado en la transformación de la sociedad, transformación que buscan todas las tendencias de avanzada de aquella época. Siguiendo el contexto de la Revolución Rusa, los cambios que se dan dramáticos en Europa, buscan una interpretación del rol de la educación en la transformación de la sociedad. Los funcionalistas terminan ubicándose tomando el factor educativo como el factor transformador, en ese sentido, ellos son, diría yo, "activamente reformistas". Dentro del concepto de reformismo de que por medio de cambios limitados se puede transformar la sociedad a largo plazo.³⁰⁴

Desde la perspectiva del surgimiento del funcionalismo como interpretación de la realidad, surge en el campo de la sociología y deriva, en muchas de sus formulaciones, del positivismo. No obstante, de acuerdo al profesor Videla, su aparición responde a un contexto de transformaciones profundas que se inauguran con el suceso de Revolución Rusa y la irrupción del materialismo histórico.

En ese campo de las Ciencias, surge la corriente funcionalista como una interpretación que se traslada del conocimiento científico al quehacer pedagógico. Y eso es una postura: la vinculación entre el desarrollo biológico del ser humano y su

³⁰⁴ Videla Stefoni, Lautaro, *Relato de Vida*, entrevista publicada en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1090692: Egaña, Loreto; Reyes, Leonora; Toledo, María Isabel: "Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas" (Santiago, PIIIE, octubre 2010), p. 18.

*desarrollo racional, como persona. Se vincula la educación con el problema biológico como gran causa-efecto. Y el papel del funcionalismo: conociendo las causas era posible prever los efectos y modificarlos.*³⁰⁵

Unido a la llegada de estas ideas y su amplia difusión en algunos sectores, entre los que se contaba el profesorado de la década de 1920, se constataba también la presencia de los enfoques biologicistas de la sociedad a partir de lo que se denominaba “el deterioro de la raza”, un problema ampliamente tratado, y que en el ámbito social preocupaba a educadores, jueces de menores y médicos, y que focalizaban principalmente en la infancia popular. El abandono y la vagancia infantil, así como la desnutrición y la morbilidad, constituían algunos de los problemas más graves que la escuela y otras instituciones públicas debían enfrentar colaborativamente, ejerciendo la función que le competía para lograr elevar los estándares de salud y bienestar del pueblo.

Sobre ello, los maestros y maestras funcionalistas se manifestaron no solo develando que el deterioro de la raza tenía profundas causas históricas asociadas al modelo social y económico dominante, sino que plantearon un proyecto de transformaciones que iría paulatinamente desarrollándose conforme se fueran superando los problemas más graves y urgentes de ser abordados. Un ejemplo de ello, era el análisis que hacían de las condiciones de un segmento de la infancia, los niños y niñas que vivían en el abandono. Haydée Azócar, por su parte, se hacía parte de este enfoque y señalaba lo siguiente:

No habrán pasado desapercibidas para el lector estudioso y consciente, las campañas que desde estas columnas se han sostenido, haciendo ver esta llaga y tratando que los poderes públicos oigan nuestra protesta por esta verdadera sangría que debilita lentamente nuestra raza, porque sus fuentes de refuerzo, la niñez y la adolescencia, perecen por millones o pululan por nuestras calles o caminos en pos del mendrugo o techo para alivio de su aporread cuerpo. Suman miles los niños abandonados y es necesario acudir a ellos en su ayuda para intentar salvarles. Si

³⁰⁵ *Ibíd.*

*tuviéramos disposición de resolver el problema, sería necesario tomar en cuenta cuatro puntos fundamentales sobre los cuales hay que basar toda solución. Ellos serían: alojar, alimentar, vestir y educar al niño abandonado.*³⁰⁶

La función educacional estaba marcada con un fuerte contenido de transformación social, que sería posible solo si se transformaba también el régimen socio-político y económico imperante. Y particularmente frente al problema del niño abandonado, Haydée se posicionaba desde esta idea al plantear que la solución se tendría que hacer *al tenor de la doctrina que sustentamos: la solución radical del problema entraña un cambio profundo del régimen*. Esos cambios permitirían construir una sociedad nueva, *sin castas, sin ricos, sin ociosos*; lo que en términos concretos significaba una sociedad capaz de resolver su problema de miseria y abandono. En esa nueva sociedad, *solo en ella el niño no poblará calles ni caminos, ni será criminal ni prostituta prematura*. Así, cada niño o niña podría vivir su infancia de forma *integral*, lo que tendría como efecto otras transformaciones en el seno de la familia popular, y en las acciones en su beneficio promovidas por los sectores del feminismo católico. Esa nueva sociedad, de acuerdo al horizonte que trazaba el discurso de Haydée, sería la que permitiría a los niños y niñas contar con una *madre que lo sea plena de ternura*; y con un padre, *firme pilar de la débil vida*, reafirmando en esos términos el carácter de base social de la familia, como un componente del sistema funcional. Pero, por otro lado, el valor que tenía la constitución de la familia popular tenía también un efecto “político” no menos considerable: *ya no tendremos Asilos, ni damas ociosas que den limosna infamante con la punta de los dedos*, porque significaba la desarticulación de la red “benefactora” de la sociedad oligárquico-católica que intervino eficientemente el mundo y la cultura popular.³⁰⁷

Por otra parte, la comprensión funcionalista de los procesos educativos ampliaba el concepto de investigación educacional. En primer lugar, el campo de la educación se había

³⁰⁶ Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “La Escuela Hogar”, *Revista Nervio* (17): p. 23, Año II, Curicó, diciembre 1935.

³⁰⁷ Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “El niño abandonado”, *Revista Nervio* (14): pp. 5-6, Año II, Curicó, agosto, 1935.

ampliado debido a que ya no era tan solo el niño en edad escolar el sujeto educativo, sino que era el sujeto en desarrollo durante toda su etapa formativa (de 0 a 18 años). Unido a ello, la función educacional se definía como una actividad *conjugada a la vertiente de la vida contemporánea*, lo que implicaba que la investigación tenía un papel de vital importancia en las definiciones sobre lo que había que subsanar urgentemente, y lo que debía tener un sentido más proyectivo:

*La investigación en el campo de la pedagogía debe tener los mismos fines que en las otras ciencias, esto es, superar lo existente con absoluta seguridad teórica y pragmática, primero en escala reducida para alcanzar después su generalización; la confiabilidad del experimento es la resultante de los factores estudiados y de los medios que en él se conjuguen.*³⁰⁸

En este punto aparecía el concepto de la experimentación como la base estructural y proyectiva de la educación, y era precisamente la investigación la que podría darle ese sentido fundamental, de observar y analizar todos aquellos problemas que estaban fuera de las preocupaciones de la educación tradicional, en una lógica que antepone la experimentación en nuevos campos de la realidad social, a la formulación teórica que vendría posteriormente.

c) Los aportes de las maestras funcionalistas

Las maestras unificadas por las ideas del feminismo popular manifestado en Talca en el año 1927 permanecieron agrupadas en la actividad gremial y educativa formando parte de la corriente sindical-funcionalista. Fueron sin duda muchas las que contribuyeron desde diferentes experiencias a la construcción del funcionalismo (1935-1948) y, posteriormente, al movimiento por la consolidación (1945-1973). Las que tuvieron mayor visibilidad

³⁰⁸ Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la Educación Pública en Chile. Algunas ideas generales sobre su fundamento y aplicación* (Santiago, Imprenta Germinal, 1954), p. 40.

pública fueron quienes reflexionaron y divulgaron artículos sobre gremialismo docente, los problemas de la educación y su vinculación con otros problemas sociales fundamentales; como la condición de las mujeres, la infancia abandonada, el analfabetismo y la educación rural, entre otros. Hoy día podemos conocer estas reflexiones y propuestas a través de los escritos que dejaron publicados principalmente en la Revista Nervio y, posteriormente, en otras publicaciones.

La *rebeldía de género* que había caracterizado la formación de una comunidad de maestras en los años veinte, cuyos efectos pudieron verse visibilizados en el rol que tuvieron en los espacios de influencia y decisiones, aparece en esta nueva etapa vinculada a una profunda reflexión sobre el quehacer docente y las comunidades educativas. Por su parte, el término “rebeldía de género” es utilizado por Iván Núñez para identificar la acción y la palabra de la comunidad de maestras de la Asociación General, aludiendo que este proceso puede ser identificado como un “despertar” de esa rebeldía, la que fue acercándose cada vez más a la “ideología predominante en las capas de dirigentes de la Asociación”, es decir, a las ideas anarco-libertarias y al rechazo del chauvinismo versus una identidad americanista. En este escenario, para el autor no sería de extrañar que a diferencia de otras organizaciones populares los espacios de discusión y acción fueron compartidos por docentes de ambos sexos, siendo uno de los pocos espacios no monopolizados por los varones.³⁰⁹

Esa misma rebeldía se sintetizaba en una reflexión crítica frente al funcionamiento y criterios del sistema educativo estatal, dando cuenta de la vinculación de los problemas socio-culturales con el sistema de enseñanza. Por tanto, los aportes de las maestras no solo se expresaron en los términos de rebeldía feminista -con que alzaron sus voces en la Convención de Talca- sino también en su quehacer político-educativo a través de la puesta en práctica de la experimentación educacional en función de los problemas y necesidades de las comunidades más empobrecidas.

³⁰⁹ Núñez, Iván; Egaña, Loreto; Salinas, Cecilia: “La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica (1900-1930)”, en *Revista Docencia* (13), Santiago, 2001.

Una lectura y análisis de los escritos publicados por estas maestras en la revista Nervio, en el período que va entre 1934 y 1936 permite identificar su posicionamiento desde la realidad de las provincias para plantear la aparición de una nueva etapa de unificación del magisterio y de construcción de propuesta para enfrentar el “problema educacional”. Iván Núñez, hace mención a ellas y las identifica en el movimiento de profesores que se reagrupó en torno al funcionalismo, que rescataba algunas posturas de la Asociación de Profesores más ligadas al planteamiento anarquista, como el rechazo a los partidos políticos. Sus proposiciones estaban estrechamente vinculadas al sindicalismo pensado para un profesorado laico y estatal, apolítico en términos partidarios, funcionalista en términos de un sistema integrado de la “vida social”, de acuerdo a las funciones que cada gremio o sindicato desarrollaba y ejercía.³¹⁰ Esta perspectiva permite dar cuenta de que las maestras se identificaron plenamente con la concepción de una organización autónoma de los intereses de la política partidista. Ellas mismas pertenecían al magisterio de provincia y vivían en carne propia la política centralista de la capital.

Una característica de estas maestras, y que a nuestro juicio las distingue de otras –normales, secundarias, universitarias- fue su perspectiva crítica del modelo de desarrollo nacional y del régimen político, develando sus efectos sobre la realidad material y cultural del pueblo chileno. Unido a ello, la preocupación por mantener relaciones y vínculos con organizaciones de educadores de otros países latinoamericanos, articulados en un movimiento de reforma más amplio, que observaba con atención los sucesos europeos del período de *entre-guerras* y sus efectos en la realidad de los pueblos americanos. Particularmente en esta línea se puede identificar a Abdolomira Urrutia. En este período se constata su presencia en la corriente funcionalista a través de su participación en la zona de Curicó como agente de la Revista Nervio, en donde también publicó sus reflexiones sobre la nueva etapa de unificación del magisterio. Fue miembro activa de la Unión de Profesores de Chile creada en 1935, y posteriormente se desempeñó como directora de la Escuela

³¹⁰ En términos generales, en esta concepción los grupos se constituyen como sindicatos o gremios profesionales, y su “función” vital es la de producir los nexos entre el individuo y el Estado. Además, la educación era una función del Estado. Ver más en Núñez, Iván: “Biología y Educación...”, Op. Cit.

República de Costa Rica, desde donde se vinculó con círculos de intelectuales y educadores americanos, y publicó sus reflexiones sobre la experiencia del magisterio chileno en la Revista Costarricense *Repertorio Americano*.

En esta función de directora la encontramos en el año 1937, a través de la publicación de un discurso pronunciado por ella para recibir al diplomático costarricense, Manuel Vicente Jiménez, en su visita oficial a la escuela. En este discurso la maestra reflexionaba sobre la unidad latinoamericana y la *diplomacia de los pueblos*, recalcando en este punto la importancia del profesorado en su rol de formadores de las nuevas generaciones de cada nación. Por su parte, señalaba también que la Asociación General del magisterio chileno se había identificado profundamente con la *diplomacia directa* de los pueblos, incorporando en su plan el diseño *las proyecciones hacia un mundo iberoamericano, de manera que de México a Chile hubiera un solo pensamiento, un mismo impulso creador*. Esta orientación se expresaba de la siguiente manera:

*Esta visita es la muestra viva de que la diplomacia de viejo cuño rompe la caparazón tradicional y llega al corazón mismo de los pueblos... en los templos escolares encontrareis las palpitations más puras del sentir de este pueblo. (...) esta diplomacia de cuerpo a cuerpo, de corazón a corazón, tiene hondas raíces en el magisterio chileno... el método desentrañado por la ciencia pedagógica nos indica que no hay mejor forma que afirmar los conceptos de amor, solidaridad, fraternidad, que hacerlos vivir prácticamente a los seres humanos. Estos propósitos... fueron el nervio de las actividades del magisterio organizado por más de una década.*³¹¹

Abdolomira se posicionaba abiertamente a favor de una cultura y un modelo de desarrollo coherente con las realidades y necesidades de los pueblos latinoamericanos, no solo en relación a un proyecto educacional con criterios unificados para la región, como era la

³¹¹ Urrutia, Abdolomira: “Habla la Señorita Abdolomira Urrutia, Directora de la Escuela Costa Rica, en Santiago de Chile”, Revista *Repertorio Americano. Semanario de Cultura Hispánica* (795), Año XVIII, Tomo XXXIII (11) (San José de Costa Rica, 1937). pp. 166, 171 y 172.

tendencia de las agrupaciones docentes internacionales, sino que valoraba la riqueza de la experiencia y cultura latinoamericana. Se mostraba también crítica frente a la idea “europeizante” de una supuesta *inferioridad* de los pueblos americanos, que se expresaba a través de la *manía de vivir a la europea*. En este discurso la maestra hacía referencia a los postulados latinoamericanistas de la Asociación General de Profesores y otros movimientos de educadores de los años veinte, que la hace representativa de lo que Leonora Reyes caracteriza como el “a-patriotismo” cuando analiza el caso de la Asociación General, y que está referido a la reproducción de los símbolos e ideas patrias que producían una falsa rivalidad entre los pueblos. *Los maestros se orientaban a un pensamiento latinoamericanista, con un horizonte cultural amplio, que traspasaba las fronteras jurídicas establecida por el Estado chileno.*³¹²

Por su parte, Repertorio Americano era una revista que daba espacio para la reflexión en torno al fortalecimiento del sentimiento nacionalista pero siempre relacionado con una visión continental. Por lo que ambas tendencias, nacionalismo y continentalismo, al presentarse de manera simultánea en estas reflexiones no constituían –necesariamente- una contradicción, *pues dentro del proyecto editorial...era indispensable consolidar la nación... defendiéndola de los intereses foráneos que pretendían apropiársela. Sin embargo, una vez lograda la consolidación... era preciso un frente común.*³¹³ En el caso chileno se podía observar de la siguiente manera la reflexión planteada por Abdolomira:

Aquí en Chile esto es auténtico y doloroso: las casas comerciales se han percatado de nuestra psicología y para vender los productos manufactureros en Chile, les ponen etiqueta europea. Abrid los diarios grandes y veréis la mayor parte de sus páginas dedicadas a Europa: a cualquiera fruslería que pase por allá. En cambio, restringen a lo mínimo las informaciones de los países hermanos. Este afán imitativo nos ha impedido formar nuestra propia cultura... Un país que entregue sus fuentes de producción al extranjero no es libre por más que tenga estampa de su libertad con

³¹² Reyes, Leonora; *La Escuela en Nuestras Manos* (Editorial Quimantú; 2014) p. 121.

³¹³ Paniagua Cubillo, Ruth: *Mujeres e identidades: las escritoras del Repertorio Americano (1919-1959)* (Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2001) pp. 80-81.

*letra de oro en sus constituciones. El alma del magisterio es pacifista. Pero queremos la patria nuestra, producción nuestra, belleza nuestra, cultura nuestra.*³¹⁴

Por otra parte, la dimensión de *memoria* de la experiencia reformista es otro aspecto que caracteriza las reflexiones de maestras; su constante referencia a esa primera unificación permite identificar una hebra conductora con los postulados y proyectos de las décadas siguientes. Un aspecto que se revela es la evaluación crítica de la experiencia del 28, asumida como aprendizaje para proyectar un nuevo intento articulador del magisterio primario y renovador de la educación pública. Esta evaluación, a su vez, involucraba y reflejaba un ejercicio de memoria reciente que se articulaba a partir de las propias experiencias personales de las maestras en el movimiento, dando cuenta de una construcción identitaria y discursiva sobre ese proceso coetáneo.

Abdolomira Urrutia, por ejemplo, sistematizaba el proceso del magisterio a partir de tres experiencias de unificación en el período 1923-1935, contribuyendo a reforzar en el tiempo los principios orientadores la acción gremial del magisterio agrupado en la Asociación General.

La primera experiencia correspondía a la formación de la Asociación como acción unificadora de un magisterio dividido en dos instituciones: la Liga de profesores primarios y la Federación de profesores primarios, que, pese a su similar estructura y objetivos, estaban divididas por intereses personales y caudillistas que se manejaban desde la capital. Es así como “*después de un largo período de luchas estériles se abrió paso a la unificación por la acción de profesores de provincias que se pusieron al margen de la riña santiaguina. Así nació la Asociación de Profesores*”.³¹⁵ La segunda experiencia de unificación a la que refería Abdolomira, más bien se trató de un intento luego de la desarticulación del gremio en la dictadura de Ibáñez:

³¹⁴ *Ibíd.*

³¹⁵ Urrutia, Abdolomira: “Unificación del Magisterio”, *Op. Cit.*, p 27.

Cuando en 1931 se inició, nuevamente el movimiento de unificación, algunos profesores de provincia tuvimos la precaución de manifestar que todo movimiento nacido y orientado desde Santiago tendría que llevar fatalmente una vida lánguida. Desgraciadamente nació el movimiento con este pecado de origen, añadiendo a esto la circunstancia de que sus promotores estaban poseídos por la idea de la acción política de los maestros en los diversos partidos militantes. ¡Eran los días en que nacían partidos políticos como callampas! Los hechos producidos vinieron a darnos la razón:

a) El centralismo ahogó el espíritu de independencia y personalidad de las provincias que siguieron esperándolo todo de Santiago;

b) La dispersión de los dirigentes en los partidos políticos que destrozó la organización y se trabó nuevamente una lucha amarga y vergonzosa y que solo ha venido a terminar cuando el magisterio de provincias se rebeló contra todas esas bajezas. Las directivas quedaron reducidas a sus timbres y sus dirigentes ciegos ante la realidad, pretendían seguir viviendo de acuerdos, manifiestos y votos.

Preocupados de su ideario político pusieron al margen los problemas del magisterio que son y serán siempre los de la función educacional en todos sus aspectos.³¹⁶

Por último, la tercera unificación correspondía a la rearticulación gremial en la Unión de Profesores de Chile, y en la corriente funcionalista que agrupaba un sector del magisterio. En este nuevo contexto era importante hacer memoria de la experiencia, porque tenía un sentido “pedagógico”, sobre todo considerando la incorporación de jóvenes a la actividad gremial. *Hemos vivido dos etapas dolorosas. Las causas las conocemos. Al empezar la tercera, no caigamos en los mismos errores.³¹⁷*

Otra idea que estaba presente en el planteamiento de las maestras era la *función técnica* del magisterio, idea que formaba parte de una concepción más amplia de la función educacional, pero que en este caso se expresaba en contraposición a la intervención de los

³¹⁶ *Ibídem.*

³¹⁷ *Ibídem.*

intereses de la política partidista en los asuntos gremiales. El fracaso de las dos experiencias de unificación político-gremial del magisterio que señalaba Abdolomira respalda esta visión, y por tal razón es que la maestra enfatizaba este aspecto al referirse a un tercer intento de unificación que se estaba articulando en ese momento:

“Últimamente me tocó en suerte asistir a las deliberaciones de los dirigentes de las principales instituciones en que se había dividido el magisterio. He podido apreciar que algunos persisten en los errores que los llevaron al fracaso. Centralismo absorbente y corruptor, y la idea de que es posible conciliar la actitud de político militante con la de técnico dedicado por entero a la misión que desempeña. (...) Lo que más prestigió al gremio, lo que vitalizó la Asociación General de P. fue el retiro de los mejores maestros de los partidos políticos para dedicarse por entero a la organización. Esto nos demuestra que es necesario que los profesores abandonen las tiendas políticas si tienen un sincero deseo de que la institución sea fuerte y respetada. Sostener lo contrario es cerrar los ojos a la realidad, es no querer ver el destrozamiento vergonzoso en que se debaten los partidos políticos.”³¹⁸

La necesidad de separar la militancia partidaria de la función técnica del magisterio, así como la descentralización por regiones son dos de las ideas fuerza que van a seguir delineando el planteamiento de esta corriente del magisterio primario. Las maestras, por su parte, se hicieron parte de esa discusión sosteniendo con firmeza las ideas que dieron paso a la propuesta de educación pública implementada desde mediados de los años cuarenta. En esta etapa y desde la acción gremial en la Unión de Profesores (UPCH) tomaba fuerza el planteamiento de que el sentido de la función educacional se encontraba en el medio y las comunidades que servía. En el ámbito gremial esta idea se definía por lo que otra maestra de la organización, Luzmira Leyton, señalaba sobre la descentralización de la política gremial, en la que la base era *la organización zonal, forma que corresponde al nuevo momento de acción y responsabilidad.*

³¹⁸ *Ibíd.*

La trayectoria de la maestra Luzmira Leyton, al igual que Abdolomira, la ubica en el movimiento gremial de los años veinte al que se habría afiliado a través de su profesor Víctor Troncoso, de quien fue alumna en la escuela normal. Participó en los procesos de re-unificación de los años veinte y treinta, y formó parte de la corriente sindical-funcionalista, destacando por su actividad gremial y pedagógica. A partir de su participación en el proceso de re-unificación de la Unión de Profesores (UPCH) y sus colaboraciones en la revista funcionalista *Nervio*, podemos identificar un nexo entre sus escritos publicados y su liderazgo como *técnico-directora* de las escuelas consolidadas.

La profesora Luzmira Leyton señalaba que el proceso de transformación de la educación chilena requería de un profesorado con características distintas al papel que había tenido tradicionalmente en la escuela. Se trataba ahora de un profesorado que a su función pedagógica en el aula incorporaba la dimensión de la investigación y dirección técnica, lo que se lograría a través de los institutos formadores, pero también a través del quehacer de los maestros en la organización gremial:

*Nuestra escuela con su contenido instructivo ha caducado. La agudización de la cesantía y la miseria exige que ella se convierta en la institución que salve al niño; que sacie el hambre; atienda su desnudez; le ofrezca ambiente saludable para su desarrollo. La UPCH está obligada a marcar la urgencia del volcamiento de nuestro sistema educacional para ponerlo a ritmo con la vida angustiada que vive nuestra infancia. Los maestros organizados serán la fuerza que derribe y construya sobre cimientos de humanidad y justicia la escuela chilena si corrigen el error inicial de no adentrar en el estudio del problema que constituye la columna vertebral de la organización y que es su contenido dinámico.*³¹⁹

En el plano educativo participó en el Plan Experimental San Carlos en calidad de directora de la Escuela Consolidada, y luego como directora de la Escuela Consolidada emplazada en

³¹⁹ Leyton, Luzmira: "Función Educacional. Análisis de las Convenciones Zonales celebradas por la UPCH", Op. Cit., pp. 13 a 15.

la Población Dávila de Santiago en el período 1953-1973. De Luzmira hemos podido reunir retazos de las memorias que podemos rescatar a través de algunos manuscritos de Haydée Azócar, y algunas entrevistas a profesores de la escuela Consolidada Dávila publicadas en el trabajo de Leonora Reyes (y otras) sobre esa experiencia.³²⁰ Una de ellas es la entrevista realizada a la profesora “consolidada” Brunequilda Bustamante, que trabajó junto a Luzmira Leyton. Esta entrevista nos entrega alguna información sobre su quehacer en la población antes de fundar la Escuela, lo que sugiere un trabajo territorial previo, que coincidió con el modo de instalación característico de la consolidación:

Doña Luzmira era el eje de los cabildos que se hacían en la población... La Escuela se formó con los apoderados y los profesores que vivían en la Dávila. De eso se hablaba mucho. Nos contaban cómo había sido. Los apoderados lo único que pedían era colegio para sus hijos. Doña Luzmira se ofreció para sacar adelante el colegio garantizando que iba a matricular niños. Se abrió de inmediato la matrícula, se solicitó que se inscribieran los niños y trajeran la documentación.³²¹

Por su parte, en la entrevista al profesor de la Escuela Consolidada Dávila, Lautaro Videla, se puede constatar la misma idea de posicionamiento de Luzmira en la organización de vecinos, donde se abrió un escenario favorable que preparaba el terreno para iniciar el proyecto de la escuela.: *Llegué a la casa de la directora, me fui a presentar, me mandaron trasladado a una supuesta Escuela Consolidada. Luzmira Leyton era conocida en la comunidad, siempre participaba en la junta de vecinos. Tenía cierto de grado de importancia y la gente la conocía.³²²*

De las entrevistas a estos dos profesores podemos conocer algunos aspectos del quehacer de Luzmira en su calidad de técnico-directora, donde destacan sus habilidades para

³²⁰ Egaña, Loreto; Reyes, Leonora; Toledo, María Isabel: *Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*, Proyecto FONDECYT N°1090692.

³²¹ Bustamante, Brunequilda: *Relato de Vida*, entrevista publicada en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1090692: “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas”. (PIIE, octubre 2010), p. 13.

³²² Videla, Lautaro: *Relato de Vida*, Op. Cit., p. 26.

gestionar recursos y para orientar con criterio técnico y social el trabajo pedagógico. *Todo lo hizo ella, desde obtener la compra del terreno donde hoy funciona el liceo A 101, hasta obtener la construcción del local escolar cada vez más amplio y que recibía al alumnado de todo el sector. Infatigable levantó esa escuela dotada al máximo...*³²³ Estas características personales fueron centrales en la gestación de la escuela y su infraestructura, la capacidad para llegar a las altas autoridades del Ministerio, y a través de ellos ir obteniendo los apoyos para la compra y habilitación de los distintos locales que llegó a tener la escuela.³²⁴ Pero sin duda, quien con mayor propiedad refiere a Luzmira, es su amiga y compañera Haydée Azócar, con la que mantuvo una relación de profunda amistad y colaboración, compartiendo preocupaciones comunes como directoras de escuelas consolidadas. Un testimonio de ello es un texto manuscrito dedicado a Luzmira y leído por Haydée en su funeral, en donde la recordaba de la siguiente manera:

*Luchadora incansable siempre se la encontraba en los Congresos, fuerte y hasta agresiva, orgullosa de su condición de maestra, colaborando cada minuto de su vida por mejorar la educación del pueblo. Sepultamos en estos momentos a Luzmira, que no solo luchó por una mejor educación y un salario adecuado para los maestros, sino que en la práctica hizo efectiva su participación en la creación de escuelas experimentales al servicio de los hijos del pueblo, privados hasta su derecho a una educación completa. Trabajamos juntas en San Carlos iniciando el primer Plan Experimental de educación en 1945, que dio origen a la primera escuela consolidada de Chile... Firme y segura condujo la Escuela y el éxito coronó el ensayo hasta que hirió intereses de quienes ven en la educación del pueblo un peligro. En 1948 regresó a Santiago acogida a jubilación anticipada. Tras años en el hogar, luego, en 1953 nuevamente se volcó al trabajo y con un empuje extraordinario se propone levantar una escuela consolidada en la Población Dávila.*³²⁵

³²³ Azócar, Haydée: *Palabras leídas en el Funeral de Luzmira Leyton*. Texto manuscrito encontrado en el archivo personal de Haydée, facilitado por su hija, la profesora Gloria Troncoso Azócar.

³²⁴ Para profundizar en la Escuela Consolidada Dávila y el trabajo de Luzmira Leyton consultar el trabajo de Leonora Reyes, María Isabel Toledo y Loreto Egaña. Además, ver Reyes, Leonora: *La Escuela como centro cultural*, Op. Cit.

³²⁵ Azócar, Haydée: *Palabras leídas en el Funeral de Luzmira Leyton...*, Op. Cit.

Por su parte, Haydée Azócar –a diferencia de Abdolomira y Luzmira- se había integrado posteriormente a la agrupación, cuando ya estaba en su etapa funcionalista. Particularmente en el caso de Haydée -su experiencia como estudiante del Liceo de Niñas de Valdivia en el período en que actuó la Asociación General, y su posterior vinculación con ese movimiento de maestros- le otorga un carácter flexible al concepto de generación que utilizamos para el caso de las maestras. Este concepto es entendido no tanto en términos de edades biológicas, referidas a un grupo etario o a un período de acción e influencia acotado. El concepto de generación es definido en relación a una experiencia colectiva y a las interpretaciones de esa experiencia en un proceso continuo de construcción de memoria histórica e identidad:

Por una feliz coincidencia, veo que no estoy sola en la apreciación del movimiento del magisterio en el período del 22 al 28 (...) Esta institución gloriosa logró en un período relativamente corto unir en un sólido bloque, fuerte y disciplinado, lo que eran fuerzas dispersas del magisterio nacional. ¿Qué motivos llevó a la gente a responder unánimemente a su llamado?... En la mayoría, el entusiasmo; en algunos, el afán de perfeccionamiento; en otros, el deseo de cambiar la faz del panorama educacional. Mancomunados estos intereses dispersos, dieron fuerza y vitalidad a la organización que los cobijó. Vivió un período, elaboró un plan, casi lo realizó, y por último, cumplida una etapa, sucumbió. (...) ¿Se recuerda?... Yo era entonces una adolescente, sin ninguna relación con los maestros, pero, sin embargo, conozco el plan y puedo darlo a conocer a quien lo deseé.³²⁶

La interpretación que hace Haydée Azócar sobre el movimiento reformista del magisterio primario y su noción de estado “latente” de ese movimiento, en el contexto de un sistema educacional que no logra superar sus problemas más profundos, refiere a la idea de lo generacional –encarnado en un “espíritu” reformista- que tiene historicidad y proyección en el tiempo:

³²⁶ Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “Unificación del Magisterio”, *Revista Nervio* (5): p. 9, año I, Curicó, septiembre, 1934.

*Vencer el espíritu de la reforma era imposible. Él está latente, soportando en estos momentos los 25 años de retroceso en nuestra Educación, y esperando el empuje de los maestros para hinchar nuevamente en nuestro ambiente pacato y desteñido, corrigiendo los errores del anterior movimiento.*³²⁷

Pero también Haydée destacaba el papel que jugaron las maestras que se agremiaron y que junto a los compañeros del magisterio contribuyeron al proyecto reformista en el contexto de crisis del régimen oligárquico (1925-1928). Unido a ello se puede identificar la definición de la educación como una función social, y al magisterio como un cuerpo profesional, de carácter técnico, que le otorgaba la idoneidad para dirigir los asuntos educacionales, y ello también alcanzaba a las mujeres del gremio:

*Como maestras, como técnicas, vieron junto a sus compañeros, el errado y viejo camino que llevaba nuestra educación... los que usufructuaban el poder, no querían ver esta realidad: una función social tan delicada como la enseñanza no puede marchar bien mientras permanezca en manos mercenarias. El régimen liberal-individualista, en el que no impera el más capaz, sino el más astuto, ha convertido las funciones sociales en simples feudos, disputados entre correligionarios de aquellos que dirigen la nave del Estado a la bolina. La educación como rama del Estado, adolecía de idéntico error. Y los maestros y maestras quisieron poner orden, quisieron que fuese el técnico (el maestro) el que dirigiese aquello que sólo a él le incumbía.*³²⁸

Desde esta perspectiva, es posible comprender por qué Haydée se distanciaba del sufragismo y planteaba, por ejemplo, que en el caso de las mujeres no era a través de la obtención del voto que lograría transformar su condición social, sino que era a través de un campo *absolutamente nuevo para ellas; el campo de la verdadera lucha social*, en los

³²⁷ *Ibíd.*

³²⁸ *Ibíd.*

sindicatos, la *célula matriz* de la nueva organización social:

*No es el partido, no es choclón, donde debe dejarse sentir su voz. No. Y mil veces no. Es el sindicato su puesto de luchas, de victorias. Se objetará que sólo las obreras son sindicables. Nada más lejos de la verdad. Todo individuo que desempeñe una función social es sindicable, y como tal debe buscar el sindicato que corresponda a su trabajo. Y desde ahí, luchará brazo a brazo con sus compañeros... (el) sindicato. base granítica de la nueva organización, donde no tendrán cabida los politiqueros que corrompen la conciencia de las mujeres, inyectándoles el virus de sus ambiciones jamás satisfechas.*³²⁹

Desde esta perspectiva, el punto de los derechos políticos femeninos no dejaba de ser importante, sin embargo no era el tipo de reivindicaciones que representaban una verdadera y radical transformación de la cultura de género. La situación de derechos de las mujeres se resolvía de otra manera en la *sociedad del porvenir* que tenía como horizonte el funcionalismo, se resolvía mediante su incorporación al sindicato que correspondía a la función que desempeñaba en la sociedad, sociedad que estaría organizada de una manera distinta al sistema representativo imperante:

*¿Para qué quiere el voto, cuando la nueva estructura política no se hará a base del sufragio universal, ni de partidos, sino agrupando a los productores en torno a su función o trabajo? En el mundo que se ve venir, el poder surgirá de los productores organizados alrededor de su actividad social. El sufragio universal no tendrá razón de ser. ¿Para qué, pues, el voto femenino, a esta altura de la evolución social? La mujer necesita, indudablemente, sus derechos. Ellos les serán reconocidos “no ahora sino en la Sociedad del Porvenir, organizada funcionalmente.”*³³⁰

³²⁹ Azócar, Haydée: “La mujer chilena en un momento histórico”, *Revista Nervio* (4): pp. 23-24, Año I, Curicó, agosto 1934.

³³⁰ Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “El voto a las Mujeres”, *Revista Nervio* (2): pp. 25-26, Año I, Curicó, junio de 1934.

Esta posición rechazaba la organización el régimen y el Estado Liberal, pero también del Estado Soviético y el Fascista, proponiendo la doctrina del *Cuarto Estado Sindical Funcionalista*, cuya base social la constituirían los sindicatos, y éstos agrupados en gremios. Estas agrupaciones técnicas-profesionales administrarían las actividades propias de su función, sin intermediarios ajenos que respondían a otros intereses, como sucedía en los otros tres tipos de Estado, en el que el partidismo *contaminaba* los requerimientos y la correcta organización de las funciones sociales.³³¹ Un ejemplo de esta acción contaminante de los partidos políticos que atentaba contra la adecuada función estatal –de acuerdo a Haydée-, podía verse reflejado en la posición que tomaban unos y otros en los debates sobre los temas que afectaban la política educativa, sanitaria, económica, las relaciones de poder “de género”, entre otros ámbitos. En este punto, la maestra hacía referencia concreta a las motivaciones que llevaban a los partidos políticos a apoyar o rechazar ciertas legislaciones en función de la obtención de otro tipo de interés en juego, un ejemplo de esta dinámica era la legislación sobre el divorcio:

*El divorcio: he dicho que ha sido puesto en la actualidad por los radicales. No porque sea idea muy avanzada, sino porque forma parte de su programa a realizar, es decir, forma parte de la doctrina radical. Como tal ha sonado con intervalos más o menos largos en nuestros oídos cada vez que dicho partido hace fe de doctrinarismo. Lo que equivale a decir, cada vez que se rompe el tácito acuerdo de ayuda mutua entre radicales y conservadores. Cada vez que nuestros conservadores se niegan a dar más presupuesto a sus socios. Es lo que pasa ahora. Es lo que pasaba en otros tiempos. Cuando rompíase la amistad entre estos partidos, el radical sacaba a relucir el proyecto de Ley de Instrucción Primaria Laica y Obligatoria, o el de separación de la Iglesia con el estado, terribles cucos para los conservadores. Es claro que cuando los conservadores soltaban alguna cosa gruesa del presupuesto, el dichoso proyecto era encarpetaado, hasta que se produjese un nuevo rozamiento.*³³²

³³¹ Para profundizar en el Estado Sindical Funcionalista, ver Leonora Reyes: *La Escuela como Centro Cultural...*, Op. Cit. e Iván Núñez: “Biología y Educación...”, Op. Cit.

³³² Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “El Divorcio”, *Revista Nervio* (8): pp. 9-11, Año I, Curicó, diciembre de 1934).

En esta misma línea, Haydée analizaba las diferencias de clase y cómo éstas afectaban la *formación cívica* de las mujeres; las diferencias de clases y la acción de los políticos sobre ellas, factores que se conjugaban para *desnaturalizar* la posibilidad de la mujer como *elemento de progreso, dándole... derechos para los cuales no está preparada ni que ella desea, salvo una que otra bachillera o aristócrata azuzada por la iglesia o por los reaccionarios*. No obstante, a ello, era de vital importancia la intervención de las mujeres en la generación de los poderes públicos, pero esa intervención no dependía de su capacidad de voto o de militancia partidaria, ni mucho menos en el marco de un Estado Liberal, sino de su comprensión del mundo y de su capacidad para vivir sin apremios y armónicamente con su comunidad en un sistema económico y político diferente:

*Probemos: ¿Qué sabe la mujer de las nuevas doctrinas sociales? ¿Dónde las ha aprendido? ¿Quién se las ha enseñado? ¿Se da cuenta la mujer de la honda crisis porque atraviesa el mundo? Es esto lo que debe aprender: Ver el mundo por sus propios ojos. Sólo cuando haya formado su verdadera conciencia no se prestará para sostener fórmulas caducas, ni para repetir doctrinas importadas, sino que será el motor y fuerza de aquella doctrina asentada en la realidad chilena. Necesita pues, forjar su personalidad en otra forma para ponerla al servicio del mundo nuevo.*³³³

Es interesante el análisis que hace Haydée sobre las mujeres chilenas al señalar que éstas podían diferenciarse y caracterizarse por su origen de “casta”, identificando al menos tres segmentos diferenciados y antagónicos que existían *como realidad irrefutable*, pese a la negación de los políticos frente a esta realidad histórica. La mujer de las diferentes castas experimentaba un proceso de formación particular, que respondía a sus propias condiciones de existencia y a su horizonte cultural, lo que permitía reproducir —a través de su formación— sus condiciones de existencia y los límites que imponían. La primera casta la constituía *la aristócrata*, que era caracterizada de la siguiente manera:

³³³ Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “La Mujer en la Política. Su formación cívica actual”, *Revista Nervio* (12): pp. 28-29, Año II, Curicó, junio 1933.

De apellidos rancios. Nace y crece dentro de un hogar que la hace forjarse la ilusión, que su casa, su apellido está llamado a dirigir los destinos de la patria, cuyo monopolio tienen (...) en el hogar no tienen más horizontes que la satisfacción de sus caprichos; en el colegio religioso se le enseña lo más indispensable para ella... buenas maneras, acrecentamiento de su orgullo y convencimiento de que su única obligación de aristócratas es mantener inalterable las tradiciones familiares. Se le adiestra además... en la perpetuación de la pobreza interviniendo en Asilos, Gotas, Casas de Huérfanos y otras obras caritativas que le permiten matar sus ratos de ocio... Estas mujeres salen de los colegios religiosos con una estrecha y torcida visión del mundo... que ahora tendrá otro motivo para llenar sus ratos de ocios, dedicándolos a hacer política en favor de su clase.³³⁴

La aristócrata, a su vez, distinguía al interior de su casta distintos “perfiles” femeninos de acuerdo a su mayor o menor cercanía a la Iglesia, si comulgaban o no con las posturas feministas, o con la acción benéfica, entre otras formas de acción propias de las mujeres de esta casta. Le seguía en el escalafón social –hacia abajo- **la mujer de clase media**, cuyo modelo era la aristócrata, y cuya formación *le construye una personalidad pobre* que la hace ser un sujeto manejable:

La clase media: (o medio pelo, como decimos en Chile). Hija de comerciantes, empleados, profesionales, pequeños agricultores e industriales. Tiene grandes semejanzas (espiritualmente) con la primera. Desde pequeña, poseída por un arribismo enfermizo, se afana por parecerse a la aristócrata... haciendo caso omiso del desprecio y repugnancia con que ésta la mira... Más tarde ingresará a la Universidad donde, en manos de catedráticos altos-parlantes seguirá modelándose sin horizontes de ninguna especie... así se forman las “dueñas de casa”, las profesionales, las maestras, etc. Estas últimas sirven para adiestrar los “hombres y mujeres del mañana” ... estas bachilleras y profesionales standard capitanean los

³³⁴ *Ibíd.*

*grupos de gritonas que hoy día reclaman a voz de cuello derechos políticos para sanear la vida social... ¡Dios nos libre! ¡Con estas saneadoras de la vida social!... Miradlas un momento en las oficinas públicas... cómo acrecientan su vida espiritual...pintándose, leyendo insulseces, conversando de modas y aburriéndose... de tanto trabajar... estas son las que más reclaman derechos políticos.*³³⁵

En esta “airada” caracterización de la mujer de clase media, que permite construirse una imagen *siútica* de las mujeres que Haydée seguramente había podido observar, presenta sus mayores preocupaciones respecto al problema de los derechos políticos femeninos. De ahí la metáfora que hace la propia Haydée sobre el voto de las mujeres: *Así como no le pasaría el bisturí al que no es cirujano, tampoco daría a la mujer un instrumento que no sabe manejar.* Lo mismo aplicaba para la tercera casa de mujeres que correspondía a **la proletaria**, aunque sujeta a condiciones y factores distintos a las otras dos castas, de igual manera no estaba preparada para ejercer su función social:

Carne de explotación desde que nace. Criada en la promiscuidad horrorosa del conventillo... Como un verdadero animalito, sin freno, sin cuidados, sin nada, recibe sus primeros adiestramientos del padre borracho y de la madre tuberculosa... Asiste más tarde a la escuela primaria donde la maestra frívola y superficial (salvo honrosas excepciones) no se preocupa de ella salvo para darle pescozones “por su falta de inteligencia”... aprenderá quizás a leer y escribir en el mejor de los casos. Otras rapazuelas más desgraciadas que éstas, son encerradas donde las “monjitas”. “¡Ahí sí que aprenderá... a besar el suelo, a ser una máquina de obediencia, de pasividad; se le mata todo intento de vida, de inteligencia; ¡se le enseña a ser hipócrita, y a rezar... siempre a rezar!

¡En muchos casos la muchachita proletaria no asiste a ninguna escuela y son miles y miles las que no saben firmarse! ¡Y quizás estas últimas sean más felices que las otras, pues son menos extorsionadas! Las mujeres de esta clase no tienen posibilidad ninguna de triunfar en la vida, son carne de servidumbre. En plena

³³⁵ *Ibídem.*

*infancia son sometidas a trabajos superiores a sus débiles organismos. ¡Y antes que despunte la adolescencia se les abre la puerta de la perversión, en las fábricas o en casa de los patrones! ¡Para eso es sirvienta!*³³⁶

3.2 El proyecto: consolidación de la educación pública

a) Las deficiencias del sistema regular de enseñanza: el diagnóstico de los consolidados

Las características de la instrucción primaria en la década de 1930 corresponden a la prolongación de las reformas y contrarreformas que se produjeron durante el primer gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931). Y aunque se desarrollaron algunos avances en materia de experimentación, el sistema de educación siguió siendo deficitario en cobertura estatal, sus enfoques y contenidos pedagógicos seguían orientados por los métodos tradicionales *herbartianos* y acarreaba prácticamente los mismos problemas que señalaban los maestros reformistas de la década anterior. Estos problemas estructurales se expresaban de manera distinta en las realidades urbana y rural, y se agravaban en las zonas campesinas, no solo por el carácter alfabetizador y elemental de la escuela rural, sino también por la falta de escuelas de ciclo completo en esas zonas y la ausencia de éstas en las zonas más alejadas y desconectadas de los centros urbanos.

En 1938, por ejemplo, de acuerdo a las estadísticas presentadas por Amanda Labarca, de un total de 3.599 escuelas primarias, 2.640 correspondían al tipo de *escuela de tercera clase*, caracterizada por su emplazamiento en las zonas rurales y por tratarse de escuelas que contaban solo con dos años de estudios (un grado) a cargo de un solo maestro.³³⁷ No obstante la gran cantidad de escuelas de tercera clase respecto a los otros dos tipos de

³³⁶ *Ibíd.*

³³⁷ Labarca, Amanda: *Historia de la enseñanza en Chile*, Op. Cit., p. 292. Las escuelas completas o superiores, por su parte, sumaban un total de 420 en 1938, y corresponden a las que ofrecían los tres grados de enseñanza, más el grado vocacional. Las escuelas elementales, que constaban solo con dos grados (sin grado superior) llegaban a sumar un total de 539 en ese mismo año.

escuela primaria (superior y elemental), el alcance de la educación primaria siguió siendo mínimo en las zonas rurales, aún más cuando *“prácticamente las aldeas y distritos campesinos carecen de establecimientos primarios completos”*.³³⁸

El estado de precariedad material y docente de las escuelas primarias, así como la ausencia de éstas en las zonas campesinas seguían siendo en la práctica un problema. De acuerdo a Amanda Labarca en este período alrededor del 41% de la población vivía a costa del trabajo agrícola y prácticamente no recibía atención educacional estatal. Las escuelas existentes estaban en un estado material “misérrimo”, en su mayoría compuestas por una sola maestra y un solo ambiente, en un contexto totalmente adverso para impartir enseñanza. *Con estas deficiencias, rara vez logran sus maestros dar el mínimo de enseñanza que ordena la ley: los 4 primeros años, y tampoco les es fácil servir a la realidad ambiente, porque los programas impuestos son idénticos a los de las escuelas urbanas.*³³⁹

Sobre este mismo problema daba cuenta el profesor Víctor Troncoso en un texto publicado dos décadas más tarde, en 1956, momento en que se desempeñaba como jefe de la Sección de Alfabetización y Educación Fundamental. En este texto presentaba sus ideas sobre el analfabetismo, tal como lo había señalado en su texto “Vagos y analfabetos” publicado en 1926, pero en un estado de mayor reflexión y maduración del análisis de los efectos socio-culturales y económicos derivados de los problemas educacionales. Daba cuenta así de la persistencia histórica del analfabetismo, señalando de manera específica las diferencias de este fenómeno entre la realidad urbana y rural. En el caso de las zonas rurales, en momentos en que Víctor Troncoso publicaba sus ideas la población representaba el 40% del total nacional, y de esa proporción más de la mitad eran personas mayores de 15 años. Los analfabetos correspondían al 36,6% de este último segmento. A esta realidad se añadía el hecho que el analfabetismo en las zonas campesinas tenía las siguientes características:

³³⁸ *Ibídem.*

³³⁹ *Ibídem*, p. 295.

Era tres veces superior al de la ciudad y... mientras en las áreas urbanas las escuelas primarias son preferentemente de ciclo completo, en las rurales las escuelas mantienen primero y segundo grado apenas, esto hace que semi-analfabetismo represente el nivel medio de cultura del campesino, semi-analfabetismo que a veces sólo significa saber firmar...³⁴⁰

Por su parte en las zonas urbanas el analfabetismo alcanzaba el 11, 24% de la población mayor de 15 años, y en ellas funcionaban las escuelas de ciclo completo casi en su totalidad, además del número completo de liceos de enseñanza media.

Pero Víctor Troncoso no solo daba cuenta de las características que hacían de la urbe un espacio más propicio para “informarse”, “cultivarse” y aprender, sino también la caracterizaba como una realidad con mayores exigencias para la vida, con una mayor diversidad de oficios que requerían más preparación y “capacidad general”. No obstante, esas mismas exigencias derivaban en consecuencias sociales caracterizadas por el pauperismo y la generación de *actitudes anti-sociales que devienen en conductas delictuosas*.³⁴¹

Desde la perspectiva de la corriente funcionalista, representada en el profesor Víctor Troncoso, el problema fundamental de Chile estaba radicado en el analfabetismo, el que estaba determinado por factores de orden económico, cultural y socio-político que operaban negativamente en el proceso educacional. Estos factores *nunca operan separados, sino en cantidades mórbidas sutilmente imbricadas*. A partir de este análisis se fundaban las bases del movimiento por la educación consolidada, vista como principal medio para frenar el “crecimiento vegetativo del analfabetismo”, así como también transformar las escuelas nocturnas para adultos en “ágiles” y orgánicos” centros de cultura popular.³⁴²

³⁴⁰ Troncoso, Víctor: *La Educación Fundamental y lo fundamental en educación* (Santiago de Chile, Imprenta Atenea, 1956) pp. 43-44.

³⁴¹ *Ibídem*.

³⁴² *Ibídem*.

Los maestros y maestras de la consolidación siguieron preocupados de estudiar y formular una propuesta frente a los problemas de la educación popular, coincidiendo con Amanda Labarca en el diagnóstico sobre la educación primaria rural, pero fueron más allá declarando taxativamente el fracaso de la educación pública chilena, explicando cuales eran los factores de ese fracaso y proponiendo formas para superarlo. Este diagnóstico consideraba las causas del fracaso de la educación chilena, como resultado de un conjunto de políticas, orientaciones, voluntades políticas, que vistas en perspectiva histórica representaban un verdadero “dique” para resolver los problemas educacionales.

Entre estas causas estaba la excesiva influencia de modelos educacionales de Europa y Estados Unidos, que, al no ser adaptados al medio y las condiciones psicológicas de los niños chilenos, se superponían a la realidad sin considerar los requerimientos sociales. Por lo mismo, la política educacional no respondía a las exigencias básicas y no estaba en coordinación con las otras actividades sociales. Junto a ello, el presupuesto asignado a la educación era mínimo en contraste con otras ramas presupuestarias, lo que impedía su abastecimiento material y su desarrollo en relación con las exigencias de la comunidad. Por otra parte, la incapacidad física del sistema para absorber a toda la población escolar, tenía como efecto un aumento vegetativo del analfabetismo y semi-analfabetismo.³⁴³

Otras causas asociadas al fracaso de la educación se relacionaban con una suerte de “actitud” o conducta de los actores involucrados, entendiendo por ello a los gobernantes, autoridades del servicio educacional y profesorado. Por ejemplo, la desidia para afrontar “con sentido público” la solución del problema educativo, además de una “cobardía” para reconocer lo que debía transformarse y cómo debía hacerse, por último, una cierta inhibición del profesorado que impedía el desarrollo de su sentido creador.³⁴⁴

Por otra parte, los problemas que se expresaban en los distintos niveles de enseñanza apuntaban a una carencia total de sentido orgánico, que se expresaba en la falta de

³⁴³ *Ibidem*, pp. 17-18.

³⁴⁴ *Ibidem*. Otras causas asociadas al fracaso educacional eran el centralismo y la influencia partidista que seguía predominando con interés ajenos a la educación pública.

articulación y continuidad entre ellos. En este sentido, se proponía como solución la creación de instituciones educacionales integradas, capaces de acoger a los niños lo más tempranamente posible hasta su incorporación a la vida laboral o hasta la continuidad de los estudios superiores. Esto era lo que se entendía por consolidación, que se definía no solo para el establecimiento educacional donde se impartía la enseñanza, sino que aplicaba también para la administración técnica y administrativa de todo el sistema educacional. El diagnóstico sobre la desarticulación total del sistema era caracterizado de la siguiente manera:

La escuela primaria subestimada, subsistiendo apenas; la escuela de enseñanza media enfatuada e inútil y todas frustrando el ansia de la comunidad, ahogando al niño y al adolescente, sembrando cizañas en sus rumbos; un sistema educacional desarticulado y disperso, sin doctrinas y sin medios, una escuela sin política consecuente con sus altos fines y un pueblo aherrojado en la ignorancia.³⁴⁵

En relación a la vinculación del sistema con el sujeto educativo, los maestros consolidados planteaban la existencia de un desfase entre los métodos pedagógicos contemporáneos a su ensayo y los aportes que desde hacía un par de décadas se venían conociendo por parte de la biología y la psicología en materia pedagógica. Este retraso, a la vez, se reproducía al interior mismo del sistema de formación de profesores, en los que los maestros más jóvenes tomaban como modelo a sus propios maestros, lo que producía “*un atraso equivalente a una generación*”. Los autores lo planteaban de la siguiente manera:

“(...) lo que generalmente se consideran “nuevos”, “renovados” o “activos” basan sus elucubraciones en los niños que en el momento tienen bajo su dirección y en las doctrinas o puntos de vista a veces atrasados que les inspiran; pero olvidan que tales niños no vivirán en su tiempo ni tendrán sus necesidades, sino diez o quince años más tarde y, entonces, deberán responder a otros imperativos; de aquí que la

³⁴⁵ Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la Educación Pública...*, Op. Cit., p. 13.

*pedagogía llamada “nueva” sea siempre vieja en relación al niño en que aplique”.*³⁴⁶

Este atraso en las concepciones pedagógicas, que se originaban en el mismo sistema de formación docente, tenía su correlato en el carácter anacrónico de la estructura e instituciones del sistema educacional y su desvinculación con el medio social y la cultura del pueblo. Daba cuenta de ello, por ejemplo, la separación de la educación por sexos que contribuía a diferenciar “artificialmente” las responsabilidades sociales de hombres y mujeres al interior del ámbito de la escuela, lo que no se correspondía con el mundo adulto del trabajo donde ambos sexos tenían idénticas responsabilidades. *“Este solo hecho demuestra otro aspecto de la superficialidad del sistema escolar. Si el hombre y la mujer se complementan y se integran por razones biológicas primero, por imperativos sociales después, ¿a qué causa obedece la separación a que los obliga la escuela?”*³⁴⁷

b) Proyectos de cambio educacional: experimentación, renovación gradual y consolidación (1938-1945)

Desde una perspectiva histórica es posible plantear que el sistema tradicional de educación mantuvo sus características fundamentales durante toda la trayectoria del siglo XX hasta 1973, pudiendo ser mejorado, reformado, pero no reemplazado por completo. Así lo plantea Iván Núñez cuando identifica en este proceso algunos hitos fundamentales del desarrollo educacional en el período que va de 1920 (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria), a las reformas de 1965-1970, momento en que habría culminado el proceso reformista iniciado en los años veinte. Para este autor, principalmente las reformas educativas lograron "arrinconar" al modelo tradicional de educación, provocándole una pérdida de legitimidad, pero en ningún caso aboliéndolo por completo.

³⁴⁶ *Ibíd.*, p. 24.

³⁴⁷ *Ibíd.*, p. 27.

Por otra parte, existe un consenso historiográfico en señalar que con el advenimiento de los gobiernos radicales del Frente Popular (1939 a 1952) se generó un contexto discursivo en el que la educación ocupó un lugar central en el nuevo proyecto de desarrollo nacional. Durante los tres gobiernos del Frente Popular en este período y las reformas sociales que beneficiaban el nuevo modelo de desarrollo de industrialización nacional y de “sustitución de importaciones”, la educación fue vista como área estratégica para favorecer estos cambios en el ámbito social. El programa educacional de Pedro Aguirre Cerda definía que la responsabilidad de la educación pública estaba radicada preferentemente en el Estado, quien –de acuerdo al desarrollo nacional- también debía ocuparse de la formación de trabajadores especializados además de supervisar la enseñanza particular. Respecto a las cifras de analfabetismo la tasa llegaba a un 25% de la población, lo que unido a un acelerado proceso de desarrollo urbano en las décadas de 1930 y 1940, producto de la migración campo-ciudad, ampliaron la demanda social por educación.³⁴⁸

Por su parte, Leonora Reyes, señala que la llegada del Frente Popular al poder estatal en 1938 se produjo en un contexto más amplio de transformación que marcó el paso desde un modelo educacional decimonónico hacia lo que denomina el *segundo modelo de escuela republicana*, con un carácter marcadamente *nacionalista, integrador y desarrollista*. Esta etapa de transformaciones a nivel estatal produjo un cambio en las características del movimiento social, que sufrió una transformación desde sus propuestas *de carácter autogestivo de 1920*, hacia una *demandas por la ampliación de cobertura de matrícula escolar*. Esto implicó, a su vez, un traslado de la *noción* de democratización desde los proyectos locales, con sello de relativa autonomía, hacia el ámbito de la política estatal, responsable de producir transformaciones educacionales a través de la ampliación de la cobertura. No obstante, en este marco de acción estatal supo conducirse la corriente del magisterio que mantuvo su concepción de reforma integral de la enseñanza; y que ahora tomaba forma en el movimiento funcionalista que dio origen a las escuelas consolidadas.³⁴⁹

³⁴⁸ Zemelman, Myriam; Jara, Isabel (editoras): *Seis episodios de la Educación Chilena, 1920-1965* (Santiago, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Serie Estudios, mayo 2006).

³⁴⁹ Reyes, Leonora: “Escuela Pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones”, *Revista Docencia* (44): p. 54, septiembre, 2011.

Desde la perspectiva de Iván Núñez, el “desenvolvimiento” industrial iniciado en este período con una creciente participación del Estado, tuvo como efecto un nuevo impulso del cambio educativo que se dio preferentemente en el ámbito de la enseñanza técnica.³⁵⁰ No obstante, de acuerdo a Myriam Zemelman e Isabel Jara, no hubo en concreto avances significativos en materia de atención escolar, porque en la práctica los gobiernos radicales fueron delegando gradualmente la responsabilidad educacional a los particulares.³⁵¹ De tal manera que para las autoras *fue un mito que en el período de administración radical se desarrollara el Estado Docente, porque fue la enseñanza particular la que experimentó mayores adelantos*. Esta visión es refrendada por un actor de la época, Daniel Navea, ex miembro de la Asociación General y funcionario de la sección pedagógica de la rama de educación primaria, cuando en 1942 publicaba lo siguiente:

Cuatro mil millones para la defensa nacional. Ochocientos millones para salubridad pública. Seiscientos millones para ferrocarriles. Millones y millones para fomento de la producción en todos sus rubros. Para educación pública en cambio, tan poco que parece nada. Es casi seguro que para 1942 no habrá más que cuatro pesos por cada alumno de la escuela primaria (...) cuando se trata de impulsar la producción nacional, de mejorar la salud pública, de elevar el standard de vida del pueblo, de robustecer nuestra potencialidad defensiva, no debe olvidarse que en todo ello tiene mucho que ver, desde el primer momento, el

³⁵⁰ Núñez, Iván: *Tradición, Reformas y Alternativas Educativas en Chile, 1925-197*, (VECTOR, Centro de Estudios Económicos, 1980), p. 19. En los años 1930 y 1940 “se crearon escuelas industriales, la Escuela de Economía de la Universidad de Chile, la Universidad Técnica del Estado, etc. Entre 1940 y 1953, el alumnado de la educación técnica profesional creció en más del 105% y llegó a representar un 44,2% del total de la matrícula de nivel medio. En el mismo lapso, la matrícula de primaria creció sólo en un 40% y la de la enseñanza secundaria en un 90%”. Citando a Campos Harriet; Fernando: *Desarrollo Educativo...*, Op. Cit.

³⁵¹ Un dato objetivo es que los establecimientos de educación primaria se incrementaron entre 1939 y 1943, pero luego no presentaron aumento hasta 1952. Por su parte, las escuelas particulares aumentaron progresivamente hasta 1943, para experimentar un notorio auge desde 1947. En definitiva, entre 1939 y 1952 las escuelas públicas aumentaron en un 10%, mientras que las particulares lo hicieron en un 70%. En Zemelman y Jara: Op. Cit., p. 108.

*factor humano, la energía inteligente, a fin de que los esfuerzos gastados rindan más y mejor.*³⁵²

La crisis de la educación escolar persistió de forma invariable durante los tres gobiernos radicales de este período, expresándose de manera mucho más aguda en la situación de las escuelas rurales.³⁵³ De ello daba cuenta el mismo Daniel Navea al describir el panorama de la educación rural en 1941:

*En Chile hay en términos aproximados 2.500 escuelas específicamente campesinas, con una matrícula de 250.000 niños y un costo de 120 millones de pesos al año... en su 99% estas escuelas no hacen sino alfabetizar medianamente y dar muy sumarias nociones de orden cultural. No menos de 180.000 niños no alcanzan en el sistema escolar más allá del 2º año. Como casi todas ellas son pobres (...) se explica que los maestros (buenos en su gran mayoría) no alcancen rendimientos deseables, dentro de un país democrático.*³⁵⁴

En el plano de la construcción de infraestructura escolar para las zonas rurales, el presidente Juan Antonio Ríos señalaba en un mensaje presidencial del año 1945 las deficiencias que seguía arrastrando la enseñanza primaria rural en materia de insumos y mobiliario, y el déficit presupuestario en el que se encontraba:

Se invirtieron 8.450,000 pesos (en 1944) en adquisiciones y reparaciones de mobiliario y material de enseñanza; suma no obstante, harto escasa, ya que los

³⁵² Navea, Daniel: “El porvenir de la Escuela Rural”, en *Revista de Educación* (2): p. 28, Año 1, julio 1941.

³⁵³ *Ibíd.*, p. 109. Se trataba de una crisis “de arrastre histórico” que durante -las primeras tres décadas del siglo XX- provocó cambios mínimos si atendemos a lo que señala Amanda Labarca. Durante este período no hubo mayor innovación en los métodos de enseñanza ni en la organización de asignaturas; la didáctica herbartiana siguió predominando en el campo de la teoría y de la conceptualización moderna de la pedagogía que se aplicaba en las Instituciones Normales y en el Instituto Pedagógico.

³⁵⁴ Navea, Daniel: “El provenir...”, *Op. Cit.*, p. 108.

*estudios practicados indican la necesidad de una inversión inmediata de 25 millones de pesos, para la atención de lo más preciso y urgente en la materia.*³⁵⁵

No obstante, el estancamiento que se produjo en el ámbito de la enseñanza escolar en la década de 1930, a partir de 1939 se empiezan a observar algunos avances en materia de experimentación educacional, que, aunque tímidos serán muy importantes para el futuro desarrollo de la renovación de la enseñanza y las zonas de experimentación que darían vida a la consolidación educacional.

El desarrollo de la experimentación se puede identificar a partir del proceso iniciado antes, con la contratación de profesores alemanes en los albores del Instituto pedagógico, quienes contribuyeron a iniciar la investigación educacional en el nivel de enseñanza secundaria, a través de la creación del primer Laboratorio de Psicología Experimental a cargo del profesor Guillermo Mann. A esta primera institución se sumaría después la creación de las *escuelas primarias experimentales* impulsadas por la Dirección de Educación Primaria en 1928, lográndose importantes avances en materia de experimentación y nuevas perspectivas para la formación de profesores.

El impulso a las escuelas experimentales primarias se dio a través del el *Departamento Técnico de la Dirección de Educación Primaria*, principal impulsor de una línea de investigación pedagógica aplicando métodos y técnicas basados en la investigación norteamericana.³⁵⁶ Sin embargo, de acuerdo al texto del profesor Domingo Valenzuela, quien viajó a Alemania junto a otros maestros para conocer de cerca el modelo educativo, estas ideas debieron enfrentar *problemas inherentes a todo movimiento que se inicia*,

³⁵⁵ Congreso Nacional: *Mensaje de S.E. el Presidente de la República Don Juan Antonio Ríos en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1945, p. 17.

³⁵⁶ El profesor Darío Salas publicó en 1917 su trabajo titulado “El problema Nacional”, aplicando al estudio de la educación primaria, “las técnicas y métodos de investigación en práctica en los Estados Unidos en esa época y ejerció con su obra considerable influencia en la promulgación de ley de educación obligatoria de 1920.” Su labor de asesor del Ministerio de Educación en 1928, llevó a la creación de un “nuevo centro de investigación pedagógica”, que fue constituido por las diversas escuelas primarias experimentales, que sirvieron tanto para desarrollar una labor docente de carácter experimental, como para desarrollar investigación pedagógica. En Salas, Irma: “La investigación pedagógica en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile* (45-46): p. 122, Santiago, 1953.

destacando una falta de recursos prácticos para interpretar los nuevos principios educativos y la ausencia de *criterio pedagógico-ambiente*.³⁵⁷ No obstante, con la implementación en 1929 de la experimentación a pequeña escala, *pero planeada detalladamente de antemano y bien controlada*, se crearon las primeras escuelas experimentales con gabinetes de investigación anexos a algunos de ellas.³⁵⁸ El decreto Ley N° 5291 de 1929 establecía en su artículo 102° que *sin perjuicio de los demás medios... el perfeccionamiento de la educación primaria se procurará con el establecimiento de escuelas y cursos experimentales o de ensayo y de escuelas modelo*. La importancia de esta reglamentación, así como la redacción definitiva del texto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, radica en que le otorgaron base legal a las escuelas experimentales que se mantenían desde 1928 al margen de la estructura educativa.

En el plano de la educación secundaria, cuando Amanda Labarca asumió su Dirección en 1931, comenzaron a tomar forma las nuevas iniciativas en materia de experimentación en esa rama de la enseñanza, designando a la profesora Irma Salas encargada de Investigaciones Pedagógicas, área dependiente de la Dirección Secundaria y pensada *a semejanza de la que existía en la educación primaria desde 1928*.³⁵⁹ En el marco de este impulso renovador, se produjo la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas, dirigido por Irma Salas desde 1933, en cuyo decreto de fundación se señalaba que entre sus objetivos estaban: *ensayar nuevas formas de educación y enseñanza a fin de que tales innovaciones experimentadas en un establecimiento adecuado puedan servir de base a las reformas que se intenten en la educación secundaria general*.

³⁵⁷ De acuerdo al autor esta etapa “se caracteriza por una divulgación efectiva y profusa de la doctrina pedagógica moderna, acompañada del intento de transformar la vida la escuela. Sin embargo, la realización de los principios carece de sugerencias prácticas más menos precisas para la acción del profesor y esto determinó, tal vez, en parte, la suspensión de su aplicación, pues la interpretación individual de los principios fue en muchos casos errónea”. En Valenzuela, Domingo: *La experimentación pedagógica en Chile* (Santiago, Editorial Nascimento, 1933) p. 25.

³⁵⁸ Se crearon dos tipos de escuelas de experimentación: limitada y amplia. En las primeras se ensayaría un solo método pedagógico (Decroly, Dalton, etc.), mientras que en las segundas se aplicarían distintos métodos comparados. Por su parte los gabinetes de investigación se ocuparon de la clasificación de los alumnos para distribuirlos en cursos, también de la orientación profesional, utilizando preferentemente el método de “test”.

³⁵⁹ Salas, Irma, *La investigación pedagógica en Chile*, Anales de la Universidad de Chile; Sumario del N° 45-46. (Santiago, 1953), p. 123.

La investigación en torno a los problemas pedagógicos realizada en el Liceo Manuel de Salas puede agruparse en tres líneas: adaptación y aplicación de instrumentos de investigación (test, pruebas, escalas); estudios psicopedagógicos; investigaciones varias. Toda la investigación se desarrolló a partir de su aplicación en el propio alumnado del Liceo. De acuerdo a Irma Salas, destacó la labor de la profesora Olga Poblete y su colaboración en la “investigación más ambiciosa emprendida hasta entonces” en torno a los “problemas dominantes de la sociedad chilena” en 1938. Para tal efecto se analizaron diarios y revistas, textos de análisis sobre Chile, se realizaron entrevistas. Su objetivo era servir de base a la reorganización de los contenidos de la educación secundaria.”³⁶⁰ Otros estudios dirigidos por Olga Poblete, en su calidad de profesora de estudios sociales, fueron en torno a las actitudes del alumnado frente a la guerra y la paz en 1938, y sobre sus actitudes cívicas en 1939.

La creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en el año 1932 inició el proceso de cambios que posteriormente se afirmó con los liceos de experimentación, creados a partir del año 1947 como respuesta de la aplicación del plan de “renovación gradual de la enseñanza secundaria” aprobado por decreto en 1945.³⁶¹ El proceso de experimentación, por tanto, en ambos niveles de enseñanza, fue de gran trascendencia en tanto permite explicar los principales cambios en la concepción del rol docente y la misión educacional del Estado. Respecto a ello la profesora Irma Salas señalaba que la “obra” de las escuelas experimentales se puede apreciar a partir de los interesantes ensayos de organización escolar y métodos de enseñanza, así como el desarrollo de las investigaciones pedagógicas agrupadas en líneas de trabajo como: mediciones mentales y pedagógicas; enseñanza y aprendizaje; contenidos de la educación; orientación educacional y profesional.

La experimentación dedicó especial atención *al perfeccionamiento de sus procedimientos de investigación y a la aplicación de los resultados de sus trabajos a un mejoramiento de*

³⁶⁰ *Ibidem*, p. 125.

³⁶¹ Este último fue de gran importancia para el desarrollo de las escuelas “consolidadas” que desaparecieron en 1973, y que precisamente se inspiraron en los principios de renovación de los métodos y teorías de la enseñanza.

la técnica docente.³⁶² Cada escuela experimental, contemplaba la composición de un “gabinete de investigación pedagógica” orientado a la investigación y perfeccionamiento de la formación profesional, siendo especialmente relevante el gabinete de la escuela experimental Salvador Sanfuentes y la labor de la profesora Laura Quijada (1930), formada en el Colegio para profesores de la Universidad de Columbia. La contraparte en este proyecto de investigación pedagógica en el sistema de escuelas normales, estaba representada por la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1933) de Santiago, a través de su Departamento de psicología Educacional, donde se planteó como objetivo integrar actividades de investigación en la formación de los profesores primarios. En este proyecto también participaba la profesora Laura Quijada.

Pero fue en 1945 cuando se produjeron los avances más importantes de este período, al producirse dos hitos de reforma educativa: el Plan experimental en la zona de San Carlos³⁶³ y el “Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria” (1945). Este último abordó el perfeccionamiento del profesorado secundario orientando una línea específica de trabajo destinada a dar a conocer los principios de la Renovación y al estudio de sus fundamentos científicos y sus modalidades prácticas. De esta manera, el plan de renovación gradual, se expresaba también a partir de la formación del profesorado, dando cuenta de una relación entre la política educativa y la formación profesional.³⁶⁴

Desde el punto de vista teórico, el Plan de Renovación era una propuesta de superación de los métodos y concepciones pedagógicas alemanas de enseñanza secundaria, basados en las

³⁶² Salas, Irma: *La investigación pedagógica...*, Op. Cit., p. 118.

³⁶³ Sobre ello hablaremos en el capítulo siguiente.

³⁶⁴ Ver Bunster, César: “Sucinta biografía del Liceo Chileno”, *Anales de la Universidad de Chile* (99): p. 127, Santiago, 1955. El autor da cuenta del proceso que llevó al presidente Juan Antonio Ríos a firmar el Decreto de 1945. Éste dejaba a cargo de una comisión el estudio y aplicación de un Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, que en la práctica ya se estaba llevando a efecto en siete liceos de la República. De acuerdo al artículo, las principales innovaciones introducidas por el Decreto se referían, en síntesis, a los siguientes puntos

1. Plan de estudios flexible
2. Revisión de programas de asignaturas
3. Nuevos métodos de enseñanza y evaluaciones
4. Consejo de Curso, Comités Centrales, Gobierno Estudiantil, Clubs, actividades correlacionadas, etc.
5. Centros de Padres

ideas de Herbart, que entregaba una educación básicamente academicista y memorística, muy distante de las necesidades y de la vida real del alumnado. En oposición a ello, el norteamericano John Dewey venía desarrollando sus planteamientos sobre el proceso educativo apoyado de las contribuciones de la psicología, definiendo a la escuela como una institución social. Los avances prácticos de la Renovación, por su parte, se veían reflejados en la existencia de 7 colegios de experimentación en el año 1959 que se encontraban en un plano de “avanzada pedagógica”.³⁶⁵ Los ensayos que se realizaban en ellos, una vez comprobados sus buenos resultados, se incorporaban al resto de los liceos del país. Desde esta perspectiva, el rol que cumplían los liceos experimentales en el desarrollo de la educación secundaria, era fundamental en tanto se trataban de centros de investigación y práctica aplicada a los propios alumnos de sus establecimientos.

Por otra parte, en la línea del magisterio primario se produjo el movimiento por la consolidación educacional, un movimiento pedagógico que logró expandirse durante la década de 1950 a raíz del desajuste existente entre las necesidades sociales y económicas del país y el desempeño de la institucionalidad educativa nacional.³⁶⁶ De acuerdo a Iván Núñez, aunque se produjo en la rama primaria de la educación sus alcances fueron más generales. Por su parte, las Escuelas Consolidadas eran básicamente una propuesta de administración escolar, aunque curricularmente se ceñían a las Escuelas Experimentales. No obstante, y de acuerdo a la distinción que hace Leonora Reyes entre el movimiento de experimentación pedagógica y el movimiento por la consolidación, éste último no se abocó únicamente a *ensayar nuevos sistemas pedagógicos*, sino que también impulsó la continuidad de estudios en una sola institución integrada, correlacionada en sus distintos niveles de enseñanza y con mecanismos de participación efectiva de las comunidades, que es desde donde surgen este tipo de escuelas.³⁶⁷

³⁶⁵ Vega, Miguel Ángel: “Estado actual de la Educación Secundaria Chilena”, *Anales de la Universidad de Chile* (114) Vol. 117, Santiago, 1959.

³⁶⁶ Reyes Leonora: *Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones*, Revista Docencia (44): pp. 48-63; Septiembre 2011.

³⁶⁷ Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores...*, Op. Cit. p. 222.

Los profesores de la consolidación propusieron un plan experimental para ser aplicado en San Carlos y que tenía como objetivo ensayar un sistema de educación local-integrado, con una administración única y con participación de la comunidad. Se planteaba la solución de los problemas educacionales que se producían en el ámbito escolar y fuera de la escuela, observando específicamente los problemas del medio rural, buscando las maneras de permitir la continuidad de estudios a los niños y jóvenes campesinos de la zona.³⁶⁸ El Decreto No. 3654 (1944) que declaró Zona Experimental a la ciudad de San Carlos marcó el inicio de una era de mayor flexibilidad legislativa para la educación pública. En ella se desarrollaron experimentos educacionales que rememoran los principios educativos del Plan de Reforma de 1928 (unificación, descentralización, diferenciación, autonomía de la función educacional, coeducación y desarrollo comunitario).³⁶⁹

Esta escuela consolidada representa para la historia de la consolidación la primera experiencia sobre la que unos años más tarde se crearían escuelas consolidadas en distintas zonas del país. De acuerdo a Cesar Bunster estas escuelas constituyeron un interesantísimo ensayo para realizar por la base, lo que la reforma de 1928 había logrado conseguir por arriba, esto es, unificar las altas directivas de los servicios.³⁷⁰ El Plan San Carlos fue aprobado por decreto en 1945 y su realizador fue Víctor Troncoso, histórico dirigente del Magisterio y también impulsor de la reforma de 1928. Desde esta perspectiva, se aprecia un fenómeno de maduración del movimiento consolidado que logró en este transcurso implementar un sistema de educación estatal –regular- concebido a partir del vínculo entre el proceso educativo de los sujetos y el medio sociocultural del que forman parte. La base de ese proceso se encuentra en el quehacer de los maestros y maestras “reformistas” y en su capacidad política de instalación y generación de redes que permitieron insertar su propuesta educativa en el marco institucional del Estado, pero practicando la autonomía local. Desde esta perspectiva, el período que comprende los 20 años que abarcan las décadas de 1930 a 1950 constituyen un momento de desarrollo y cambios a nivel del sistema político y la legislación social, que comprende también un conjunto de iniciativas y

³⁶⁸ Núñez, Iván: “Tradición, Reformas...”, Op. Cit. p. 21.

³⁶⁹ Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores...*, Op. Cit., p. 54.

³⁷⁰ Bunster, César: “Sucinta biografía...”, Op. Cit.

experiencias educativas que servirán de base para la posterior creación de las escuelas consolidadas, a partir de 1950.

c) La propuesta consolidada: instituciones y actores

Una lectura acuciosa de las fuentes de la consolidación que nos ofrecen los textos escritos por los profesores Víctor Troncoso, Juan Sandoval, Haydée Azócar, Daniel Navea, entre otros; permite distinguir distintos tipos de instituciones pensadas para la diversidad del sujeto educativo popular. Esta institucionalidad –adecuada a las condiciones del medio y los sujetos- se expresó en diversos tipos de escuelas creadas en el marco de la experimentación y la renovación, como movimientos de mayor alcance y amplitud a nivel nacional. Para el caso de la institucionalidad requerida para la puesta en práctica de la consolidación, no solo se pensó en las escuelas de formación de ciclos completos, sino también en las escuelas de formación profesional docente, proponiéndose la creación de una escuela única de formación pedagógica, coherente con la creación de nuevos tipos de escuelas. Sumado a ello, el movimiento consolidado –particularmente a través de la mirada de Víctor Troncoso- definió las principales cualidades y habilidades que debía desarrollar los profesionales docentes. Además, se incorporaban a esta orientación los organismos de la organización técnica y administrativa del servicio educacional que también debían aplicar los principios de la consolidación.

Respecto a cómo los profesores funcionalistas definían el término consolidación, Víctor Troncoso y Juan Sandoval lo explicaban de manera muy simple en un texto publicado donde sistematizaban sus principales ideas y propuestas:

El diccionario dice de consolidar: 'Dar firmeza y solidez a una cosa', y agrega, 'volver a juntar lo roto', 'afianzar más y más'. Es, precisamente, lo que pretendemos cuando hablamos de consolidar la educación pública: robustecer, afianzar y darle solidez al sistema educacional, rehacer, en unidades coherentes, la dispersión

*abismante de instituciones, de dependencias administrativas, de principios organizativos, etc.*³⁷¹

A partir de esta idea y en relación a los tipos de escuelas o establecimientos creados para implementar la consolidación en las denominadas “zonas de experimentación”, creadas en 1944, nos referiremos particularmente a la institución *Escuela Consolidada* y cómo era entendida por los funcionalistas, sin perjuicio de las otras instituciones creadas que sirvieron a la consolidación.³⁷²

La Escuela Consolidada puede ser definida como una institución, creada por primera vez por el Decreto 1100 de 1945 para ser implementada en el Plan Experimental San Carlos. Era una escuela que disponía de la estructura necesaria para, en primer lugar, dar enseñanza a los educandos en forma integral, es decir, integrando bajo una misma dirección técnica y administrativa la escuela de párvulos, la primaria, secundaria y profesional, atendiendo a un solo cuerpo de fines y propósitos. En segundo lugar, disponía de los medios para identificar e interpretar las necesidades de las comunidades que atendía, poniéndose a su servicio y orientándolas. Para lograr estos objetivos, la escuela cumplía la función de centro coordinador de todas las *agencias* culturales y educativas de las zonas donde se emplazaría, que organizaría coherentemente con el proceso educativo, en función del desarrollo de los sujetos en formación y los requerimientos del medio. Esto último permitió la creación de escuelas consolidadas adecuadas a medios de distintas características, generalmente se trató de ciudades emplazadas en zonas mineras, agrícolas o en la propia ciudad de Santiago.

³⁷¹ Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la Educación Pública en Chile...*, Op. Cit. p. 35.

³⁷² El primer antecedente de este tipo de instituciones consolidadas lo encontramos en el Decreto 7500 de 1927, en su artículo 17 sobre los tipos de escuelas: a) Escuela rural; b) Escuela granja o de concentración; c) Escuela urbana; y d) Escuela hogar para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica anormales y retrasados mentales. Luego, el Decreto 1100 de 1945 crea las siguientes instituciones para el plan experimental San Carlos: a) Escuela Normal Rural; b) Escuela primaria de concentración rural, anexa a la normal; c) Escuela Consolidada en la ciudad de San Carlos; d) Escuela Hogar para niños indigentes y abandonados; e) Escuela ambulante de realizaciones prácticas; f) escuela Primaria de Concentración; g) Escuela Cordillerana de Salud.

En general la estructura de las escuelas consolidadas consideró en su organización la creación de cuatro secciones que cubrían todas las dimensiones del proceso educativo, cada una con su jefatura, pero bajo una sola dirección general de la escuela. La primera sección correspondía a Parvularia y Primaria, destinada a atender a niños de 4 a 13 años ofreciéndoles el ciclo completo de enseñanza primaria (seis años); *a ella le está confiada la educación del niño a la disciplina del trabajo, la dirección de su desenvolvimiento biológico y espiritual, y su preparación para sumir responsabilidades concordantes con sus habilidades y aptitudes.*³⁷³ La segunda sección correspondía a Educación Media, dirigida especialmente hacia el *afán de exploración de los alumnos*. Ofrecía los cursos humanísticos del primer ciclo del liceo y paralelamente talleres de diversas actividades, lo que, unido al trabajo del Gabinete Técnico de Orientación Vocacional y Profesional, permitía identificar los intereses y aptitudes del alumnado para derivarlos a la formación profesional humanista o técnico-profesional. *Esta bifurcación debe producirse alrededor de los 15 años, de tal manera que alrededor de los 18, puedan... sino la totalidad, ingresar a la vida del trabajo con una preparación técnica previa, garantía de buen éxito en las actividades de la producción.*³⁷⁴ Una tercera sección era la Médico-Social destinada a mantener la compatibilidad entre los niveles de salud del alumnado y los estudios; así como a *sanear física y espiritualmente los hogares y el medio*. Este servicio estaba sujeto al Servicio Nacional de Salud quien cumplía con estas funciones de manera articulada con la escuela. La cuarta y última sección, que correspondía a la de Extensión Cultural, estaba a orientada a hacer de la escuela el principal agente cultural del medio, retroalimentándose con la influencia de la cultura local para intervenir activamente el desarrollo de las comunidades. Contaba para ello con profesores de distintas disciplinas artísticas, incluyendo los medios de difusión, como la radio y el cine, con el fin de acercar los adelantos de la técnica y el arte a las comunidades.³⁷⁵

De acuerdo al profesor consolidado Juan Sandoval, el Decreto 1100 fue el antecedente ideológico del movimiento consolidado, y que resurgió nuevamente pese a las imitaciones

³⁷³ Troncoso y Sandoval: *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit. p. 35.

³⁷⁴ *Ibidem*, pp. 35-36.

³⁷⁵ *Ibidem*.

de la experiencia de San Carlos. Las razones pueden encontrarse en las soluciones que planteaba frente a los problemas de la educación derivados de la parcelación del sistema de enseñanza, de la escasez de recursos y de la condición cultural de la población analfabeta y semi-analfabeta.

Con distintos nombres –unificadas, centralizadas, etc.- se han creado instituciones de tipo consolidado en diferentes y apartadas localidades: Puerto Natales, Huachipato, Lanco, Buin, Puente Alto, Santiago. En todos estos lugares dichas escuelas han surgido de un movimiento de la población (...) posteriormente, ha materializado la Superioridad del Servicio con la dictación de un decreto en cuya virtud se organiza la Escuela Consolidada.³⁷⁶

Desde esta perspectiva, la escuela consolidada fue una verdadera revolución en el campo educacional, debido a su estructura, su forma de funcionamiento y sus objetivos. El propio Oscar Bustos, ex Ministro de Educación y ex Director de Educación Primaria hacía una defensa del plan experimental San Carlos, señalando que a su juicio la Escuela Consolidada era el establecimiento que mejor podía resolver el problema desde el punto de vista científico y social. En primer lugar porque le daba un sentido orgánico al proceso educativo de los educandos hasta que se convertían en *productores*; además establecía la coeducación en todos sus niveles de enseñanza; unificaba las direcciones separadas eliminando la excesiva burocracia; orientaba la educación *extra-escolar* de manera sistemática; creaba lazos de *convergencia* con las otras ramas sociales a través de la sección médico-social y las actividades agropecuarias de la escuela.³⁷⁷ Una defensa similar planteaba el Senador Socialista Eugenio González al señalar en una sesión del Senado que la Escuela Consolidada era la institución que traería al medio rural la solución integral de muchos de los problemas que la afectaban. La definía como la *institución básica de un sistema educativo planificado en función del Estado*, para lograr la racionalización de recursos

³⁷⁶ *Ibíd.*, pp. 73-74.

³⁷⁷ Bustos, Oscar: “De Don Oscar Bustos, Ex Ministro de Educación y Ex Director General de Educación Primaria, al hacer la defensa del Plan Experimental San Carlos, en 1947”. En Troncoso y Sandoval, *Consolidación de la Educación Pública...* Op. Cit., pp. 9-11.

humanos y materiales en las tareas internas y en las de extensión hacia el medio social. Para ello se requería un financiamiento adecuado por parte del Estado, que los establecimientos podrían disponer libremente, además de contar con la colaboración de particulares. Se requería también la relación de colaboración –convergencia- de la Escuela con los servicios públicos bajo una dirección central. Por último, era necesario contar con profesorado idóneo para la experimentación, con sentido y criterio social.³⁷⁸

Otra perspectiva sobre la Escuela Consolidada es la que aparece en un folleto escrito por la profesora Haydée Azócar, publicado en un texto más amplio sobre la consolidación. En este folleto Haydée señalaba que el resultado de su experiencia en la Dirección de San Carlos y en la Escuela de Buin era su férreo convencimiento de que la consolidación *era la base inamovible de la transformación racional de la educación chilena*. Para ella, la naturaleza de su estructura y el espíritu de la Escuela Consolidada producían una transformación en la colectividad porque creaba una nueva mentalidad en los jóvenes y mostraba nuevos y desconocidos horizontes a los adultos. Por otro lado, y desde el punto de vista económico, esta institución constituía la solución más racional a la crisis de escuelas en las zonas rurales.³⁷⁹

Pero se crearon también otras instituciones que permitirían llevar a cabo las transformaciones que proponía la consolidación, algunas de ellas existían desde la dictación del Decreto 7500 de 1927, como fue el caso de la Escuela-Hogar. Otra era la Escuela de Concentración Rural, una institución creada en el Decreto 1100 de 1945 que tenía como objetivo colaborar en la puesta en marcha del plan experimental en San Carlos.³⁸⁰ Correspondía a un tipo de escuela adecuada a la realidad de las comunidades campesinas más alejadas de la ciudad de San Carlos. De acuerdo al Decreto, su instalación se materializaba en pueblos agrarios y mineros de cinco a diez mil habitantes, y su objetivo era organizar la enseñanza escolar en una sola unidad para permitir continuar estudios a los

³⁷⁸ González, Eugenio: “Intervención en sesión del Senado, 11 de junio de 1951”. Publicada en Troncoso y Sandoval. *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit., pp. 11-13.

³⁷⁹ Azócar, Haydée: “De la Directora de la Escuela Consolidada de Buin, Sra. Haydée Azócar M.” Santiago, junio de 1954”. En Troncoso y Sandoval: *Ibíd.*, pp. 19-21.

³⁸⁰ Previamente había sido creada, en el Decreto 7500 de 1927 la “Escuela Granja o de concentración” para aplicar la experimentación en las zonas rurales.

niños que no tenían los medios para estudiar en los liceos y escuelas profesionales de las ciudades. Para ello estas escuelas implementaban enseñanza primaria completa de seis años, más talleres de orientación profesional y terrenos para las prácticas agrícolas.³⁸¹ También se creó por decreto la escuela de concentración anexa a la Escuela Normal Rural, que se habilitaría como lugar de práctica de los futuros normalistas, y tendría características similares a la de concentración rural. Coherente con los propósitos del Plan experimental se creó también por decreto una Escuela Ambulante de realizaciones prácticas, que tenía como objetivo llegar a las distintas zonas y comunidades del Departamento para *impartir* conocimientos generales sobre trabajo agropecuario y sobre cultura sanitaria en la población infantil y adulta. En total fueron siete las instituciones que formaban parte del Plan experimental San Carlos, pero los antagonismos y la reacción que se levantó en contra de su implementación y que se tradujo concretamente en la negativa de los parlamentarios opositores para otorgar los recursos necesarios, solo permitieron que se implementara la Escuela Consolidada y la escuela de Concentración Rural. Las demás instituciones cobraron vida solo a través del decreto 1100.

Por otro lado, y desde la perspectiva del sujeto docente, es posible identificar en las formulaciones de los profesores consolidados la propuesta de una tipología creada a partir de las “disposiciones psicológicas y “habilidades” que desarrollaban los docentes. Fueron particularmente Víctor Troncoso y Juan Sandoval quienes escribieron sobre ello, proponiendo una distinción entre cuatro tipos de maestros que era posible identificar en la realidad educativa. El primero correspondía a un tipo de docente “puro” o **técnico-docente**, definido a partir de su función pedagógica, usaba de manera correcta sus conocimientos técnicos y se ocupaba de observar sus impactos en el estudiantado. Su vocación estaba centrada preferentemente en la enseñanza de la infancia y juventud, pero se inscribía solo en el ámbito de la didáctica y la pedagogía. La enseñanza representaba *su más completa expresión profesional*, y aunque se desenvolvía bien en las *situaciones pedagógicas*...

³⁸¹ “Mensaje de S.E. el presidente de la República Don Juan Antonio Ríos en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional”..., Op. Cit.

*desconoce o subestima todas aquellas otras situaciones que no están en relación directa con su interés primordial de enseñar.*³⁸²

Luego estaba el **técnico-investigador**, que proporcionaba los elementos que hacían efectiva la labor del docente puro y contribuía a darle el valor que correspondía a la educación como una función social. Este docente era técnico, pero también era investigador, orientaba su función a identificar los *problemas en que se fundamenta el hecho pedagógico*. Contrastaba los principios teóricos con la realidad, analizando sus relaciones y jerarquizando los problemas para recomendar estrategias y acciones educativas. Aunque los distintos tipos o perfiles de maestros se complementaban en la función educativa, el técnico-investigador cobraba especial relevancia en el contexto de la educación consolidada. Por una parte, aportaba a darle la jerarquía de una función social a la educación, haciéndola inmune a los intereses partidistas debido a su carácter esencialmente técnico, es decir, que respondía a doctrinas científicas e intereses colectivos reales. Y por otra, aportaba al progreso y desarrollo técnico de la educación, poniendo en diálogo y relación la ciencia pedagógica con otras disciplinas del conocimiento y la ciencia en general.

La breve trayectoria de la consolidación en 1954, momento en que los autores escriben sobre los tipos de maestros, señalaba que el técnico-puro y el técnico investigador no cubrían toda la amplitud del proceso educativo. Desde el punto de vista de la experiencia en San Carlos, y otras escuelas creadas a inicios de los años 1950, había otro perfil docente que integraba a su función técnica e investigativa la administración y la convergencia de servicios con la escuela. De ahí surge un tercer tipo que correspondía al **técnico-director**, que asumía la función de correlacionar y orientar el quehacer educativo de la escuela, a través de la labor de coordinación de equipos de trabajo, la planificación estructural de la escuela, el acercamiento a los padres y al medio social, el estímulo al perfeccionamiento profesional, entre otras funciones de dirección. Si bien, estas disposiciones y habilidades eran fundamentales para la realización de la consolidación, no era fácil responder a este perfil de técnico-director, se requerían algunas características *innatas* como liderazgo,

³⁸² Troncoso y Sandoval: *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit., pp. 38-39.

carisma, credibilidad, donde no mediaban necesariamente los estudios de perfeccionamiento.³⁸³

*Es fácil observar escuelas dirigidas por modestos maestros, que no exhiben diplomas de cursos ni padrinazgos políticos, admirablemente organizadas en lo interno... y que en lo externo constituyen el centro vital de la comunidad, realizando obras asistenciales y culturales que dan a la función educacional su verdadera dimensión. (...) un maestro que, hasta con poca pedagogía, pone al servicio de la empresa sus condiciones innatas de técnico-director... ”.*³⁸⁴

Un cuarto tipo de maestro correspondía al **técnico-estadista**, es decir quien asumía que la función educacional era en primer lugar una función de Estado y su trabajo estaba orientado a impulsarla a través, por ejemplo, de una jefatura en el servicio educacional, lugar desde donde le correspondía transformar la educación en un motor de progreso colectivo.³⁸⁵ *Es el maestro capaz de orquestar los grandes intereses de la cultura con las inquietudes sociales, y canalizarlos a través de la función educativa en beneficio del pueblo. Era un coordinador de las ideas y planes generales de la educación con las otras actividades y funciones sociales, logrando posicionar el rol de la educación en el plano político y económico. Tales condiciones producían el respeto y admiración necesarios para permitir que este tipo de maestro pudiera llegar incluso a tener un cargo de representación comunal o un cargo parlamentario. Puede ser poco eficiente como profesor en la sala de clase, no podrá rendir más a cargo de una escuela, pero una y otra no le darán la oportunidad que requieren sus aptitudes para expresarse plenamente.*³⁸⁶

³⁸³ Ibídem, p. 40.

³⁸⁴ Ibídem.

³⁸⁵ La educación en función del Estado implicaba una concepción doctrinaria nueva incorporada a la educación, por cuanto esta, junto con estar al servicio del desarrollo Psico-biológico del niño era organizada, administrada, dirigida y controlada por el Estado. La formación del profesor nuevo debía estar orientada a darle la misión de maestro estadista para que su tarea fuera eficaz, constructiva, y proyectada a contribuir al futuro progreso de la Nación. En, Francisco Fúnez, Santiago Blanco, Vicente Recabarren, Oscar Yáñez, L. Viveros y las Sras. Lidia Valenzuela, Haydée Azócar, Laura Lillo, Rosa Moreno, Mercedes Contreras, Marina Sáez y Esterlinda Quiroga: *Plan Experimental de Educación San Carlos. Desde su génesis hasta 1948* (Santiago, Instituto de Pedagogía Terapéutica, 1951) p. 5.

³⁸⁶ Troncoso y Sandoval: *Consolidación de la Educación Pública...*, Op. Cit., p. 41.

A partir de esta tipología de maestros y de los requerimientos de la consolidación -que en materia docente apelaba a un profesorado con responsabilidad pedagógica pero también social- los profesores Troncoso y Sandoval también se refirieron a los institutos formadores de maestros:

Las finalidades y planes de estudio de los Institutos formadores de maestros deberán, necesariamente, llegar a encontrar su verdadero sentido, que no puede ser que el que indiquen las capacidades individuales de los maestros: el técnico docente, el técnico investigador, el técnico director y el técnico de las grandes coordinaciones están indicando cuatro n necesidades insatisfechas en el servicio, cuatro rumbos de su renovación... al proceso de formación y de perfeccionamiento le corresponde descubrir, orientar y perfeccionar a estos diversos técnicos existentes, potencialmente, en la masa del magisterio.³⁸⁷

Para cumplir estas finalidades se planteó la necesidad de una Escuela Única de Formación Pedagógica, proyecto que fue ampliamente apoyado por los profesores que participaron en el Primer Congreso de Enseñanza Normal en 1944, y el Primer Congreso de Educación en 1945, donde se empezaron a plantearon con fuerza dos aspiraciones del magisterio que adelantarían el futuro de la institución: contar con una escuela única de Educación para formar maestros primarios y secundarios, y elevar la formación a nivel universitario de la misma. Por su parte, la Escuela Única de Pedagogía fue una institución pensada para superar los problemas de la educación tradicional, orientando la formación docente en los principios de la consolidación, es decir, en una escuela de formación completa y unificada, sin separaciones por nivel ni tipo de enseñanza:

En la actualidad, la formación del magisterio responde a las exigencias de las ramas en que se encuentra dividida la enseñanza. La Escuela Consolidada termina con esta división artificial constituyendo poderosas unidades escolares que atienden al niño

³⁸⁷ *Ibíd.*, p. 42.

*en toda en toda su etapa de formación; consecuentemente, los establecimientos en que se forma el profesorado deben también alcanzar el mismo desiderátum: consolidarse en la Escuela única de Pedagogía.*³⁸⁸

Particularmente en el plano de la formación normalista el diagnóstico crítico era compartido por diversos círculos educativos que coincidían en ese punto con el movimiento consolidado. El planteamiento de la profesora Gertrudis Muñoz, ex directora de la Escuela Normal N° 1, en un texto publicado en 1953 planteaba que el período anterior a la reforma de 1928, las escuelas normales se habían caracterizado por la unidad en la orientación de los planes de estudio y la formación pedagógica a partir de las teorías herbartianas, instaladas por los reformadores alemanes en el Instituto Pedagógico a partir de 1908. La formación normalista desconocía otras teorías educacionales y sistemas pedagógicos, por lo que posterior a 1928 se les empezó a percibir como elementos “conservadores” en el marco de la renovación que vendría con la reforma.³⁸⁹ Este movimiento “renovador” del año 1928 produjo como efecto –de acuerdo a Gertrudis Muñoz- que cada maestro y maestra orientara su teoría y práctica “*con entera independencia y desconocimiento de lo que se hacía en otras Normales (...) ya que la ausencia de instrucciones precisas de parte de la superioridad del servicio los autorizaba para proceder según su propio criterio*”.³⁹⁰

Por otra parte, la autora analizaba lo que definía como la situación real de la formación del profesorado primario. Desde una visión crítica planteaba que los profesores normalistas se caracterizaban por el *desconocimiento de materias del programa primario; desorientación pedagógica y metodológica; falta de responsabilidad y espíritu de sacrificio; verdadera y anarquía y abandono en casos de maestros rurales*, entre otros. Las causas de estos aspectos negativos podían encontrarse en el estancamiento que desde la reforma de 1928 se encontraba el desarrollo de programas oficiales para las escuelas normales, quedando a discreción y criterio de cada escuela la formación del profesorado. Otra causa señalada por

³⁸⁸ *Ibíd.*, p. 77.

³⁸⁹ Este aspecto puede ser abordado en un estudio posterior, que dé cuenta, a partir de los trabajos realizados, de la historia del normalismo y sus procesos de cambio y continuidad.

³⁹⁰ Muñoz de Ebensperger, Gertrudis: “El desarrollo de las escuelas normales...”, *Op. Cit.*, p. 182.

la profesora Muñoz se encontraba en la flexibilidad en la admisión a las escuelas normales, las que en 1953 aceptaban el ingreso a cursos superiores a estudiantes provenientes de liceos, que carecían de formación en las materias del programa primario, generando profundos vacíos en el proceso de formación pedagógica para la enseñanza primaria en general.

El aumento de Escuelas Normales se enmarcó en esta tendencia, así como también su modelo de formación se fue volviendo obsoleto en relación a la urgencia de disponer de más personal docente. La prolongación de seis años de estudios en las escuelas normales y los tiempos estipulados entre el egreso y la iniciación profesional, unido a la expansión de la educación secundaria, llevaron a las escuelas normales a permitir el ingreso de egresados de liceos que debían realizar solo dos cursos de formación pedagógica. En esta tendencia la importancia de la formación normalista se reflejó en la preocupación del Estado por elevar el nivel de su formación, que se “equiparó” a la de nivel secundario.³⁹¹

Otra perspectiva sobre los problemas de la educación estatal rural era la de Amanda Labarca cuando apuntaba a dos cuestiones: la pobreza material de las escuelas rurales y su consecuente falta de condiciones para enseñar adecuadamente; y el centralismo de los contenidos de los programas de enseñanza que no se ajustaban a la realidad rural. Esto último se relacionaba con las deficiencias que de acuerdo a la autora había tenido la formación normalista hasta la década de 1920, y que consistían en la inexistencia de un criterio regional en la selección de postulantes, lo que tenía como efecto que “*los maestros rurales resultaban por completo extranjeros al medio en que actuaban*”.³⁹² Los cursos especiales de perfeccionamiento constituían para la autora una política exitosa para corregir este problema entregando nociones de agricultura, industrias y cultivos regionales.³⁹³

³⁹¹ Además, se crearon escuelas normales que ofrecieron sólo esta nueva modalidad, incluso una en régimen vespertino. En 1967 se decretó que en adelante la formación de profesores para la educación inicial y básica se haría reclutando estudiantes egresados de la enseñanza media. Con esto, además de abandonarse el modelo normalista tradicional, se reconocía y consolidaba una remodelación a iniciada por otras casas de estudio”. En Cox, Cristián; Gysling, Jaqueline: *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987* (Santiago, CIDE, 1990) p. 84.

³⁹² Muñoz de Ebensperger, Gertrudis: “El desarrollo de las escuelas normales...”, Op. P. 182.

³⁹³ A ello se sumaba la reorganización de las 6 escuelas granjas existentes en 1937, proveyéndolas de insumos como herramientas y semillas.

En el plano de la educación normalista los maestros y maestras de la consolidación, agregaban al diagnóstico de Amanda Labarca sobre la falta de criterios de selección para el ingreso a las escuelas normales rurales, una total desvinculación de este tipo de escuelas con el medio propiamente campesino. Además de usar los mismos planes de las escuelas normales de las ciudades estaban emplazados en el medio urbano, careciendo de los recursos esenciales de preparación y práctica, como los campos de cultivo y los contextos de aprendizaje situados en el mundo campesino. La escuela rural desde este punto vista era una escuela esencialmente *alfabetizadora*, sin identificación con el medio actuaba como factor de la *estagnación del campo* sin hacer nada para ponerse al servicio del progreso rural.³⁹⁴ Puede dar cuenta de esta perspectiva la visión del presidente Arturo Alessandri sobre la enseñanza normal rural, señalada en su mensaje presidencial de 1931, al celebrar el carácter de escuela rural que le había sido asignado a la escuela normal de Santiago:

*Con respecto a la enseñanza normal, se practican actualmente estudios destinados a conocer el verdadero estado de esta enseñanza, para llegar a la solución progresiva de sus problemas más importantes. Fuera de procurar la selección del alumnado para conseguir llevar a ellas personas que conozcan la vida del campo y estén unidas a él por lazos afectuosos, el Gobierno procurará el aumento de las escuelas rurales y con este propósito ya ha dado este carácter a la Escuela Normal N° 1 de Santiago.*³⁹⁵

Es interesante destacar también el énfasis que ponían los profesores funcionalistas en la necesidad de superar la situación de la maestra rural, reflejando algunas continuidades en relación a la postura del gremio frente a su poca valoración y su “malestar” profesional de este segmento docente. La nula pertinencia de las “falsas” escuelas rurales emplazadas en los centros urbanos produjo un cambio en la definición de la maestra rural desde la “antigua” preceptora improvisada a la de una maestra de “tipo urbano”. Atendiendo a estas

³⁹⁴ Labarca, Amanda: *Historia de la enseñanza...*, Op. Cit., p. 69.

³⁹⁵ “El mensaje presidencial y la Educación Pública”, *Revista de Educación* (33): p. 90, Ministerio de Educación, septiembre-octubre, 1931. Mensaje de Arturo Alessandri en la apertura del período ordinario de sesiones del Congreso.

deficiencias de la formación normalista rural, es que el profesor Víctor Troncoso planteaba sus discrepancias con la colocación de maestras recién egresadas en escuelas campesinas:

Se ha pretendido someter a esta tortura de iniciarse en el campo a la maestra recién graduada, a pesar de la dolorísima consecuencia que se ha experimentado; la maestra vive zozobras de toda índole en un medio que le es completamente hostil, que le ciega a sus inquietudes espirituales, que la amarga al empezar sus carreras, que le destruye sus ilusiones, en resumen, mata a la maestra.³⁹⁶

Además de estas consideraciones, la necesidad de crear una escuela única de formación pedagógica, cobraba sentido porque, entre otras cosas, se subsanarían las diferencias sociales y salariales entre los profesores de los distintos niveles de enseñanza. Para superar las desigualdades económicas y sociales del magisterio primario era preciso superar las significaciones sociales asociadas a la idea de una educación rudimentaria para la infancia proletaria, que se traducían a su vez en una menor valoración social y económica del maestro primario-normalista:

(...) se cree que al niño proletario es suficiente con alfabetizarlo y darle algunos rudimentos de los ramos instrumentales, (...) se piensa que el maestro que ha de cumplir esta tarea debe tener menos preparación cultural general y disfrutar de una situación económica y social desmedrada. La enseñanza del niño pequeño es más difícil que la del adolescente. En aquel se colocan los cimientos de la cultura ulterior... lo que exige naturalmente, de los maestros mayor acervo cultural, más afinadas condiciones docentes. El profesor secundario, en cambio, actúa sobre un terreno ya preparado, ejerce una especialidad, pero no guía ni contribuye a resolver las antinomias del alma adolescente. (...) Se agrega como razón suprema que la formación humanista y profesional del Pedagógico es universitaria, que da sólida formación cultural y filosófica... esto quiere decir que se defiende el ostracismo

³⁹⁶ Troncoso, Víctor; "El plan experimental educacional de San Carlos", en *Consolidación de la Educación Pública...*, Op. Cit., p. 62

injusto del maestro primario y se exalta el academicismo universitario de los demás. Nuevamente despunta aquí el razonamiento clasista y el criterio de maestro 'Ciruela'.³⁹⁷

A partir de este diagnóstico del estado de la formación del magisterio puesto frente a los requerimientos de la consolidación, Víctor Troncoso y Juan Sandoval planteaban la eliminación de todos los tipos de escuelas de formación profesional correspondientes a los distintos niveles y tipos de enseñanza: parvularia, primara, secundaria, profesional, normal, Instituto Pedagógico, técnico-profesional, etc. y su unificación en una sola escuela de pedagogía. Se eliminarían con ello las parcelas entre los niveles de enseñanza, lo que llevaría además a racionalizar los costos y a beneficiar en términos amplios la función educacional. Además de ello, los centros de formación profesional estaban arraigados en criterios pedagógicos que tenían como horizonte el adiestramiento y la repetición, obviando por completo las aptitudes y los intereses de los estudiantes. No obstante, de acuerdo a los autores, a partir de la creación de las escuelas consolidadas se puso en evidencia la falta de personal docente capacitado para las nuevas escuelas, lo que llevó a definir a la Escuela única de Pedagogía como *el primer organismo del proceso de consolidación de la enseñanza*, como condición fundamental para su transformación total.

3.3 De la educación fundamental a la educación consolidada

a) La educación fundamental como sistema transitorio de enseñanza

El análisis de la crisis endémica del sistema educativo elaborado por el profesor Víctor Troncoso, permite identificar dos ciclos del movimiento de reforma educacional en la primera mitad del siglo XX, que se desarrolló a nivel internacional y que tuvieron repercusiones en Chile. El primer ciclo correspondió al surgimiento de los movimientos de

³⁹⁷ La expresión “maestro Ciruela” corresponde a una manera de caracterizar en aquella época al maestro primario, como un docente carente de conocimientos, que no está habilitado para cumplir la labor educativa. Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la Educación Pública...*, Op. Cit. p. 81.

escuela nueva o escuela activa, que se expandieron por Europa y América Latina después de la Primera Guerra Mundial, adoptando las ideas de algunas grandes figuras de la pedagogía nueva (Dewey). El segundo ciclo corresponde al movimiento de *Educación Fundamental* que apareció después de la segunda guerra mundial como resultado de las convenciones internacionales de UNESCO, configurándose como un plan *de dirección y aplicación colectiva* de una orientación educativa surgida desde cuerpos técnicos colegiados.³⁹⁸

Frente a la política de UNESCO sobre educación fundamental, la corriente consolidada también se planteó críticamente, adoptando el concepto central, pero transformándolo de acuerdo a *las necesidades nacionales*. En primer lugar, la Educación Fundamental fue definida por los ideales de UNESCO como *el proceso de transmitir el mínimo de conocimientos y preparación que el hombre necesita para vivir*, lo que significaba que este tipo de educación se orientaba a *modificar los hábitos* para lograr la adaptación de los sujetos al medio que les rodeaba:

*La educación fundamental es la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato, así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad. Es fundamental en el sentido de que proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y prácticos que constituyen la condición esencial para conseguir un nivel de vida adecuado. Constituye el requisito previo de una verdadera eficacia en el trabajo... Es general en el sentido de que esos conocimientos teóricos y prácticos no constituyen un fin por sí mismos.*³⁹⁹

³⁹⁸ Troncoso, Víctor: *La Educación Fundamental y lo fundamental en educación*, (Imprenta Atenea, Santiago de Chile, 1956), p. 48.

³⁹⁹ Howes, H. W.: *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe*, Informe preparado para la Sexta reunión de la Conferencia de las Antillas (UNESCO, Puerto Rico, 1955) p. 11.

Esta visión de la educación fundamental era pensada preferentemente para las regiones más pobres, como por ejemplo la región del Caribe, en donde el analfabetismo, las condiciones sanitarias y la pobreza limitaban seriamente las posibilidades de desarrollo humano. Desde ese punto de vista cobraba lógica el sentido de educación mínima de UNESCO, cuando el nivel mínimo se podía convertir en el propósito máximo del plan educacional en zonas de pobreza extrema. Es por tal condición que la educación fundamental tenía también sus límites, y así lo reconocía el propio organismo cuando su asesor educacional señalaba que estaba reservada a grupos predominante analfabetos, por lo que era un campo limitado para ideas *relativamente sencillas, algunos rudimentos de conocimientos científicos y ciertas nociones elementales, por ejemplo, de lectura, escritura y aptitudes profesionales básicas.*⁴⁰⁰

Esto significaba, de acuerdo al análisis crítico de los consolidados, que tanto los principios como las prácticas que encontraban anacrónicas en Chile constituían los mismos principios de las acciones de UNESCO en materia de educación fundamental, porque *las proporciones de estas iniciativas no se aparta(aba)n del clásico esquema de alfabetización.* Por tanto, la definición de Naciones Unidas estaba incompleta, porque para producir una real transformación de la cultura y una responsabilidad individual y social en los sujetos, era preciso entregar –no el mínimo- sino el máximo de herramientas y recursos para captar las habilidades y destrezas que permitirían su transformación en sujeto productor y en sujeto social con capacidad para vivir en comunidad.⁴⁰¹

Desde la perspectiva consolidada, los resultados esperados de la aplicación de un plan de educación fundamental podían proyectarse de dos maneras: un camino era la renovación del sistema de enseñanza, a través de la transformación de sus instituciones y la integración de nuevos contenidos ideológicos; otro camino era constituirse como una sistema de emergencia orientado a solucionar los problemas derivados de la falta de organización del

⁴⁰⁰ *Ibíd.*

⁴⁰¹ Troncoso, Vitor: *La educación fundamental...*, Op. Cit., p. 49.

sistema educacional, *como solución temporal de necesidades transitorias del sistema de enseñanza y de exigencias también esporádicas de la comunidad.*⁴⁰²

*En nuestro país... estimamos que debe ser un sistema de emergencia, pero como ya lo advertimos anteriormente, al terminarse las causales de tal emergencia, han de incorporarse al sistema regular todos aquellos enunciados teóricos y dispositivos de acción que se estimaron de mayor valor permanente.*⁴⁰³

Desde esta perspectiva, la Educación Fundamental representaba una posición teórica para estudiar las soluciones frente a un problema de emergencia que afectaba gravemente a la comunidad. Lo que significaba que una vez que el problema fuera resuelto, las instituciones de educación fundamental – o de emergencia- debían incorporarse al sistema regular. Esta posición teórica consideraba que los problemas que la Educación Fundamental podía resolver en Chile consideraban el carácter de transitoriedad que imponía la naturaleza misma de esos problemas.

En el aspecto estrictamente doctrinario un correcto entendimiento y aplicación de este tipo de educación consideraba al menos cuatro aspectos que fueron característicos del *modus operandi* de la consolidación. El primero corresponde al estudio crítico del sistema educacional para identificar sus deficiencias estructurales y explicar sus escasos resultados en la sociedad; el segundo corresponde a la investigación de los factores que condicionan la existencia del sistema y que generan su estancamiento, paralelamente al estudio de los principios para una política rectificadora, el tercer aspecto es el estudio del medio geográfico y económico y de las necesidades culturales de las distintas zonas del país, y el cuarto la construcción de un plan o programa de emergencia que permite resolver los problemas identificados por el proceso previo de estudio e investigación.⁴⁰⁴

⁴⁰² *Ibíd.*, p. 58.

⁴⁰³ *Ibíd.*

⁴⁰⁴ *Ibíd.*, pp. 54-55.

La educación fundamental no es, ni puede ser, la mera alfabetización adulta, porque entonces solo se habría cambiado de nombre a la alfabetización clásica, porque entonces se estarían atacando los efectos del problema dejando intocadas las causas... La alfabetización no es otra cosa que una vuelta por la periferia del problema sin haberse asomado siquiera a su entraña.⁴⁰⁵

Desde esta posición, la crítica a la política de UNESCO apuntaba, entre otras cosas, a que el radio de acción de la educación fundamental estaba puesto preferentemente en la población excedente del sistema regular de enseñanza, y básicamente estaba focalizada en el analfabetismo adulto. Para el movimiento consolidado, en cambio, el área de acción de lo que entendían por educación fundamental abarcaba la etapa de formación completa de los educandos, en todos los estratos sociales, pero preferentemente en los estratos bajos y medios, *dentro de los límites que entre nosotros corresponde a las enseñanzas primarias y medias.*⁴⁰⁶

Por su parte, el sujeto adulto analfabeto era entendido indisolublemente asociado a la comunidad de pertenencia, por tanto, era preciso atacar su falta de cultura para hacerlo consciente de su rol como miembro de una comunidad, de sus deberes y derechos, y de su responsabilidad individual y social. Unido a ello, se debía potenciar el desarrollo de los medios y habilidades propias para llevar una vida sin premuras. Desde esta perspectiva, las soluciones que se habían dado en Chile a estos problemas educacionales, de acuerdo a los consolidados, adolecían de eficacia social. Tal era el caso de la Escuela Nocturna para adultos que *toma los efectos e ignora las causas*, porque mientras este tipo de escuelas, así como los movimientos cívicos en favor de la alfabetización alcanzaban una cifra anual de 20.000 alfabetizados; llegaban a 40.000 los que por desuso o falta de instrucción engrosaban las cifras de este problema nacional:

En el mismo orden de preferencia está la solución de la causa del analfabetismo: la carencia de escuelas... la supresión de escuelas de segunda o tercera clase que no

⁴⁰⁵ *Ibíd.*, p. 53.

⁴⁰⁶ *Ibíd.*, p. 52.

*instruyen ni educan... He aquí el campo de acción de la Educación Fundamental en nuestro país: anular el déficit educacional que deja el sistema regular y, con ello, suprimir la causa del analfabetismo y, al mismo tiempo, dar a la población analfabeta todas las oportunidades posibles de expresión de sus intereses, habilidades aptitudes.*⁴⁰⁷

Tomando en cuenta estas consideraciones un programa de Educación Fundamental debía considerar primero, su definición exacta respecto a su sentido transitorio y los problemas que iba a resolver eliminando sus causas, y segundo, identificar los principios que tenían aplicación en la realidad sobre la que se iba actuar. Las aplicaciones de estas ideas podían realizarse atendiendo a tres cuestiones centrales: la primera era la organización de *dispositivos* necesarios –como el caso de la escuela consolidada de San Carlos- para proporcionar educación *integral* a la infancia que no tenía cabida en la escuela común. La segunda era la creación de zonas experimentales, que permitía disponer de los medios y apoyos para realizar un proceso de estudio que permitía definir los tipos de instituciones y planes a implementar de acuerdo a las características económica-geográficas de las localidades. La tercera era la creación de instituciones capacitadas para atender a la infancia *irregular* mental y física o en estado de abandono.⁴⁰⁸

b) Los problemas urgentes de la educación: la infancia irregular y los aportes de Haydée Azócar en la Clínica de Conducta

El movimiento por la consolidación tuvo la peculiaridad de que no solo contó con el apoyo de los maestros funcionalistas del magisterio primario, sino también adhirieron a sus postulados y colaboraron un conjunto de actores –profesionales, técnicos de otras áreas- que contribuyeron, desde sus propios conocimientos, a la puesta en marcha de la consolidación y sus establecimientos. Esto significó, en concreto, que los principios sustentados, así como sus formas de aplicación práctica, fueron el resultado de un proceso

⁴⁰⁷ *Ibíd.*, p. 92.

⁴⁰⁸ *Ibíd.*, p. 55.

de estudio que logró sistematizar las maneras en que debían llevarse a cabo sus instituciones, pero también el orden de problemas que debían resolver de manera integral las distintas instituciones colaboradoras de acuerdo a sus áreas de conocimientos (salud, asistencia social, infraestructura escolar, etc.).

Esta multidimensionalidad de ámbitos vinculados al proceso educativo, permitió a este movimiento sistematizar los problemas generales de acuerdo a sus grados de prioridad y sus ámbitos de acción y resultados, pudiéndose identificar distintos tipos de sujetos y realidades educativas que debían ser abordados de manera específica, aunque bajo un mismo cuerpo de principios orientadores. Tal como hemos señalado en el capítulo anterior, desde la perspectiva consolidada el problema básico de Chile era el analfabetismo, que tenía distintas expresiones en el medio rural y urbano, y que se encontraba en la base de una serie de otros problemas sociales derivados –como el abandono infantil– que cobraban un carácter de urgencia. El analfabetismo era un fenómeno de gran profundidad, porque presentaba de forma descarnada los efectos de la política de intereses que en materia educativa había provocado su fraccionamiento, dispersión e ineficacia para enfrentar los problemas nacionales.

En términos más específicos, cobraba carácter de urgencia la situación de la población que no tenía cabida en el sistema regular de enseñanza primaria, sin perjuicio de las otras problemáticas, debido a la especificidad de sus necesidades y dificultades. Esas preocupaciones urgentes apuntaban a la *irregularidad* escolar como consecuencia de trastornos orgánicos y sociales que la escuela común no estaba preparada para afrontar. Pero este no era un planteamiento nuevo, sino que había quedado consignado en el proyecto de reforma integral de los años veinte, y había sido atendido desde 1928 a través de una entidad experimental: La Escuela Especial de Desarrollo. Por otra parte, en las Jornadas de experimentación Pedagógica realizadas en 1950, el tema de la irregularidad escolar fue abordado a través de una comisión que estuvo coordinada por Juan Sandoval y en la participó también Aída Parada y otros educacionistas relevantes del período. Si bien

las jornadas no eran específicamente sobre consolidación, se pueden constatar rasgos de ella en las conclusiones de las Jornadas:

*La irregularidad no es solo un problema escolar y familiar, sino social en sentido amplio; no solo educativo o reeducativo, sino fundamentalmente educativo asistencial; no gravita exclusivamente sobre la población infantil o infanto-juvenil, sino también sobre la adulta, cuando aquella no fue atendida oportunamente. Como problema de orden nacional, compete exclusivamente al Estado.*⁴⁰⁹

Esta fue una dimensión importantísima del trabajo de algunos maestros consolidados, como el caso de Haydée Azócar y Juan Sandoval, y se orientaba en los principios de un concepto más amplio: la *educación fundamental*, el concepto de UNESCO tomado por el movimiento consolidado para re-pensarlo en función de la realidad nacional. Este concepto apelaba a la educación de los sectores marginados del sistema de enseñanza primaria, aquellos que no alcanzaban el mínimo de cultura necesario para su desarrollo humano integral, por lo que apuntaba a absorber no solo a la población infantil sino también a la población adulta analfabeta y semi-analfabeta (campesina y urbana).

Es por ello que las instituciones consolidadas constituían la mejor forma de cumplir los objetivos de la educación fundamental, que para el caso de Chile era pensada para “levantar” soluciones de emergencia frente a problemas urgentes previamente definidos, con el fin de incorporar al sistema regular los aspectos más significativos de esas experiencias una vez que los problemas atacados eran resueltos. De acuerdo a los propios consolidados, la educación fundamental era entendida de la siguiente manera:

Un concepto teórico y una aplicación sugestiva de la función educacional que supera la clásica alfabetización... cultura no puede ser sinónimo de alfabeto, sino aquello

⁴⁰⁹ *Las Jornadas de Experimentación Pedagógica*, Boletín de las escuelas experimentales. Dirección General de Educación primaria, Departamento Pedagógico. Primer Semestre, 1951, Año XXII, N° 10., p. 64.

*que permita al hombre superar sus limitaciones y transformarse en un ente positivo para el progreso de la comunidad.*⁴¹⁰

La Educación fundamental, así como la consolidación y sus instituciones, afectaba a un sector que constituía un remanente forzoso de los primeros años de la escuela primaria y que en su vida de adultos estaban impedidos de demostrar su *espíritu creador*, vegetando siempre en los oficios y ocupaciones más simples y humildes. Dentro de ellos estaban los *deficientes mentales*, pero también las *falsas oligofrenias* que constituían uno de los efectos más dolorosos del abandono y la miseria infantil.

Particularmente en el caso de Haydée Azócar y Juan Sandoval se pueden constatar aportes en materia experimental orientada a la educación especial, vinculada a la infancia y la juventud “irregular”, cuya condición “anormal” estaba dada por los problemas sociales de los que la educación debía hacerse cargo. Destaca en esta materia la contribución de Haydée Azócar como directora de la Clínica de Conducta, establecimiento dependiente de la Escuela Especial de Desarrollo, dirigida en ese momento por Juan Sandoval. La designación de Haydée en este nuevo cargo del servicio educacional, probablemente consideraba el trabajo que había realizado anteriormente en instituciones dependientes del Servicio de Menores. Tal fue el caso de su paso por la “Escuela de Niñas 240” a la que fue asignada en 1933 por otro maestro funcionalista, Daniel Navea, que ocupaba el cargo de jefe de la Sección pedagógica de la Instrucción Primaria. Esta escuela funcionaba al interior de la Casa del Buen Pastor⁴¹¹ y corresponde al primer acercamiento de Haydée al campo profesional, en un contexto de enseñanza religiosa orientada a niñas en “peligro moral” y abandono, que la acercó también al quehacer de los juzgados de menores y la realidad del abandono y la marginalidad social de las menores en el medio urbano: *Esta escuela la constituían niñas en peligro moral y otras niñas que se habían prostituido prematuramente.*

⁴¹⁰ Troncoso, Víctor, *La Educación Fundamental y lo fundamental en educación*, Op. Cit., p. 49.

⁴¹¹ Esta Escuela dependía de la Sección pedagógica a cargo de Daniel Navea Acevedo, maestro connotado y reformista con el cual desarrolló una estrecha amistad.

*La policía generalmente en las noches las perseguía, las detenía, las llevaba al juez de menores e ingresaban a esta escuela.*⁴¹²

La escuela contaba con tres secciones que daban cuenta de la organización del trabajo con este sujeto educativo específico que había que reeducar: la sección de observación, de recuperación y de preservación. A Haydée le correspondió trabajar en la primera, por la que pasaban todas las niñas que ingresaban a la escuela. Bajo la dirección de la profesora secundaria Herminda Villavicencio, esposa del profesor Roberto Munizaga, que se había especializado en psiquiatría infantil y juvenil, aparecieron en el trabajo de esta sección las primeras preocupaciones de Haydée en el campo de la psicología; su trabajo consistía en organizar la distribución de las alumnas en los establecimientos del Buen Pastor o en otras instituciones, de acuerdo a la evaluación de su situación y condiciones de su medio social. Luego fue trasladada a la sección de preservación, donde se hizo cargo de un grupo de alumnas de más de 45 niñas pequeñas que cursaban de primero a cuarto año.⁴¹³ La diversidad de edades y niveles correspondió a un primer desafío pedagógico a afrontar:

Debía estudiar la forma de trabajar con un curso combinado. Felizmente me gustaba la educación y me gustó el desafío de poder planear un programa.... los programas eran oficiales, pero había que adaptarlos a esta realidad interna. Lo hice, y mientras trabajaba con unas las otras alumnas estaban preparando tareas o estudiando. Cosa extraordinaria, yo no sé, pero la verdad es que nosotros lográbamos hacer de todo. Atendía a mi curso completo, incluyendo una asignatura que siempre había sido mi debilidad desde el campo pedagógico, que era educación musical, pero así y todo me las ingeniaba para hacer cantar a las niñas, hacerles coro. Educación física lo hice con amor, felizmente lo que era

⁴¹² Azócar, Haydée: Grabación de audio que contiene un relato de la maestra sobre su experiencia profesional y sobre la consolidación, que fue facilitado por su hija menor, Gloria Troncoso. El registro de audio se encuentra grabado en un cassette de 60 minutos de duración.

⁴¹³ *Ibídem.*

*trabajos manuales iba todo por cuenta de las monjas porque ese era su fuerte y para eso enseñaban a las niñas.*⁴¹⁴

Desde la perspectiva de la posición de Haydée Azócar en el movimiento por la consolidación, es posible pensar que su trabajo y aprendizaje en este ámbito fue muy importante para alimentar el planteamiento sobre quiénes eran los sujetos de educación del proyecto consolidado. En esta experiencia se acercó al campo de la observación y análisis de las condiciones del medio social de las niñas y jóvenes para la definición de las orientaciones educacionales, y la implementación de un programa de trabajo adecuado a esas realidades educativas. Una década más tarde se puede apreciar la persistencia de esta orientación en los fundamentos del Plan San Carlos, en el que Haydée ocupó el cargo de directora de la sección secundaria, y luego en el Proyecto de Ley Orgánica formulado por Víctor y Troncoso y Daniel Navea en 1947, en donde abordaban el problema de la irregularidad –por condiciones del medio social- en una doble dimensión: educativa y asistencial, involucrando a instituciones públicas del Estado en su superación.

*Es obligación del estado y de las Municipalidades la asistencia social de los escolares indigentes hasta su completa educación. Los menores de quince años que sean sorprendidos en actos de vagancia o mendicidad, y aquellos cuyos padres sean incapaces de atender a su subsistencia y educación, se consideraran abandonados y, previa resolución judicial ejecutoriada ingresarán a los establecimientos educacionales que organice el Ministerio de Educación Pública.*⁴¹⁵

La experiencia de Haydée en la escuela primaria del Buen Pastor fue fructífera, pero llegó a su término como consecuencia de un acto de “rebeldía” frente a una nueva monja superiora traída desde Canadá. Haydée se rehúso a rendirle cuenta sobre sus planes de trabajo, visibilizando con sus argumentos la tensión educacional entre la iglesia y el Estado:

⁴¹⁴ *Ibíd.*

⁴¹⁵ Proyecto de Ley Orgánica de la Educación Nacional, Título I, Disposiciones Generales, p. 32.

Llegó una monja canadiense que venía a poner orden... se hizo presentar ante las profesoras, la directora, todas las cuales le rendían pleitesía, porque ella era indudablemente la dueña de la casa y nosotros una escuela incrustada dentro de una orden religiosa. Fui llamada por ella para que le presentara los planes y el programa de trabajo que tenía con las alumnas. Entonces le manifesté que estaba profundamente equivocada porque los jefes nuestros no eran las religiosas -a quienes queríamos y estimábamos muchísimo-, pero todos nuestros jefes eran del Ministerio de Educación...Esto significó una insolencia extraordinaria de mi parte para ella y reclamó mi salida del establecimiento.⁴¹⁶

Después de un par de años en los que Haydée trabajó en comisión de servicio designada por Daniel Navea en otra Escuela, la N° 274 de Avenida Matta, fue llamada nuevamente para ocupar su cargo de planta en el Buen Pastor, pero esta vez sería en la Casa Correccional que estaba ubicada en la Avenida Irarrázaval. A esta institución llegaban niñas más grandes, de distintas edades entre 14 hasta 18 años, y posiblemente por la edad que tenía Haydée en ese momento y su sensibilidad social, pudo comprender la miseria humana y material en la que encontraban las jóvenes de la casa correccional:

Generalmente eran niñas que eran tomadas por la cárcel de menores por prostituirse prematuramente. Ese era nuestro alumnado. Nuestra tarea era bastante difícil porque todas tenían diferente formación educacional y nuevamente debía adaptarme como profesora, y desde luego buscar la forma de trabajar con ellas en la forma más adecuadamente posible para obtener resultados positivos.⁴¹⁷

La labor de Haydée de en la correccional del Buen Pastor sufrió una abrupta interrupción con la designación de su marido, Víctor Troncoso, como Inspector Escolar del

⁴¹⁶ Haydée agregaba sobre lo mismo: *el Director General de Educación Primaria pidió a mi jefe inmediato que era Daniel Navea, jefe del Departamento Pedagógico del cual dependíamos nosotros, le pidió que me sacara del establecimiento. Que me llevara a otro establecimiento que estuviera bajo sus órdenes. Me lo propuso y yo me negué rotundamente aceptar la orden mientras no se me hiciera un sumario. Yo tenía absoluta seguridad que el sumario no podía de ninguna forma darle a ella la razón, puesto que yo sostenía algo que era absolutamente legal. Y permanecí trabajando, pero la situación se hizo insostenible.* En Azócar, Haydée: Grabación de audio..., Op. Cit.

⁴¹⁷ Azócar, Haydée: Grabación de audio..., Op. Cit.

Departamento de San Carlos, por lo que decidió trasladarse con sus hijos solicitando a su jefe de servicio, Daniel Navea, la asignación a alguna escuela del Departamento o a otra actividad vinculada a los estudios que realizaba en relación a la consolidación. Por otra parte, la designación de Víctor como inspector de la zona era una decisión definitiva, mientras que la posición de Haydée en el Buen Pastor era relativamente frágil.

Posteriormente a la experiencia de San Carlos, que abordamos en el siguiente capítulo, Haydée se instaló en Santiago e ingresó a trabajar nuevamente en el campo de acción pedagógica orientada a la infancia *abandonada, huérfana y desvalida*. En esta segunda incursión le correspondió trabajar en la *Escuela Especial de Desarrollo para débiles mentales* que en ese momento era dirigida por Juan Sandoval, maestro de la consolidación, estudioso y pionero de la educación especial.⁴¹⁸

La Escuela Especial de Desarrollo era una institución experimental que había sido creada en 1928 -por Decreto N° 5881- junto a otra institución: la *Escuela al Aire Libre para débiles fisiológicos*. Coherente con la línea de experimentación con sujetos educativos que quedaban por fuera del sistema de escuelas públicas para *normales*, ese mismo año se organizaron por la Ley N° 4447 los establecimientos para menores en situación irregular vinculados al Servicio de Menores creado y dependientes del Ministerio de Instrucción desde 1942.⁴¹⁹

En el año 1948, luego de su salida de San Carlos, Haydée fue asignada al cargo de directora de la Clínica de la Conducta, dependiente de la Escuela Especial de Desarrollo, cargo que

⁴¹⁸ Hasta 1928 la educación especial había estado focalizada en la escuela de ciegos y sordomudos creada en el siglo XIX, y que cumplía preferentemente una labor de asistencialidad y no así de integración social.

⁴¹⁹ Los establecimientos creados fueron los siguientes: Escuela Casa de la Casa de Menores, centro de observación, clasificación y distribución de irregulares; Escuela Casa de Menores para Mujeres de Santiago, que estaba al interior del Buen Pastor; Escuela Politécnica de San Bernardo, para reeducación de menores derivados por los Juzgados; Escuela Hogar Gabriela Mistral de Limache, para reeducación de niñas irregulares; Escuela de la Casa de Menores de Valparaíso, que contaba con una sección de observación de los menores derivados por los Juzgados; Escuela Especial de la Colonia-Hogar CARLOS VAN BUREN de Villa Alemana para menores abandonados. Se creó posteriormente, en 1944, la Escuela Experimental Juan Antonio Ríos, para niños en situación de abandono u orfandad internados en la Ciudad del Niño. En *Boletín de Escuelas Experimentales*, Dirección General de Educación Primaria, Departamento Pedagógico, Año XXII, N° 10 (Santiago, 1951), primer semestre, pp. 10-11.

hasta ese momento se encontraba vacante desde su creación dos años antes y que ocupó hasta 1952, año que fue comisionada para estudiar la realidad de Buin y sentar las bases para la creación de una Escuela Consolidada.

La Dirección General de la Educación Primaria decidió nombrarla en comisión de servicio en la Clínica, donde le correspondió organizarla y hacerla funcionar conforme al Memorándum que se había redactado en abril de 1948:

*Los problemas que crea en los escolares la difícil situación económica de sus hogares, su inconveniente organización y la falta de conceptos justos acerca de la salud, la higiene, la ética, etc., son de tal volumen y gravedad, que se hace indispensable buscar los medios de proveer las soluciones oportunas y acertadas; por esto la clínica debe abarcar en lo posible no solo la terapia mental inmediata, sino también, las medidas profilácticas y preventivas que las circunstancias aconsejen.*⁴²⁰

En su calidad de directora y durante los dos primeros años de funcionamiento de la clínica (1948-1950) Haydée implementó una organización incipiente *destinada a conocer el problema en sus proyecciones*, junto a ello inició un proceso de preparación del personal que tenía a su cargo, que se estaba iniciando en este tipo de tareas y debían adecuarse a ellas. Paralelamente inició un estudio orientado *al conocimiento del niño, el medio social y la realidad educacional, asistencial y médica*, de la infancia irregular que habitaba en tres sectores Santiago. Los antecedentes para este estudio se habían recopilado mediante la aplicación de un censo, a fines de 1947, *destinado a establecer el volumen aproximado del problema de la inadaptación y del retraso pedagógico* en escuelas de Santiago, Puente Alto y San Bernardo. Los resultados del censo arrojaron la cifra de 615 niños que necesitaban

⁴²⁰ Azócar, Haydée; *La Clínica de Conducta y el problema de la inadaptación del escolar* (Santiago, Instituto de Pedagogía Terapéutica, 1950). Publicación N° 1.

atención por motivos conductuales, y un gran porcentaje de alumnos con retraso pedagógico, cuyo estudio requería de mayores recursos materiales y humanos.⁴²¹

Para abarcar las distintas dimensiones del problema de la inadaptación infantil, que tenía causas y efectos sociales, Haydée organizó la Clínica en cuatro áreas técnicas sobre las que se constituirían *las líneas de atención básicas* para tratar la inadaptación, integrando al niño y su medio, al profesorado y a los padres. En estas cuatro áreas se desplegaría la labor de los profesionales de la salud, asistentes sociales, psicólogos y profesorado. Todo bajo dos modalidades de atención: en la Clínica y directamente en las escuelas. En la *oficina central de atención clínica*, ubicada en Avenida España, se atendían niños con problemas de inadaptación y de conducta derivados de 5 escuelas de la Comuna. Paralelamente funcionaban los Centros de Atención directa de los profesionales de la Clínica en escuelas ubicadas a mayor distancia, como en el caso de Puente Alto y San Bernardo.

El servicio social de la Clínica cumplía un rol fundamental de divulgación de principios de *higiene mental*, que permitía a los profesionales acercarse a las familias y conocer el ambiente social y el medio escolar en el que se desenvolvía el niño. Entre 1948 y 1950 esta sección se hizo cargo de 220 casos que luego de estudiar sus causas de inadaptación a la escuela, se distribuían de la siguiente manera: 79 causales económicas (36%), 57 casos de bajo rendimiento por deficiencia mental o entrada tardía a la escuela (26%), 71 casos de mala conducta o *falsa anomalía* (32%), 11 casos de vagancia y precocidad sexual (5%), 2 casos no establecidos (1%). Lo propio hacía el Gabinete de Psicopedagogía que estudió 215 casos en el año 1949, aplicando pruebas de mediciones mentales, que daban como resultado porcentual los siguientes: 38 casos de inteligencia normal (18%), 53 casos de inteligencia escasa (24%), 53 casos de debilidad intelectual leve (24%), 65 casos de debilidad intelectual grave (29%), 6 casos de imbecilidad (3%).⁴²²

⁴²¹ *Ibíd.*

⁴²² *Ibíd.*

Lo interesante de esta experiencia de Haydée en la dirección de la Clínica de Conducta fue su determinación de implementar estrategias y modalidades de trabajo que fueron características de las instituciones consolidadas. Por ejemplo, el trabajo de la sección médica de la Clínica no contaba aún con la capacidad organizativa necesaria para hacerse cargo de los estudios y tratamientos requeridos, por lo que trabajó en colaboración con instituciones como los servicios de neuropsiquiatría de varios hospitales, y con el servicio médico escolar, además de la colaboración personal de algunos profesionales. Esta coordinación efectiva con los servicios médicos se acercaba al principio de *convergencia de servicios* consistente en el trabajo colaborativo de la escuela consolidada con otras instituciones locales, atendiendo a los mismos fines y propósitos, bajo la dirección única de la escuela.

Por otra parte, el planteamiento de Haydée sobre el problema de la inadaptación en la escuela primaria da cuenta también de la influencia de la corriente funcionalista en las definiciones que fue tomando su dirección en la Clínica, al considerar que la inadaptación no siempre respondía a problemas de *debilidad mental*, sino que encontraba sus causas –no pocas veces– en las condiciones del medio social en el que se desenvolvían los niños:

Las desaptaciones revisten las más diversas formas y ellas derivan de situaciones económicas-sociales, imposibles de atender en la propia escuela, indefensa como lo es, en la utilización de medios efectivos para abordar los problemas que afectan a los alumnos: miseria, desorganización familiar, etc.⁴²³

Es así como se definió a una población infantil amplia como sujeto de atención de la clínica, que daba cuenta de la diversidad de causas, efectos y tratamientos que debían aplicarse conforme a los casos que iban apareciendo:

Desde el niño de conducta difícil hasta el oligofrénico comprobado, desde el precoz sexual hasta el que representa alteraciones psíquicas provocadas por situaciones

⁴²³ *Ibídem.*

*ambientales difíciles de enmendar, hasta el pre-delincuente y vago que se arrastra en poblaciones callampas y desenvuelve su vida en medio de la promiscuidad y el vicio.*⁴²⁴

Para trabajar con esta diversidad de *irregulares* el equipo de la Clínica, con Haydée a la cabeza, utilizó y gestionó todos los medios disponibles para mejorar las condiciones de los niños inadaptados y para llevar a las escuelas y al profesorado *al convencimiento de que, en todo momento, no es el niño el culpable, sino las condiciones sociales, ambientales, herenciales, etc., quienes están determinando su inadaptación, la que merece toda la atención posible de los adultos.*⁴²⁵

Por su parte, la Escuela Especial de Desarrollo desde su creación en 1928 hasta 1948 logró extender su cobertura y logró sentar las bases para la organización de internados, cursos y clínicas, lo que llevó a convertirla en 1949 en el Instituto de Pedagogía Terapéutica, haciéndola más funcional y dinámica en relación a las necesidades de este tipo de educación (Decreto N° 10.968).⁴²⁶

⁴²⁴ *Ibídem.*

⁴²⁵ *Ibídem.*

⁴²⁶ *Boletín de Escuelas Experimentales, Op. Cit..., p. 11.*

CAPÍTULO IV

CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BUIN Y EL APORTE DE HAYDÉE AZÓCAR MANSILLA

En este capítulo se aborda la consolidación referida a su aplicación en la educación rural, a través de las experiencias de del Plan Experimental San Carlos y de la Escuela Consolidada de Buin. En el caso de la primera, se plantea como el primer “laboratorio” que serviría como antecedente para la posterior instalación de la escuela Consolidada de Buin; en ambas experiencias la profesora Haydée Azócar participó en sus fases de instalación y desarrollo.

Por su parte, se aborda el concepto de consolidación a partir de las propias definiciones del profesorado que formuló sus principios teóricos y luego se hizo cargo de su implementación práctica, observando la manera en que esos principios se adecuaban a las realidades educativas de las comunidades campesinas donde ejercieron su función. Se destaca el carácter transformador de estas escuelas que impactaron profundamente las comunidades, potenciando sus relaciones y vínculos, y modificando subjetivamente las expectativas y horizontes de los sujetos campesinos que se involucraron con el proceso educativo de la escuela.

En la última parte del capítulo, se aborda el proceso de investigación previa y posterior instalación efectiva de la escuela consolidada de Buin, caracterizando sus formas de trabajo, su organización interna, y el desarrollo de un tipo de docente específicamente preparado para la consolidación, fundamentalmente orientada a entregar educación completa y oportunidades de desarrollo cultural a sujetos y comunidades que históricamente habían quedado al margen de los beneficios del proceso educativo. Se destaca en esta experiencia el rol de dirección general de la profesora Haydée Azócar Mansilla, posicionándola como un referente de la educación consolidada que sintetiza, en su propia experiencia personal y profesional, el proceso histórico de la corriente reformista que persistió en sus propuestas de una escuela transformadora de las realidades del mundo popular.

4.1 Antecedentes: la consolidación aplicada en la zona de San Carlos

a) Educación rural y consolidación

Es posible identificar la definición de un sistema escolar rural a partir del decreto del 6 de mayo de 1881, que ordenaba la creación de una escuela mixta en todos los territorios y “aldeas” que tuvieran una población entre 300 y 600 habitantes, abarcando un radio de acción de dos kilómetros. Las escuelas mixtas crecieron considerablemente en el período que comprende 1882 a 1899, alcanzando mayores niveles de cobertura educacional en el campo, llegando a representar el 50% de las escuelas terminando el siglo XIX. Por su parte, la Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades de 1891 completó la división territorial creando 195 nuevas municipalidades, quedando bajo su responsabilidad colaborar con el mantenimiento y construcción de las escuelas del municipio.⁴²⁶ No obstante, de acuerdo a Amanda Labarca, *como muchas otras disposiciones, ésta quedó en el papel. Los alcaldes solían ser los propios terratenientes, que no se interesaban por la escuela y eludían la participación de la comuna.*⁴²⁷

Sumado a ello, quienes tenían bajo su responsabilidad legislar en favor del desarrollo de la enseñanza rural, los parlamentarios, representaban intereses políticos y económicos locales que operaron como un factor retardatario y desfavorable para el impulso de la educación estatal rural. Esta conducta y desinterés de la “clase política” tuvo como efecto que no se superaran las deficiencias de la instrucción primaria en los campos, que durante las dos primeras décadas del siglo XX mantuvo sus características decimonónicas. El propio Darío Salas emplazaba al mundo político sobre este punto en 1915, dando cuenta de su poca empatía y despreocupación:

⁴²⁶ Ponce de León Atria, Macarena: “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907”, *Historia* (42): pp. 449-486, II, julio-diciembre 2010.

⁴²⁷ Labarca, Amanda: *El mejoramiento de la vida campesina: (México-Estados Unidos-Chile)* (Ediciones Unión Republicana, 1936), p. 174

*Son 80 ó 10.000 niños de esos cuyos padres producen la materia prima de nuestra alimentación, a quienes ya no podremos devolver en luz lo que nos dan en pan. ¿Ah! ¡Vosotros los encargados de custodiar e invertir el dinero de nuestras arcas! ¡Si nunca habéis bajado ni podéis bajar hasta el “substractum” de nuestra sociedad, ni os habéis conmovido ante el negro cuadro de miseria material i moral que pintó allí la ignorancia, pesad al menos vuestra responsabilidad para con el futuro, i ya no el altruismo, sea la conciencia del deber, austera i fría, la que os haga generosos! ¡I si no os sentís tampoco solidarios del porvenir, reflexionad siquiera en lo que la estadística comparada dice para nosotros de deprimente, i que sea entonces el orgullo nacional, la vanidad, si queréis, lo que os mueva a emprender esta obra de salud pública i de redención social! No importan al país vuestros motivos, le importan vuestros hechos.*⁴²⁸

La escasez de escuelas rurales y la deficiente calidad de la instrucción que se ofrecía en ellas, se conjugaban con otros factores que obstaculizaban su desarrollo; uno de ellos era la categoría de “tercera clase” de la mayoría de las escuelas campesinas, es decir, que carecían de cursos completos implementando solo uno o dos para entregar alfabetización elemental. Además, los métodos y programas, así como la preparación del profesorado, eran los mismos que se implementaban para la enseñanza primaria urbana, lo que convertía a las escuelas rurales en “agentes” extraños y desvinculados de la realidad del medio. En el caso del sistema de vida del inquilinaje, esta desvinculación se hacía particularmente patente, tanto inquilinos como patronos -por distintas motivaciones- observaban con recelo la ampliación del sistema estatal en las zonas donde predominaba el *fundo* como sistema de organización social y económica.

Sobre ello, Amanda Labarca entregaba un exhaustivo análisis de la educación rural en 1936, señalando que uno de los factores explicativos de su retraso, era la *ausencia de cooperación vecinal*, que no era solo efecto del centralismo, sino en gran medida de la *falta*

⁴²⁸ Salas, Darío: *Nuestra educación y sus deficiencias* (Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1913), p. 10.

de comprensión de las necesidades civilizadoras, tanto de parte de ricos como de pobres. Los inquilinos desconfiaban de los maestros que les eran extraños a sus formas de vida y sus problemas, mientras los patrones temían la introducción de cualquier elemento de cambio que *altere la docilidad de sus futuros elementos de trabajo, y rara vez le concede su cooperación leal.* ⁴²⁹Por su parte, especial mención hacía la autora sobre otro problema asociado específicamente a la instrucción rural, y que refería a las preceptoras que cumplían su servicio en los caseríos más alejados, en donde se veían expuestas a la *concupiscencia y rapacidad de quienes explotan su desamparo.*⁴³⁰

Por otra parte, las reformas educativas del período 1927-1931 no habían producidos cambios significativos en la educación rural, y la línea de desarrollo experimental había estado focalizada en el ámbito de las escuelas urbanas. Aun así, Amanda Labarca rescataba que, en el plano de las escuelas reformadas, se podían identificar algunos *elementos dispersos* que apuntaban a un cambio en la organización de la enseñanza rural, como fue la creación de Escuelas Granjas que correspondían al tipo de escuela vocacional campesina. No obstante, la formación del profesorado rural seguía adoleciendo de las condiciones de trabajo adecuadas para la escuela del campo. En el año 1936, por ejemplo, existían 4 escuelas Normales rurales, siendo la más importante la que funcionaba en pleno centro de la capital. *¡Pero lo que asombra más por su incongruencia es que en un país donde la clase terrateniente ha gobernado por cerca de un siglo, no haya sino 4 escuelas prácticas de agricultura por todo!*⁴³¹

Al finalizar el gobierno de Ibáñez en 1931, el balance educacional era *confuso y contradictorio*; si bien se creó el Ministerio de Educación Pública, también se creó y derogó la creación de la Superintendencia de Educación. Unido a ello, el gobierno auspició y luego reprimió los proyectos reformistas del magisterio primario y, pese a la fijación del texto definitivo de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria⁴³², no se logró acuerdo entre

⁴²⁹ Labarca, Amanda: *El mejoramiento de la vida campesina...*, Op. Cit., 1936, p. 173.

⁴³⁰ *Ibídem.*

⁴³¹ *Ibídem*, p. 179.

⁴³² DFL N° 5.291, del 22 de noviembre, 1929.

el gobierno y los intereses de los propietarios agrícolas para la aprobación de algunos artículos de la ley. *Los grandes propietarios agrícolas nuevamente postergaron la escolarización en el campo donde se concentraba la mayoría de la población analfabeta del país.*⁴³³

Desde la perspectiva de Myriam Zemelman e Isabel Jara, al finalizar la década del treinta la política educativa en el campo promovida por el Frente Popular produjo desconfianza en los sectores dominantes, principalmente entre los dueños de fundos que se oponían a cualquier proceso de cambio en la organización del mundo campesino. Esta oposición se había manifestado en el fracaso del proyecto de sindicalización campesina que surgió a partir de la década de 1920, y que después de la matanza de Ranquil en 1934, el Frente Popular habría optado por aplazar el proceso de organización campesina y los cambios en la estructura agraria. Esta opción se habría dado a cambio del apoyo de los latifundistas - representados por el Partido Conservador- para aprobar la Ley de creación de la CORFO, principal proyecto industrializador del Estado. Por su parte, y al *no ser alterada la economía terrateniente, el sector agrícola se estancó productivamente.*⁴³⁴

En este contexto, la educación rural fue también una preocupación central de los maestros y maestras de la consolidación, constituyéndose en unos de los problemas que había que afrontar decididamente con el propósito de lograr su transformación de una educación alfabetizadora en una educación “civilizadora” de la comunidad. Pero esa transformación

⁴³³ Carimán Linares, Braulio, “El “problema educacional” entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones”, *UNIVERSUM* (27): p. 40, Vol. 2 (Universidad de Talca, 2012). El autor subraya la oposición de los propietarios agrícolas frente a los artículos de la ley que declararon como “inconstitucionales”: una vez derrotados y subordinados los ánimos reformistas de los profesores, el gobierno de Ibáñez debió enfrentarse a los intereses de los agricultores e industriales fuertemente representados en el Parlamento. Los detractores del proyecto de ley argumentaron que las obligaciones educacionales que se pretendían imponer a la agricultura (terreno, escuela, remuneraciones, útiles y enseres) podrían “no sólo duplicar, sino triplicar las actuales contribuciones (...) lo que podría traer como consecuencia, paradójicamente, el empeoramiento de las condiciones de los inquilinos y sus familias, ya que los agricultores se verían en la necesidad de despedir a los trabajadores con hijos para disminuir la población escolar de sus predios; al menos que se eliminaran las obligaciones o se brindaran ayudas y facilidades (como financiar el mantenimiento de los locales con recursos públicos, el pago de arriendo de los locales, la posibilidad de contratar a personas de su confianza y pagar en especies).”

⁴³⁴ Zemelman y Jara: *Seis episodios de la educación...*, Op. Cit. p. 89.

requería de la comprensión de que la función educacional era una función de colaboración de los procesos del desarrollo nacional. El maestro Daniel Navea, Jefe de la Sección pedagógica de la Instrucción Primaria, explicaba esta concepción señalando la estrecha vinculación entre el impulso a la producción nacional y el mejoramiento del *standard* de vida del pueblo con el *factor humano, la energía inteligente, a fin de que los esfuerzos gastados rindan más y mejor.*⁴³⁵ Esto significaba que la función educacional tenía también una dimensión de *eficiencia social* que se lograría mediante una relación orgánica y colaborativa con las otras ramas del desarrollo. Por su parte, en otra publicación de la sección pedagógica encontramos la misma relación entre los fines de la educación y el proceso productivo:

*“Si la eficiencia social y la exaltación de la personalidad auto-directora son los fines de la educación, se tendría que interpretar como que el hombre debe aprovechar certeramente sus aptitudes (su vocación) para enfrentarse en la vida económica, en la competencia industrial, agrícola y pesquera, además de desarrollar la eficiencia ciudadana. (...) Por lo tanto, el educando tendrá que aprender a ser buen consumidor, buen distribuidor y buen creador de riqueza.”*⁴³⁶

Desde la perspectiva de los maestros y maestras de la consolidación, la transformación de la escuela rural estaba directamente relacionada con las necesidades económicas y sociales de la Nación, y precisaba *levantar con toda la rapidez que sea posible un nuevo tipo de escuela rural adaptada a la realidad agropecuaria del país y a la condición cultural del campesino.* Tenía carácter urgente la creación de una escuela concebida como escuela de cultura rural, es decir, que atendiera y sirviera no solo a la infancia y adolescencia en edad escolar, sino también sirviera a las necesidades culturales de toda la población extra escolar joven y adulta. Una escuela con estas características sería el *instrumento* que permitiría

⁴³⁵ Navea, Daniel: *Revista de Educación* (12): p. 29, Año II, noviembre, 1942.

⁴³⁶ Arriagada, Clofia: *Tipo de instituciones escolares. Escuela Consolidada.* (Sección Pedagógica, 1949): p. 2. Documento consultado del archivo personal de Haydée Azócar, en original escrito a máquina sin mayores referencias que las que se señalan, contiene 14 páginas.

planificar una *intensa acción educativa sobre la comunidad*, porque podría llegar a los hogares, a la vez que podría convertirse en un centro cultural de la comunidad.⁴³⁷

La creación de los establecimientos de enseñanza más adecuados a las zonas geográficas y territorios productivos, y la aplicación el proceso de instalación de un nuevo tipo de escuela “consolidada” en sectores agrarios, requería primero estudiar la realidad socio-económica y geográfica, y luego confrontarla con las experiencias de los sistemas educacionales más modernos. Estos requerimientos precisaban ser abordados desde un departamento técnico dependiente del Ministerio de Educación, por lo que los maestros consolidados propusieron la creación de un Departamento Experimental, dependiente del Departamento Pedagógico de la Dirección General de Educación Primaria.

La dimensión experimental de la consolidación llevó a declarar los territorios donde se llevarían a cabo los planes como *zonas experimentales*, con el fin de crear nuevos tipos de establecimientos en función de las características geográficas de cada lugar. La experimentación educacional, en este caso, era entendida como un proceso que tenía dos dimensiones: una era la investigación de los problemas educativos de las zonas campesinas, para estudiar la realidad educacional y *formular un análisis crítico que permita valorar y descubrir sus deficiencias*. Otra dimensión era la de la acción pedagógica-investigativa, consistente en *extraer del conocimiento de la realidad geográfica, social, económica, las directivas generales de los planes de acción*.⁴³⁸

De acuerdo a ello, se proponía la existencia de al menos una zona experimental en cada repartición geográfico-económica en las que se dividía el país, para ensayar no solo los tipos de escuelas consolidadas convenientes para cada lugar, sino también las formas y características de la extensión cultural, nuevas formas de ingreso para los habitantes de acuerdo al mercado de trabajo, la *psicología especial de los habitantes* y su relación con las características económicas y geográficas, las obras de *saneamiento ambiental* que serían necesarias, los programas coordinados con otros servicios bajo el principio de la

⁴³⁷ Troncoso, Víctor; Navea, Daniel: *Chile reconstruye su educación...*, Op. Cit., 1947, p 22.

⁴³⁸ Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit., p. 48.

convergencia.⁴³⁹ Cada zona experimental dependería de un Departamento especial que entregaría las orientaciones generales, a la vez que controlaría el trabajo de investigación educacional de todas las zonas del país.

De esta manera, las zonas experimentales eran la base de la concepción y organización de la educación consolidada, que serviría como medio para ir ensayando y transformando la educación del campesinado. Sobre ello Víctor Troncoso señalaba: *Las zonas experimentales representan, por último, el basamento decisivo del Sistema que preconizamos y constituyen la expresión más sólida de la voluntad gubernativa de transformar la educación del pueblo*.⁴⁴⁰

En esta concepción, la Escuela Consolidada era definida como *el medio propulsor de la zona experimental*, y era entendida como *el instrumento de cultura más eficaz* para propiciar una mejor existencia.⁴⁴¹ El primer ensayo de este tipo aplicado a una zona rural, como hemos señalado, correspondió al Plan San Carlos, aprobado por Decreto 1.100 de 1945, creando dos tipos de escuelas rurales que responderían a los requerimientos del Plan: la escuela de semi-concentración y la escuela de concentración rural que caracterizamos en un capítulo anterior. Por su parte, el texto legal de aprobación del Plan experimental -tal como señalaba Juan Sandoval- constituyó un referente ideológico de la consolidación porque planteó la necesidad de correlacionar la política de fomento a las nuevas bases de la agricultura nacional con la eficacia de la enseñanza rural. En la primera parte quedó establecido el principio de correlación entre el *acelerado fomento a la economía agraria* con la calidad de la enseñanza rural que debía impartir el gobierno, *puesto que corresponde*

⁴³⁹ Sobre este principio nos referiremos más adelante, pero cabe señalar que está relacionado con la creación de una primera zona experimental en San Carlos – Decreto N° 3.654 de 30 de junio de 1944- que representó un avance en materia de descentralización, porque planteaba que la organización de los nuevos tipos de establecimientos rurales debía planearse en el terreno mismo y en colaboración con las instituciones privadas y asociaciones locales, incluyendo las dependencias provinciales del Ministerio de Educación y otras dependencias públicas.

⁴⁴⁰ Troncoso, Víctor, *La educación fundamental...*, Op. Cit., p. 105. Por su parte, la creación de una primera zona experimental en San Carlos – Decreto N° 3.654 de 30 de junio de 1944- representaba un avance en materia de descentralización porque planteaba que la organización de los nuevos tipos de establecimientos rurales debía planearse en el terreno mismo y en colaboración con las instituciones y asociaciones locales, incluyendo las dependencias provinciales del Ministerio de Educación.

⁴⁴¹ *Ibíd.*

*a la educación formar al hombre de trabajo, social y técnicamente capacitado para colaborar con éxito a la aplicación del Plan Agrario.*⁴⁴²

Esto significaba que la acción educativa de la escuela debía estar orientada a formar a un sujeto campesino integral, que fuese *social* y trabajador, productor y ciudadano, es decir, debía ser eficiente en el logro de esos propósitos. Esta misma idea quedaba consignada en un texto publicado por Revista Educación en 1942:

*La educación rural está firmemente unida al problema agrario de Chile, a la economía de los campesinos, a sus formas de trabajo, alimentación, vivienda, vestuario, a sus vicios, a sus ideales de vida, etc., y solo el exacto conocimiento de esta realidad agraria, con sus diferenciaciones zonales y sus congruencias generales, nos llevará al análisis del fondo de la miseria material y moral del campesinado, y nos indicará el método a seguir para obtener su progreso.*⁴⁴³

Sobre este punto es interesante rescatar el análisis de Víctor Troncoso para explicar las causas del problema campesino y la situación de la educación rural en la década de 1940, momento en que se estaba elaborando el Plan Experimental San Carlos. Desde la perspectiva del profesor Troncoso, la educación rural no daba cuenta del valor que tenía la naturaleza geográfico-económica del país, lo que tenía como efecto la marginación del campesinado del desarrollo económico y su falta de consideración como elemento humano, capacitado para convertirse en un productor eficiente de su colectividad. Sumado a ello, el fenómeno migratorio campo-ciudad dificultaba aún más el proceso de desarrollo del mundo rural. Después de 1914 las ciudades se habían convertido en centros de desarrollo industrial y de oportunidades laborales, lo que, junto al crecimiento de la burocracia y la expansión del comercio, dos medios fáciles de vida que le dieron a la convivencia de las ciudades un

⁴⁴² Decreto 1.100, Santiago, 9 de marzo de 1945. Aprueba Plan elaborado por la Dirección General de Educación Primaria para un ensayo educacional en la zona experimental de San Carlos. J.A. Ríos M. y E. Marshall.

⁴⁴³ “Educación Rural”, *Revista de Educación* (12): pp. 37-38, Año II, noviembre, 1942.

carácter *alegre y sensual*, en contraste con la rudeza y el desabrimiento del campo, actuaron como factores que llevaron al campesinado a trasladarse a los centros urbanos.⁴⁴⁴

Lo interesante del análisis de Víctor Troncoso es que constituye un serio intento por explicar la profundidad de las causas de esta migración, planteando dos dimensiones del problema: la superficialidad de las ciudades y la urgencia de una vuelta a la tierra. Respecto a la primera dimensión que refiere a la población superflua de la ciudad, Víctor pone en cuestión la creencia de que el éxodo campesino tuviera como causa las mayores aspiraciones o el espíritu de empresa (capitalista) de los campesinos, más bien había una multicausalidad de fenómenos para explicarlo. En primer lugar, el trabajo industrial y los oficios urbanos estaban adscritos a una protección social y por tanto gozaban de una mayor regulación que en el campo; además mediaba la existencia del salario que en comparación a las horas de trabajo era más conveniente:

*La ciudad atrajo al campesino porque le garantizó un menor esfuerzo en la lucha por la vida y le ofreció un ambiente más propicio a sus aventuras juveniles. El campesino supo que el trabajo de la industria exigía menos sacrificios y era mejor remunerado... también que el Estado lo protegía con una legislación especial.*⁴⁴⁵

En segundo lugar, las actividades y empleos en las ciudades correspondían a una forma de vida más diversificada que la del campo, existiendo la necesidad de mano de obra industrial, pero también la de contar con trabajadores para el servicio doméstico y otras áreas económicas relacionadas a servicios y comercio. Se trataba de un proceso de cambios sustantivo de la cultura del pueblo, que fue subordinándose a la sensualidad de las ventajas ciudadinas como el consumo y la diversión:

Y tuvo noticias, además, que en la ciudad le era fácil encontrar empleo como doméstico, comerciante o prestador de servicios, si no quería o no podía trabajar

⁴⁴⁴ Troncoso, Víctor, “El Plan Experimental Educacional de San Carlos”, en *Consolidación de la Educación Pública*, Op. Cit., p. 62.

⁴⁴⁵ *Ibíd.*

*como obrero de la industria. Por instinto se sintió atraído por estas seducciones. Sin embargo, el móvil más íntimo de su decisión fue otro: el eco sensual del baile y de la prodigalidad del amor ofrecido por la ciudad que se divierte. Llegó este eco al campo obscuro y triste a través de la radio y el cine, y escuchado en aquel ambiente se transformó en elemento enervador del despertar de una juventud opaca. En estas condiciones, la decisión no fue difícil. La vida del campo era vida de esfuerzo y vida triste, en cambio, la vida de la ciudad era vida fácil y vida alegre.*⁴⁴⁶

Por su parte, el concepto de “Vuelta a la tierra” era propuesto por Víctor para reflexionar sobre los problemas y necesidades de la educación rural y como ésta debía ser orientada hacia el perfeccionamiento del trabajo campesino, su *racionalización e intelectualización*, para ahorrarle fuerza bruta y potenciar su inteligencia. Cobraba sentido aquí el carácter humanizado de la educación, orientada a re-encantar al campesinado en su vocación y amor por su tierra, para dignificar su trabajo. Desde esta perspectiva, el problema social y económico que se presentaba en el campo se solucionaba básicamente de dos maneras: aplicando una adecuada capacitación técnica y promoviendo un proceso de humanización del sujeto campesino. Posterior a ello sería posible formar las *grandes unidades de trabajo*, un régimen de producción basado en la cooperación y la ayuda mutua que permitiría poner la producción en el mercado.

*Si a estos objetivos se agrega una cruzada de cultura que lleve hasta el campo el goce que brinda la civilización y el progreso material de la convivencia ciudadana, lograremos hacer que el campesino ame su tierra y que, cuando la abandone, sienta por ella la misma nostalgia que siente el tipo urbano cuando se aleja de la ciudad.*⁴⁴⁷

Surge también la noción de un ciudadano específicamente rural a partir de la humanización a través de la educación. La vuelta a la tierra en ese sentido constituye una urgencia de

⁴⁴⁶ *Ibíd.*, p. 63,

⁴⁴⁷ *Ibíd.*, p. 64.

carácter nacional y también es una cuestión de soberanía, entendida como la capacidad de una nación de conseguir las *vitales exigencias de la vida* con sus propios recursos. En este sentido se hacía necesario perfeccionar el trabajo campesino, para transformar a Chile en un país en el que todos pudieran ser un *factor de producción racional y científico*, en donde particularmente el campesinado pudiera obtener el *saber fundamental que confiere conciencia a la ciudadanía*.⁴⁴⁸

Paralelamente, el Gobierno de Juan Antonio aprobó el Plan Agrario de 1944 para afrontar los problemas de la agricultura nacional, orientando la adopción de técnicas para cultivos intensivos donde fuera posible, para enfrentar los problemas de abastecimiento de la población. Unido a ello propició *la distribución zonal de los cultivos, su mecanización, y el sostenimiento de una campaña objetiva de capacitación de patronos y campesinos*.⁴⁴⁹ De acuerdo a sus objetivos, y al plan de inversiones que anunciaba, el Plan constituía una *herramienta* que serviría para afrontar los problemas más inmediatos que imponía la posguerra; así *como de aquéllos de otra especie que deberemos afrontar una vez que la paz del mundo quede estructurada*. Coherente con ello, los fundamentos del Plan consideraban cinco funciones de la agricultura: *proveer de alimentos de calidad y en cantidad suficiente, constituir un mercado para las industrias manufactureras, proveer de materias primas, contribuir a la obtención de divisas y proteger y conservar los recursos naturales de nuestra tierra*.⁴⁵⁰

En este contexto el Plan San Carlos y la creación de sus siete instituciones abordarían los problemas educacionales de la zona realizando una verdadera cruzada cultural que abarcaría la ciudad, el latifundio, la pequeña propiedad, el caserío, etc.⁴⁵¹ *Se trata, pues, de escuelas que desempeñarán la misión de avanzadas dentro del propósito del Gobierno de mejorar el estilo de vida y las capacidades de producción en nuestros campos y demás*

⁴⁴⁸ *Ibídem*.

⁴⁴⁹ Mensaje de S.E. el Presidente de la República Don Juan Antonio Ríos en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de mayo de 1945. Congreso Nacional.

⁴⁵⁰ *Ibídem*.

⁴⁵¹ *Ibídem*.

localidades rurales.⁴⁵² Estos establecimientos se irían poniendo en marcha progresivamente, y sus actividades servirían como experiencias para retroalimentar el proceso de transformación de la enseñanza rural, conforme a las orientaciones nacionales de democracia y desarrollo.

b) Primera experiencia: la Escuela Consolidada de San Carlos

La historiografía tradicional de la educación ha abordado tímidamente la experiencia del Plan Experimental San Carlos y de la Consolidación en general, apreciándose una débil presencia en la cronología de experimentación del período 1931-1952. No obstante, los aportes inicialmente de Iván Núñez, Myriam Zemelman, y luego de Leonora Reyes, nos permiten conocer la dimensión que tuvo la instalación de este proceso en el contexto de consolidación del Estado Docente hacia finales de la década de 1930.

De acuerdo a Leonora Reyes, el rol central que tomó el Estado Docente condujo al *alejamiento* de la posibilidad de que las orientaciones y directrices educativas quedaran en manos de los actores de las comunidades educativas, principalmente el profesorado, como había sido planteado en los años veinte. Predominaba en este nuevo contexto el papel del Estado en la educación pública, y su carácter centralista, no obstante, se produjeron espacios -en el ámbito estatal- para la producción de *experiencias aisladas* que apuntaron al protagonismo docente y a la democratización de la escuela. Para ello, se ensayaron nuevas formas de administración escolar, en las que los docentes, en su calidad técnica, eran quienes participaban en las fases de creación, gestión y desarrollo de las instituciones educativas. Entre estas experiencias se puede situar el Plan Experimental San Carlos de 1945 y luego las escuelas consolidadas a partir de 1950, que implementaron una administración escolar de carácter integrador y democrático.⁴⁵³

⁴⁵² Troncoso, Víctor; Navea, Daniel: *Chile reconstruye su educación...*, Op. Cit., p. 22.

⁴⁵³ Reyes, Leonora: *Movimientos de educadores...*, Op. Cit., p 221.

Desde la perspectiva de Iván Núñez el Plan San Carlos *tiene un claro origen gremial*, y deriva de las concepciones educacionales de la Asociación General de Profesores y de las ideas funcionalistas.⁴⁵⁴ Aunque tuvo el apoyo de organizaciones como la Federación de Educadores de Chile (FEDECH) y, principalmente la Unión de profesores (UPCH), su origen se produjo en un contexto de crisis del gremio derivada de las luchas inter partidarias de izquierda. Sumado a ello los afiliados a la Unión UPCH no militaban en ningún partido político en disputa (comunista, socialista), por lo que el Plan careció de apoyo político. *Socialistas y comunistas no se jugaron suficientemente en su defensa y los radicales más bien contribuyeron a la liquidación del Plan.*⁴⁵⁵ Desde el mismo año de su creación la UPCH denunciaba la falta de financiamiento asignado al proyecto por parte de los parlamentarios que representaban los intereses latifundistas. El proyecto de Ley de Presupuesto de 1945 fue impugnado en el Congreso por el diputado radical Carlos Montané, recibiendo apoyo inmediato de otros parlamentarios-latifundistas radicales y de la derecha, quienes acusaban que el Plan tenía un carácter político y no educacional. Por tal motivo impugnaron también la *idoneidad* del profesor Víctor Troncoso, jefe de la zona experimental y gestor del proyecto, quien se vio obligado a trasladarse a Santiago en “comisión de servicio”.⁴⁵⁶

No obstante, a esta férrea oposición, los antecedentes históricos del Plan constatan la persistencia y convicción del grupo funcionalista que lo creó y llevó a la práctica, a través de un proceso de estudio de la realidad local y nacional; *luchando para incorporarla en la legislación chilena y contra los obstáculos de orden económico y político que se oponían a su realización*. Esto se puede constatar al observar la permanencia de los principios educacionales en toda la trayectoria del movimiento reformista desde la década de 1920 hasta los años cincuenta, trascendiendo la experiencia de San Carlos. Por otra parte, la *actitud experimental* que asignaban a la función técnica del magisterio, consistente en la investigación y el estudio de la realidad nacional, en la superación de los errores para construir una *pedagogía nacional*, constituye otra característica que atraviesa las distintas

⁴⁵⁴ Núñez, Iván: *Gremios del Magisterio...*, Op. Cit., p 167.

⁴⁵⁵ *Ibidem*, p. 170.

⁴⁵⁶ Zemelman, Myriam; Jara, Isabel: *Seis episodios de la educación...*, Op. Cit., p. 92.

fases de la propuesta de educación unificada, consolidada. Sumado a ello, otra característica fue la incorporación de profesionales de otras “funciones sociales” a colaborar con el magisterio, *como el Dr. Serafín Olguín, el Dr. José Santos Salas, el ingeniero Carlos Arriagada, etc.*⁴⁵⁷

Desde la perspectiva de los actores directos del Plan San Carlos, constatamos la agrupación de algunos de ellos en el Instituto de Pedagogía Terapéutica en 1950 -donde ocupaban cargos de dirección Juan Sandoval y Haydée Azócar-. De la reflexión colectiva de este grupo se publicó un texto sobre la experiencia del Plan Experimental, que definían como el resultado de un proceso de revisión colectiva de la educación pública, que era visualizado en perspectiva histórica situando sus inicios en la asociación general de los años veinte, y la creación de *poderosas instituciones escolares*. Esas nuevas instituciones eran bien evaluadas por los maestros funcionalistas/consolidados en tanto tuvieron la capacidad de *influir positivamente en el medio*, por lo que debían ensayarse primero a pequeña escala y luego extenderlas al resto del país⁴⁵⁸. Todo ello en la lógica de un plan general de transformación de la educación Pública.

Entre los autores del texto firmaba Haydée Azócar, quien asumió la dirección del trabajo de instalación del proyecto en la zona de San Carlos, se sumaban Vicente Recabarren y Francisco Funes, entre otros, quienes se habían desempeñado como docentes de la escuela consolidada. El Plan Experimental de San Carlos era definido por ellos como *una concepción pedagógico-social nacional* fundamentada en los principios de la consolidación: unidad, correlación, continuidad, descentralización, autonomía técnica y económica del servicio. Por su parte, la consolidación se entendía como la formulación de una concepción orgánica de la educación que incluía su sistema de organización,

⁴⁵⁷ Francisco Fúnez, Santiago Blanco, Vicente Recabarren, Oscar Yáñez, L. Viveros y las Sras. Lidia Valenzuela, Haydée Azócar, Laura Lillo, Rosa Moreno, Mercedes Contreras, Marina Sáez y Esterlinda Quiroga: *Plan Experimental de Educación San Carlos. Desde su génesis hasta 1948* (Santiago, Instituto de Pedagogía Terapéutica, 1951) p. 5.

⁴⁵⁸ Entre esas instituciones sociales se encontraban las Escuelas-Hogares, que habían sido creadas por el Decreto 7500, y que en 1944 llegaron a funcionar 23 de estas escuelas en todo el país, atendiendo a un total de 1.185 estudiantes.

reafirmando en ese plano los principios reformistas señalados, que resistieron en el tiempo. Esta concepción orgánica implicaba no solo la transformación de los métodos de enseñanza –algo muchas veces llevado a cabo sin éxito- sino que también significaba un cambio en la estructura institucional y técnica de la educación, y en sus contenidos sociales. Además, la consolidación entendía que podía llevarse a cabo a través de una forma experimental, aplicada a una jurisdicción territorial específica, para desde ahí extender la experiencia a otras zonas. Tal fue el *lei motiv* de San Carlos.⁴⁵⁹

Su realización se encuentra estrechamente vinculada a la figura de Víctor Troncoso como líder gremial y como *técnico-estadista*, y a su capacidad para hacer confluir a la comunidad pedagógica de la zona con los propósitos y acciones del Plan experimental. En efecto, el plan nació como iniciativa del profesor Troncoso, quien convencido que el Departamento de San Carlos presentaba las condiciones de vida rural características de las zonas agrícolas del país, presentó un plan para ser aplicado de forma experimental. En 1943 fue designado por el Ministerio como Inspector Escolar para realizar el estudio del medio geográfico, económico y social, que sirviera de base para planificar y aplicar el plan. Luego, fue nombrado jefe de la Zona Experimental. Paralelamente a estas asignaciones, se produjo un movimiento a favor de la aplicación del plan por parte de miembros del Ministerio y organizaciones gremiales de la educación. En 1943 visita la zona Daniel Navea, jefe de la sección pedagógica y ex miembro y dirigente de la Asociación General, para constatar los resultados de los estudios realizados y afirmar su apoyo al proyecto. El mismo año la Convención Nacional de la UPCH aprobó totalmente los estudios en su programa de acción. En 1944 se realizó un congreso de inspectores que acordó un voto a favor de que el Ministerio afrontara la reconstrucción de la educación rural mediante el Plan San Carlos.

El primer paso se dio en junio de 1944 con la dictación del Decreto N° 3.654 que declaró Zona Experimental la jurisdicción escolar de San Carlos, y nombró Jefe de Zona al profesor Víctor Troncoso, quien acudió al Ministerio para dar a conocer el proyecto. Luego de una serie de iniciativas de apoyo que culminaron con la visita a la zona del propio ministro

⁴⁵⁹ *Ibíd.*

Marshall, en marzo de 1945 finalmente se dictó el Decreto N° 1.100 de aprobación del Plan experimental y de creación de 7 instituciones.⁴⁶⁰ El Presidente Juan Antonio Ríos daba cuenta de esta decisión en el Mensaje Presidencial de 1945:

*Intensa preocupación ha habido en torno al porvenir de la Enseñanza Rural. Se invierte en ella, anualmente, no menos de la mitad del Presupuesto de Educación Primaria. Los resultados, no obstante, esto, no han sido enteramente satisfactorios, debido, sobre todo, al tipo de organización que se había dado a los establecimientos respectivos. Con tales antecedentes, la Dirección del Servicio elaboró, de acuerdo con las ideas del Gobierno, un plan experimental de ensayo de nuevas instituciones educacionales rurales, que deberá aplicarse en el Departamento de San Carlos. Las instituciones que ese plan proyecta son las siguientes: una Escuela Normal Rural, una Escuela consolidada, una Escuela Primaria rural de concentración, una Escuela de semi-concentración, una Escuela de salud, una Escuela-hogar y una Escuela ambulante. Estos Institutos irán, naturalmente, poniéndose en marcha dentro de plazos prudentes, y su actividad nos 'dotará de experiencias valiosas para afrontar la reconstrucción de la Enseñanza Rural en conformidad a las nuevas orientaciones.'*⁴⁶¹

La primera acción de Víctor Troncoso como Inspector de la zona representó, en términos metodológicos, un primer componente característico de la consolidación y refiere a la investigación previa de las condiciones de las comunidades y territorios en los que se emplazaría la escuela consolidada. Las estrategias de acercamiento a la realidad de las comunidades fueron diversas dependiendo de las condiciones y el contexto; una de ellas fue el estudio previo de la realidad local, como fue el caso de San Carlos, pero otra fue la realización de un Censo local en el Departamento de Maipo, como en el caso de la escuela Consolidada de Buin en 1953.

⁴⁶⁰ *Ibíd.*, p. 7.

⁴⁶¹ Mensaje de S.E. el presidente de la República Don Juan Antonio Ríos en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de mayo de 1945. Congreso Nacional. p. 17.

La realización del estudio sobre la realidad del Departamento de San Carlos arrojaba a simple vista que el Departamento y la ciudad aún no se recuperaba de los estragos que había causado el terremoto de 1939. San Carlos aún no estaba reconstruido y sus actividades profesionales se encontraban en franca depresión. Todavía existían las casas y escuelas de emergencia levantadas después del terremoto, a excepción de la Escuela Número 1; *una escuela grande con edificio nuevo que había levantado la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, era una excelente escuela y estaba casi en la plaza de San Carlos*⁴⁶².

La Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, por su parte, fue una Institución *colaboradora de la escuela consolidada*, que además de construir establecimientos educativos, se preocupaba constantemente de revisar, corregir y mejorar la parte estructural que era indispensable para el funcionamiento de las escuelas. Por su parte, el jefe de la Sociedad Constructora mostró un real interés por los adelantos educativos y *tenía profundo conocimiento sobre este tipo de establecimientos, lo entendía, tenía un cariño, un afecto por todo lo relacionado con la educación. (...) había además un constante entendimiento entre los jefes de las escuelas y él, que era el jefe de la sociedad constructora.*⁴⁶³

Junto a Haydée Azócar, Víctor emprendió la primera tarea concreta que fue formar la “Liga Pro Nueva Escuela Rural”, que tendría como objetivo estudiar las condiciones locales para la instalación de una escuela consolidada, más otras instituciones que fuesen necesarias. Sobre el rol que tuvo esta Liga, Iván Núñez destaca su influencia funcionalista. Esta liga *realizó los estudios preliminares, discutió los fundamentos del Plan y diseñó las líneas principales* de la propuesta que Víctor Troncoso presentó a las autoridades del Ministerio

⁴⁶² Respecto al rol que jugó la Sociedad Constructora de establecimientos Educativos, Haydée Azócar señalaba en una entrevista que su contribución marcó una suerte de “época de oro” en materia de construcción de infraestructura escolar. El presidente Juan Antonio Ríos, por su parte, daba cuenta de su labor en el año 1944: *La Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, cuyos servicios han sido ampliados durante la actual Administración, entregó, en el curso de 1944, 35 Escuelas de tipo moderno, con capacidad para 20,000 alumnos. Inició, también, la construcción de 8 locales más en diversas zonas.* Mensaje Presidencial, Op. Cit. p. 17.

⁴⁶³ Azócar, Haydée: *Grabación de audio*, Op. Cit.

de Educación, entre los que se contaba a Daniel Navea.⁴⁶⁴ Ese último, junto a Víctor y Haydée formaron una “red de influencia” que permitió desde distintos roles contribuir a la formulación e implementación del Plan Experimental. Por su parte, en la Liga participaron profesores y representantes de las instituciones sociales y culturales de la zona:

En San Carlos efectivamente Víctor Troncoso ya designado jefe de la Zona Experimental, en lugar de ser Inspector Escolar para lo cual fue enviado, unió a todo el profesorado que trabajaba en San Carlos y consiguió que todos ellos se dedicaran a organizar lo que se llamaba la LIGA PRO NUEVA ESCUELA RURAL. En esta Liga tuvieron destacada participación los profesores de las escuelas primarias de San Carlos, tanto las de hombres como las de mujeres, y desde luego nos incorporamos. Porque veníamos desde Santiago y la Liga me correspondió a mí, ya que Víctor Troncoso tenía que desempeñar sus funciones de jefe de la zona, de Inspector Escolar.⁴⁶⁵

El trabajo de la Liga se abocó a la identificación de las necesidades educacionales de los niños y jóvenes de la zona, especialmente los más pobres, los que solo podían acceder a la escuela de segunda clase que daba alfabetización elemental. Esos niños campesinos que muy pequeños ingresaban al trabajo, como era en muchas partes de Chile. Es interesante rescatar en este punto la mirada de Haydée Azócar sobre la experiencia y los resultados del trabajo de la Liga Pro Escuela Nueva Rural, porque permite entender de forma más clara como aplicaban los principios de la consolidación y los fines que proponía:

⁴⁶⁴ Núñez, Iván: *Gremios del Magisterio...*, Op. Cit., p. 169.

⁴⁶⁵ Azócar, Haydée: *Grabación de audio*, Op. Cit. “En la Liga Pro Nueva Escuela Rural tuvo activísima participación un profesor socialista, estimadísimo y respetado en la zona, Emiliano Bustos, que había sido candidato a diputado por el Partido, querido y estimado por toda la gente. Y también diversos profesores jóvenes cuyos nombres en este instante no recuerdo exactamente, exceptuando el caso del profesor Becerra, y posteriormente se incorporaron profesores muy jóvenes, recién salidos de la Escuela Normal, los profesores Miguel y Juan Guerrero, junto con Isabel, Isabelita, la esposa de uno de ellos, la hermana de Bustos, Emilia Bustos, el profesor Julio Villegas, esposo de ella. Esto es importante indudablemente recordar los nombres de estos profesores, pero importantísima es la labor que desplegamos ahí.”

¿Por qué un plan?, sencillamente porque no debía quedar al margen de la educación ni un solo niño, ni en el campo ni en la ciudad de San Carlos. A todos tenía que llegar la educación por lejos que estuviera. El proyecto estuvo destinado fundamentalmente a esto y luego buscar la forma de realizar la consolidación, que era una doctrina formulada ya en el decreto 7500... significaba la educación desde la más temprana edad de los niños en un solo proceso, en un solo establecimiento, de manera que no se produjese en los pequeños, en los educandos, estos saltos que muchas veces eran una barra infranqueable para montones de niños que del paso de una escuela primaria, que daba a sexto primario en el mejor de los casos, al ingreso a una educación que nada tenía de correlativo, correlacionado con la educación primaria, que era lo que se llamaba entonces humanidades.⁴⁶⁶

Como resultado del estudio se planteó que la creación de una escuela Consolidada en la ciudad de San Carlos era la forma adecuada para afrontar la realidad educativa, había que ofrecer educación completa, que iba desde el jardín infantil hasta la educación media en sus dos bifurcaciones: científico-humanista y técnico profesional. Primero empezó a funcionar el nivel primario, se aplicaron los planes y programas en vigencia para las escuelas primarias del país, para ir adecuándolos en función de las innovaciones que la educación estaba recibiendo en el mundo entero, especialmente en Europa y en estados Unidos, y que proponía una escuela nueva, más activa. Esas influencias también eran materia de estudio y daban sustento a las escuelas de experimentación. Sumado a ello, el estudio arrojaba la necesidad de correlacionar los niveles primario y secundario que funcionaban bajo un criterio de clase; *las humanidades estaban solo al alcance de los niños de clase media; estaba la gente de los fundos, del comercio, de buena situación económica que podía afrontar el traslado de sus hijos a establecimientos de educación media en ciudades como Talca, como Chillán, como Santiago.*⁴⁶⁷

⁴⁶⁶ *Ibíd.*

⁴⁶⁷ *Ibíd.*

En la contraparte, se produjo un movimiento de oposición al Plan que no permitió que prosperara, salvo en el caso de la Escuela Consolidada, que fue la única institución que se pudo llevar a la práctica. Esta oposición estaba formada por la derecha, los dueños de fundos de la zona y los *propietarios agrícolas* vinculados al partido radical, que actuaron desde el Congreso trabando una y otra vez la asignación y entrega de los recursos requeridos para la ejecución del Plan.⁴⁶⁸ Junto a ello, en el ámbito de la política educacional Zemelman y Jara plantean que la orientación “gradualista” del Ministro Marshall permitió que las transformaciones en cada rama de la educación se llevaran a cabo sin un plan general. No obstante, los vaivenes de las coaliciones políticas dieron espacio para las iniciativas y acciones “autónomas” de algunos funcionarios del sistema escolar.⁴⁶⁹ Tal fue el caso de Daniel Navea, Víctor Troncoso y Haydée Azócar en la experiencia de San Carlos.

Estaba todo programado pero la realidad fue otra. Lo único que fue posible hacer funcionar en el año 1945 fue la Escuela Consolidada de San Carlos; lo único, ¿por qué?, porque existían unas estructuras educacionales que podían transformarse en una escuela consolidada mediante un proceso de juntarlas, de unir las: la escuela de Hombres con la Escuela de Mujeres, aprovechar sus estructuras y solamente hacía falta ampliación en algunos aspectos y contar con profesores adecuados para lo nuevo que se hacía en ellas, que eran los profesores de educación media.⁴⁷⁰

⁴⁶⁸ Zemelman, Myriam; Jara, Isabel: *Seis episodios de la educación chilena...*, Op. Cit., p. 87.

⁴⁶⁹ *Ibidem*, pp. 86-87.

⁴⁷⁰ Azócar, Haydée: *Grabación de audio...*, Op. Cit.

c) Principios de la consolidación aplicados en San Carlos

Los nuevos tipos de instituciones consolidadas solo eran posible en el contexto de una transformación más amplia que llegaba hasta las estructuras directivas del sistema educacional. En el tradicional sistema estatal los tres niveles educativos –primaria, secundaria y superior- funcionaban de manera autónoma orientados por distintas direcciones generales. Y era precisamente esa estructura la que se proponía superar ensayando, a pequeña escala, el mecanismo de dirección general del servicio. A partir de una revisión crítica del sistema escolar, orientado por direcciones técnicas y administrativas completamente independientes y sin ninguna relación entre sí, la consolidación proponía transformar las más altas esferas de la administración educacional. Por una parte, el despliegue burocrático de las administraciones por separado encarecía “artificialmente” los presupuestos para la educación y promovía el *enquistamiento del servicio*; por otra, representaba uno de los más difíciles obstáculos para la renovación educacional y su normal desarrollo.⁴⁷¹

La superación en la Escuela de los límites *artificiales* que separaban el nivel primario, secundario y profesional, llevaba a esperar –necesariamente- esos mismos cambios en los órganos superiores del servicio educacional.⁴⁷² En vistas de ello, Víctor Troncoso señalaba que la escuela Consolidada representaba, *en pequeño, el mecanismo de Dirección General del servicio*, porque integraba organismos que estaban dispersos bajo una sola dependencia técnica.⁴⁷³ Esta dependencia constituía a nivel local la dirección técnica de la Escuela, que debía ser asumida por un profesional docente con preparación y experiencia en educación consolidada.

Por otra parte, una organización racional de los servicios estatales sugería que todos los servicios que atendían a la infancia debían tener una sola dirección, con el objetivo de *converger* hacia propósitos comunes y planes coordinados. Esta forma de organización

⁴⁷¹ *Ibíd.*

⁴⁷² Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la educación pública*, Op. Cit., p. 44.

⁴⁷³ *Ibíd.*

permitiría superar las deficiencias presentadas por la creación y funcionamiento de servicios estatales aislados que se caracterizaban por su inoperancia y sus elevados costos.

Artículo 5ª- El Departamento Médico-Social atenderá con fines de mejoramiento de la vida colectiva, a la rectificación y formación de conductas higiénicas prácticas en el alumnado y en sus familiares, por medio de actividades de medicina preventiva y educación sanitaria. Estará formado por el personal técnico que nombre para este fin la Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia u otros organismos encargados de la salud pública. Decreto N° 1859, 6 de abril de 1945, organización de la escuela consolidada de San Carlos.⁴⁷⁴

La dotación de este servicio médico-social estaba sujeto a la capacidad del Servicio Nacional de Salud para sumar sus funciones a un plan de acción convergente. No obstante, *en las localidades donde esto no sea posible, la sección médico-social formará parte de la estructura del establecimiento.*⁴⁷⁵

La convergencia de servicios fue entonces otro principio aplicado en la experiencia de San Carlos, que se mantendría como principio orientador del sistema consolidado de educación. Este concepto fue definido por Víctor Troncoso y Juan Sandoval como una *nueva modalidad de acción pública* que se aplicaba en un ámbito experimental, propiciando -en el caso de San Carlos- el trabajo coordinado entre diversos servicios técnicos como por ejemplo educación, salubridad y agricultura. Por su parte, la Escuela, definida como *agencia educativa al servicio de la comunidad*, debía coordinarse con todos los otros ámbitos que repercutían en la infancia, en sus hogares y en la comunidad.

He aquí una posición, la convergencia, que es resultante directa de la consolidación. No puede concebirse una Escuela consolidada que no participe activamente en la

⁴⁷⁴ Troncoso, Víctor: *La educación fundamental...*, Op. Cit., p. 148.

⁴⁷⁵ *Ibíd.*

*vida de la comunidad, es decir, sin que converjan hacia ella otras actividades vitales del medio: salubridad, economía, etc.*⁴⁷⁶

El sentido orgánico de la coordinación de los servicios técnicos entre sí y con otras instituciones sociales, se expresaba en la función que cada una de estas instituciones cumplía. En el caso de la educación su misión era ponerse *al servicio* de las otras actividades nacionales *indicándoles nuevos derroteros, otros contenidos, mayor ampliación, etc.* Pero a su vez la dinámica de la comunidad le indicaba a la función educacional su *verdadero sentido*⁴⁷⁷. Por otra parte, es interesante destacar que la práctica de la convergencia de servicios, o la estructuración de programas cooperativos en la forma en que fue aplicada en San Carlos, constituyó un antecedente de lo que después fueron los denominados “planes piloto” de UNESCO que se orientaban en la línea de la Educación Fundamental. Los casos más emblemáticos fueron los de Nayarit en México⁴⁷⁸ y Marbial en Haití⁴⁷⁹, en donde actuaban instituciones públicas, privadas y gremiales mancomunadas en el mismo esfuerzo y propósitos. *Para nuestra satisfacción, vemos la completa identidad de propósitos de organización y de dirección entre estos proyectos pilotos... y el ensayo chileno de San Carlos, generado tres o cuatro años antes de las iniciativas de este organismo internacional.*⁴⁸⁰

⁴⁷⁶ *Ibídem.*

⁴⁷⁷ *Ibídem*, p. 46.

⁴⁷⁸ De acuerdo a un texto de referencia sobre esta experiencia, la instalación de un plan piloto de educación fundamental en el Estado mexicano de Nayarit, tuvo hondas repercusiones en las políticas de UNESCO: “La iniciativa, que provenía del gobierno mexicano, había sido aprobada en la Segunda Asamblea General de la UNESCO, realizada en la Ciudad de México en diciembre de 1947, y se mantuvo en marcha, por lo menos hasta 1951. Aunque breve, este proyecto tuvo importantes repercusiones tanto en la zona donde se desarrolló, como en el establecimiento de políticas de la UNESCO, en especial en torno a la definición de la educación fundamental que este organismo impulsó hasta los años sesenta, así como en la definición de formas de cooperación entre el organismo y los gobiernos de los países en donde desarrollaría proyectos educativos.” En Civera Cerecedo, Alicia: *Definición de la Educación Fundamental, 1945-1951*, XII Congreso de investigación educativa (Guanajuato, noviembre, 2013)

⁴⁷⁹ Marbial era un valle habitado por unos 30.000 campesinos de origen africano, que fue intervenido por Unesco en 1950, en conjunto con el gobierno haitiano, para realizar un proyecto de educación fundamental, consistente en alfabetización, mejoramiento de las técnicas, trabajo y producción agrícola, y mejoramiento de las condiciones sanitarias.

⁴⁸⁰ Troncoso, Víctor: *la educación fundamental...*, Op. Cit., p. 149.

Especial mención merece un organismo convergente en el ámbito de la familia y la comunidad, el Centro de Padres, *el vehículo que mejor proyecta el trabajo educativo hacia el hogar*⁴⁸¹ y que, tanto para San Carlos como Buin, fue un organismo colaborador indispensable para lograr mancomunar el proceso educativo con los hogares, colaborando además con la gestión de recursos y solución de problemas concretos de orden educativo y asistencial:

*El Centro de padres ha luchado a través de los años por mejores condiciones de trabajo para los alumnos, ha colaborado incluso, en la obtención oportuna de maestros para la atención de las asignaturas, en el mantenimiento de servicios asistenciales como el almuerzo escolar, colonia escolar, etc.*⁴⁸²

El centro de padres fue un órgano vital de la escuela y formaba parte de los agentes externos que cooperaban con el trabajo educativo, principalmente a través de las actividades coordinadas con la sección de extensión cultural. Desde la perspectiva funcionalista, este organismo representaba una expresión auténtica de la comunidad, por lo que era entendido como un recurso para lograr los fines integrales del proceso educativo. Por otra parte, la comunidad de padres organizados en torno a un Centro General activo y cooperador, reflejaba el impacto que tuvo la escuela en la comunidad local, logrando mancomunar los propósitos educativos de la escuela con los intereses y sueños de una comunidad que valoraba profundamente la acción de la escuela. Sobre ello Haydée señalaba: *hay que imaginar la seguridad de los padres que debían enviar a sus hijos a Santiago o a San Bernardo, tenerlos ahora cerca en la propia Escuela del pueblo cursando sus Humanidades.*⁴⁸³

⁴⁸¹ *Ibíd.*, p. 101.

⁴⁸² *Ibíd.*

⁴⁸³ Sandoval, Juan: “La escuela consolidada y nuestra realidad educacional”, en Troncoso y Sandoval: *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit., p. 75.

4.2 El Plan de instalación en Buin: “modus operandi”

Al momento de la creación de la escuela consolidada, Buin era una de las tres comunas que formaban el Departamento de Maipo, que estaba ubicado en el valle central entre el río Maipo al norte, Angostura de Paine al sur, y ambas cordilleras al este y al oeste. Esta comuna se extendía en un territorio de 26.000 hectáreas, y por su calidad de subdelegación estaba también dividida en cinco distritos: Buin, Santa Rita, Linderos, Maipo y Valdivia de Paine.

La topografía del terreno, extendido en plano inclinado de norte a sur, facilitaba el riego y desagüe de los terrenos cultivables. Por su parte, la presencia del río Maipo tenía un papel importante en la formación y desarrollo general del Departamento. En sus épocas de crecida, en los meses de noviembre a febrero, sus aguas tenían una capacidad de regar 20.000 hectáreas de tierra cultivada y la gran mayoría de los canales -producto del esfuerzo comunitario- se utilizaban eficientemente para el riego. Sumado a ello, las aguas del río Maipo eran utilizadas también para proveer agua potable y construcción de alcantarillado para Santiago, además de cubrir el consumo de la industria capitalina.

El censo de 1952 arrojaba una población de 5.000 habitantes que se distribuían en 400 propiedades urbanas y 1.350 rurales. De acuerdo a la extensión de la propiedad el Departamento se componía de latifundios, minifundios y parcelas. Los latifundios contaban 62 propiedades que tenían una capacidad de 100 a 400 habitantes cada uno; a diferencia de los minifundios que contaban 148 propiedades con una capacidad que fluctuaba entre los 5 y 99 habitantes. Las parcelas fueron la propiedad de mayor alcance, sumando 1.017 con una capacidad de 1 a 4.9 habitantes. Las configuraciones de la propiedad en la zona concentraban *a los 20 mayores contribuyentes del país, dueños del 20% de la tierra del departamento, correspondiendo a la población urbana solo la mínima parte del territorio.*⁴⁸⁴

⁴⁸⁴ Yáñez Lucinda: *Monografía de la Escuela Consolidada de Buin*, Memoria para optar al título de profesora de Estado, en la asignatura de castellano, Universidad de Chile, 1964, pp. 15-16.

Estas características generales hacían de Buin un centro comercial *de cierta consideración*, basado principalmente en la venta de licores y comida, y en tiendas emplazadas en la calle principal que vendían artículos caros y de poca variedad. *En su aspecto físico Buin es una ciudad colonial en sus características de actividad urbano-rural. En su mayoría las casas son de adobe con sitios espaciosos plantados de árboles frutales.*⁴⁸⁵ Predominaban en la zona los fundos y destacaban la producción de frutales cultivados principalmente en parcelas (cítricos, duraznos, ciruelas), cultivos diversos de hortalizas y chacarerías, y talaje de ganado. También destacaban sus grandes viñas como las de Santa Rita, Linderos y Carmen. Por su parte, las industrias locales no tenían grandes repercusiones económicas, y estaban orientadas principalmente a las conservas, baldosas, cordeles, destacando la fábrica de candados “Poli” que estaba envuelta en una polémica con el alcalde en el año en que se creaba la escuela consolidada.

La organización política-administrativa de la comuna de Buin, como capital de Departamento, concentraba todas las instituciones públicas. La Municipalidad estaba formada por el alcalde, un secretario y siete regidores, además existía una Gobernación -representante del poder ejecutivo- formada por el Gobernador y un secretario. En su calidad de subdelegación, Buin también era regida por un subdelegado y sus distritos estaban cargo de un Inspector. Desde la perspectiva de la administración de educación en el Departamento de Maipo existía una Dirección Departamental de Educación -a cargo de un director- que dependía directamente de la Dirección provincial. En cuanto al estado de desarrollo, existían escuelas primarias fiscales y privadas, que habían sido creadas sin una planificación funcional que contemplara las necesidades e intereses reales de la zona, adoleciendo de enseñanza de nivel secundario.⁴⁸⁶

⁴⁸⁵ *Ibíd.*, p. 17.

⁴⁸⁶ Un análisis comparativo de los censos de 1952 y 1958 arrojaba una cifra de ausentismo escolar de un 20%, que se explicaba por razones de condiciones y ubicación de las escuelas, pero principalmente en razón del trabajo infantil y la necesidad aportar a la economía familiar.

En términos generales, esta realidad del Departamento de Maipo constituía una “materia prima” para la instalación de un proyecto de educación consolidada en el Departamento, debido a sus características de zona productiva y el predominio de la población campesina. Por su parte, y por razones no programadas como sucedió con San Carlos, Haydée Azócar se había instalado a vivir en una localidad de la zona, y había podido observar la realidad educativa:

*Por coincidencia no buscada, viviendo en Linderos pude darme cuenta de la falta de establecimientos completos en enseñanza básica y la carencia total de educación media y profesional para el gran número de alumnos de las cercanías de Buin. Solo los hijos de la clase media o con recursos podían concurrir a Santiago, San Bernardo o un colegio pagado de Buin.*⁴⁸⁷

Luego de la “derrota” de la experiencia en San Carlos, la inquietud por la educación del pueblo seguía estando presente en Haydée y otros integrantes de la escuela consolidada. En el caso de Haydée recordaba muchos años después su permanente interés en revitalizar el proyecto consolidado en los numerosos lugares donde había necesidad de generar una transformación educativa:

*Llevaba en mi la decisión de buscar la forma de trabajar en lo que yo sabía y era lo mejor para la educación del pueblo. Conocía de oídas y por experiencia personal el destino de cientos de niños perdidos para la educación por falta de medios económicos. Ellos precisaban de una escuela consolidada.*⁴⁸⁸

Fue así como, según consta de la pluma y letra de Haydée, *personalmente convencida de que debía continuar la obra en otro medio que precisara de ella logré, junto a Luzmira Leyton interesar al director Gral. Oscar Bustos para reanudar el ensayo*. Esto hace suponer, evidentemente, que la gestación del proyecto de instalar una escuela consolidada

⁴⁸⁷ Azócar, Haydée: *Discurso de Agradecimiento*, pronunciado en acto en su homenaje realizado en el Liceo A-131 “Haydée Azócar Mansilla” de Buin. Año 2006.

⁴⁸⁸ *Ibíd.*

en la Población Dávila y en el pueblo de Buin, surgió de las conversaciones de las maestras Luzmira y Haydée con el Ministro Bustos. Lo que permite identificar algunos rasgos característicos del perfil técnico y tipo de liderazgo en el caso de estas dos directoras consolidadas.

a) Diagnóstico territorial: el censo escolar en el Departamento de Maipo y sus resultados

El primer antecedente que se tiene de la creación de la Escuela Consolidada de Buin es el nombramiento de Haydée Azócar, en comisión de servicio, para investigar las condiciones que permitirían establecer una escuela consolidada en el Departamento de Maipo. El nombramiento quedó consignado en la *Resolución N° 2.650* del 22 de diciembre de 1952, y fue firmado por el Director General de Instrucción Primaria, Luis Gómez Catalán, histórico gremialista de la Asociación General. En ese momento, Haydée seguía ocupando su cargo en la Clínica de Conducta, que bajo su gestión había pasado a convertirse en la *Clínica Psicopedagógica*, lo que, unido a su participación en la instalación del Plan Experimental San Carlos, hacían de ella una de las profesionales más capacitadas para emprender esa tarea. Entre los “considerando” de la resolución quedaba establecido:

5°. - Que doña Haydée Azócar Mansilla, actual directora de la Clínica Sico-pedagógica, posee una preparación especializada y una prolongada experiencia en esta materia, pues trabajó desde 1943, en las investigaciones previas a la organización de la “zona experimental de San Carlos”;

6°. - Que la señora Haydée Azócar Mansilla dirigió acertadamente el Departamento de Educación media en la Escuela Consolidada de San Carlos, donde hizo funcionar con buenos rendimientos siete cursos de humanidades (tres primeros años, dos

*segundos, un tercero y un cuarto años de Humanidades) y cuatro cursos de Enseñanza Comercial.*⁴⁸⁹

Una vez asumido el nombramiento, la primera tarea de Haydée fue la realización de un Censo Escolar que fue llevado a cabo antes del término del año 1953. Para ello contó con la cooperación de la Inspección Escolar y particularmente con la orientación técnica del Departamento Pedagógico de la Dirección General de Educación Primaria, que estaba dirigido por Gómez Catalán. En palabras de la propia Haydée un trabajo de tal magnitud no habría sido posible sin el apoyo y coordinación de una cadena de actores e instituciones colaboradoras de la consolidación:

*El cumplimiento de la misión indicada ha significado un trabajo laborioso solo posible por la colaboración de la autoridad educacional de Maipo, de los directores y de los profesores del Departamento, a la vez que el apoyo sin medida del señor Gobernador, primer impulsor de una medida de esta naturaleza.*⁴⁹⁰

También contó con la colaboración del personal docente de los establecimientos de la jurisdicción de Maipo y de algunos maestros cercanos a la consolidación, como la profesora María Santoro, especialmente recordada por Haydée:

*Junto a la inolvidable maestra María Santoro Salinas recorrimos todo el departamento de Maipo. Elevamos el informe correspondiente. La decisión de formar una escuela consolidada estaba tomada y se me nombró directora. En ella aplicaríamos los principios de correlación, continuidad y democratización, agregando a ellos el de coeducación. Las ex escuelas 1 y 2 de Buin fueron la base material para su funcionamiento.*⁴⁹¹

⁴⁸⁹ Resolución 2.650 de 22 de diciembre de 1952. Dirección General de Educación Primaria.

⁴⁹⁰ Informe De Haydée Azócar presentado al Director General de Educación primaria, sobre el trabajo de la comisión para investigar condiciones para el establecimiento de una Escuela Consolidada en Buin. Santiago, marzo de 1953. Citado en Yáñez, Lucinda: *Monografía de la escuela consolidada...*, Op. Cit.

⁴⁹¹ Azócar, Haydée: *Discurso de Agradecimiento...*, Op. Cit.

La comisión de estudio encargada de realizar el censo catastró las poblaciones de las distintas escuelas de la zona comprendida entre Maipo y Hospital, y construyó un mapa educacional de la zona. En el informe presentado a Luis Gómez Catalán Haydée señalaba en primer lugar cuáles habían sido los objetivos que habían orientado su trabajo:

Fui comisionada por la Dirección General de Educación primaria para investigar las condiciones para el establecimiento de una Unidad Escolar en el Departamento de Maipo y con asiento en Buin, que permita resolver el problema de la prosecución escolar en la población a la vez que ensayar un tipo de escuela que reemplace paulatinamente la escuela clásica por instituciones poderosas que permitan realizar una labor completa de formación del educando hasta entregarlo a la universidad o al establecimiento de tipo técnico manual que lo profesionalice.⁴⁹²

En relación específicamente a los objetivos del censo, Haydée los resumía en tres aspectos que permitirían conocer las reales condiciones de la zona para instalar la escuela consolidada:

1°. - Conocimiento de la realidad educacional de Maipo en relación a la población escolar actual y probable para el futuro, que asegure anticipadamente el funcionamiento y crecimiento de la Escuela Consolidada. Esto significó la realización de un censo escolar y el conocimiento del mapa educacional del Departamento.

2°. - Conocimiento de la red caminera.

3°. - Estudio de un plan de emergencia, tomando como base los medios materiales existentes para la instalación de la Escuela en Buin, y un plan para el futuro que considere construcciones adecuadas en Buin y la instalación de una Escuela Concentrada de tipo rural en Hospital.⁴⁹³

⁴⁹² Informe De Haydée Azócar presentado al Director General de Educación primaria, Op. Cit., 1953.

⁴⁹³ Citado en Yáñez, Lucinda: *Monografía de la escuela consolidada...*, Op. Cit., pp. 51-52.

La población del censo se concentró en los escolares comprendidos entre los *1/2 a 17 años*, haciéndose extensivo el censo -en forma especial- a aquellos niños adolescentes que trabajaban por falta de medios para continuar estudios. Los ámbitos de información que se incluyeron en el formulario de encuesta, que fue confeccionado de común acuerdo con el jefe del Departamento Pedagógico, quedaron consignados en 12 preguntas que iban desde antecedentes individuales hasta condiciones del medio y proyecto personal de cada joven encuestado.⁴⁹⁴

Sumado a lo anterior, Haydée se ocupó con especial interés de investigar las condiciones de la red caminera del Departamento, como un factor importante que permitía considerar que tan rápido y expedito sería el desplazamiento del alumnado hacia la Escuela Consolidada. Los resultados del censo arrojaban información favorable, porque de acuerdo se informaba *no existía medio geográfico tan favorecido como este en la existencia de buenos caminos, por la existencia de industrias, haciendas y parcelaciones que han permitido un constante y progresivo enriquecimiento zonal.*⁴⁹⁵

Como resultado del censo escolar y los estudios llevados a cabo por el equipo a cargo de Haydée, el informe final contenía también algunas indicaciones para crear la estructura de la escuela consolidada que, además, podrían hacer posible su funcionamiento inmediato. Para ello, Haydée proponía tomar como base de la nueva escuela consolidada la reorganización de lo existente, es decir, reorganizando el funcionamiento y dándole nueva forma a la estructura de las escuelas de hombres y de mujeres en funcionamiento, además proponía el arrendamiento de un local y el *requisamiento de una propiedad para talleres e internado, como lo ha ofrecido el señor Gobernador.*⁴⁹⁶

⁴⁹⁴ El formulario consignaba las siguientes preguntas: a) Nombre del niño; b) Fecha de nacimiento; c) Curso; d) Escuela; e) Escolaridad; f) Gastos que significa su movilización; g) último curso; h) Estudios que piensa seguir; i) Medios de locomoción para Buin; j) Nombre del padre, madre o guardador; k) Ocupación; l) Domicilio; m) Situación económica.

⁴⁹⁵ Yáñez, Lucinda: *Monografía de la escuela consolidada...*, Op. Cit., p. 52.

⁴⁹⁶ Citado en: Yáñez, Lucinda, Op. Cit., p. 54.

Desde el punto de vista del financiamiento, Haydée se limitaba a señalar cuáles eran las necesidades primordiales de la fase de instalación que exigían inyección de recursos económicos, advirtiendo que no se pronunciaría respecto a las formas más viables y económicas para la instalación de la Escuela. Los requerimientos prioritarios se podían agrupar en necesidades de infraestructura y acondicionamiento de los espacios escolares. Haydée propuso fusionar las Escuelas primarias de primera clase N° 1 y N° 2 del pueblo de San Carlos, pasando a convertirse en la sección primaria de la escuela consolidada. Sumado a ello, la expropiación de los terrenos colindantes permitiría acondicionar y ampliar los patios, construir pabellones y contar con campos de cultivo. Además, se proyectaba la instalación de una sección agropecuaria y el montaje de talleres para ambos sexos, laboratorios, adquisición de mobiliario adecuado para los cursos de todos los niveles, reparaciones en el local de la Escuela de Hombres y, por último, la adquisición de un microbús para trasladar al alumnado de las zonas más alejadas de San Carlos.

Por otra parte, Haydée se pronunció sobre el personal docente de la zona señalando que para el caso de la instalación de la sección de enseñanza parvularia y primaria los requerimientos estarían cubiertos, proponiendo asignar a dos profesoras para hacerse cargo del curso de parvularia. En cuanto al personal para la Educación Media, el Departamento carecía de profesionales idóneos, básicamente por la inexistencia de instituciones de nivel secundario de enseñanza. Debido a ello, Haydée consideró que la forma más pertinente de reclutar profesores para esta sección sería a través del nombramiento de la Dirección de Educación Secundaria, particularmente de la sección correspondiente a los Liceos Renovados. *En todo caso la Dirección General deberá destinar algunas plazas experimentales y horas de clase para los profesores que trabajan en esta sección.*⁴⁹⁷

No obstante, a las dificultades que presentaba la escasez de profesores preparados para la consolidación, según consta en los registros de Haydée, paralelamente a la puesta en marcha de la escuela se abrían espacios de información y debate que permitían retroalimentar al profesorado en la comprensión del proceso educativo desde el enfoque

⁴⁹⁷ Informe presentado por Haydée Azócar al Director General de Educación primaria, Op. Cit., p. 55.

consolidado. *El proceso de información al personal fue constante y quiero decir en su honor que en gran parte comprendieron la tarea experimental que íbamos a empezar. No todo fue sencillo, pero lo conseguimos.*⁴⁹⁸

En el mes de marzo de 1953, el Director General Luis Gómez Catalán firmaba la resolución que autorizaba a Haydée Azócar para que, en acuerdo con el Inspector Escolar del Departamento y los directores de las escuelas N° 1 y N° 2, abriera la matrícula de los cursos de parvulario y de enseñanza media, ya que el alumnado de la sección primaria de la escuela consolidada sería absorbido de las escuelas que se fusionaban. Así quedaba establecido en la Resolución N° 1025, del 20 de abril de 1953, este proceso de reorganización:

*La directora de la escuela Consolidada de Buin, doña Haydée Azócar Mansilla, tendrá la tuición inmediata sobre tales escuelas y organizará las actividades de esos establecimientos a base de un Plan de Trabajo, que tienda a desarrollar de un modo más extenso de la Educación fundamental en el sentido de favorecer el progreso de la colectividad e inspirado en los principios democráticos.*⁴⁹⁹

b) La realidad de la Escuela en 1953 y el Plan de trabajo

La escuela consolidada de Buin comenzó a funcionar por decreto el 16 de abril de 1953 sin que todavía se hubiese dado forma legal a su organización interna. La forma en que había sido redactado su decreto de creación no dejaba suficientemente claro que las escuelas que se fusionaban pasaban a formar parte de la escuela consolidada, como tampoco quedaba regularizada la situación en que quedaba el profesorado de esas escuelas. En virtud de ello, Haydée Azócar solicitó en el mes de septiembre rectificar el decreto y redactar uno nuevo que ella misma se encargó de preparar y enviar redactado a la Dirección de la Educación

⁴⁹⁸ Azócar, Haydée: *Discurso de Agradecimiento*, Op. Cit.

⁴⁹⁹ Resolución N° 1025, del 25 de abril de 1953, firmada por Luis Gómez Catalán, Director General de Educación primaria.

Primaria. La primera rectificación incorporada por la maestra-directora fue definir la escuela consolidada en la categoría de Experimental, además de establecer que las secciones conformarían la organización interna de la escuela. Luego, aclaraba que las escuelas fusionadas pasaban a formar la sección primaria de la escuela consolidada, así como también su planta docente y personal directivo. En consecuencia, solicitaba al Director General *la dictación de un Decreto Supremo que fije en definitiva la planta de la Escuela Consolidada.*⁵⁰⁰

El presupuesto de la escuela no estaba definido en ningún ítem, por lo que se manejaba un fondo que se sacaba de la matrícula, aplicando el principio de la autogestión de los problemas más inmediatos. No obstante, a ello, el trabajo de la escuela se organizó en un horario de tres jornadas: mañana de 8.45 a 13.45 horas; tarde de 14.00 a 17.45 horas, nocturna de 18.00 a 23.00 horas. Por su parte, los principales problemas de carácter técnico tenían relación con la ausencia de un organismo técnico central, de planificación, orientación y coordinación del trabajo de todas las escuelas consolidadas, *adecuando planes y programas a las necesidades de cada región.*⁵⁰¹ Un segundo problema señalaba la necesidad e importancia de contar con personal docente dedicado exclusivamente a la sección de investigación educacional, que debía enfrentar una constante renovación. Derivado de ello, Haydée solicitaba plazas experimentales para todo el profesorado de enseñanza básica y horas de clases para los profesores secundarios, *medidas con las cuales se estabilizaría el personal, haciendo su carrera en el propio establecimiento.*⁵⁰²

En el primer año de funcionamiento la Escuela consolidada de Buin atendió una población escolar de 890 alumnos que estaban distribuidos en 24 cursos con la siguiente matrícula: 1

⁵⁰⁰ Azócar, Haydée: *Pide rectificación y completación del Decreto 2.204 de 13 de abril 53 que crea la Escuela Consolidada de Buin*, N° 47, Buin, 20 de septiembre de 1953. El personal docente directivo estaba compuesto por cuatro cargos que fueron ocupados de la siguiente manera: directora: Haydée Azócar, Sub-director: Luis Cofré Palma, Coordinadora de 2° ciclo: Viola García, jefa sección investigación: la profesora secundaria Zulema Sepúlveda. El personal de inspección estaba compuesto por tres miembros que tenían grado de profesores, además de un total de 45 profesores de enseñanza básica, 32 profesores secundarios, dos docentes destinados a labores de administración, 6 auxiliares, una parvularia y tres auxiliares de párvulos.

⁵⁰¹ Azócar, Haydée: *Realidad actual de la Escuela Consolidada de Experimentación de Buin*, 1953, documento escrito a máquina encontrado en el archivo personal de la profesora Haydée Azócar.

⁵⁰² *Ibidem*.

curso parvulario, 19 cursos primarios, 2 cursos humanísticos, 1 curso de modas, 1 curso de adultos. Esta rápida puesta en marcha, había sido posible con la cesión de las escuelas N° 1 y N° 2 de Maipo, por parte de la Dirección de Instrucción Primaria para comenzar la instalación del proyecto. Las escuelas fusionadas tenían una capacidad de 400 alumnos cada una, y la primera matrícula había excedido por poco esa capacidad, por lo que se proyectó desde un comienzo el mejoramiento y la ampliación de los espacios.⁵⁰³

El mes de abril de ese año fue el período destinado a la matrícula, además se crearon los consejos de profesores para empezar a organizar el trabajo preliminar y se realizaron tareas básicas de ambientación del alumnado a la nueva escuela. Se designaron los profesores jefes de cada curso y se reglamentaron sus funciones, además de la organización de los horarios, turnos, libros de clases y de asistencia, fechas de consejos, y un sin número de tareas de organización para comenzar a funcionar. Para la puesta en marcha de las secciones Haydée propuso que, en conjunto con el jefe del Departamento pedagógico, se realizará una selección para la designación de los “jefes de Sección”, que se harían cargo de la organización de las secciones conforme a los principios de la consolidación y de acuerdo a cada etapa del proceso educativo.⁵⁰⁴

Por su parte, los estudiantes matriculados en las escuelas N°1 y 2 permitieron partir con los 19 cursos de la sección primaria, sumado a ello, se hicieron funcionar dos cursos combinados de 3° y 4°, y 4° y 5°. En el mes de abril se promovió a un 6° año a 1° de Humanidades, algunas asignaturas de 6° año fueron atendidas por profesores secundarios, y funcionaron dos cursos coeducaciones de Humanidades. Además, se creó el primer curso de párvulo y se crearon los consejos de grado. Paralelamente, ese primer año se abrió un curso de modas con veinte alumnas, y se hicieron otras realizaciones como cursos internos de perfeccionamiento del personal de la escuela y coordinaciones con instituciones externas

⁵⁰³ *Ibíd.*

⁵⁰⁴ *Ibíd.*

para implementar un plan asistencial que cubría los siguientes aspectos: Roper, desayuno, almuerzo y botiquín escolar.⁵⁰⁵

En el caso de la sección de educación media el plan del trabajo para el año 1953 estaba orientado por los propósitos de la consolidación. Es decir, entre las finalidades del trabajo de la sección estaban en primer lugar, la prosecución de estudios de los egresados de la enseñanza primaria, organizando cursos de humanidades y haciéndolos funcionar efectivamente. Para ello se utilizarían los programas vigentes para los liceos, pero se les incorporaron materias relacionadas con el medio. Además, la sección debía implementar enseñanza técnico-manual masculina y femenina, con una orientación de exploración vocacional y formación profesional, conforme al principio de diversificación.⁵⁰⁶ Para Haydée Azócar, la tarea estaba en basar la educación de la sección secundaria en los problemas fundamentales “de la vida”, consistente en preparar al alumnado para la salud y la economía, incorporando a la comunidad a las tareas educativas de la escuela.⁵⁰⁷

c) La preparación del profesorado

La transformación de la escuela rural en una escuela nueva requería de un profesorado diferente al que egresaba de los centros formadores tradicionales. Las escuelas normales se encontraban en un estado de “retraso” respecto a los avances de la educación consolidada, y el Instituto Pedagógico, por su parte, tenía el rango de formación universitaria, ofreciendo una formación humanista y profesional. Su impronta academicista y el criterio conservador con que orientaban sus procesos formativos, producía un razonamiento clasista que llevaba a muchos profesores a considerar la carrera docente como un medio de lucro y ascenso social. De acuerdo a ello, los profesores Víctor Troncoso y Juan Sandoval señalaban lo siguiente:

⁵⁰⁵ *Ibíd.*

⁵⁰⁶ Yáñez, Lucinda: *Monografía de la escuela consolidada...*, Op. Cit. pp. 42-43.

⁵⁰⁷ *Ibíd.*

Cualquiera reforma de enseñanza debe, necesariamente, repercutir en los organismos formadores de maestros; así, por ejemplo, la instauración del sistema consolidado que propiciamos, requiere de técnicos educacionales que comprendan y sientan su responsabilidad no solo didáctica, sino social, que vean en el sistema como un todo integral y no como parcelas limitadas en sí, comprensión que, naturalmente, es difícil para los maestros formados en los moldes tradicionales que conducen a estimar tal perfeccionamiento como un móvil de ascensos y de acomodos económicos.⁵⁰⁸

Este estado general de la formación de profesores imponía a los maestros consolidados la necesidad de emprender paralelamente a la aplicación del proyecto educativo un plan de perfeccionamiento del profesorado, orientado específicamente a los principios y prácticas de la consolidación, lo que a su vez era interpretado como *la oportunidad de dar expresión a estos tipos de maestros que están, muchas veces, cumpliendo funciones para las cuales no poseen aptitudes, y que, por tanto, no les interesan.*⁵⁰⁹

El profesor Juan Sandoval, por su parte, había propuesto en uno de sus trabajos la creación de una escuela única de pedagogía, organizada funcionalmente y correlacionando los distintos niveles, al igual que en la escuela consolidada. A la espera de este anhelo los maestros consolidados insistieron firmemente en la necesidad de poner en discusión la labor de los centros de formación pedagógica y actualizarlos en función de una nueva orientación profesional:

Las finalidades y planes de estudios de los Institutos formadores de maestros deberán, necesariamente, llegar a encontrar su verdadero sentido, que no puede ser otro que el que indiquen las capacidades individuales de los maestros: el

⁵⁰⁸ Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la educación pública...*, , Op. Cit. p. 43.

⁵⁰⁹ *Ibíd.*, p. 42.

*técnico docente, el técnico investigador, el técnico director y el técnico coordinador (estadista).*⁵¹⁰

En esta perspectiva, idearon las estrategias que podían hacer posible formar al contingente técnico que requería la puesta en marcha de un proyecto más amplio de escuelas consolidadas, que respondieran a una orientación nacional única. Y aunque ello a la larga no fue posible, se establecieron medios de perfeccionamiento y preparación del personal docente para ejercer en las escuelas consolidadas.

De hecho, uno de los requisitos para ocupar un cargo docente directivo o de jefatura de sección exigía una experiencia de entre 10 a 15 años de *haber servido en escuelas consolidadas*. Requisito que no muchos profesores podían cumplir, quedando circunscrito a los integrantes históricos del movimiento, entre los que contaba Haydée Azócar y Luzmira Leyton. Por su parte, el profesorado de todas las secciones, además de acreditar 5 años de servicio, debían *haber hecho el curso de consolidación*. Como era de esperar, en la práctica, no todo el personal docente había realizado este curso, más aun considerando que la mayoría del personal docente de la sección primaria, había sido traspasado desde las escuelas primarias N° 1 y N° 2 que habían sido fusionadas. Por tanto, se aplicó un criterio de flexibilidad frente a este requerimiento, otorgando un tiempo prudente para actualizar sus conocimientos y prácticas educativas:

*Una vez efectuado el curso de regularización, los profesores que no reúnan los requisitos para la docencia en las escuelas consolidadas Experimentales de Buin de población Dávila tendrán derecho a que se les reubique en los establecimientos primarios y secundarios comunes.*⁵¹¹

⁵¹⁰ *Ibídem.*

⁵¹¹ *Proyecto de Ley*, texto que corresponde a un escrito a máquina de 3 páginas fechado el año 1954, encontrado en el archivo de Haydée Azócar. En letra manuscrita en la primera página del texto se lee: “aplicado sin haberse obtenido su legalización”. El texto no tiene firma, pero se reconocen las ideas de Haydée Azócar quien posiblemente lo discutió con Luzmira Leyton, porque refiere a ambas escuelas.

Por tanto, frente al requerimiento de perfeccionamiento del personal docente, la institución debía hacerse cargo de organizar o gestionar cursos de consolidación y otras actividades que propendieran a la formación continua. Para ello se definió que el perfeccionamiento era uno de los objetivos estratégicos del Gabinete de orientación profesional y evaluación, que entró en funciones en el año 1956. Este órgano de la escuela estaba encargado de la investigación educacional sobre diversos temas que se presentaban en la realidad educativa. Llevaba adelante, por ejemplo, una línea de investigación sobre el retraso pedagógico y otra sobre la correlación de programas, además de los experimentos y ensayos de métodos de aprendizaje. Todo ese trabajo dotaba al gabinete de los medios y recursos necesarios para perfeccionar al profesorado, lo que significaba un proceso de cambio y renovación permanente.

Algunas realizaciones del gabinete de investigación en materia de perfeccionamiento docente se produjeron durante el primer año de inicio de sus funciones. Se realizaron tres cursos para preparar a los profesores en los siguientes temas: consolidación, técnicas de enseñanza, orientación profesional y vocacional. Lo interesante en este punto era la flexibilidad que tenía el plan de temas a tratar en las actividades de perfeccionamiento, que se iban definiendo conforme iban emergiendo problemáticas concretas de la realidad educativa de la escuela. Esta misma apertura al tratamiento de temas “emergentes” llevó a un grupo de 30 maestros de la escuela en el año 1962 a formar un curso de auto-perfeccionamiento, dando cuenta de un estado de desarrollo de la escuela que se reflejaba en una “apropiación” del proyecto educativo y de un estado de alto compromiso de la labor del profesorado.⁵¹²

Por otra parte, el proceso de perfeccionamiento tenía un carácter dinámico que se expresaba a través de la convergencia con otros servicios públicos, articulando programas de capacitación cooperativos, en los que la parte de la escuela podía acceder a conocimientos más específicos que permitirían abordar de forma más integral su práctica educativa. Especial importancia tuvieron los programas de trabajo con el Servicio Nacional de Salud,

⁵¹² Yáñez, Lucinda: *Monografía de la escuela consolidada...*, Op. Cit.

que en 1964 realizó cursos de perfeccionamiento dictados por médicos y psicólogos del Hospital Barros Luco. Estos cursos abarcaron temas como las dificultades de aprendizaje, mediciones mentales, control de hemoglobina de los escolares y uso controlado de antibióticos.

Otras iniciativas se realizaron en el año 1966, implementando cursos de perfeccionamiento orientados a los profesores de la sección primaria; y en 1967 a través de la realización de un plan de “auto-perfeccionamiento” intensivo, realizando un trabajo permanente en los Consejos paralelos (de cursos) en la enseñanza media y de grados en la enseñanza básica, utilizando también los espacios de la organización técnica como instancias de formación. Esta configuración de un plan de perfeccionamiento permanente llevo a otorgar una base de conocimientos que equiparaba al profesorado en su función técnica, y de paso mejoraba su nivel profesional, lo que presentaba la ventaja de recibir, entre otras satisfacciones, el respeto y confianza de la comunidad educativa.⁵¹³

4.3 Estructura, funcionamiento y principios de la Escuela Consolidada de Buin

a) Estructura y organización técnica de la Escuela

La estructura de la Escuela consolidada de Buin quedó establecida en el decreto aclaratorio N° 8.312 de 1953, que a solicitud de la propia Haydée Azócar rectificó y completó el decreto de creación de la Escuela, para determinar en forma precisa su estructura y organización interna. Esta organización, característica de la consolidación, había sido ensayada en San Carlos, lo que permitía contar con un conocimiento práctico respecto a sus formas de trabajo. El decreto aclaratorio definía la escuela consolidada de Buin en la categoría de escuela experimental, quedando organizada en las 5 secciones que Haydée solicitó incluir, bajo el planteamiento de que estaban estrictamente sujetas a las etapas de

⁵¹³ Sandoval, Juan: “La escuela consolidada u nuestra realidad educacional”, en Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit., p. 81.

desarrollo de los educandos. Tal había sido la estructura de la Escuela Consolidada de San Carlos, al igual que la del resto de las instituciones de este tipo, que adoptaron el mismo principio orgánico de correlación para definir su estructura y organización interna.

La primera sección correspondía a la que agrupaba los cursos de parvularia y primaria, y atendía a niños de 4 a 11 años. Los cursos de parvularia cubrían dos aspectos; la escuela maternal y el kindergarten, que beneficiarían el desarrollo integral de niños hasta los 7 años, organizando actividades de orientación sobre el desarrollo de la infancia con los padres. Los cuatro cursos de primaria atendían a niños y niñas de 7 a 11 años de edad.

Esta sección constituyó la base de la escuela en su primera fase de instalación a través de la fusión de las escuelas N° 1 y N° 2, *que permitieron formar la Sección Parvularia y Primaria destinada a adecuar al niño a la disciplina del trabajo; a la dirección de su desenvolvimiento biosíquico y a la preparación para asumir responsabilidades concordantes con sus habilidades y aptitudes.*⁵¹⁴ Esta sección era fundamental porque constituía el primer “eslabón” del principio de *correlación orgánica*, ya que unificaba el proceso educativo con las demás secciones de la escuela. Desde el punto de vista de la formulación teórica de la consolidación aplicada en Buin, preferentemente era en esta sección donde se aplicaban los principios de *unificación, correlación y continuidad* de la enseñanza, que propendían a darle continuidad al sistema, atendiendo al desarrollo psicobiológico de los educandos.

La sección de educación media, por su parte, estaba orientada a dos funciones: ofrecer cursos humanísticos de 1° a 6° año, y ofrecer cursos técnicos-manuales orientados a los alumnos interesados en obtener una técnica de trabajo. La primera función cubría de preferencia el afán de exploración dirigido al alumno, este proceso exploratorio terminaba al finalizar el tercer año de Humanidades, alrededor de los 15 años. Los tres años siguientes se centraban de lleno en otro principio de la educación consolidada, a través de un proceso de *diversificación* hacia lo humanístico y lo técnico profesional.

⁵¹⁴ Yáñez, Lucinda: *Monografía de la escuela consolidada...*, Op. Cit., pp. 7-9.

*Corresponde a la Escuela Consolidada la formación de cursos diferenciales correspondientes al 2º ciclo de Educación Media para los alumnos de los diferentes grados de la educación profesional. El 1º ciclo atenderá la cultura general, los hábitos relacionados con la vida práctica y la orientación vocacional correspondiente.*⁵¹⁵

Esta sección debía establecer una relación estrecha con la sección primaria, para lograr que los programas se realizarán de forma correlacionada. Los planes y programas de estudio que se aplicaron fueron los mismos de la Sección de Experimentación de la Dirección General de Educación Secundaria, que se componía de un plan común, plan variable, plan diferenciado y actividades generales.

Como tareas específicas de esta sección estaba la de orientar el proceso educativo hacia la superación de los problemas fundamentales de la existencia, es decir, propendiendo a la formación integral aplicando los conceptos de educación para la salud, para la vida familiar, para la vida económica, para la eficiencia social, el aprovechamiento del tiempo libre y la adquisición de técnicas fundamentales. Toda la formación de esta sección estaba basada en la exploración vocacional de los educandos, por lo que una tarea importante fue la incorporación de actividades de consejería para el alumnado humanista y técnico-profesional, para lo que se preparó a algunos profesores para llevar a cabo esa tarea. Sumado a ello, las tareas del plan variable se organizaron en base a las preferencias del alumnado, aprovechando los talleres y las actividades en el campo, y se estableció la coeducación para los cursos de humanidades.

Desde el punto de vista de la continuidad de estudios, le correspondió a esta sección la tarea de realizar una campaña para integrar a la población escolar de escasos recursos a la prosecución escolar. Unido a ello, le correspondió la promoción del desarrollo y actividades

⁵¹⁵ Arriagada, Clofia, *Tipos de instituciones escolares. Escuela Consolidada*, (Sección Pedagógica, 1949), p. 11. Documento original encontrado en el archivo personal de Haydée Azócar, y que tiene algunas correcciones manuscritas, lo que permite pensar que la maestra participó en la revisión de este documento.

del *autogobierno escolar*, a través de la creación de un Centro de Alumnos que era definido como un organismo cooperador del trabajo de la sección. Coherente con ello, se organizaron los cursos en función de la colaboración de la disciplina interna y de otras responsabilidades que recaían en el estudiantado.⁵¹⁶

Una tercera sección era la de Extensión Cultural que también estaba concebida en diversas funciones. Una de ellas abarcaba el concepto de *escuela de cultura popular* que desarrollaba

una función educativa directa en el medio cultural, organizando actividades educativas *sistemáticas*, principalmente para adultos que no habían podido completar su educación formal. Entre las actividades organizadas por esta sección estaban los cursos de alfabetización, el fomento a la industria casera, las academias y actividades vocacionales.⁵¹⁷

También se ocupaba de la organización de actividades de extensión cultural para el medio social, que contribuyeran a acercar los adelantos de la técnica y la cultura a las comunidades fomentando la sana ocupación del tiempo libre *de las clases trabajadoras*.⁵¹⁸

En el caso de la escuela de Buin, esta dimensión del trabajo de la escuela tuvo gran importancia, considerando el rol de cooperación clave de los organismos locales y el medio en el proceso educativo de la comunidad. En términos concretos, la profesora de castellano de la Escuela, Lucinda Yáñez, señalaba lo siguiente:

*En nuestra escuela tomó la importancia inmediata y fue organizada para cumplir las siguientes tareas fundamentales: dar educación sistemática a los adultos; orientar las actividades culturales de la Comunidad y coordinar las actividades de la escuela con la de organismos públicos y privados.*⁵¹⁹

⁵¹⁶ Plan de Actividades Escuela Consolidada de Buin, Sección Educación media, año 1953. Presentado por Haydée Azócar al Inspector General de Alfabetización escolar de Maipo.

⁵¹⁷ Como actividades vocacionales se entendía los siguientes cursos o actividades: teatro, música, deportes, carrocería, mecánica, forja, carpintería, mueblería, electricidad, instalaciones sanitarias, modas, sastrería, etc. En Arriagada, Clofia: Op. Cit., p. 11

⁵¹⁸ *Ibíd*em, p. 12. La sección de extensión colaboraba en la organización de organismos locales, Instituciones, exposiciones de arte, conciertos, recitales poéticos, deportes, cine, radio, publicaciones, etc.

⁵¹⁹ Yáñez, Lucina: *Monografía de la Escuela Consolidada...*, Op. Cit., p. 7.

La Escuela Consolidada completaba su función educativa con las Secciones de Salud y de Investigación Educativa, ambas destinadas no solo a servir al alumnado regular de la escuela, sino a la Comunidad entera. Aplicaba en el trabajo de estas secciones, sumada la de extensión cultural, el principio de *democratización*, relacionado con la preparación cultural y el bienestar fundamental de toda la población, y con el desarrollo de aptitudes y la profesionalización de los educandos en actividades propias del desarrollo económico nacional y local.

La sección de investigación educativa, denominada *gabinete de orientación profesional y evaluación*, que tenía a su cargo el área de orientación vocacional, se planteó como objetivo *formular e interpretar la doctrina de la escuela consolidada*, referida a sus principios básicos de unidad, correlación, diversificación. Para ello, cumplía varias funciones, entre las que se cuentan *la conducción técnica y sicopedagógica del aprendizaje, organización y fines*, la orientación vocacional, la formulación de un plan de ensayos e investigaciones, y el perfeccionamiento del personal.⁵²⁰ Su intervención en la Escuela se desarrollaba en coordinación con las otras secciones y organismos técnicos, entregando orientaciones en los Consejos de Profesores y en los departamentos de asignaturas, a través de investigaciones sobre la correlación de los programas y la organización de cursos y actividades en base a un proceso de medición del proceso de aprendizaje.

La última sección que formaba parte de la estructura de la escuela era la de Salud, que tenía como función elevar el nivel de bienestar general de la comunidad y el alumnado abordándolo desde la perspectiva de la protección de la salud, su fomento y reparación. Entre las actividades de esta sección estaba hacerse cargo de un programa de salud y bienestar de la comunidad escolar, relacionando el servicio de la salud comunitario con la escuela. Se ocupaba también de atender el desayuno y el almuerzo de los estudiantes, a través su coordinación con la Junta de Auxilio Escolar, organizaba las colonias escolares, el reparto de juguetes y una cooperativa escolar. Sumado a ello, atendía las necesidades de orden social de los alumnos más necesitados y los problemas de salud física y mental.

⁵²⁰ *Ibíd.*

La sección contaba con el trabajo del personal docente de la escuela y, gracias a las gestiones de Haydée Azócar, contó con la cooperación de una serie de organismos que cumplían similares funciones sociales.⁵²¹ Para ello, la sección debió coordinar sus acciones con otros servicios públicos, comunales o particulares que perseguían los mismos fines que la escuela, aplicando en la práctica el principio de *convergencia*. En este plano, algunas experiencias que se contaban ya en el año 1959, daban cuenta de la “correcta” aplicación de este principio que se tradujo en iniciativas concretas en favor de la salud y bienestar de la comunidad. Entre ellas se cuenta la atención de todo el alumnado de la escuela en el centro de salud local, un programa coordinado de salud dental preventivo para el alumnado de la sección primaria. En el ámbito de la salud se organizaron actividades coordinadas con equipos médicos y psicológicos del área sur para capacitar al cuerpo docente en la detección temprana de algunas patologías, además de problemas de psicología pedagógica. Esta convergencia permitió también que la escuela pudiera realizar un estudio sobre el origen de los problemas de aprendizaje y el tratamiento de la nutrición infantil, entre otras realizaciones del período 1953-1959.

Las cinco secciones de la escuela funcionaban de manera correlacionada, adoptando las orientaciones que entregaban los organismos técnicos de la escuela, que se organizaron aplicando el principio *unidad* a través del concepto de *dirección general*. Este principio arrancaba de la definición de la escuela como un organismo vivo y dinámico, compuesto de diferentes partes y funciones que se orientaban a fines comunes, por lo que la dirección única -o dirección técnica de la escuela- cumplía la función de *mancomunar y barrer parcelas pedagógicas*, para dar una formación integral (consolidada). Esta concepción orgánica se aplicaba también para los organismos del Estado y particularmente para la dirección del servicio educacional, proponiéndose cambios a nivel ministerial y local, en el mismo sentido que se aplicaba el principio en la escuela, entendida como un ensayo de

⁵²¹ Entre los organismos cooperadores de la escuela se encontraban los siguientes: Centro de salud local, Junta de Auxilio Escolar, Clínica Psicopedagógica, Clínica de Psiquiatría Infantil, Sección Comité de Navidad y Bienestar del Ministerio de Educación, Hospitales del área sur, Cruz Roja local, Bienestar estudiantil, Comités de Higiene y salud, Centros de Padres.

“microorganismo de dirección general”, a pequeña escala, pero replicable a los altos cargos y funciones.

Por tanto, la primera área técnica y ente propulsor de la escuela, era la Dirección General, un cargo esencialmente técnico, cuya tarea era dirigir el establecimiento *como un organismo vivo e integrado* en todas sus partes -o secciones- según los principios de la consolidación. En términos prácticos, asumió el cargo Haydée Azócar desde su creación en 1953, hasta el Golpe de Estado en 1973. Ella tenía las características que la definían en su dimensión profesional-técnica como directora y como *estadista*, según los tipos de docentes propuestos por Víctor Troncoso y Juan Sandoval. De una parte, asumió la dirección de diversos organismos que actuaban en el campo de la consolidación, como la Clínica de Conducta, la sección secundaria de la escuela de San Carlos, y la dirección técnica de la escuela de Buin. Sumado a ello, se desempeñó en el espacio gremial y político a través de su filiación a la sección local de la Unión de Profesores, y su militancia en el Partido Socialista a partir de 1945, espacios de influencia que le permitieron desenvolverse con “propiedad” y conocimiento en el sistema educacional. Por otra parte, su orientación funcionalista y su trabajo en instituciones experimentales, le otorgaban un conocimiento profundo de los problemas educativos, que incluía el ámbito de dirección del servicio estatal de educación.

La función educacional que compete al Estado, representa, en forma orgánica, el principio de unidad que hemos expuesto (...) a un solo cuerpo de principios (...) Tal es la base ideológica que toma cuerpo en el tipo de institución educacional que proponemos: por razones obvias tal institución debe ser la materialización de un nuevo concepto directivo, que represente, en síntesis, la correlación estructural de la función en sentido estricto sin concordancias híbridas con intereses que no sean propiamente educacional.⁵²²

⁵²² Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit., p. 45.

Se sumaban a la organización técnica de la escuela -por debajo de la dirección- los *Consejos*, organismos de carácter técnico que cumplían funciones docentes-administrativas relacionadas con los diversos aspectos del proceso educativo. Existía un *Consejo de secciones*, uno para la sección primaria y otro para la secundaria, que funcionaban separadamente *cada dos viernes del mes*. En ellos se estudiaban problemas que atañían específicamente a aspectos técnicos de cada sección, constituyéndose en un espacio de construcción participativa de los planes y propuestas, al nivel de experiencia directa en el aula y el trabajo pedagógico. Paralelo a ello funcionaba el *Consejo General de Profesores*, que era ampliado a todos los profesores de todas las secciones, y funcionaba una vez al mes. Por su carácter ampliado estaba orientado a la información, la consulta y el debate sobre problemas esencialmente técnicos, constituyéndose en un espacio educativo para el profesorado asistente, que discutía las orientaciones técnicas de la escuela.⁵²³

Luego estaban los *Consejos de Grados*, correspondiente a los cursos primarios y los *Consejos de Departamentos de Asignaturas*, correspondientes a la sección secundaria. Estos dos organismos tenían como función estudiar, orientar y planificar el trabajo pedagógico, llevaban control y evaluación del trabajo escolar en general y orientaban la enseñanza hacia la aplicación de los principios de la consolidación, investigando en torno a las diferencias individuales del alumnado. Por último, funcionaba el *Consejo Técnico Coordinador*, que estaba integrado por representantes de todos los consejos anteriores más la directora general, en ellos se discutían orientaciones generales y problemáticas relacionadas a las distintas secciones y áreas de trabajo técnico-pedagógico.⁵²⁴

b) Principios aplicados en la Escuela de Buin

Desde los inicios de la Escuela Consolidada en Buin Haydée Azócar solicitó a las autoridades que quedara definida en la categoría de escuela experimental, porque

⁵²³ Yáñez, Lucinda: *Monografía de la escuela consolidada...*, Op. Cit., p. 66.

⁵²⁴ *Ibídem*.

consideraba que las circunstancias de trabajo y la experiencia previa de sus integrantes lo aconsejaban. Esto significaba que para Haydée no todas las escuelas consolidadas estaban preparadas de antemano para ejercer su función experimental, debían previamente conjugarse las condiciones técnicas, con las características y necesidades del medio, y luego las alianzas para llevar a cabo esa misión. Así quedaba señalado en un texto -posiblemente escrito por Haydée Azócar- que en 1954 esbozaba un proyecto de Ley para las Escuelas Consolidadas, en momentos en que funcionaban varios establecimientos de este tipo en distintas zonas del país. De acuerdo a Haydée, las escuelas consolidadas de Buin y de la Población Dávila debían ser declaradas experimentales, mientras que la escuela unificada de San Carlos y centralizadas de Puente Alto, Curacautín, Puerto Natales, San Vicente de Tagua-Tagua, El Salto de Santiago, y Lanco debían ser escuelas consolidadas “a secas”. Este planteamiento permite identificar la visión de Haydée Azócar sobre el estado de desarrollo de las escuelas consolidadas en ese período, presentando distinciones que posiblemente estaban relacionadas a la experiencia y preparación de los equipos técnicos y a las condiciones materiales para implementar un plan experimental.⁵²⁵ Las escuelas de Buin y Dávila quedaban estructuradas en 5 secciones que serían los órganos de la escuela que aplicarían los principios de la consolidación y que estarían sujetos a una dirección general responsable de la organización, funcionamiento y correlación entre las distintas secciones.

El carácter experimental dotaba a la escuela consolidada de Buin de las facultades para aplicar los principios de la consolidación en la forma más adecuada a las características del medio social, y permitía disponer de -variados- recursos para implementar y hacer crecer el trabajo de todas las secciones y órganos que formaban la Escuela. Esto último era muy importante, en la medida de que cada sección estaba organizada en función de las etapas de desarrollo del “sujeto educativo”, y en relación a ello estaban definidos los principios que aplicaban en cada ámbito o sección.

⁵²⁵ *Proyecto de Ley*, texto que corresponde a un escrito a máquina de 3 páginas del año 1954, encontrado en el archivo de Haydée Azócar. En letra manuscrita en la primera página del texto se lee: “aplicado sin haberse obtenido su legalización”. El texto no tiene firma, pero se reconocen las ideas de Haydée Azócar quien posiblemente lo discutió con Luzmira Leyton, porque refiere a ambas escuelas.

Por otra parte, en una monografía escrita en el año 1964 sobre la Escuela Consolidad de Buin, la profesora de Castellano Lucinda Yáñez señalaba que la escuela había funcionado desde su creación en 1953 orientando su acción educativa en base a los mismos principios y objetivos emanados del censo escolar y el estudio de la realidad local. Las conclusiones de dicho estudio habían evidenciado el marcado contraste entre las características geográficas y económicas del Departamento de Maipo, formado por grandes propiedades en manos de pocos terratenientes, con un campesinado cultural y socialmente atrasado, mal remunerado y sin proyecciones de desarrollo.

Con toda conciencia de la limitación del trabajo del maestro y más aún, de la escuela, los profesores ubicados en la avanzada pedagógica han luchado por la instauración de un sistema democrático de enseñanza (...) han buscado la solución en la creación de Escuelas de tipo integrad, democrática, científicamente concebida para servir a los fines citados.⁵²⁶

De ello se desprende que la aplicación de los principios consolidados en la escuela de Buin, siguió la misma orientación y práctica que su aplicación en San Carlos, pudiéndose identificar en primer lugar, el concepto de la escuela entendido como un *organismo integrado*, con capacidad para poner en práctica la prosecución de estudios de los niños y niñas de los sectores más postergados, y ofrecer formación profesional habilitante para ejercer una técnica de trabajo.

Los estudios iniciales sobre la realidad educativa de Maipo, fueron profundizados en el año 1955 a través de un estudio y análisis del medio económico-geográfico, abarcando todos los aspectos de la vida de la población del Departamento. A partir de ello, la organización del trabajo de la escuela se planteó con una visión integrada de sus dos espacios de acción: interno y externo. En el plano interno la organización del trabajo se orientaba a satisfacer la necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en todas sus etapas del desarrollo, niveles

⁵²⁶ Yáñez, Lucinda, Op. Cit., p. 98.

y grados, considerando una formación humanística y profesional. *En cumplimiento de este primer objetivo, la Escuela se ha organizado como una comunidad de vida y trabajo, orientando la actividad diaria de los cursos, de los Centro de Alumnos, los Consejos de Profesores, etc., para la satisfacción de la finalidad primera de la educación.*⁵²⁷ Por su parte, la organización del trabajo extra escolar estaba orientado particularmente a satisfacer los intereses de la comunidad. Esta línea de trabajo era organizada por la sección de extensión cultural y se ocupaba de implementar acciones tendientes a suplir la carencia de estudios y “de cultura”. Los medios que se implementaron para ello fueron los cursos de alfabetización, de enseñanza media y técnico-manual, abiertos a la población joven y adulta carentes de formación escolar completa.

Las realizaciones de la sección de extensión cultural fueron numerosas, y en su gran mayoría se realizaron en acción concertada con otros organismos, propendiendo a la *convergencia* de la escuela con otros servicios de la comunidad, coordinando estrategias y acciones en beneficio de la educación de la juventud y el desarrollo cultural de la zona. *Con una medida de esta naturaleza se contribuyó al progreso de la Comunidad Local, usando el recurso educativo-cultural como el medio al alcance para promover a posteriori el progreso social y económico de la zona.*⁵²⁸

Particularmente importante fue la convergencia de la Escuela con el Servicio Nacional de Salud, que en el año 1964 había completado el programa de atención médico dental y de preparación del profesorado en atención de urgencia y en problemas de irregularidad escolar. La escuela, por su parte, colaboraba con el mejoramiento del Servicio de Salud a través de la preparación humanística de su personal auxiliar, además colaboraba con el mantenimiento de las áreas verdes del Hospital de Buin. Pero el trabajo coordinado en el ámbito de la salud y la prevención, no solo se dio con algunas dependencias del servicio estatal del ramo, sino también, y de manera importante, con la Cruz Roja. En este caso, la convergencia se producía en el ámbito educativo, al constituirse su sala cuna como lugar de

⁵²⁷ Yáñez, Lucinda, Op. Cit. p. 99.

⁵²⁸ *Ibíd.*

prácticas de la asignatura de puericultura del segundo ciclo femenino. A la vez, en la escuela se conformó una “brigada infantil de la Cruz Roja”, que colaboraba directamente en las actividades de la Institución.

Otros organismos convergentes con la Escuela eran las organizaciones deportivas, que colaboraban facilitando la infraestructura para las actividades y revistas de gimnasia, que reunían a gran cantidad de asistentes. También se realizaban actividades coordinadas con la Municipalidad y con el Cuerpo de Bomberos.⁵²⁹

Por su parte, el profesor consolidado Juan Sandoval hizo una visita a la escuela de Buin en el año 1955 y se pronunció sobre lo que pudo observar, destacando particularmente la actitud comprometida de los padres y madres con la solución de los problemas concretos de la escuela, actitud que el profesor interpretaba como valoración de la educación integral que la escuela daba a los niños y niñas de la zona:

He visitado la Escuela Consolidada de Buin cuya directora, Haydée Azócar, ha conseguido en cortos dos años movilizar a sus habitantes, hacerles conscientes de su destino y sentirse seguros en su terruño. He visto con emoción a sus humildes hombres y mujeres del pueblo ofrecer una tabla, un banco o una mesa para satisfacer las necesidades de la Escuela, en donde sus hijos se preparan realmente para la vida.

Desde el punto de vista de la comunidad educativa, la escuela Consolidada fue una institución legitimada y de fundamental importancia para los niños y jóvenes de Maipo. A su imagen y semejanza la escuela era una institución que había nacido y vivido pobre durante sus primeros años de funcionamiento. Así lo declaraba una publicación de la escuela que en abril de 1962 sacaba un número especial, conmemorando la creación de la escuela en 1953.

⁵²⁹ *Ibíd.*

Nuestra vida no ha sido fácil ni placentera. Por el contrario, ha sido tremenda lucha diaria: lucha por obtener local; lucha por el mobiliario; lucha por el reconocimiento de los estudios; lucha por obtener profesores; lucha para mantener a los niños en sus aulas cuando las necesidades del hogar han resultado vallas para que él conquiste un destino y, la más grande, las luchas contra la maledicencia desatada, que crea el clima de inestabilidad, y hace soñar con la desaparición de esta obra de los maestros en beneficio de los niños del pueblo de Maipo. Todo lo hemos resistido sacando fuerzas de flaqueza.⁵³⁰

⁵³⁰ Sandoval, Juan: *Consolidación de la educación pública...*, Op. Cit., p.75.

c) El rol de Haydée Azócar en la Escuela Consolidada de Buin

La trayectoria biográfica y profesional de la maestra Haydée Azócar tiene la particularidad de reunir y sintetizar aspectos valiosos para reconstruir un fragmento de la historia educacional nacional.⁵³¹ A través de ella, es posible trazar una *huella histórica -o una memoria-* representativa de la experiencia de un segmento del magisterio primario, que permaneció agrupado en una corriente de pensamiento y un movimiento educativo a través de distintas etapas, sin perder su sentido originario. Este movimiento marcó profundamente la vida familiar y profesional de Haydée, quien lo recordaba muchos años después, en circunstancias del funeral de Luzmira Leyton, caracterizándolo en los siguientes términos:

Uno a uno hemos ido dejando en el camposanto a toda una generación extraordinaria de maestros que hicieron de su lucha y estudio por una mejor educación junto al reconocimiento económico de una función primera de la sociedad. Todos ellos pertenecieron a una organización sindical fuerte que marcó la meta de sus vidas: la Asociación General de Profesores de Chile, y luego la Unión de Profesores de Chile.

Hemos sepultado con dolor en el alma a Víctor Troncoso Muñoz, amigo del alma de Luzmira, su mejor alumna, a Daniel Navea Acevedo, Salvador Fuentes Vega, Eleuterio Chávez, Cesar Godoy Urrutia, Gerardo Seguel, Humberto Díaz Casanueva, Luis Gómez Catalán, Miguel Ruz y tantos otros que hicieron de la lucha sindical la meta de sus vidas. Dos grandes mujeres pertenecieron a ese grupo, ambas

⁵³¹ Algunos datos biográficos de Haydée Azócar reunidos de las conversaciones con sus hijas nos llevan a su nacimiento en la ciudad de Valdivia, en medio de una estructura familiar muy fuerte, bajo la figura de una madre drástica y formal. Su padre trabajaba en sastrería, pero no habría sido muy riguroso con el presupuesto familiar. Tuvo 11 hermanos y estudió en el Liceo de Valdivia. Ingresó al Instituto Pedagógico y estudió 2 años de pedagogía en francés, pero no pudo seguir por restricciones económicas de la familia. Su hermana mayor era telegrafista y le debía a ella en gran parte su educación. Luego de su paso interrumpido en el Instituto Pedagógico entró a estudiar a la escuela Normal N° 2, en la que fue su apoderado Víctor Troncoso, con quien contrajo matrimonio una vez titulada y ejerciendo profesionalmente.

*grandes amigas y que a nosotras nos deben llenar de orgullo: Abdolomira Urrutia y Luzmira Leyton.*⁵³²

De este movimiento surgieron maestros y maestras que se encontraron en el trabajo cotidiano de la escuela y desde ahí contribuyeron a generar los cambios educativos, pero también hubo quienes se integraron a la administración del sistema estatal de educación, ocupando cargos de responsabilidad que facilitaron las gestiones para la realización de los proyectos (como fue el caso de Víctor Troncoso, Daniel Navea y Luis Gómez Catalán). Esta doble dimensión de los integrantes del movimiento le dio un carácter peculiar a la consolidación, que contó con la cooperación coordinada de otros servicios y de la comunidad como órgano integrante del proyecto educativo.

Por otra parte, observando las distintas experiencias que Haydée desarrolló en el campo técnico-pedagógico a lo largo de su trayectoria profesional, es posible reconocer en su quehacer directivo los distintos aspectos de la propuesta educativa consolidada, que fue incorporada – a solicitud de ella misma- en la línea experimental de la educación en los años cincuenta. Su designación como directora de la escuela Consolidada de Buin respondió, en efecto, a su conocimiento de los problemas educacionales y su experiencia en proyectos educativos anteriores, en los que había podido conocer y aplicar los métodos y concepciones que luego se aplicaron en la consolidación.

En el ámbito de la reflexión sobre la vinculación del proceso educativo con los problemas nacionales, Haydée llegó a autoformarse en temas que provocaron su inquietud y preocupación, como fueron sus artículos críticos en los años treinta sobre el carácter de clase de la sociedad chilena y la situación de la “infancia desvalida” -o niños vagos- que presentaban problemas de irregularidad escolar. Sumado a ello se pronunció frente al divorcio y la condición de la mujer chilena, tomando distancia en la década de 1930 con el movimiento sufragista y con los sectores del feminismo liberal y católico. En esta década,

⁵³² Discurso pronunciado por Haydée en el funeral de Luzmira, encontrado en el archivo personal de la casa de Linderos.

Haydée se incorporó al grupo que se había rearticulado en la corriente funcionalista, lo que influyó en sus posiciones críticas sobre el sufragio femenino y el sistema de representación política vigente en esa época.

En términos “políticos” se aprecian cambios en el orden de las preocupaciones y los aportes de Haydée, pudiendo reconocerse una primera etapa de acercamiento e integración al grupo funcionalista en la primera mitad de la década de 1930, momento en que desarrollaba un planteamiento profundamente crítico de la sociedad chilena y su sistema político y económico. La influencia del funcionalismo estaba presente en sus reflexiones, en cuanto articulaba su crítica al sistema y a la organización del Estado, con los problemas más graves derivados de la ausencia de un sistema educativo eficiente, integrado, y con contenidos vinculados a la realidad socioeconómica nacional. Desde ahí insistió en la creación de instituciones educacionales que resolverían de forma transitoria los problemas fundamentales de la sociedad chilena. Para ello definió como sujeto prioritario a la infancia abandonada y a las escuelas hogares como la institución más adecuada para abordar un problema urgente. Por otra parte, sus experiencias en las escuelas de la casa del Buen Pastor con niñas en riesgo moral, y en la Clínica de conducta, con casos de irregularidad escolar, fueron configurando su visión sobre una educación integral para el mundo popular.

En términos más específicos, es posible reconocer a Haydée junto a otras compañeras de gremio, como una comunidad de profesoras funcionalistas que destacaron por su capacidad técnica y su conocimiento sobre la consolidación. Sumado a ello se incorporaron activamente a la organización gremial, cumpliendo una importante función en ese espacio. En esta línea situamos a Haydée Azócar y Luzmira Leyton, que reunieron en sus capacidades personales y sus formas de ejercer liderazgo, los distintos aspectos que definían a un profesional técnico de la consolidación, calificado para investigar, organizar y dirigir un proyecto educativo integrado y transformador.

El Plan experimental San Carlos fue el lugar que reunió a ambas maestras en una posición de dirección técnica de escuela consolidada, lo que requería evidentemente un absoluto

manejo de la doctrina educacional, de los problemas educacionales y del desarrollo económico nacional, además de la capacidad de liderar un proyecto que se apoyaba en la claridad de una posición doctrinaria, pero que solo un grupo reducido manejaba y conocía. A partir de este momento, se percibe un desplazamiento de las preocupaciones de Haydée desde una profunda y radical crítica del sistema educacional y la organización social, hacia preocupaciones de carácter técnico y de organización funcional que la posicionaban en el plano de las acciones concretas que llevarían a producir los cambios esperados. El primer desafío de Haydée en este ámbito fue asumir la jefatura de la sección secundaria de la Escuela en San Carlos, lo que incluía su proceso de conformación y organización:

Me correspondió recibir de la directora de la escuela consolidada de San Carlos, la Luzmira Leyton Leiva, la tarea el año 45 de organizar la educación media que no existía en San Carlos para nadie, los que tenían plata se iban a Chillán o bien a Santiago, no había liceos. La tarea era muy dura, porque me parecía que si nosotros de inmediato no procedíamos a establecer educación media era una tarea que estaba cortada en lo fundamental que era la consolidación.⁵³³

La sección secundaria era una parte vital del proyecto consolidado, porque representaba la aplicación práctica del principio de unidad y correlación del proceso educativo, permitiendo la prosecución de estudios y la profesionalización. Sumado a ello, la realidad educativa de San Carlos carecía de instituciones de nivel secundario, por lo que Haydée no contaba con el personal necesario para poner en marcha en la sección.

Y asumí... pero tuve una suerte inmensa, no existían profesores de educación media en San Carlos, lo que me dio una libertad absoluta para elegir de un grupo de profesores de educación secundaria formado en la Universidad de Chile, casi todos ellos, y poder elegirlos libremente porque en aquellos tiempos ningún profesor secundario podía empezar a trabajar sin previamente hacer provincia. Y

⁵³³ *Discurso de agradecimiento* pronunciado por Haydée Azócar en acto homenaje realizado en la Escuela A-131 “Haydée Azócar Mansilla” de Buin. 2006.

*como tal para ellos era significativo poder tener un establecimiento cercano a algunos de ellos que les convenía de forma especial.*⁵³⁴

La experiencia de Haydée en este cargo le permitió retroalimentar sus ideas previas y reafirmar su posición en favor de la educación del pueblo, tenía la enorme tarea de aplicar los principios teóricos en una realidad concreta, y se abocó totalmente a ello, formulando ideas, corrigiendo errores, ensayando formas de trabajo pedagógico. Logró formar la sección a su cargo y la escuela ofreció por primera vez educación secundaria para los hijos de los campesinos del Departamento de San Carlos.

Su visión de la educación consolidada la llevaba a señalar que a la escuela le correspondía formar al niño transmitiéndole educación y cultura, potenciar el desarrollo de su personalidad, entregarles herramientas para la vida, y tal era el trabajo de maestro. Pero no podía ocupar el rol de la familia y los padres en el proceso educativo, que integraba necesariamente la acción de la escuela con la acción de la familia. Debido a ello era de vital importancia que los padres colaboraran logrando de sus hijos la mejor conducta posible, para lograr los objetivos del trabajo que la escuela estaba haciendo en favor de cada uno de ellos.

*Para nosotros existía la preocupación por hacerlo cada vez mejor y transformar un establecimiento educacional prácticamente en el centro de importancia de una ciudad, que no solo significaba hacerlo bien en el establecimiento educacional, sino que significaba ganar a los padres. Los padres entendieron perfectamente el mensaje, entendieron que nosotros habíamos llegado ahí a preparar y a defender el derecho de sus hijos a una educación mejor, a una educación completa, sin trabas de ninguna naturaleza.*⁵³⁵ *Porque nosotros estábamos dispuestos en cualquier instante a luchar porque esos niños, generalmente todos de extracción modesta, llegaran a obtener lo mejor.*

⁵³⁴ Azócar, Haydée: *Grabación de audio...*, Op. Cit.

⁵³⁵ *Ibíd.*

De lo anterior se desprende la importancia del principio de democratización que incluía una participación activa de la comunidad en los procesos llevados a cabo por la escuela, pero también la posibilidad de acceso a la educación y a una formación profesional de los sectores que hasta ese momento histórico estaban al margen del desarrollo nacional. Esto último representaba para Haydée el carácter revolucionario que tenía la educación consolidada, porque producía una transformación subjetiva en los educandos y en la comunidad, un cambio de visión que marcaba el paso a un nuevo sujeto social y ciudadano.

En el caso de su llegada a Buin, Haydée contaba con la experiencia necesaria para enfrentar los desafíos de la zona, en su rol directivo se concentró en formar alianzas de cooperación con la Cruz Roja local, de quien obtuvo un espacio físico para instalar salas de clase, hasta las conversaciones e intercambios con la Dirección de Educación Primaria para obtener los decretos y regulaciones requeridas para un normal funcionamiento. En términos prácticos su “experticia” técnica le permitió dirigir la Escuela, no solo por su amplia experiencia acumulada, sino porque reunía los requisitos que validaban su idoneidad para el cargo, entre los que se exigía “tener experiencia” en educación consolidada. Esto último implicaba también la capacidad para gestionar las condiciones del proceso educativo en la forma más eficiente posible, supliendo las carencias materiales con otros recursos disponibles:

Levantamos talleres profesionales. La escuela era un hervidero de actividad todo el día y la noche. Nunca obtuve el local adecuado, siempre algo lo detuvo. Solo la compra de la casa donde funciona la dirección, destinada a talleres femeninos y la casa quinta tan hermosa destinada a jardín infantil, fueron nuestras conquistas materiales. Todo el trabajo realizado no habría sido posible sin maestros dispuestos a trabajar sin grandes remuneraciones. Salimos adelante destacando maestros capaces para la tarea encomendada recurriendo a plazas experimentales.⁵³⁶

⁵³⁶ Azócar, Haydée: *Discurso de Agradecimiento...*, Op. Cit.

La gestión directiva se tradujo en lograr, en un contexto de precariedad material, la implementación de educación completa para la población campesina de Maipo, lo que no estuvo exento de resistencias por parte de los hacendados y de los propios campesinos que mostraban distancia frente a los cambios y mayor apego a la visión de los patrones. En numerosas ocasiones Haydée debió presentarse en la casa principal solicitando hablar directamente con el patrón para lograr convencerlo de autorizar a algún niño o joven asistir a la escuela, acomodando la jornada de trabajo con los horarios de los cursos nocturnos, buscando los acuerdos necesarios. Su decisión y carácter le otorgaron un sello particular a su gestión directiva, posicionándose como una autoridad educativa en el plano de los conflictos, y como una compañera cercana en el trabajo con los equipos de profesores, a quienes se ocupó de formar en los principios de la consolidación. Para ello dispuso de todos los medios, integrando a los cursos y seminarios para profesores consolidados, la experiencia sobre la marcha como una importante instancia de formación del profesorado, contrastando la teoría con la práctica, investigando sobre los problemas del medio.

La escuela consolidada emprendió su camino, apuró el tranco y cada día era un ajetrear constante, siempre en búsqueda del cumplimiento de nuestras metas. Desde 1953 hasta 1973 trabajamos duro y productivamente. Grandes maestros logramos formar en nuestra escuela, con una clara mística de lo que encierra esta ingrata pero tan hermosa profesión.⁵³⁷

Por su parte, el equipo de profesores de enseñanza media fue particularmente destacado en sus distintos ámbitos y disciplinas. Según señala una hija de Haydée que fue alumna de la Escuela consolidada durante toda su trayectoria escolar, formando parte de la segunda promoción de egresados, el profesor de música era Rolando Alarcón, la profesora de idiomas era *notable* y el profesor de biología era Luis Molina, que posteriormente fue el rector del Instituto Nacional. Esto permite plantear que la posición de influencia de Haydée Azócar en el campo de una nueva educación para el pueblo, trascendió a la escuela y la comunidad circundante, y la validó frente a otros círculos de la cultura nacional y de la

⁵³⁷ *Ibíd.*

administración del sistema, lo que contribuyó ciertamente a la generación de un “círculo” de apoyo a la Escuela. Pero desde la perspectiva de Haydée Azócar las realizaciones de la escuela eran el producto del trabajo de los profesores, quienes, con mucho compromiso y apertura hacia nuevas ideas y nuevas prácticas, se atrevieron a innovar y trabajar colaborativamente. Ello constituía el mayor éxito de su propia gestión:

Haber logrado la comprensión del profesorado a quienes mucho se exigió en rendimiento y entrega, pero cada uno entendió que labraba un proceso nuevo y lleno de provenir. No de otra manera se explica que los que aún quedan, como Gloria Ramírez, Julio Godoy, Mateo Torres, Hernán Aliaga, Patricio Guzmán, José Muñoz, Ivonne Riquelme, Mónica Peña, Chelita Veliz, Ana Arancibia, sigan recordando la escuela consolidada. En cierta medida todo lo hecho hizo carne en ellos y les instó a querer esta pobre y pisoteada profesión.⁵³⁸

Pero sin duda otra de las realizaciones fundamentales que para Haydée representaba la viabilidad de la educación consolidada, eran sus resultados concretos concernientes a la profesionalización de los egresados de la escuela. Sobre ello la misma hija de Haydée y ex alumna señalaba: *en esa época el colegio era lo único que había y entraban en su mayoría los hijos de campesinos... hay varias promociones de profesionales de distintas áreas, incluyendo profesionales que estudiaron en la escuela nocturna.⁵³⁹* Esta realización del proyecto había sido posible aplicando correctamente los procesos de aprendizaje de acuerdo a cada etapa de desarrollo, entregando formación humanística o técnica en la etapa de definición vocacional. Esto tenía efectos positivos en los resultados del proceso educativo, que iba siguiendo paso a paso las inclinaciones y aptitudes de los educandos, formulando investigaciones y aplicando ensayos y proyectos experimentales en los mismos estudiantes, que algunas veces eran agrupados según rendimientos. Esta dimensión

⁵³⁸ En el texto citado Haydée se da el tiempo de recordar a quienes trabajaron en la escuela consolidada colaborando junto a ella, mencionando también al Centro de Padres y el cuerpo auxiliar, y señalando: *Ellos fueron nuestros amigos y aliados en el trabajo diario. Terminó pidiendo disculpas si dejó de nombrar a alguno de los maestros, pero fuimos tantos que es imposible hacer esto perfecto.*

⁵³⁹ Entrevista realizada a Ledia Troncoso Azócar, hija de Haydée Azócar y Víctor Troncoso, alumna de la Escuela Consolidada de Buin, realizada en la Consulta de la entrevistada, 20 de enero de 2016.

constituía la base científica del proceso educativo y estaba integrada al área de investigación de la Escuela, que cooperaba directamente con el trabajo pedagógico de las secciones. En este plano Haydée consideraba que la función social de la escuela estaba plenamente realizada, destacando como un hecho de vital importancia:

*Haber logrado que alumnos de origen modesto, y de extracción media, hayan hecho realidad su aspiración de convertirse en profesionales connotados muchos y muchas justificaron nuestro sacrificio. No puedo nombrarlos a todos, pues son aquellos que en 20 años lanzamos a la conquista de una profesión y se sentían y sienten orgullosos de su condición de consolidados.*⁵⁴⁰

Esta orientación profesionalizante del proyecto educativo, constituyó un componente importante que progresivamente se fue incorporando a la labor dirigida por Haydée, quien progresivamente fue gestionando becas y contactos con universidades extranjeras para enviar a los alumnos egresados de la escuela, ampliando la definición del sujeto productor y ciudadano hacia un profesional de trayectoria internacional.⁵⁴¹

El trabajo correlacionado de los diferentes órganos de la escuela hizo posible constatar “empíricamente” que aplicada la consolidación de manera científica y correcta era posible una transformación de la educación y, por tanto, de las proyecciones y condiciones de existencia de los sectores pobres. Este proceso, que seguiría su curso conforme a los planes educacionales del gobierno de Salvador Allende, fue la responsabilidad central de Haydée en su función de directora, haciendo posible su aplicación y desarrollo en un período de 20 años que fueron violentamente interrumpidos con el Golpe de Estado. El carácter

⁵⁴⁰ *Ibíd.*

⁵⁴¹ Haydée señalaba también en su discurso de agradecimiento en el Liceo que lleva su nombre en Buin, lo siguiente: Permítanme algunas excepciones en lo relativo a alumnos que conquistaron un destino: durante mis 5 años de permanencia en Venezuela por razones conocidas de todos, tuve la alegría de recibir a Benito Pino, campesino, alumno de la Nocturna, recibido de ingeniero químico. Juan escobar, ingeniero, y su esposa Bernardita, ex alumna nuestra, profesora, ambos en Canadá empleados en servicios de gobierno. El joven Cesar, ingeniero, ex profesor de la universidad del Norte, ahora en Canadá entregado a labores de investigación. Luis Pino, técnico especializado en Rumania, también en Canadá. Ellos estudiaron con becas obtenidas por la Escuela.

“socializante” de la Escuela que dinamizaba a una comunidad entera fue el signo que la condujo a su fin. Sobre la escuela hay mucho por contar todavía, para resarcir el término tan abrupto y tan deshumanizante:

Haydée fue detenida el 11 de septiembre de 1973 y condenada a arresto domiciliario en su parcela de Linderos, sumado ello se le negó el ingreso a la escuela consolidada. Un mes después fue detenida junto a otros 14 profesores de la escuela y llevados al campo de concentración de Chena, donde fueron víctimas de tortura. De ahí le siguió un periplo que llevó a Haydée hasta un cuartel de investigaciones, luego al estadio nacional, donde fue sometida a juicio militar junto al grupo de profesores. Finalmente fue trasladada al centro de reclusión que estaba ubicado en la Avenida Vicuña Mackenna, donde permaneció por 4 meses. Su trayectoria gremial y política la convirtieron en sujeto de detención inmediata. Había sido nombrada en 1971 en el cargo de Secretaria de Organización del Partido Socialista, mientras seguía trabajando en lo sindical en la Unión de Profesores de Chile de Buin, en el que ocupaba el cargo de presidenta en 1973. Sumado ello, perteneció siempre al Consejo gremial de la Escuela Consolidada.

Fue liberada transitoriamente y, como si fuese una burla, fue vuelta a apresar por un cambio de Fiscal. Cuando logró su libertad condicional permaneció en Santiago, pero debido a la “peligrosidad” que encarnaba su figura fue trasladada por decisión de sus hijos a Venezuela en enero de 1975. Permaneció en ese país durante los siguientes 5 años, participando en actividades de los chilenos exiliados, pero tomando distancia de otros proyectos educativos en los que algunos profesores chilenos replicaban las experiencias de la consolidación. Finalmente, regresó a Chile en el año 1980 e ingresó al trabajo político con grupos de izquierda de la zona de Buin que realizaban las primeras acciones en contra de la Dictadura. Simultáneamente reingresó a la militancia en el Partido Socialista de la localidad, al que nunca dejó de pertenecer.

A partir de lo anterior, es posible plantear una línea de investigación histórica que profundice en las experiencias individuales de maestras y maestros de la consolidación, que

logran sintetizar aspectos de un proceso de más amplio alcance que se puede situar entre 1945 y 1973.⁵⁴² Sumado a ello, sería importante considerar las experiencias de la consolidación a nivel nacional, identificando relaciones en sus procesos de desarrollo y particularidades de acuerdo a sus realidades educativas, sociales, económicas, etc., para desde ahí recuperar la voz de los actores docentes que orientaron el desarrollo de las escuelas consolidadas, incorporando también la de estudiantes y miembros de la comunidad. Por otra parte, la ampliación del campo de estudio y análisis de la educación nacional a partir de la recuperación y visibilización de estas experiencias educativas, contribuye –entre otras cosas- a explicar el carácter institucionalizado que adquirió el principio de unificación promovido por las escuelas consolidadas en el gobierno de la Unidad Popular. Proceso que se puede ver reflejado en la propuesta de Escuela Nacional Unificada que posiblemente, de haberse puesto en marcha, habría contribuido a un nuevo proceso de cambios en las condiciones históricas del profesorado estatal.

⁵⁴² Un ejemplo de ello, es la militancia partidaria de Haydée Azócar en el socialismo, y también la de otros miembros del magisterio, que nos lleva a preguntarnos por las relaciones entre el socialismo y el funcionalismo, advirtiendo una flexibilización del magisterio frente al a-partidismo declarado en las décadas anteriores. Sobre ello es pertinente seguir profundizando desde la perspectiva de los impactos en la identidad docente.

BALANCE GENERAL

1. Identidad y rol docente: perspectivas históricas del ser maestra

Para dar cuenta del rol histórico de las maestras primarias que formaron parte de un movimiento trascendente para la educación pública nacional, delimitamos un proceso largo de cambios que se condensa a partir de la década de 1920 y se proyecta hasta 1973. Este proceso largo se delimitó en el período que abarca prácticamente un siglo, a partir de 1830 (incluso antes) hasta la década de 1950, como resultado final de una trayectoria que permitió el desarrollo de un tipo de docente femenino específico, inscrito en el ámbito teórico del funcionalismo y en la consolidación como conjunto de principios educativos llevados a la práctica.

En esta trayectoria histórica, las maestras primarias transitaron desde el espacio privado de la autoformación y gestión de la precariedad en el siglo XIX, hacia el espacio público donde se formula y construye la educación y la política educativa a partir de la segunda década del XX.⁵⁴³ Esta demarcación amplia nos permitió observar las transiciones que experimentaron las maestras en su proceso de construcción como sujeto docente-femenino, pudiéndose identificar cinco etapas o fases relacionadas a cambios vinculados al desarrollo identitario y el rol profesional. Por su parte, el paso entre una fase a otra presenta la característica de producir nuevos elementos en la identidad de las maestras, pero que no

⁵⁴³ En relación a la configuración de estos espacios tomamos la idea del trabajo del profesor Eduardo Cavieres, referido a los límites entre lo público y lo privado, en el que señala que más que constituir dos esferas separadas, se trata de un “entrecruzamiento” que va resultando del lento proceso de constitución de la sociedad moderna. De esta manera, (...) *lo que puede ser definido como sociabilidad, como ámbito o como conductas públicas para algunos, puede ser considerado como estrictamente relativo a lo privado para otros.* Ver: Cavieres, Eduardo: “El sinceramiento de la vida privada y la recuperación de lo público. Individuos, prácticas y familia a través de testamentos en Valparaíso de 1860”. Revista de Historia Social y de las Mentalidades (Año X, Vol. I): p. 185. Depto. de Historia, USACH 2006.

Otra perspectiva que va en el mismo sentido es la de Hannah Arendt cuando plantea que *el hecho histórico decisivo es que lo privado moderno en su más apropiada función, la de proteger lo íntimo, se descubrió como lo opuesto (...) a la esfera social, con la que sin embargo se halla más próxima y auténticamente relacionado.* La autora desarrolla la idea de que lo privado está en relación con lo que distingue a los individuos, lo que tienen diferentes unos con otros; la esfera social, por su parte, se relaciona con lo que hay de común y lo que se reconoce como común entre los individuos que conforman una sociedad determinada. Arendt, Hannah: *La Condición Humana* (Barcelona, Editorial Paidós, 1996), Cap. 2: p. 49.

desecharon los desarrollos identitarios anteriores, en una sumatoria que da consistencia histórica al proyecto que portan, porque no pierde sus características de origen.

Desde esta perspectiva, es posible construir una interpretación que sostiene que el proceso llevado a cabo por las maestras se inscribe en una historia social de la educación, que revisa los postulados que asignan un significado común a los fenómenos de un período, asignándoles el carácter de “rostro de una época” o “historia global”. Una historia que propone superar las visiones -que surgen desde fines del siglo XIX- en donde las diferencias al interior de las sociedades son reducidas a formas únicas que responden a una visión y un sistema valórico representativo de un tipo civilizatorio, por lo general correspondiente con la visiones de los grupos de poder. Es decir, cuestiona y problematiza la noción de principio único o “forma de conjunto” para el trabajo de interpretación histórica, para apostar a una forma de hacer historia que se despliega en lo que Michel Foucault ha dado en llamar “el espacio de una dispersión”.⁵⁴⁴ Esta dispersión se plantea en contraposición a la noción de continuidad –o tradición- caracterizada únicamente por el otorgamiento de estatutos temporales a los fenómenos históricos como si estos fueran siempre sucesivos y/o análogos, dando cuenta así de una condición “irreflexiva” en el pensamiento sustentado en estas visiones.⁵⁴⁵

Otra consideración que nos remite a las perspectivas de esta tesis, y directamente a nuestra opción por trabajar con fuentes primarias, principalmente elaboradas por las propias maestras en sus diversos contextos y entornos, es el problema sobre cómo trabajar los documentos, para qué fines interpretarlos y para qué construir un relato sobre ese pasado. Para profundizar en sus características se optó por abordarlas en su nivel “discursivo”, además de su dimensión histórica concreta (los proyectos que llevaron a la práctica), lo que se justifica frente a la constatación de la existencia de numerosos artículos de su autoría, que han quedado rezagados en favor de la construcción de una historia más amplia del magisterio, sus “luchas” y sus proyectos. De esta manera, los textos pesquisados permitieron identificar y dar cuenta del estado de desarrollo de las reflexiones de esta

⁵⁴⁴ Foucault, Michel: *La Arqueología del Saber*, (España, Editorial Siglo XXI, 2003). Páginas 15-16.

⁵⁴⁵ *Ibidem*, p. 33.

corriente de maestras frente a los distintos temas que ocupan la investigación (cambios identitarios, rol pedagógico, participación social y política, memoria).

Un primer acercamiento a estos documentos nos remitió al planteamiento de Michel De Certeau respecto a la idea del “mundo muerto” tomada, a su vez, de *Jules Michelet*. Esta idea refiere a la aproximación del historiador con el pasado a través de un discurso construido por un “otro” que ya no existe y que, por lo tanto, no puede hablar. Se trata de un trabajo voluntarista del historiador, que realiza “cortes” para seleccionar e interpretar el pasado desde el presente y desde el sentido que otorga el presente. De esta manera, la historiografía es un discurso sobre un “otro” que se construye a partir de la separación entre “el saber que provoca el discurso y el cuerpo mudo que lo supone”.⁵⁴⁶ En esta perspectiva, las maestras se convierten en un “fantasma” de nuestra escritura, en alteridad y objeto a la vez, en ese *cuerpo mudo* que nos da la posibilidad de “decir” –quizás- lo que no pudo. En ese sentido, la historiografía siempre tiene algo de ficción y esa ficción es el resultado de la manipulación y el análisis que realiza quien escribe: (...) *cada historiador coloca su fecha inaugural en el lugar donde detiene su investigación, es decir, en las fronteras que le fija la especialidad a la que pertenece. De hecho, su punto de partida lo constituyen determinaciones presentes. La actualidad es su verdadero comienzo.*⁵⁴⁷

Esta aproximación nos llevó a definir la opción por analizar los escritos de las maestras primarias, respondiendo al interés por estudiar los procesos socio históricos vinculados a la construcción de un sujeto femenino docente específico, en el concierto de sus relaciones con los discursos y representaciones que sustentan el orden social y de género, pero también en relación al problema sobre quiénes piensan la educación y los cambios y oportunidades que se producen a nivel de política educativa, en el momento en que las maestras entran a incidir en el campo de la política estatal.⁵⁴⁸

⁵⁴⁶ De Certeau, Michel: *La Escritura de la Historia*, (Colombia, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1993): 17.

⁵⁴⁷ *Ibidem*, pp. 24-25.

⁵⁴⁸ Por “orden social” entenderemos el conjunto de costumbres, interacciones, instituciones y creencias que configuran normas sociales capaces de reproducir –en un tiempo relativamente constante- las condiciones esenciales del sistema que sustenta.

A partir de ello, y de los objetivos planteados en la tesis, llegamos a diferenciar cinco momentos en los que se puede apreciar un cambio en las definiciones del “ser maestra”, provenientes del desarrollo de la profesionalización que otorgó el Estado y de los cambios cualitativos que se presentan en la construcción de identidad y en la forma en que se posicionan en el espacio político-educativo en la primera mitad del siglo XX.

a) La identidad y su dimensión individual: 1830-1860

Esta primera fase de construcción identitaria de la maestras abordada en el primer capítulo, se produce con el advenimiento de la República y con ello, de la educación estatal desde comienzos del siglo XIX, que se fueron desarrollando paulatinamente. Las preceptoras, que eran en su mayoría las encargadas de dar la escasa enseñanza a los sectores populares, provenían de sectores preferentemente rurales y peonales, de modo que la docencia fue una estrategia de las mujeres para mejorar subjetiva y materialmente sus condiciones de vida. De esta manera fue configurándose como un mecanismo para escapar del trabajo peonal, más avanzado el siglo del trabajo industrial urbano, o de las vías de subsistencia reñidas con las pautas culturales y de género de la sociedad oligárquica.

Este primer momento de dispersión se expresó a través de la existencia de preceptoras en diversos territorios del país, de las que se puede tener conocimiento a través de las cartas que enviaban a las autoridades solicitando apoyo económico para sus escuelas, muchas de ellas en estado de miseria. Esta dispersión, así como las diversas motivaciones para convertirse en preceptoras, pueden dar cuenta de un proceso incipiente de construcción identitaria que se constituyó como experiencia individual y cuyo desarrollo se produjo “hacia adentro”. En este nivel subjetivo de las preceptoras, de formación autodidacta y rudimentaria, se produjeron las primeras aproximaciones con los actores del aparato educacional, como los visitantes de escuela y otras autoridades del sistema educacional, además de autoridades municipales o de Intendencia según consta en los registros. Esto permite ir configurando un paulatino proceso de posicionamiento social y definición estatal de su rol social y educativo.

Por su parte, el origen popular condujo a las preceptoras a identificarse y comprometerse con la infancia pobre desde los inicios de su profesión, compartían un origen común por lo que la escuela se transformó en un espacio de nexos culturales que fue preciso intervenir desde arriba conforme avanzó el desarrollo del sistema educativo estatal.

b) La dimensión colectiva de la preceptora normalista: 1852-1920

El proceso colectivo de desarrollo identitario de las preceptoras abordado en el primer y segundo capítulo, se encuentra relacionado con algunos hitos de la política estatal que fueron configurando y perfeccionando su labor profesional conforme las ideas y valores de la cultura dominante. Abarca un período largo de desarrollo y se encuentra asociado a la profesionalización en las escuelas normales a partir de su creación en 1852, luego, a la Ley de Instrucción Primaria de 1860 y la consecuente creación de escuelas normales en diversas zonas del país. A la vez, estos cambios en la política educativa condujeron a dar sustento teórico y metodológico al desenvolvimiento del ejercicio de la enseñanza.

Paralelamente a ello, la profesión docente comenzó experimentar un fenómeno de feminización, que se explica en gran medida por el impulso que dio el Estado a las Escuelas Normales femeninas a partir de la década de 1880, y al aumento en la cobertura de la educación femenina. En esta etapa las maestras transitaban desde un ejercicio autodidacta y rudimentario de la profesión hacia el encuentro en el espacio de formación en la escuela normal, pudiendo reconocerse e identificarse en una misma labor profesional, y posiblemente en similares motivaciones y expectativas de vida.

Pese a la procedencia popular de las niñas que ingresaban a las escuelas normales, y al carácter oligárquico liberal de los reformadores y las políticas públicas hacia las primeras décadas del siglo XX, se produjo una conjunción entre el magisterio normal y los conceptos educativos del Estado, que dotaron de una identidad particular al normalismo. A partir de esto, parece impregnarse en el ejercicio del profesorado normalista una misión educadora vinculada a la idea de un rol educativo, asumido como apostolado. Pudiendo

encontrarse los mayores obstáculos para el ejercicio de la profesión en los sectores rurales, donde dicho sea de paso, mayoritariamente era cubierto por mujeres. A partir de ello se puede desprender la presencia varios elementos que definen una identidad “global” del ser normalista; basada en principios y valores universales y fundamentales para el desarrollo de la nación. La educación asociada al pueblo fue una idea fundante que permaneció vigente durante todo el período observado, y adquirió un carácter particular con la composición mayoritaria de estudiantes provenientes de sectores populares en las escuelas normales. No obstante, los principios encarnados en el normalismo fueron significados de manera diversa por los propios normalistas, dando cuenta de un sector que asumió acriticamente la misión educadora orientada desde las elites; y otro sector movilizado y propositivo, que se mantuvo activo desde la década de los veinte y se caracterizó por el desarrollo de un proyecto educativo emanado de la propia experiencia y deliberación en los espacios que desarrollaron para ello.

Por su parte, el desarrollo de la profesionalización produjo un efecto en la identidad de las maestras porque a su función educativa incorporaron el estatus de funcionaria asalariada. Aspectos que modifican cualitativamente la fase identitaria anterior, conforme esos cambios van produciendo nuevos elementos que “nutren” la identidad: al origen popular-rural se agrega el poseer un estatuto funcionario, ser trabajadoras asalariadas, aspectos que en las primeras décadas del siglo XX las aproximan a la situación de otros sectores asalariados, identificándose con ellos en su condición de clase popular. Esto se verá reflejado de forma mucho más patente en la siguiente fase de desarrollo identitario.

c) De la identidad colectiva a la acción colectiva: 1923-1927

Esta etapa que abordamos en el segundo capítulo se encuentra referida a la incorporación de las maestras primarias a la Asociación General de Profesores, dando cuenta de un proceso creciente de identidad profesional que se traduce en esta etapa en la asociatividad gremial como espacio de relaciones internas y con otras organizaciones del período. Se encuentra relacionada también con los cambios producidos con la política de formación docente que se reflejaron en la aparición de un sujeto profesionalizado y con una creciente

autovaloración de su labor, lo que puede constatarse en la realización de asambleas pedagógicas y cursos de perfeccionamiento.

Por su parte, la creación de la Asociación General de Profesores transitó desde su origen netamente gremial hacia un proyecto que trascendió las acciones de ayuda mutua, corporativismo y reivindicaciones salariales, para consolidarse como una organización de base social, que poseía y planteaba un proyecto de regeneración y modificación de la educación nacional, abarcando no exclusivamente temas educativos, sino también proponiendo un cambio “integral” de la sociedad chilena y la organización del estado. Su estructura y funcionamiento, las instancias de participación interna y el perfil de los asociados que engrosaron las filas de la institución, quienes en su mayoría eran jóvenes normalistas, son algunos factores que explican las condiciones que permitieron el desarrollo de la participación femenina con elementos y características propias.

De ese modo, en el proceso de debates y articulación de demandas y proposiciones de la Asociación se identifica una creciente intervención de maestras en los espacios de participación. Estas intervenciones transitaron desde acciones de reivindicación salarial y mejora en sus condiciones de trabajo, que una vez resueltas se diluían, como fue el caso del “Comité de Normalistas Desocupadas”; hasta quienes escribían cartas a la revista del gremio sobre su aislamiento geográfico y cultural, sobre las situaciones de abuso y maltrato que las exponían a un acecho constante, dando cuenta de un espectro amplio de realidades de maestras vinculadas a la Asociación General. En esta diversidad encontramos un grupo particular de maestras que se va constituyendo en el desarrollo de la reflexión educacional que la aproxima a la corriente “reformista” del magisterio, que formuló las bases de la reforma integral de 1928, pero que a su vez las maestras nutren y retroalimentan con una reflexión propia sobre diversos aspectos vinculados a una transformación cultural que apelaba a las problemáticas del género y la cultura popular.

d) La acción política desde la identidad de género-clase: 1927-1935

En esta fase se produce un cambio cualitativo en la identidad del grupo de maestras reformistas. Este cambio se encuentra asociado a un fenómeno de politización expresado en

la articulación y visibilidad de un poder en potencia, que irrumpe a través del discurso en el espacio de debate político de la Asociación, pero que impactó y trascendió hacia el espacio público, provocando una reacción social en contra y a favor de los planteamientos de las maestras. Por su parte, el proyecto innovador y transformador de la enseñanza que plantearon los profesores en 1928 presenta un momento de maduración de un largo aprendizaje y experiencia, es decir, de una memoria que tuvo la particularidad de condensar un proceso de construcción de identidad, que en el caso de las maestras se expresó a través de su influencia en el gremio.

La etapa previa de acción colectiva de las maestras propiciada por la profesionalización y la incorporación a la organización gremial, fueron articulándolas en torno a una reflexión colectiva sobre la condición de género y de clase, haciendo una distinción entre las aspiraciones e intereses de las mujeres de la “clase burguesa” y las de clase popular, propiciando la adhesión de la asamblea general del gremio y de otros sectores que se identificaban con sus postulados, como fue el caso de las organizaciones de obreras anarquistas. Por su parte, la lectura de los escritos de Alejandra Kollontai, la líder revolucionaria bolchevique que promovió el amor libre y lideró la oposición a la intervención partidaria en los sindicatos, que es mencionada por Haydée Azócar en uno de sus escritos, permite suponer un proceso de autoformación de las maestras en temas específicos que fueron integrando a la noción de proyecto educativo y cambio social.

En este contexto, la participación de las profesoras primarias dentro de la Asociación General, tuvo en sus inicios características de una inclusión de carácter netamente gremial, en donde levantaron demandas de tal naturaleza; pero, una vez desarrollada la participación femenina, los petitorios vinculados con la problemática de la mujer comenzaron a aumentar y afianzarse, no sólo como reivindicación salarial o denuncia, sino también como reflexiones y acciones de carácter político, vinculándose con movimientos que elevaron demandas sobre los derechos civiles y políticos de la mujer.

En esta fase observamos la aparición de un sujeto político que se posiciona con rebeldía de género frente a las pautas culturales que alcanzan incluso a los compañeros asociados, de

ello dieron cuenta sus intervenciones en la Asamblea General de Talca en 1927. La acción política, estuvo caracterizada por el fortalecimiento de su identidad pública, la participación al interior de la Asociación, la enunciación de un discurso transformador de la sociedad y los aportes a la formulación de un proyecto de reforma integral de la enseñanza.

En esta etapa se define el proceso de aprendizaje comenzado en el siglo XIX dando inicio a una nueva generación de maestras que ejercen un poder influyente al interior de la Asociación. Estas maestras presentan una consciencia distinta frente al rol profesional, porque a su función técnica incorporan la dimensión identitaria vinculada al género, a través de un llamado a las “otras” maestras del gremio a aprovechar su doble condición de independencia intelectual y económica, para romper con los prejuicios que impedían su mayor participación en el gremio. El poder de las maestras presentó características multidimensionales, porque se expresó como poder de influencia gremial, con carácter feminista, popular y con un fuerte contenido político, en tanto se expresó a través de la intervención directa en los espacios deliberativos. Este proceso de politización se expresó con nitidez en la asamblea de Talca en 1927, y aunque no se volvió a presentar con el mismo carácter, inauguró las condiciones para un nuevo ciclo en el proceso que más tarde adopta la participación de las maestras en el ámbito de la política educativa, a partir de la consolidación iniciada en 1944 en San Carlos.

e) Identidad docente y consolidación: 1935-1953

Esta etapa de construcción de identidad profesional y política de las maestras agrupadas en la corriente funcionalista es abordada en los capítulos III y IV, y permite identificar la configuración de un sujeto docente fuertemente comprometido con la educación entendida como un vehículo de transformación social. Esta concepción de la educación es presentada como el resultado de un proceso sistemático de estudio y análisis de los problemas educativos nacionales, que comienzan a ser identificados con mayor precisión y base “científica” en este período, lo que permite priorizarlos de acuerdo a su mayor urgencia y proponer las formas de superarlos.

Entre los problemas fundamentales de la educación se identifica en primer lugar el analfabetismo, como fenómeno persistente que se explica a partir de las características históricas del sistema político y económico, cuya preservación había sido posible, entre otras cosas, por la falta de una educación transformadora para el pueblo. A su vez, este análisis llevaba a reafirmar en la corriente funcionalista la necesidad de una transformación más amplia que requería de un cambio en las concepciones con las que se formulaba la política educativa, pero también de la organización del Estado democrático representativo y de la orientación económica del proyecto de desarrollo nacional, confiriéndole a la educación popular estatal un papel fundamental en estos cambios.

En el contexto del desarrollo de estas ideas identificamos entre 1934 y 1936 la elaboración de una reflexión propia de las maestras, referida a diversos problemas de orden político-gremial, cultural y económico, que se expresan principalmente en este período de reunificación gremial en la Unión de Profesores de Chile. Entre las preocupaciones de las maestras se encuentra el proceso de reunificación y la necesidad de superar las dificultades que, en definitiva, llevaron a la “derrota” de la Asociación General, advirtiéndose los factores que era preciso valorar y los que había que superar o no volver a repetir; de tal forma que se recurría a la memoria del proceso reformista de la década del veinte para darle un sentido pedagógico a esa revisión de la experiencia. Entre los principales problemas se identificaban los “vicios” de la dinámica política relacionados con la centralización y la intervención de los partidos políticos en el gremio, que eran asumidos como factores negativos del proceso de unificación del profesorado. De ahí se desprende la perspectiva de un gremio independiente de los intereses partidarios, fuertemente vinculado con los problemas educativos de los territorios y comunidades, como base material para el desarrollo de las orientaciones generales del gremio, pero también de las especificidades de cada sección territorial. Se produce aquí una definición de la organización zonal –y sus conexiones vitales con la comunidad- como principal forma de acción para orientar la política gremial del magisterio.

En esta etapa se advierte un desplazamiento de los ejes de pensamiento y acción política de carácter feminista desarrollados por las maestras en la década anterior, hacia una propuesta

que pone el foco en el desarrollo de las comunidades y los problemas concretos que limitan sus posibilidades de adelanto cultural y económico. Así, los temas y reflexiones referidos a la emancipación cultural y económica de la mujer fueron desapareciendo en favor del desarrollo de orientaciones respecto a los problemas de orden educacional y de la revitalización de las propuestas de unificación y consolidación de la educación estatal. Esto se puede reflejar con claridad en el contexto de cambios producidos por la llegada al gobierno del Frente Popular, que entre el período 1939 y 1952, ampliaron las condiciones para proyectar un cambio educacional. Entre otras políticas implementadas en este período –en una línea de experimentación encauzada por el estado- se logró por parte del magisterio el decreto de creación de la primera zona experimental en San Carlos, en donde se creó una escuela consolidada orientada, según sus principios, a dar enseñanza completa a la población escolar campesina y dotar a la comunidad de las herramientas para transformar sus condiciones de vida.

De esta manera se advierte un proceso de cambios en la identidad de las maestras que se encuentra en relación a la maduración del pensamiento funcionalista y que define a un sujeto docente específico que se configura en la experiencia de San Carlos: el docente consolidado. Sus características están dadas por la función que ejerce en el medio social, lo que a su vez requiere de diversas cualidades que van más allá de la sola experticia técnica. Tales cualidades son la capacidad de investigación de las realidades educativas, la perspectiva social para abordar los problemas que arrojan los procesos de investigación, el liderazgo necesario para llevar a cabo un proyecto transformador, y la vinculación de los problemas educativos con los problemas nacionales de orden económico y social. En el contexto de estos cambios, las maestras consolidadas tuvieron un rol influyente en la organización y orientación técnica de la consolidación, transformándose en un sujeto docente especializado en las distintas materias y ámbitos que abarcaba este tipo de instituciones.

En suma, las maestras consolidadas pueden ser definidas como un tipo de sujeto docente que se constituyó en un proceso largo de definiciones y cambios en la identidad del profesorado femenino, inscritos en un proceso más amplio y general de desarrollo

profesional en los siglos XIX y XX, y de desarrollo gremial en el período 1923-1934 / 1935-1950. Este último proceso fue el que permitió su aparición como grupo unificado al interior del gremio, que se mantuvo vigente durante un periodo de 20 años, proceso al que se fueron incorporando nuevas maestras conforme avanzaba el desarrollo y crecimiento de las escuelas consolidadas.

2. El rol de las maestras consolidadas en la política educacional

Los principios de la educación consolidada la llevaron a definirse como un proyecto de transformación social orientado a entregar educación completa a los sectores más desfavorecidos cultural y económicamente, a través de la creación de un tipo de institución pública de enseñanza vinculada con los requerimientos de las comunidades y del medio social.

El desarrollo de estas instituciones le otorgó algunas características particulares respecto a otros proyectos de educación popular que se desarrollaron con el sello de la autonomía respecto al Estado, como fueron las escuelas de las mutualistas en los inicios del siglo, y las escuelas racionalistas de la Federación Obrera de Chile en la década de 1920. Estas particularidades se presentaron a través de la combinación de orientaciones y prácticas de marcada autonomía local en el diseño de la política consolidada, con un encauce estatal que orientó sus definiciones legales y le otorgó un estatuto en el sistema educacional público.

A partir de ello, se observa una activa participación de las maestras en el plano de la reflexión y formulación de las políticas de la consolidación, y en el diseño del proyecto para llevarla a cabo, acción que se desarrolló en el ámbito interno del profesorado que lideraba ese proceso, y más tarde, en el ámbito directivo en la escuela Consolidada de San Carlos, en el que se posicionaron dos maestras representativas de esta corriente: Luzmira Leyton, ocupando el cargo de dirección general; y Haydée Azócar en la dirección de la sección secundaria, nivel de enseñanza inexistente hasta ese momento para los campesinos de San Carlos. El carácter experimental de esta escuela, que la definía como un tipo de

institución pública de enseñanza, unido a la posición influyente que tenían algunos maestros funcionalistas ocupando cargos en el sistema educativo, aproximaron a estas maestras a la dinámica de la política institucional, ámbito en que se desarrollaron con “experticia” y liderazgo.

Desde la perspectiva de la identidad, al perfil técnico se incorporó el perfil directivo, lo que implicó una ampliación de las conexiones y redes de las maestras-directoras con las instituciones de la comunidad y con algunas áreas del sistema educativo, principalmente la Dirección General de Instrucción Primaria y Normal, y la Sección de Experimentación, conforme era en esas direcciones donde se formulaba la política consolidada. En el caso específico de la Escuela Consolidada de San Carlos, operaron las redes que existían entre el magisterio funcionalista y las autoridades del Ministerio de Educación, entre las que ocupaban cargos de influencia Daniel Navea, Luis Gómez Catalán y el propio Víctor Troncoso, histórico líder e impulsor de la Reforma de 1928, del funcionalismo y las escuelas consolidadas. Este último fue designado como Inspector Escolar en San Carlos, y luego como Jefe de la Zona Experimental, cuando se promulgó el decreto que asignaba esa categoría a la zona campesina de San Carlos. Esto permite dar cuenta de una acción que se desarrolla en el plano de las redes institucionales, que permite sortear los obstáculos y conseguir los apoyos necesarios para la aprobación de los planes matrices del proyecto educativo, para que una vez aprobada la instalación, se fueran ajustando las políticas de la escuela consolidada con los requerimientos de la comunidad, en una relación de unión y sinergia que definía al concepto de educación en su dimensión integral y convergente con otras actividades y servicios sociales.

Integral desde el punto de vista de una escuela pensada para un proyecto de desarrollo nacional, que tenía un correlato práctico en la adecuación de sus contenidos y formas de trabajo a la realidad educativa de las comunidades y de las diversas zonas económicas del país. Sumado a ello, la integralidad del proceso educativo estaba dada por la definición de un sujeto, que una vez finalizado su proceso escolar, tendría las herramientas para desempeñarse en su comunidad como un buen ciudadano y un buen productor o profesional, según sus habilidades y vocaciones, lo que le asignaba un carácter de eficiencia social a la escuela. Por su parte, desde la perspectiva de la convergencia de servicios, como

principio de la consolidación, propiciaba un tipo de relaciones, de carácter público, definidas en base relaciones de cooperación entre la escuela, las organizaciones sociales locales y las instituciones del estado, con el fin de lograr objetivos comunes, que integraban una visión de desarrollo nacional, con un proyecto de desarrollo y progreso comunitario.

Por otra parte, desde la perspectiva de las características del liderazgo directivo que desarrollaron las maestras puede verse reflejado en la influencia directa que tuvieron Luzmira Leyton y Haydée Azócar en la aprobación de los decretos que creaban las escuelas consolidadas de la Población Dávila y de Buin, de las que fueron directoras respectivamente, a través de conversaciones informales con el entonces Ministro de Educación Oscar Bustos, precipitando con ello su aprobación. Sumado a ello, en el caso de la instalación de la escuela de Buin, fue la propia Haydée Azócar la que redactó los decretos de creación, y luego el de rectificación para darle mayor precisión a la función del profesorado consolidado y a su categoría administrativa y salarial. De ello se desprende un conocimiento a nivel técnico y jurídico que permitió avanzar en la instalación y desarrollo de estas instituciones, lo que paralelamente fue dotando a las maestras directoras de una capacidad ejecutiva que se traspasaba también al plano de la dirección técnica de la escuela.

En el capítulo IV de la tesis presentamos la experiencia de la escuela de Buin, que probablemente puede ser identificada con la experiencia de las otras escuelas que se crearon a nivel nacional, en la que una vez finalizado el proceso de instalación comienza una segunda fase referida a rol de dirección de la organización, estructura y funcionamiento de las actividades de la escuela. Sumado a ello, estaba la conformación de los equipos docentes por nivel y echar a andar los organismos internos de la escuela, además de la necesidad de perfeccionar al profesorado en los principios y formas de trabajo de la educación consolidada, incorporándole un sello de profundo compromiso con la comunidad y el “pueblo” que integraba de manera activa el proceso educativo. Ese sello se mantuvo como principio durante todo el proceso que duró la consolidación, no obstante se fue integrando cada vez más nítidamente un fenómeno de creciente profesionalización de los educandos. Este fenómeno transitó desde la formación de un sujeto ciudadano y productor para desenvolverse en sus propias comunidades, hacia un sujeto profesionalizado, que amplía y, de cierta manera, modifica sus expectativas de futuro en el plano individual y

social. La abrupta intervención de estas escuelas una vez acontecido el golpe de estado, permite preferentemente conocer hoy día sus impactos en el nivel de transformación de proyectos de vida individual, impulsados por la ampliación de las expectativas profesionales del alumnado consolidado. Esto permite plantear que la profesionalización y ampliación de los horizontes de vida, constituyen uno de los legados más importantes de la consolidación. No obstante, de la memoria de la experiencia y de cómo la escuela se posicionó e impactó en las comunidades locales, es preciso seguir avanzando en la línea de los trabajos que se han desarrollado recientemente a partir de la experiencia de la Población Dávila, y que permiten poner en dimensión histórica los problemas de la educación pública y el rol del profesorado en sus definiciones estratégicas.

Por su parte, el análisis histórico del rol de las maestras en el ámbito de las políticas de educación nacional, desde la perspectiva que hemos orientado la investigación, se circunscribe a un tipo específico de sujeto docente que se constituyó en el siglo XX y se identifica en primer término con el funcionalismo –docente y estatal- como perspectiva teórica que se define su rol en la sociedad. En segundo lugar, el carácter estatal del proyecto educativo permitió a las maestras, en su función directiva y “experta”, acceder a los espacios institucionales donde se jugaban las decisiones políticas y los apoyos que hicieron posible producir “cambios sociales” orientados desde un tipo de escuela que se constituyó en un agente transformador del desarrollo y proyecciones de las comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

1. Fuentes primarias

Archivos:

1. Archivo Municipal de Concepción, Volumen 8, Octubre 20 de 1838.
2. Archivo Municipalidad de Los Ángeles, Volumen 7, Sesión ordinaria 24 de noviembre de 1882.
3. Comunicaciones recibidas del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Volumen 104, Bienio 1853-1854.

Leyes y Decretos:

4. Instrucción primaria. Disposición fundamental sobre la materia. Dictada en 1813, en *Leyes publicadas en Chile, 1810-1900*.
5. Artículo de oficio. Decreto de la Junta Gubernativa del 21 de agosto de 1812, relativo a la enseñanza de las niñas en los conventos, Santiago, 1812.
6. Ley Jeneral de Instrucción Primaria, Santiago, 24 de noviembre de 1860, Manuel Montt, Rafael Sotomayor.
7. DFL N° 5.291, del 22 de noviembre, 1929. Texto definitivo de la Ley de Instrucción primaria Obligatoria.
8. Decreto N° 7.500, Santiago, 10 de Diciembre de 1927. C. Ibáñez C., Eduardo Barrios, Pablo Ramírez.
9. Decreto N° 1.100, Santiago, 9 de marzo de 1945. Aprueba Plan elaborado por la Dirección General de Educación Primaria para un ensayo educacional en la zona experimental de San Carlos. J.A. Ríos M. y E. Marshall.
10. Decreto N° 1687 sobre aplicación del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, Santiago, 13 de Marzo de 1946. Alfredo Duhalde Vásquez, Benjamín Claro Velasco.
11. Resolución N° 1025, del 25 de abril de 1953, Luis Gómez Catalán, Director General de Educación Primaria.
12. Decreto N° 2.204 de 13 de abril 1953, que crea la Escuela Consolidada de Buin.

Boletines y documentos:

1. “Discurso leído por la Directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, señorita Teresa Adametz”, en Inauguración del nuevo local de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, (Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1886).
2. Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria: “Informe de Visitadores de Escuela N° 86”, Yumbel, 10 de agosto de 1905.
3. “Plan de Reconstrucción Educacional”, (Santiago, Editorial Renovación, 1927)
4. Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores, Asamblea Pedagógica, 20-27 de septiembre de 1926, (Santiago, Imprenta Universitaria, 1927).
5. “Educación y Cultura al servicio de la democracia”, Documento emanado de la “IV Convención de la Unión de Profesores de Chile”, (Santiago, Ediciones de la Unión de Profesores, 1943).
6. Eleodoro, Domínguez: *Un movimiento ideológico en Chile*, Biblioteca Clodomiro Almeyda. Partido Socialista de Chile. Documentos de Archivo, (Santiago de Chile, 1935)
7. Boletín de las escuelas experimentales. Dirección General de Educación primaria, Departamento Pedagógico (10), Primer Semestre, 1951, Año XXII.
8. Mensaje de Arturo Alessandri en la apertura del período ordinario de sesiones del Congreso, Ministerio de Educación, septiembre-octubre, 1931.
9. Congreso Nacional: Mensaje de S.E. el Presidente de la República Don Juan Antonio Ríos en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de mayo de 1945.
10. Francisco Fúnez, Santiago Blanco, Vicente Recabarren, Oscar Yáñez, L. Viveros y las Sras. Lidia Valenzuela, Haydée Azócar, Laura Lillo, Rosa Moreno, Mercedes Contreras, Marina Sáez y Esterlinda Quiroga: “Plan Experimental de Educación San Carlos. Desde su génesis hasta 1948”, (Santiago, Instituto de Pedagogía Terapéutica, 1951).
11. Azócar, Haydée; *La Clínica de Conducta y el problema de la inadaptación del escolar* (Santiago, Instituto de Pedagogía Terapéutica, 1950). Publicación N° 1.
12. Arriagada, Clofia: Tipo de instituciones escolares. Escuela Consolidada, (Sección Pedagógica, 1949).
13. Reyes, Leonora: “Ser maestra primaria en Chile. Apuntes para la discusión”, Seminario Historia, Memoria y Género, 22 de octubre de 2008, Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Entrevistas:

Lautaro Videla Stefoni: “Relato de Vida”. Proyecto Fondecyt N° 1090692, Egaña, Reyes, Toledo: “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas”, (Santiago, PIIIE, octubre 2010).

Brunequilda Bustamante: “Relato de Vida”. Proyecto Fondecyt N° 1090692, Egaña, Reyes, Toledo: “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas”, (Santiago, PIIIE, octubre 2010).

Ledia Troncoso Azócar, 20 de Enero de 2016, consulta médica particular de la entrevistada, Santiago.

Revistas:

1. Revista Instrucción Primaria, Santiago.
2. Revista Repertorio Americano. Semanario de Cultura Hispánica, Costa Rica
3. Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores, Curicó
4. Revista de Educación, Santiago
5. Anales de la Universidad de Chile, Santiago

Periódicos:

1. El Diario Ilustrado, Santiago
2. El monitor de Escuelas Primarias, Santiago
3. La Patria, Santiago
4. El Estandarte Católico, Santiago
5. La Alborada, publicación feminista, Santiago
6. La Palanca, Santiago
7. Verba Roja, Valparaíso-Santiago
8. La Agitación, Tarapacá
9. El Andamio, Santiago
10. Nuevos Rumbos. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile, Santiago
11. La Unión Patriótica de las Mujeres de Chile. Diario para la mujer y el hogar, Santiago

Artículos de Revistas y periódicos:

1. Bilbao, Francisco: “Sociabilidad Chilena”, *El Crepúsculo. Periódico literario y científico*, Tomo 2 (2), Santiago, junio, 1844.
2. “Crónica de las escuelas”, *El monitor de Escuelas Primarias*, Tomo II (1), Santiago, 1853.
3. Domingo Faustino Sarmiento: “Escuela Normal de Mujeres”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo II (7), 15 de febrero de 1853.

4. “Informe del Visitador de Escuelas Tristán Letelier”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VI (10), 10 de julio de 1858.
5. J. B. Suarez, Visitador Jeneral de Escuela: “Informe presentado al Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, 10 de octubre de 1852”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I (4), 15 de noviembre de 1852.
6. “Memoria del Visitador de la Provincia de Valparaíso para al señor Ministro de Instrucción Pública, de la practicada en el Departamento de Quillota”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VIII (7), abril de 1860.
7. “Informe del Visitador de Escuelas de la Provincia de Atacama”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo X (14), noviembre de 1863.
8. “Escuela Normal de Mujeres”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo II (7), 15 de febrero de 1853.
9. “La Escuela Normal de Institutoras Primarias”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo II (7), 15 de febrero de 1854.
10. “El clero contra la instrucción de la mujer”, *La Patria*, Valparaíso, 17 de marzo de 1877.
11. Crecente Errázuriz: “La Patria y el clero”, *El Estandarte Católico*, Santiago, 19 de marzo de 1877.
12. Carmela Jeria: “Nuestra situación”, *La Alborada, publicación feminista*, Año II (29) Santiago, enero 27 de 1907.
13. “Declaración de Principios Combinación de Señoras de instrucción y socorro mutuo de Tocopilla”, *La Palanca*, Santiago, 1908.
14. Carmela Jeria: “Las Sociedades de Socorros Mutuos”, *La Alborada, publicación feminista*, Año I (10), Valparaíso, primera quincena de marzo de 1906.
15. Blanca Poblete: “¿Es preciso Luchar?”, *La Palanca*, Santiago, IV: p. 4, 1908.
16. Rosa Garrido: “Liberación de la mujer”, *Verba Roja* (62), Valparaíso-Santiago, febrero de 1927.
17. María Ramírez: “Si las bestias hablasen”, *Verba Roja* (34), Valparaíso-Santiago, 1° quincena de julio de 1920.
18. Aura: “Liberación Femenina”, *Verba Roja* (3), Valparaíso-Santiago, 1° quincena de octubre de 1922.
19. Alba Rosa: “Amor libre”, *La Agitación*, Estación Dolores, Tarapacá, marzo de 1904.
20. “Elocuente discurso pronunciado en la Convención de Profesores de Talca por la maestra Noemí Murgues”, *La Defensa Obrera*, Tocopilla, 19 de febrero de 1927.
21. Olga Echeñique: “Una Carta de Mujer”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (22), 1° de agosto de 1924.
22. “Situación de los Maestros Jóvenes. Desocupación. -Remuneración científica”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (14) 1° de Abril, 1924.

23. “Las maestras cesantes”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (35) Año III, 2 de junio de 1925.
24. Una maestra montañesa: “Desde la montaña a la Asociación General de Profesores de Chile”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (10), 1º de diciembre de 1923.
25. Juan Ramón Jerez: “Algo Espeluznante sobre una maestra rural”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (24), 24 de agosto de 1924,
26. “La Segunda Convención General de Concepción. 3, 4 y 5 de enero”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile*, 1º de abril de 1924.
27. Elvira Espinoza: “Algunas de mis impresiones y experiencias de mi vida de normalista”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (27), noviembre, 1924.
28. “La Cuarta Convención General de la Asociación General de Profesores de Chile. Celebrada en Valdivia entre los días 10 y 15 de enero del presente año”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (47) Año III, 20 de abril de 1926.
29. “Presentación que hicieron las damas a la Excm. Junta de Gobierno cuando iniciaron públicamente la campaña pro municipios”, *La Unión Patriótica de las Mujeres de Chile. Diario para la mujer y el hogar*, (22) Año I, jueves 22 de abril de 1926.
30. Magda Portal: “La Reforma educacional en Chile”, *Revista Repertorio Americano. Semanario de Cultura Hispánica* (10) Tomo XXI, Año XI, N° 506, San José de Costa Rica, septiembre, 1930.
31. Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “El Divorcio”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (8), Año I, Curicó, diciembre de 1934.
32. Azócar, Haydée (Nina Vanzán): “La Mujer en la Política. Su formación cívica actual”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (12), Año II, Curicó, junio 1933.
33. Nina Vanzán: “La mujer chilena en un momento histórico”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores*, Curicó, agosto de 1934.
34. Nina Vanzán: “El voto a las Mujeres”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (2), Año I, Curicó, junio de 1934.
35. Nina Vanzán: “La Mujer en la Política”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (3), Año I, julio 1934.
36. Nina Vanzán: “Unificación del Magisterio”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (5), Año I, Curicó, septiembre, 1934.
37. Nina Vanzán: “¿La raza progresa? Tratemos de verlo”, *Revista Nervio* (6), Curicó, octubre de 1934.

38. Nina Vanzán: “La Escuela Hogar”, *Revista Nervio* (17): p. 23, Año II, Curicó, diciembre 1935.
39. Nina Vanzán: “El niño abandonado”, *Revista Nervio* (14): pp. 5-6, Año II, Curicó, agosto, 1935.
40. Nina Vanzán: “El niño se muere”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (19), Año III, Curicó, junio de 1936.
41. “De la Convención de Profesores de Chillán. Conversando con uno de los delegados de la CGT”. Entrevista al “Camarada” Heredia, *El Andamio*, 6 de febrero de 1932.
42. Abdolomira Urrutia: “Unificación del magisterio”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores*, (10), Año II, Curicó, mayo 1935.
43. Luzmira Leyton: “Función educacional. Análisis de las Convenciones zonales celebradas por la UPCH”, *Nervio. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores* (16), Año II, Curicó, octubre-noviembre, 1935.
44. “Habla la Señorita Abdolomira Urrutia, Directora de la Escuela Costa Rica, en Santiago de Chile”, *Revista Repertorio Americano. Semanario de Cultura Hispánica* (795), Año XVIII, Tomo XXXIII (11) (San José de Costa Rica, 1937). pp. 166, 171 y 172.
45. Daniel Navea: “El porvenir de la Escuela Rural”, *Revista de Educación* (2), Año I, julio 1941.
46. “Educación Rural”, *Revista de Educación* (12), Año II, noviembre, 1942.

Tesis:

1. Yáñez Lucinda: Monografía de la Escuela Consolidad de Buin, Memoria para optar al título de profesora de Estado, en la asignatura de castellano, Santiago, Universidad de Chile, 1964.
2. Cortes, Marcela: “Evolución histórica de la Reforma educacional de 1928”, Seminario de Tesis para optar al grado de Licenciada en Humanidades con mención en Historia, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago, 1991.
3. Reyes, Leonora: “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994), Tesis para optar al Grado de Doctorado en Historia de Chile, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005.

2. Fuentes secundarias:

Artículos:

1. Amar, Mauricio: “Hegemonía y cooptación del feminismo en Chile: de la aparición de un discurso feminista a la institucionalización de los derechos políticos de las

- mujeres”, *Al Sur de todo. Revista Multidisciplinaria de Género y Cultura*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2008. Enlace a la publicación: www.alsurdetodo.cl/documentos/doc_003_091105091107.PDF.
2. Brito, Alejandra: “La mujer popular en Santiago (1850-1920), *Proposiciones* (24): 280-286, Santiago, 1994.
 3. Bunster, César: “Sucinta biografía del Liceo Chileno”, *Anales de la Universidad de Chile* (99), Santiago, 1955.
 4. Carimán Linares, Braulio, “El “problema educacional” entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones”, *UNIVERSUM* (27), Vol. 2, Universidad de Talca, 2012.
 5. Cavieres, Eduardo: “El sinceramiento de la vida privada y la recuperación de lo público. Individuos, prácticas y familia a través de testamentos en Valparaíso de 1860”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, (Año X, Vol. I), Depto. de Historia, USACH 2006.
 6. Chávez, Loreto; Santinelli, María Laura; Salinas, Isidora: “Provocar al ícono: interrupciones al Discurso de Recabarren”, en *Anuario de Posgrado* (3): 205-218; Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 1999.
 7. Egaña, Loreto: “Pedagogía y Modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile”, *Proposiciones* (24), agosto 1994.
 8. Egaña, Loreto; Reyes, Leonora; Toledo, María Isabel: “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* (13), julio, 2013.
 9. Egaña, Loreto; Núñez, Iván; Salinas Cecilia: “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en la escuelas primarias, 1860-1930”, *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, Santiago, julio, 2000.
 10. Gaviola, Edda: “Movimiento de mujeres en Chile (1912-1978), *Proposiciones* (24): 295-301, Santiago, 1994.
 11. Grez, Sergio: “Los artesanos chilenos del siglo XIX: un proyecto modernizador-democratizador”, *Proposiciones* (24): 230-235, Santiago, 1994.
 12. Hutchison, Elizabeth: “El feminismo en el movimiento obrero chileno: la emancipación de la mujer en la prensa obrera feminista, 1905-1908”, *Proposiciones* (21), Santiago, Ediciones SUR, 1992.
 13. Maza, Erika: “Liberales, Radicales y la Ciudadanía de la Mujer en Chile (1872-1930)”, *Estudios Públicos* (69), Santiago, verano 1981.
 14. Muñoz de Ebensperger, Gertrudis: “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, *Revista de Educación* (8), Santiago, 1942.
 15. Núñez, Iván: “Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973”, *Revista Docencia*, Año XV (40), Santiago, 2010.
 16. Núñez, Iván. “El pensamiento educativo de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”, *Revista Pensamiento Educativo* (34), Santiago, junio, 2004.

17. Núñez, Iván: “Biología y Educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”, *Cuadernos de Historia de la Educación* (1), Santiago, julio, 2013.
18. Núñez, Iván; Egaña, Loreto; Salinas, Cecilia: “La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica (1900-1930)”, *Revista Docencia* (13), Santiago, 2000.
19. Ponce de León Atria, Macarena: “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907”, *Historia* (42), II, Santiago, julio-diciembre 2010.
20. Reyes, Leonora: “Escuela Pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones”, *Revista Docencia* (44), Santiago, septiembre, 2011.
21. Reyes, Leonora: “Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Revista Docencia* (40), Santiago, mayo, 2003.
22. Roa, Freddy: “Diego Portales y la Educación”, *Revista Pensamiento Educativo* (Vol. 34), Santiago, junio 2004.
23. Salas, Irma: La investigación pedagógica en Chile, *Anales de la Universidad de Chile*, Sumario (45-46), Santiago, 1953.
24. Salazar, Gabriel: “La mujer del bajo pueblo en Chile: bosquejo histórico”, *Proposiciones* (21), Santiago, Ediciones SUR, 1992.
25. Salazar, Gabriel: “Luis Emilio Recabarren y el Municipio en Chile (1900-1925)”, *Revista de Sociología* (9), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1994.
26. Salazar, Gabriel: “Los dilemas del autoeducación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?”, *Proposiciones* (15), Santiago, 1987.
27. Salinas, Cecilia: “Las obreras chilenas a principios del siglo XX. Sus organizaciones y sus luchas”, *Revista Araucaria de Chile* (38), Madrid, 1987.
28. Vega, Miguel Ángel: “Estado actual de la Educación Secundaria Chilena”, *Anales de la Universidad de Chile* (114) Vol. 117, Santiago, 1959.

Libros

1. Amunátegui, Miguel Luis: *Doña Mercedes Marín del Solar*, (Santiago, Imprenta Nacional, 1892).
2. Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio: *De la educación primaria en Chile: lo que es y lo que debería ser*, (Santiago, Imprenta del Ferrocarril, 1856).
3. Arendt, Hannah: *La Condición Humana*, (Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1998).
4. Avalos, Beatrice: *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*, (Santiago, Ministerio de Educación, 2002).
5. Blanco, Arturo: *Importancia de las Sociedades de Socorros Mutuos. Sus beneficios materiales y morales*, (Santiago, Imprenta “La Universal”, 1911).

6. Casanova de Polanco, Eduvijis: *Educación de la Mujer*, (Valparaíso, Imprenta de la Patria, 1871).
7. Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional, 1810-1960*, (Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960).
8. Cox, Cristián; Gysling, Jaqueline: *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987* (Santiago, CIDE, 1990).
9. Cubillo Paniagua, Ruth: *Mujeres e identidades. Las escritoras del Repertorio Americano (1919-1959)*, (San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica; Colección Identidad Cultural, 2001).
10. De Certeau, Michel: *La Escritura de la Historia*, (Colombia, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1993).
11. Egaña, Loreto: *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, (Santiago, Ediciones LOM- DIBAM, 2000).
12. Egaña, Loreto, Núñez, Iván, Salinas, Cecilia: *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, (Santiago, Ediciones LOM, PIIIE, 2003).
13. Eyzaguirre, Jaime: *Historia de las Instituciones Políticas y Sociales de Chile*, (Santiago, 1967).
14. Foucault, Michel: *La Arqueología del Saber*, (España, Editorial Siglo XXI, 2003).
15. Gaviola, Edda; Lopresti, Lorena; Jiles, Ximena: *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino chileno (1913-1952)*, (Santiago, Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer, 1986).
16. Godoy, Lorena; Hutchison, Elizabeth; Roseblatt, Karin; Zárate, María Soledad: *Disciplina y Desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*, (Santiago, SUR/CEDEM, Colección Investigadores Jóvenes, 1995).
17. Grez, Sergio: *De la regeneración del pueblo a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, (Santiago, Ediciones de la Biblioteca Nacional de Chile, 1997)
18. Howes, H. W.: *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe*, Informe preparado para la Sexta reunión de la Conferencia de las Antillas (UNESCO, Puerto Rico, 1955).
19. Hutchison, Elizabeth: *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano, 1900-1930*, (Santiago, Ediciones LOM, Centro de Investigaciones Diego Baros Arana, 2006).
20. Illanes, María Angélica: *Chile des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*, (Santiago, Ediciones LOM, 2003).
21. Illanes, María Angélica: *En nombre del Pueblo, del Estado y de la Ciencia. Historia social de la salud pública en Chile 1880/1973 (Hacia una historia social del Siglo XX)*, (Santiago, Colectivo de Atención Primaria, 1993).

22. Illanes, María Angélica: *Cuerpo y Sangre de la Política. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*, (Santiago, Ediciones LOM, 2006).
23. Illanes, María Angélica: *Nuestra historia violeta. Feminismo social y vidas de mujeres en el siglo XX: una revolución permanente*, (Santiago, Ediciones LOM, 2012).
24. Illanes, María Angélica: *"Ausente, señorita" El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990*, (Santiago, JUNAEB, 1991).
25. Klimpel, Felicitas: *La mujer chilena (el aporte femenino al Progreso de Chile) 1910-1960*, (Santiago, Editorial Andrés bello, 1962).
26. Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza en Chile*, (Santiago, Imprenta Universitaria, 1939).
27. Labarca, Amanda: *El mejoramiento de la vida campesina (México-Estados Unidos-Chile)*, (Santiago, Ediciones Unión Republicana, 1936).
28. Marín del Solar, Mercedes: *Elojio histórico del ilustrísimo señor don Manuel Vicuña, primer Arzobispo de esta Santa Iglesia Metropolitana de Santiago de Chile*, (Santiago, Imprenta de la Opinión, 1843).
29. Monsalve, Mario (1998): *"I el silencio comenzó a reinar". Documentos para la historia de la instrucción primaria (1840-1920)*, (Santiago, Centro de Investigaciones Narros Arana, DIBAM, Univ. Católica Blas Cañas, 1998).
30. Montecino, Sonia: *Madres y Huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Cuarta edición ampliada y actualizada, (Santiago, Editorial Catalonia, 2007).
31. Morris, James: *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la cuestión social y el sistema de relaciones industriales en Chile*, (Santiago, Editorial Universitaria, 1967).
32. Núñez, Iván: *Tradición, Reformas y Alternativas Educativas en Chile, 1925-197*, (VECTOR, Centro de Estudios Económicos, 1980).
33. Núñez, Iván: *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, (Santiago, PIIIE, 1987).
34. Núñez, Iván: *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*, (Santiago, PIIIE, 1986).
35. Orellana Rivera, María Isabel: *Sentimientos en busca de ciencia: inicios de la educación científica femenina en Chile (1870-1930)*, (Santiago, DIBAM/Museo Gabriela Mistral, 2015).
36. Palomera, Adriana; Pinto, Alejandra (compiladoras): *Mujeres y prensa anarquista en Chile (1897-1931)*, (Santiago, Ediciones Espiritu Libertario-Colección Histórica Osvaldo Bayer, agosto de 2006).
37. Perrín, Sara: *Charlas educativas*. Recopilación de las Charlas dictadas en el Curso para Directores de Primera Clase de la zona norte, (La Serena, 1934).
38. Perrín, Sara: *Cartas Pedagógicas*, (Santiago, Imprenta El Globo, 1928).
39. Pinto, Julio (editor): *Mujeres. Historias chilenas del siglo XX*, (Santiago, Ediciones LOM, 2011).

40. Pinto V., Julio y Valdivia, Verónica: *¿Revolución proletaria o querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en la pugna por la politización pampina (1911-1932)*, (Santiago, LOM Ediciones, 2001).
41. Reyes, Leonora: *La Escuela en nuestras manos*, (Santiago, Editorial Quimantú, 2014).
42. Reyes, Leonora: *La Escuela como centro Cultural. El caso de la escuela Consolidada de la población "Miguel Dávila Carson" (1953-1981)*, Texto sin publicación oficial.
43. Romero, Luis Alberto: *La sociedad de la igualdad: los artesanos de Santiago de Chile y sus primeras experiencias políticas, 1820-1851*, (Buenos Aires. Instituto Torcuato Di Tella. 1978).
44. Robles, Lorenzo: *Manual de Moral, virtud i urbanidad. Dispuesto para jóvenes de ambos sexos por el presbítero D. Lorenzo Robles*, Segunda edición, (Santiago, Imprenta de la Independencia, 1853).
45. Salas, Darío: *Nuestra educación y sus deficiencias*, (Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1913).
46. Salazar, Gabriel: *Violencia Política Popular en las "Grandes Alamedas. Santiago de Chile, 1947-1987*, (Santiago, Ediciones SUR, 1990).
47. Salazar, Gabriel; Pinto, Julio: *Historia Contemporánea de Chile*, Tomo I (Santiago, Ediciones LOM, 1999).
48. Salazar, Gabriel; Pinto, Julio: *Historia Contemporánea de Chile*, Tomo IV, (Santiago, Ediciones LOM, 2002).
49. Salazar, Gabriel: *Del poder Constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*, (Santiago, Ediciones LOM, 2009).
50. Salazar, Gabriel: *Patriciado mercantil y liberación femenina (1810-1930)*, (Santiago, SERNAM, 2010).
51. Salinas, Cecilia: *La mujer Proletaria. Una historia por contar*, (Concepción, Ediciones LAR, 1987).
52. Sarmiento, Domingo Faustino: *Educación Popular*, edición con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, (La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011).
53. Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca: *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Tomos I y II (Santiago, Editorial Taurus, 2012).
54. Stiven, Ana María: *La seducción de un orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*, (Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 2000).
55. Thompson, E. P.: *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, en *Obra Esencial*, Prefacio, (Barcelona, Editorial Crítica, 2002).
56. Troncoso, Víctor: *Vagos y analfabetos. El problema básico de Chile*, (Santiago, Editorial Magister, Talleres Gráficos de la Federación Obrera de Chile, 1926).
57. Troncoso, Víctor: *La Educación Fundamental y lo fundamental en educación*, (Santiago de Chile, Imprenta Atenea, 1956).

58. Troncoso, Víctor; Navea, Daniel: *Chile reconstruye su educación. Anteproyecto de Ley Orgánica*, (Santiago, 1947).
59. Troncoso, Víctor; Sandoval, Juan: *Consolidación de la Educación Pública en Chile. Algunas ideas generales sobre su fundamento y aplicación*, (Santiago, Imprenta Germinal, 1954).
60. Valenzuela, Domingo: *La experimentación pedagógica en Chile* (Santiago, Editorial Nascimento, 1933).
61. Valenzuela, María Elena: *La mujer en el Chile militar. Todas íbamos a ser reinas* (Santiago, CESOC, 1987).
62. Venegas, Alejandro: *Sinceridad. Chile íntimo en 1910*, por el Dr. J. Valdés Cange (Santiago, Imprenta Universitaria, 1910).
63. Vivaceta, Fermín: *Unión y fraternidad de los trabajadores sostenida por las sociedades cooperativas*, Conferencia de Fermín Vivaceta, profesor de dibujo lineal y ornamental. (Valparaíso, Imprenta del Deber, 1877).
64. Zapiola, José: *La Sociedad de la igualdad i sus enemigos*, (Santiago, Guillermo E. Miranda Editor, 1902).
65. Zemelman, Myriam; Jara, Isabel (editoras): *Seis episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*, (Santiago, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Serie Estudios, mayo 2006).

ANEXOS

Escritos políticos de Nina Vanzán (Haydée Azócar), publicados en “NERVIO. Revista Mensual Editada por la Agrupación de Profesores”, Curicó 1934-1936.

El voto a las Mujeres

Año I Curicó, Junio de 1934, Numero 2, Páginas 25 – 26.

Este artículo tiene la pretensión de interpretar el sentir de muchas mujeres, cuyas voces se acallan ante los gritos gozosos de otro grupo, que considera que en estos momentos empieza a relucir la personalidad femenina en toda su integridad, con la concesión de un presente que nos acaba de hacer “el otro grupo de la humanidad”, que, con su más fina sonrisa, nos ha otorgado un pequeño derecho político: “voto municipal”.

Es interesante estudiar el caso. Hasta ahora, la mujer ha sido manejada como una especie de “cosa” por el sexo masculino para sus entretenciones y caprichos. Por esto, extraña la prodigalidad de hoy y, por asociación de ideas, viene a la mente “el caso del rico que regala sus productos benévolamente al pobre...cuando empiezan a descomponerse”.

No es un misterio que nos debatimos en un caos completo. Asistimos al ocaso de un régimen, de un mundo que se desploma a pedazos (Italia, Alemania, Austria, España, Estados Unidos), pero que, en este desplome, sólo va hacia una nueva estructura en lo económico y en lo político.

“Los que tienen intereses creados se obstinan en perpetuar esta debacle”, acudiendo a paliativos que dejan viva la entraña carcomida. En estos momentos en que los políticos profesionales lo han corrompido todo, se echa mano de la mujer para que venga a enmendar yerros. ¡Pobres políticos! ¡Cómo se ve que no se dan cuenta de que surge una nueva vida, cuyos retoños están fuera de los choclones políticos de cualquiera tonalidad! “¡Voto a la mujer!... cuando ya nadie cree en el sufragio universal!”. Resulta lo mismo que llamar a un

practicante, cuando el enfermo está ya desahuciado por el médico...

Ante la descomposición, sólo se mantienen los obstinados y aquellos que perderán su situación de “amos de todos los tiempos”. Sus gritos de fiera se dejan sentir, y se aferran a sus instituciones y quieren mantenerlas a pesar de todo, recurriendo a aquel sector humano que nunca ha tratado de conquistar el puesto que merece por el camino que la cordura señala: “la cultura”.

La mujer, en estos momentos, representa para la “moribunda sociedad”, la tabla de salvación, la última carta que se juega. Esta sociedad que la moldeó, llena de prejuicios, apegada a superficialidades, pequeña en su acervo cultural, la conoce bien y sabe que le servirá. Sabe que con un pequeño puesto que se le dé en la vida pública, satisface su orgullo.

Sin rubores la sociedad carcomida, dará esto a la mujer, a cambio que su actuación en el hogar, en la familia, frente al esposo, permita apuntalar lo tambaleante: Parlamento, partidos políticos, Municipio.....

Una vez más la mujer servirá de instrumento.

Hasta hoy la mujer no se ha cuidado de liberarse interiormente, de tirar por la borda añejos prejuicios; de superarse día a día y de encender su entraña, para que, de lo hondo de sí misma, nazca la liberación.

No. Se ha preocupado de reclamar “derechos políticos”, que harán en sus manos, el mismo papel triste y desgraciado de un cartucho de dinamita en manos de un niño. No es la hora de luchar por el voto. La mujer no debe pretender el sufragio, ni ir al Parlamento, ni engrosar partidos políticos descompuestos.

Esto es aferrarse a lo agonizante. La mujer consciente debe comprender, íntimamente, que las horas de zozobras que vive el mundo, no solo indican desorden, sino que le señalan su verdadero destino.

En este momento, solo pretendo llamar la atención de las mujeres, frente al presente griego que le brindan los políticos profesionales. No se me ocurre cómo va a ejercitar este derecho a voto, en medio de esta descomposición total.

Veamos. He aquí algunos hechos relativos a la mujer:

- a) Su cultura es deficiente en todo sentido, salvo honrosas excepciones;
- b) El prejuicio religioso le maniató su cuerpo y alma;
- c) Los prejuicios sociales le maniatan en todos sentidos;
- d) El yugo conyugal la tiene aplastada;
- e) El yugo paterno la persigue hasta que la entrega al yugo del marido...

Y ahora, el campo político social:

- 1) Hay como 40 partidos políticos que más parecen montoneras por la facilidad con que se disgregan;
- 2) ¿Cómo se agrupará la mujer para ejercer este derecho?;
- 3) ¿Este voto a la mujer no vendrá a aumentar la descomposición de los matrimonios hechos por el cálculo, en que los esposos se unen sin amarse y terminan separándose en medio de arañazos?;
- 4) ¿Se da cuenta siquiera la mujer del problema económico-político? Y si se da cuenta, ¿puede obrar independientemente?;
- 5) ¿Sabe la mujer que el mundo va al Socialismo y que esto se verificará a pesar de los milicianos, nacistas y fascistas? Y si sabe esto ¿para qué quiere el voto, cuando la nueva estructura política no se hará a base del sufragio universal, ni de partidos, sino agrupando a los productores en torno a su función o trabajo?

En el mundo que se ve venir, el poder surgirá de los productores organizados alrededor de su actividad social. El sufragio universal no tendrá razón de ser. ¿Para qué, pues, el voto femenino, a esta altura de la evolución social?

La mujer necesita, indudablemente, sus derechos. Ellos les serán reconocidos “no ahora sino en la Sociedad del Porvenir, organizada funcionalmente”. (Santiago. - Mayo 1934)

La Mujer en la Política

Año I, Número 3, Julio 1934, Página 18

En días pasados pedía a las mujeres chilenas un poco de meditación, un poco de recogimiento, un poco de análisis, para estudiar el extraño caso, que ya se consumó en el país: incorporación de la mujer a la vida política.

Al mismo tiempo vaticinaba el hecho, ya producido, de que las mujeres llevarían a la práctica los mismos procedimientos deleznablez usados por los políticos profesionales: ya tenemos correccionarias conservadoras, radicales, demócratas, etc., etc. y grupos jesuíticos que pretenden engatusarnos, llamando a las mujeres a la unión, a cobijarse en una “Unión Cívica Femenina”, en una “Asociación de Mujeres de Chile”, etc., etc., todas ellas de marcado tinte reaccionario con la patente de la politiquería tradicional.

Se cumplió mi pronóstico: la mujer no meditó, no analizó. Lógicamente había de suceder así, carece de medios para hacerlo. Las de criterio simplista y las que defienden fuertes intereses materiales, han mirado el voto como un triunfo: para las primeras es signo de liberación; para las segundas, es un fuerte pedestal dado para ayudar a sostener a sus consortes, sus privilegios y granjerías que ven amenazados. No es esta una afirmación antojadiza. He conversado estos últimos 15 días con representantes de ambos grupos. Todas dan la sensación de un insondable vacío. Sus cerebros no acostumbrados a avizorar el porvenir, a escudriñar el fondo de todo problema, las lleva a ver solo la corteza de la realidad que vivimos. Y esto las hace presentar blanco apropiado para la politiquería ambiente, que las toma, las envuelve, las asfixia.

¡Antes de un mes de la posesión del voto, las vemos abrazadas por el pulpo!

Veamos:

Ruidosamente la prensa seria anuncia la iniciación de cursos de capacitación cívica para nuestras mujeres, en la Universidad de Chile... ¿Quiénes harán de catedráticos orientadores

en estos cursos?... La misma prensa publicó sus nombres... Todos son políticos reaccionarios: dirigentes de partidos deshechos, ex-diputados termales, y catedráticos universitarios, que no son más que politiqueros disfrazados... o fracasados.

Entre la juventud seria y estudiosa, esto ha causado risa y estupor... ¡Ellos guiando!...

Ellos no hacen otra cosa que estorbar, aplastar, aniquilar los retoños vigorosos del mundo nuevo!

Es el instante tragi-cómico “del ciego guiando a otro ciego... frente al zanjón”!

¡Orientando los que ven como causa aquello que sólo es efecto de la descomposición total del régimen! Los que creen en una crisis de hombres y no de régimen. Descomposición que hay que admitir, y que impone abrir los ojos y mirar abiertamente el porvenir, en que será necesario aceptar como un hecho cierto la suplantación de lo actual por algo más de acuerdo con las necesidades sociales.

¡Ha terminado la hora del “individualismo”!... ¡Es la hora del “socialismo”!... y aunque la mujer huye aterrorizada a la sola enunciación de este nombre, ha de convencerse por fin, cuando escape de la garra esclavizante de la reacción, cuando abra su espíritu a lo nuevo, que solo la “Organización Socialista” ha de ser la reivindicación de sus derechos.

Cuando tenga una orientación doctrinaria socialista, ha de comprender que debe huir de esas señoronas de apellidos retumbantes que la llaman a colaborar junto a ellas a pretexto de salvar las clases obreras.

¡Mujeres! ¡Estudiad la doctrina socialista! Solo conociéndola, os podéis salvar de estas damas copetudas que revuelven sus sonantes apellidos con los vuestros apagados y, de las otras señoras que se dicen grandes educadoras y pedagogas que arrebañan mujeres frívolas y mediocres.

¡Nada tenéis que hacer con ellas! Nos debemos a las fuerzas de avanzada! El mundo camina resuelto al “Socialismo” y no hay fuerza que lo detenga. La “Economía

Socializada” exige nueva modalidad política. Esta modalidad política, no puede ser otra que la “Organización de los individuos en torno a la Función Social que desempeñan”. En mi artículo anterior llamé a esta doctrina “Organización Funcional de la Sociedad”... ¿Qué es esto?... A conocer esta doctrina invito a las mujeres que no solo tienen una cabeza para consumir pinturas o coronarla de rizos.

La mujer chilena en un momento histórico

Año I, Número 4, Agosto 1934, Páginas 23-24

He de citar mis palabras dichas en un artículo anterior:

“La mujer debe liberarse interiormente, debe abandonar añejos prejuicios; superarse día a día y encender su entraña, para que de sí misma nazca su liberación”...

No ha de buscar un puesto en la vida usando procedimientos ya gastados y que no responden a la época en que vivimos. La mujer ha de despreciar todo intento de reacción y debe servir, precisamente, como arma de la avanzada, para ayudar a enterrar los escombros de este estado caótico, sin sentido. Ha de levantarse ella, por sobre el ambiente asfixiante que la oprime.

Y llega ahora el instante, en que debe echar una mirada a un pasado no lejano, que fue noble, bello y único. Un momento de la historia de nuestro país, que aún no se ha escrito.

Un momento que hay quien lo ignora, pero que vivió en todo el continente americano, que aún traspasa sus fronteras.

Un instante mal comprendido, aún por aquellos que en él actuaron. Aquellos que hoy cobardemente tratan, como Pedro, de negar ser ellos los que en él creyeron.... Y, aún, por otros mediocres, que insolentemente lo desprecian, hoy que sus espíritus están amurallados por lejanas y exóticas doctrinas.

Hemos de estudiarlo nosotras, porque para la mujer chilena tiene el valor inmenso de haber sido entonces, la primera vez en que la mujer no fue considerada inútil trasto, sino un ser de pensamiento y acción junto al hombre.

Fue un largo período que tuvo su culminación en los años 27 y 28.

Levantose entre el magisterio, joven y estudioso de nuestra tierra, un movimiento de rebelión contra las fórmulas anticuadas que constituían nuestra Educación.

Nadie queda entre los jóvenes: sólo ellos pueden realizar, sólo ellos pueden avizorar el porvenir, sólo ellos pueden rebelarse. Como siempre muchos hombres. Pero no he de referirme a ellos. Su actuación merece un enorme y documentado capítulo. He de referirme a lo inesperado y bello de este movimiento... ¡Junto a los hombres, plegáronse las maestras! Por primera vez... ¡alzase!...: ¡rebeláse!...

Ella que vivía pegada a su hogar, bajando temerosa la vista ante el jefe, ante el poderoso... hoy rebeláse!

Y no solo esto, que rebelarse por sí nada vale, estudia, elabora, ejecuta...

En estos instantes reviven los estremecimientos que conmovieron mi alma adolescente, allá en el rincón lejano de una provincia, cuando oía la voz de la brava maestra Abdolomira Urrutia. ¡Producto raro de nuestra tierra!...

¿Cómo ella, mujer, pudo rebelarse en tal forma?

¿Cómo pudo, lejos de oficialismos adquirir nombre en el país?

¿Cómo fue tratada?...

Digámoslo:

Entre sus compañeros que vivieron junto a ella, querida; admirada por los que desde lejos conocíamos su obra; escarnecida, por los de cerebro encallecido y corazón petrificado.

Tenían razón en escarnecerla: ¡saltaba por sobre las mentiras convencionales!...

Sus palabras candentes, llaman por primera vez a la mujer chilena a romper cadenas, a rebelarse, a liberarse...

Oigámosla:

“Las cadenas que atan a la mujer, no las lleva en las manos, sino en el alma. Es hora que piense en su libertad, que abra su espíritu a las grandes concepciones, pisoteando los prejuicios que la oprimen. Desde dentro, de la entraña misma de su espíritu, ha de venir al liberación de la mujer...” (Nuevos Rumbos – 1927).

Casi se cumple su llamado... pero...

¡Cómo reirá amargamente cuando la ve hoy día!

¡Cómo reirán muchas maestras, que hasta perecieron defendiendo una bella causa!

Ellas que se dieron íntegras a un ideal: reconstrucción total de la enseñanza del Estado.

Maestras como Auristela Herrera que se entregaron a la acción sin pensar en el sacrificio, sino, con fe de cruzados, solo desearon hacer grande y vencedora la institución a la que pertenecían: la Asociación General de Profesores de Chile.

Hojeando el portavoz de sus ideales y campañas saltan a mi vista estas palabras de la maestra Herrera: “Somos incomprendidos, y escarnecidos, pero estoy segura que en día no lejano, el estandarte de la Asociación Gen. De Prof. de Chile tendrá que flamear en el sitio más alto de la República”. (Nuevos Rumbos).

¡Aquí hubo mujeres en todo el sentido de la palabra!

No defendieron ellas, como los grupos políticos femeninos que ahora campean, añejeces; no sirvieron de vil instrumento a la reacción; se rebelaron contra ella.

Vivieron siempre en los puestos de avanzada. Y ello porque sus espíritus, al igual que el de los maestros, estaban impregnados del íntimo convencimiento, de que el individuo capaz, de que el individuo joven y rebelde, ha de abrir sus ojos, ha de aligerar su mente ha de buscar el fondo de todo problema para adaptarlo al momento, al momento renovador, pide cambios.

Y ¡ay! Del hombre que esto desconoce y... ¡ay! De la mujer que cierra su espíritu a ello.

Fue este el gran valor de las maestras. Más cómodo habría sido para ellas esconderse como

el caracol y seguir como los tozudos y torpes educadores encastillados en su apolillada pedagogía, a despecho del martirio de miles de almitas infantiles que clamaban por limar sus cadenas.

Ante el ataque enconado y rudo de la reacción podían haberse amilanado... Pero siguieron adelante, porque llevaban un fin: ayudar en cuanto fuese posible a la reforma de la enseñanza.

Y esto es un ideal. Y esto impele a la gente a actuar; a olvidarse de sí misma; a colocarse en el plano en que se ven errores y fracasos; en el plano del individuo superior, que vé primero parcialmente los errores. Luego se llegará a una mirada total que permitirá también la búsqueda de un remedio para lo total.

Como maestras, como técnicas, vieron junto a sus compañeros, el errado y viejo camino que llevaba nuestra educación. Y ello ¿por qué?...Porque aún no se había comprendido, porque los que usufructuaban el poder, no querían ver esta realidad: una función social tan delicada como la enseñanza no puede marchar bien mientras permanezca en manos mercenarias.

El régimen liberal-individualista, en el que no impera el más capaz, sino el más astuto, ha convertido las funciones sociales en simples feudos, disputados entre correligionarios de aquellos que dirigen la nave del Estado a la bolina.

La educación como rama del Estado, adolecía de idéntico error.

Y los maestros y maestras quisieron poner orden, quisieron que fuese el técnico (el maestro) el que dirigiese aquello que sólo a él le incumbía.

Creían ellos que consiguiendo la pureza y perfecta generación en esta rama del Estado, las demás habían de hacer lo mismo, por imposición lógica de los hechos. La imposición del momento que pedía una nueva modalidad política y económica para el Estado, dentro de una nueva sociedad en que el individuo no se agrupe en partidos políticos de abigarrado

desorden, sino que se agrupe lógicamente en torno a la función que desempeña.

Fue esto lo que pretendieron los maestros. Fue esto lo que anhelaron las maestras. Y para ellos y ellas se reserva el triunfo de haber señalado los cauces que servirán a la sociedad nueva de economía socializada.

He querido recordar este hecho histórico donde toma parte muy principal la mujer chilena para que no se afanen en destacar mujeres de otras partes y para que las mujeres jóvenes sepan que en nuestra tierra hay valores que imitar. (N. V. Santiago, Julio de 1934)

Unificación del Magisterio

Año I, Número 5, Septiembre 1934, Páginas 9-10

Por una feliz coincidencia, veo que no estoy sola en la apreciación del movimiento del magisterio en el período del 22 al 28 (...).

Me sentía sola en la tarea de reivindicación de ese movimiento, pero hoy veo que existen personas con más antecedentes que los míos para compenetrarse y defender lo que él produjo, contra los intereses opuestos que existen en la propia rama educacional, y también contra algunos maestros que en él actuaron y que ahora, con ceguera inconcebible, caminan por un sendero completamente opuesto al que él marcó.

Y lo hago exclusivamente porque miro con tristeza y siento hondamente el estado espiritual catastrófico (salvo excepciones) de lo que fueron las falanges vigorosas de la nunca bien comprendida Asociación General de Profesores de Chile.

Esta institución gloriosa logró en un período relativamente corto (22-28) unir en un sólido bloque, fuerte y disciplinado, lo que eran fuerzas dispersas del magisterio nacional. ¿Qué motivos llevó a la gente a responder unánimemente a su llamado?... En la mayoría, el entusiasmo; en algunos, el afán de perfeccionamiento; en otros, el deseo de cambiar la faz

del panorama educacional. Mancomunados estos intereses dispersos, dieron fuerza y vitalidad a la organización que los cobijó.

Vivió un período, elaboró un plan, casi lo realizó (y ya diré por qué apunto casi), y por último, cumplida una etapa, sucumbió.

Digo que casi se realizó un plan. En realidad, recordarán los maestros, si es que les interesa, que unidos colaborarán un plan de reforma de nuestra anticuada educación... ¿Se recuerda?... Yo era entonces una adolescente, sin ninguna relación con los maestros, pero, sin embargo, conozco el plan y puedo darlo a conocer a quien lo desee...

Elaboraron un plan de reforma educacional porque nuestra Educación necesitaba (y necesita aún) una reforma que fuese desde su base a su cúspide, organizando el todo caótico y petrificado, que constituía nuestra realidad educacional.

No puedo extenderme en el estudio del plan mismo, pues esto necesita un largo capítulo, pero puedo decir que fue juzgado por personalidades mundiales (Feriére, Dercoly, Luzuriaga) y fue para ellos lo único serio y nuevo que se había conseguido en América, en materia educacional.

Elaborado el plan, presentóse la oportunidad de realizarlo. Se habría conseguido íntegramente si al eterna y estúpida reacción, unida a los propios maestros apolillados, no hubiesen entorpecido su camino, y aún más, si traidores de las filas de la Asociación no se hubiesen unido para atacarla en común y desplazarla; pero desplazarla únicamente, que ¡vencerla, era imposible!

Vencer el espíritu de la reforma era imposible. Él está latente, soportando en estos momentos los 25 años de retroceso en nuestra Educación, y esperando el empuje de los maestros para hinchar nuevamente en nuestro ambiente pacato y desteñido, corrigiendo los errores del anterior movimiento. Porque lo hubo. Adentremos en ellos:

1° el movimiento del magisterio, fue esencialmente de masa, en el que hubo pocos valores que se destacaron. Estuvo bien. La primera fase de todo movimiento. La de manifestarse así, pero, ya veremos que más adelante no debe seguirse idéntico camino. Es necesario recordar que la masa da una aparente sensación de fuerza, una fuerza epidérmica. La masa es, espiritualmente, inconstante y olvidadiza, aturdida y sin capacidad para adentrar, hundirse en los problemas. Esto lo vieron, lo palparon los maestros dirigentes de la Asociación cuando en el instante en que se necesitaba de la íntima unión, la masa los abandonó, abandonando también lo que fue hasta ese instante bandera de combate.

2° Fue un movimiento pensado, creado, dirigido y aniquilado desde Santiago. Esto porque siempre se ha creído que solo acá existen valores. De ello no tienen la culpa los santiaguinos, sino las provincias que esperan siempre el grito de alerta, salido de acá. Eso sigue sucediendo. Las provincias son ahora cajas de resonancia de personalismos estúpidos, rencillas enconadas y peleas de baja monta de los caudillejos santiaguinos, que aún pretenden sostenerse a pretexto de que son fuerzas vivas y actuantes...

3° No todos los maestros fueron convencidos en la persecución de un ideal. Esto lo firmo y lo pruebo: cuando hay un íntimo convencimiento, no se abandona una idea, una doctrina, o lo que sea, por una persecución, y menos el espíritu está pronto a olvidarla antes de haber intentado su plena realización. Después del aparente fracaso de la reforma, los maestros callaron, muchos olvidaron y también hubo quien la repudió, siguiendo caminos contrarios a los que ella delineó.

Miremos. La Reforma Educacional era concebida desde un punto esencialmente alejado de la politiquería. En ningún momento se contempló para su posible realización, el partido a, b ó c, ni la doctrina c ó d. No podía puesto que iniciaba la organización de la administración, desde un punto completamente nuevo.

Por lo observado, en años anteriores, veo confusamente el motivo que llevó a los maestros a actuar el año 28, puesto que ahora militan en partidos de tonalidad amarilla, roja o azul.

No importa el color, si importa el hecho, de que abjuran de los creados por ellos mismos.

Hasta aquí los errores fundamentales que mi capacidad de estudiante me permite ver:

- 1° Desorganización;
- 2° Desorientación;
- 3° Encanallamiento;
- 4° Traición a sus propios principios;
- 5° Pretensión de seguir una segunda etapa pero con métodos ya en desuso.

Pero una nueva etapa pide nuevos procedimientos.

Para ello tienen la palabra las provincias.

Diviso una esperanza.

1° La juventud repudia a renegados, traidores y conformistas.

2° Las provincias inician un período de rebelión contra los caudillejos santiaguinos y esto me place porque está trazando una ruta al magisterio, en que ha de vivirse una segunda época, porque actualmente nos e vive, pese a la afirmación de manifiestos, panfletos y gritos de unos cuantos obcecados.

3° En esta segunda etapa la unificación no ha de hacerse a base de masa, sino de valores selectos con los que ha de elaborarse y ejecutar.

4° La unificación debe iniciarse en el departamento, en la provincia y en la zona. Estas serán las que den vigor y fuerza a la organización, y su vértice lógico ha de ser Santiago.

Pero este vértice no hará de cada provincia una sumisa criada, sino un miembro vigoroso y actuante.

El maestro, en esta segunda etapa, ha de adentrar profundamente en el problema educacional, y cuando esto logre, verá las proyecciones que su resolución tiene. Cuando haga este proceso, estará en condiciones de comprender el hondo alcance del Decreto Orgánico 7500, que planteaba una nueva organización de la sociedad.

Y en esta advertencia que hago a los maestros, quiero dirigirme especialmente a mis futuras colegas. Forman ellas, dos terceras partes del magisterio nacional y como tal, les cabe en este instante una actitud decisiva y vigorosa.

No deben olvidar que los mediocres, convertidos en funcionarios, están felices con este hecho, pues siguen ubicando en sus cerebros a la maestra frívola, mediocre y manejable. Os corresponde, pues, demostrar lo contrario.

Tenéis todas las posibilidades ante vosotras.

Sed vosotras las que levantéis el estandarte de la nueva unificación del magisterio.

¡Cerrad vuestras pupilas hacia Santiago, y abridlas enormemente hacia el espacio que ocupáis! No olvidéis que la Unificación será fuerte cuando nazca en el “departamento, en la provincia, en la zona!...” (N.V. Agosto 1934)

¿La raza progresa? Tratemos de verlo

Año I, Número 6, Octubre 1934, Páginas 25-26

Tenía la firme intención de sumarme al coro jubiloso, cantando al lazo que nos une a nuestra madre muy amada: España.

Cantar al día en que sus hombres pusieron las plantas en estas tierras vírgenes, para esparcir, con su hidalga y grandiosa audacia la semilla del progreso, y también la semilla humana que más tarde habría que fructificar también en este lejano rincón, constituyendo la raza chilena de la cual hoy se cantarán sin duda, excelsitudes, fierezas sin cuento, pero olvidando... ¡ay! Como siempre que la alegría extrema no debe cerrar nuestros ojos, para impedirnos ver la realidad desnuda, pura, sin ambajes.

Desentonarán mis palabras, pero el razonamiento frío, los hechos vividos, no dejan apartar de mi mente esta pregunta: ¿Ha progresado nuestra raza (solo deteniéndome en ella) después de años en que el español puso pie aquí?...

Para intentar una respuesta debo dar una mirada al pasado, a las fuentes de nuestro origen y para ello debo proceder dentro de una absoluta imparcialidad.

Sabemos muy bien, que a estas tierras no vino lo más granado de España. No podía ser. Jamás el hombre de altas especulaciones sale en busca de fortuna, de oro, de tierras.

Siempre ha sido el guerrero, el hombre de batalla quien lo hace. Y bien sabemos que el guerrero de antaño no es el de ahora. Antaño se vivía sobre las armas y como tal, este hombre poco sabía de cultura, de libros, de especulaciones científicas, de cultivo creciente del espíritu.

El vivía para la conquista. Su espada era su amada y solo a ella le rendía culto.

Y este español, valeroso, duro, aventurero, llega a estas tierras. Su bota aplasta a nuestros valientes antepasados. Les *agosta*. Mueren éstos lentamente. Poco a poco se abate su coraje sin límites.

Se cumple así la ley de la batalla. Vence el más fuerte y el más capaz, en lucha encarnizada. Y así sigue siendo en forma más dura y cruel que antaño, pues, la civilización no ha puesto dulzura en los corazones, sino fuego en nuestras venas.

El indio vencido. El español vencedor. Hé aquí el resultado de la primera etapa.

Viene ahora la segunda.

El militar rudo se apodera de la mujer del vencido. ¿Conquista su corazón?... No! Es botín de combate y como tal le pertenece. No se detuvo ante los lamentos que estremecían los bosques, pidiendo al indio amado, que yacía lejos, vencido, engrillado.

Y así nace el hijo del ultraje y la violación. He aquí el <<mestizo>>. He aquí el <<roto

puro>>. Nació llevando prendida en su pecho la rebelión contra este mundo hostil, que hizo escarnio de su madre.

Pero no fue todo fruto del ultraje. También hubo engendros del amor. De aquí nacieron espíritus selectos que se sumaron a sus hermanos de dolor para luchar más tarde por la emancipación. Y aparece aquí el <<criollo>>.

El español se unió a la india. Junto con la rudeza, la valentía, trasmite al hijo que ha de venir, todas sus esperanzas, ilusiones quizás, pero sí, ¡todos sus vicios, sus defectos!

España hidalga y generosa nos dio todo lo que tenía: civilización, religión, defectos, prejuicios.

Y así vemos. Desde la era de la conquista, sigue perpetuándose en estos días la ley del más fuerte, del vencedor, del poderoso...

Como antaño el español se apodera de la india, como el patrón colonial tiene su harem de plebeyas, la sociedad de nuestros días, sigue procediendo en igual forma, al tomar a la mujer de nuestro pueblo explotado como botín de combate...

Hoy como ayer, la mujer, la obrera, la criada es pasto del patrón. La humilde, que no sabe de goces, sino de dolores, es presa de aquel que la emplea.

Hoy como ayer, nacen hijos del ultraje, de la violación, del engaño, del soborno...

Hoy como ayer, sigue formándose nuestro pueblo de legiones de hijos que ignoran hasta el nombre de su padre. Ya que bien sabemos, que no es dentro del matrimonio donde nace el mayor número.

Y esto engendra un problema gravísimo. Algo sin solución aún, aquí y en casi todas las partes del mundo. Y esto que debía ser atención preferente del Estado, pasa a ser algo que no se toca, quizás por su misma gravedad. Con su irresolución se perjudica a gran parte de

la población chilena. Bien sabemos el papel que le tiene reservado la sociedad al hijo ilegítimo. Siempre será mirado como un pestoso. Jamás sabrá de la consideración social, pues, tuvo la desgracia de nacer sin la venia de la autoridad.

Y este desprecio social crea en ellos un derrotismo que les hace arrastrar su miseria a través de los años constituyendo esas falanges que alimentan conventillos y lupanares.

Nuestros dirigentes han encontrado la solución en el Patronato, en las casas de Huérfanos, en Asilos, pero esto no remedia nada. Perpetúa el problema, dejándolo vivo y palpitante.

Todos los años ingresan a estos establecimientos, miles de niños y niñas. Al cabo de unos años saldrán. La muchachita será sirvienta u obrera. La hija igual que la madre será objeto de la pasión libidinosa del patroncito. .. Nacerá el hijo, he irá al Patronato.

Y así se repetirá el eterno problema, en un rodar constante que no da esperanzas de solución. Esto pasó ha muchos años. Y se acentúa en estos momentos. Pero llega este instante en que debe resolverse.

Es hora de barrer conventillos y lupanares. Es hora de elevar el nivel moral de nuestro desgraciado pueblo, que parece haberse conformado con su triste rol en la sociedad, presa de un derrotismo fatídico.

Es hora de preocuparse de ello, librando a la madre, y sobre todo al hijo y con ambos conseguir la salvación de nuestra raza.

Pero esto no se conseguirá, mientras perdure el actual estado de cosas, en que la mujer sigue siendo considerada como antaño, un objeto de placer, un botín de combate.

No se conseguirá mientras nuestro pueblo, nuestro roto hijo nacido al margen de las leyes, sea fruto de la violación, del ultraje. Porque aquí reside el nudo, aquí está la raíz del mal

que corroe nuestra sociedad, nuestro pueblo.

Deben terminar las uniones bastardas, que se verifican dentro y fuera del matrimonio. Estas uniones siempre darán frutos pobres, mediocres, vencidos, degenerados. Es esta una verdad científica que nadie puede desconocer, a menos que su perversidad, mojigatería o mediocridad le lleven a no comprenderla.

La falta de amor en estas uniones, hijas del ultraje, crea esos seres en quienes parece haberse estampado esa falta de lo primordial, que se encuentra aún en las especies más atrasadas del mundo vivo.

Es hora de que la mujer ocupe en la vida el lugar que merece. Es hora de que el hombre vea en ella una compañera que tiene sentimientos, pasiones, deseos, igual que él, y además un ansia insatisfecha de decidir de su vida y su corazón.

Ella debe conquistar el respeto de la humanidad, como fuente generatriz de la especie. El niño, el hombre, el anciano, deben ver en ella, una fuente de ternura inagotable...

Y he aquí como me siento optimista, al finalizar mis palabras, pues veo para el porvenir una solución al problema que me inquieta.

Pero esta solución no puede realizarse mientras se perpetúe esta sociedad mal organizada y peor dirigida.

Es un problema que entraña cambios sociales y como tal en una sociedad futura, en que no existan clases privilegiadas para quienes aún hay siervos. En una sociedad futura más clemente, más pura, menos egoísta, en ella se resolverá esta situación degradante que nos hace asistir al espectáculo de una raza que se consume, porque no se han purificado las fuentes mismas de generación.

Y he aquí que tengo puestos mis ojos en el porvenir y entonces me uniré al gozo de todos para cantar a Colón, Valdivia, Lautaro y Caupolicán. Ahora mi alegría es apagada por el dolor de miles de almas que llevan clavado en sus frentes el estigma del oprobio.

El Divorcio

Año I, Número 8, Diciembre 1934, Páginas 9-11

El partido radical me ha ofrecido, inconscientemente, la magnífica oportunidad de dedicar unas cuantas palabras a este tema, tan escabroso para estos momentos, por cuanto su solo nombre causa estremecimiento de mal contenida cólera y encono a muchas personas, seguramente, mojigatos o hipócritas. Y este grupo, felizmente, tiende a desaparecer, día a día, en que el hombre en su afán de ser más hombre, y la mujer en su afán de ser más mujer, miran fríamente a la realidad. Y así vemos que el grupo que indiqué antes, pesa como lastre inútil en la vida, aunque aparentemente triunfe ahora en Chile. Esto es sólo apariencia. El lastre (fuerzas revolucionarias) desaparecerá ante el violento empuje de los nuevos tiempos.

El divorcio: he dicho que ha sido puesto en la actualidad por los radicales. No porque sea idea muy avanzada, sino porque forma parte de su programa a realizar, es decir, forma parte de la doctrina radical. Como tal ha sonado con intervalos más o menos largos en nuestros oídos cada vez que dicho partido hace fe de doctrinarismo. Lo que equivale a decir, cada vez que se rompe el tácito acuerdo de ayuda mutua entre radicales y conservadores. Cada vez que nuestros conservadores se niegan a dar más presupuesto a sus socios. Es lo que pasa ahora. Es lo que pasaba en otros tiempos. Cuando rompiase la amistad entre estos partidos, el radical sacaba a relucir el proyecto de Ley de Instrucción Primaria Laica y Obligatoria, o el de separación de la Iglesia con el estado, terribles cucos para los conservadores. Es claro que cuando los conservadores soltaban alguna cosa gruesa del presupuesto, el dichoso proyecto era encarpetado, hasta que se produjese un nuevo rozamiento...

Voy a desentenderme de radicales y conservadores, naturalmente deseando que dure (aunque no lo creo) esta enemistad, que quizás pueda darnos una ley tan justamente anhelada, por miles de seres que sufren sin esperanzas de romper una dura cadena: EL YUGO MATRIMONIAL.

¡Dichoso yugo! El vínculo declarado, teóricamente, indisoluble; vínculo que se rompe a diario, y que a diario alimenta la crónica roja de la <prensa seria>; vínculo, en fin, que mantiene vendados los ojos de nuestros estadistas, al extremo que les impide ver los escándalos y bajezas en todas las esferas sociales.

¿En qué cielo están los estadistas que no han visto el divorcio establecido de hecho en todos los sectores de la sociedad, de extremo a extremo? El problema está resuelto, señores legisladores: el bajo pueblo rompe el vínculo a puñaladas o a patadas; el alto pueblo, anulando el matrimonio...

Muchos matrimonios no usan los procedimientos anteriores, y presos de fatalismo, y llenas sus almas de amargura, prefieren seguir viviendo juntos... aunque entre ellos no quede el menor rastro de afecto, de cariño, de amor. Muchas veces porque no se sienten capaces de desafiar a la sociedad, a hombres y mujeres que tirarían a su rostro el desprecio.

Muchas veces no se separan por lo hijos; solo ellos les retienen bajo un mismo techo. Y creen engañar al hijo cuando éste desde pequeñito se da cuenta de ese rencor, de ese hastío, que crea una muralla granítica entre sus padres, que no desperdician ocasión para morderse, herirse o arañarse.

Sin embargo esto continúa y se mantiene, gracias a la tozudez de unos cuantos, a la cabeza de los cuales, como siempre, marcha la iglesia en su afán de esconder, de tapar, de encubrir falsedades.

Y continúa el error y son miles los hogares deshechos al mes, al año de formarse, por una razón muy lógica, pues tienen un pecado de nacimiento: los cónyuges no miden la

trascendencia del acto que realizan, porque están poseídos por el arcaico concepto dado por la iglesia o el jurista.

Para la iglesia el matrimonio crea un vínculo indisoluble. ¡Vínculo indisoluble! Como si pudiera existir algo indisoluble, algo eterna, algo inmutable en la vida... la vida que es solo devenir, que a cada instante nos reserva sorpresas, hechos cambiantes y nuevos. Y la naturaleza humana sobre todo ¿hay algo más cambiante que ella?

El concepto del legislador es tan obtuso como el de la iglesia. Pero ello no debe asombrarnos. Recordemos solamente quienes hacen las leyes.

Por último tenemos el criterio científico. Para la ciencia, el matrimonio obedece a la ley natural de conservación de la especie. Es este el concepto que me interesa y desde aquí parto; y pregunto: ¿hay que normar esta unión natural? Si. Pero no obedeciendo preceptos divinos ni legislaciones y costumbres caducas, sino ciñéndose a preceptos y leyes inherentes a estas uniones.

Estas uniones nacen espontáneamente, irreflexivamente. Una fuerza interior las maneja y les da vigor para vencer todos los obstáculos que se oponen a su realización. Para ellos nos hay sufrimientos, no hay fracasos. Viven encastillados en un mundo ideal, movidos por resortes invisibles que no les hace retroceder: Así obra el AMOR.

Detenerlo es temeridad. Hay que favorecerlo... y si es posible –esto sería el ideal- hacerlo perdurar a través del tiempo.

Estas uniones perduran cuando a ellas concurren tres aspectos que estimo fundamentales: <afinidad física>, <afinidad intelectual> y <afinidad moral>.

¿Se verifican así los matrimonios?

Para obtener una respuesta demos una rápida mirada a las formas en que se verificaron y se

verifican a través de los tiempos:

1. En ciertos pueblos se realizaban en la siguiente forma: se remataban públicamente – así como en la feria- a las doncellas hermosas. El producto constituía la dote de las doncellas feas, que les permitiría, a su vez, encontrar un marido.

2. En otros pueblos se encerraba a las muchachas en locales oscuros, luego eran introducidos aquí jóvenes que elegían su consorte por el simple tacto.

3. Luego, cuando apunta la civilización, se aseguran las monarquías efectuando matrimonios políticos. el príncipe debe casarse con una princesa determinada, por conveniencia de Estado. El resultado de estos matrimonios ya lo conocemos: el rey tenía su favorita; la reina, el suyo, ¿por qué no?...

Y esto no ha desaparecido por completo. El político Barthou, cayó, en los precisas instantes en que pretendía apuntalar la situación europea efectuando un matrimonio entre dos príncipes que, casándose, contribuirían a salvar Europa... ¡Qué ceguera!

4. Más tarde, la vida cada vez más apremiante hace desaparecer los últimos restos de idealismo. El materialismo más grosero invade el corazón de hombres y mujeres. Pocos se casan por amor: solo el Dinero impera. ¡Un buen matrimonio!... he aquí el sueño dorado de todo muchacho o muchacha. especialmente esta última que debe pescar marido a cualquier precio...

Miradas estas cuatro formas ¿qué es lo que vemos? Solo una cosa: estas uniones no han sido fruto del AMOR. Si, hijas del lucro, de la hipocresía, de la conveniencia, de la obligación. He aquí su fuente de origen. He aquí la prostitución que dará, a corto plazo, frutos siniestros: riñas, rompimientos, odios, etc., etc.

Y sobre todo esto: hijos, frutos de estas uniones, pobres seres que pagan un pecado que no cometieron... pobres frutos raquíuticos, débiles plantas de invernadero, sin vigor ni

energías!... ¿Muy duro? tal vez hay excepciones que por lo escasas no vale la pena tomarlas en cuenta.

Es el amor que se venga. Porque nadie puede burlarse impunemente de la naturaleza: quien lo hace, tarde o temprano tiene su castigo.

En cambio, quiero recordar el caso de un engendro del amor, espontáneo y puro, que aunque mirado a menos cubrió de gloria a esta tierra, le dio unidad de nación y terminó con el poder español en el continente. Me refiero a nuestro primer padre de la patria, a nuestro GRAN HUACHO... O'Higgins.

He aquí un caso vivo de lo que puede un amor realizado en toda su integridad... y no el fruto –ya analizado- de esas uniones bastardas, que aunque consagradas y legalizadas son una vergüenza para la civilización y (...) para la raza humana. Estas uniones son las defendidas por los curas, los falsos moralistas, las monjas y varios hipócritas que llevan un pudridero en el fondo del alma.

Y es este un hondo problema que debe tener su solución. Para es necesario no caer en nuevos errores. Recuerdo en este instante la aberración en la que cayó Rusia, en los albores de la instauración del nuevo régimen:

Sus hombres en el loco afán de volcar todo lo que tuviese relación con lo anterior, también, acertadamente, terminaron con el viejo concepto de matrimonio. Pero se fue a un extremo grosero: para ellos la unión de dos seres era ahora una mera necesidad fisiológica... se cae pues en una nueva prostitución. Prostitución tal, que lleva a un hombre a buscar una compañera... <para recuperar el equilibrio mental...> Huelgan comentarios después de esta frase que aparece en el libro de Leo Gomilewski, vigoroso y dinámico escritor de la nueva Rusia.

Hasta aquí he dado una rápida mirada al espectáculo que nos ofrece el matrimonio. Se

destaca en todo instante un hecho fundamental: el matrimonio no resuelve el problema de la procreación de la especie porque en ellos ha faltado siempre un elemento esencial, ya indicado anteriormente. Es de ese elemento, Amor, del que se olvidan hombres y mujeres de todos los tiempos. Y este mal no puede remediarse ahora. Porque no es un mal aislado, sino propio, inherente a esta sociedad actual. Para que se realice mi ideal, es necesario que deje de ser esta sociedad con sus errores, con sus prejuicios, con sus aberraciones.

Mientras tanto debemos paliar siquiera el mal. Paliar siquiera los sufrimientos de tantos hogares deshechos. Démosle el Divorcio, que tire lejos cadenas, que dé a cada cónyuge una esperanza de respiro en la atmosfera asfixiante que le rodea en su remedo de hogar. Se objetará que es necesario sacrificar esta esperanza por lo hijos. No es cierto. Es un sacrificio mal entendido, que o remedia, sino que empeora la situación de éstos, que nacen y viven, asistiendo al espectáculo de un padre y una madre que son mortales enemigos.

El divorcio es una liberación, mientras no se haga algo más efectivo en esta materia. La mujer, sobre todo, que soporta, por una mera cuestión económica, un marido odiado, se verá dueña de una libertad preciadísima para rehacer su vida.

Pero debe empezar sabiendo hacer uso de ella. Que recuerde que todos sus dolores arrancan muchas veces porque no ha sabido conquistar una enorme libertad: la libertad económica. Y esto es fundamental porque le permitirá ser en el hogar, no un chiche ni objeto de lujo, sino un ser capaz, hasta económicamente.

Los hijos de las uniones desgraciadas se salvarán con el advenimiento del divorcio, y ello lo probaré en una próxima ocasión.

Mientras tanto sigo desando que continúe la lucha entre radicales y conservadores, lucha que nos puede dar el Divorcio, cuyo artículo único y primero debe ser éste:

Artículo único y primero: se concederá el divorcio a petición de cualquiera de los cónyuges.

¿Es mucho pedir? NO lo creo. Es poco aún, para ser solución de tan hondo problema.
(Chichintahue, 23 de noviembre de 1934).

La Mujer Regidora

Año II, Número 11, Mayo 1935, Página 19

Como hecho ya consumado, debería guardar silencio después de las elecciones municipales. Pero voy a romper con él, puesto que ellas no indican sino el preludio de una carrera recién iniciada: la introducción de la mujer en la vida política de este país.

Mucho antes que ellas se verificaran, decía en estas mismas páginas, que el voto en manos de la mujer, haría el mismo efecto de un cartucho de dinamita en manos de un niño, más aún agregaba, el niño con este explosivo puede herir a unas cuantas personas solamente, La mujer, con una actitud poco meditada será la causante del estagnamiento, del avance de la miseria de un pueblo entero, que sin su intervención ilógica, tiene la posibilidad de sacudir un yugo, de sacudirse de un régimen nefasto para el progreso social. Su intervención no ha hecho sino perpetuar por un tiempo más el estado actual de la miseria, retroceso y opresión de nuestro pueblo tan olvidado.

Nuestras negras predicciones no han hecho sino cumplirse. La mujer fue a la lucha electoral y en ella ha dejado todo el ropaje de esperanzas con que la vestían nuestros ilusionados ojos. Los hombres de avanzada, los que anhelan el cambio de régimen por uno más clemente con las clases desheredadas, han sentido que la amargura invadía sus pechos, pues la mujer dejó de ser la hermosa esperanza para convertirse en la más dura realidad. Ellas no han traído nada de nuevo, nada de noble, a nuestro diario vivir, si, mucho de viejo nada han hecho por lo nuevo, lo han despreciado precisamente por ser nuevo, y como tal un poco indeciso. Esas pobres cabezas solo viven del presente, sin auscultar jamás el pretérito ni el futuro.

La ayuda que ellas prestaron a las derechas permitió el triunfo de éstas. Pero este triunfo no me ha tomado por sorpresa, pues no dudé un instante que él vendría, conociendo como conozco a las mujeres, y conociendo también a los hombres de izquierda de nuestro país, que pretende polarizar la avanzada.

Veamos: ¿Cuáles son los distintivos esenciales de nuestras mujeres?... no se necesita un esfuerzo de imaginación muy grande para responder inmediatamente: poca cultura, demasiada religión, prejuicios seculares que mantienen maniatados sus espíritus, y mayor porcentaje de mujeres de hogar (vale decir de espíritu sedentario). No pretendo colocar a las chilenas en un plano de inferioridad, no, lo que pasa es que ellas al igual que nuestras abuelas han creído siempre haber nacido para ser manejadas y tendidas en el mundo como elemento de placer y belleza para regalar el gusto y la vista... ¿mimiento? Me parece que no. ¿No es acaso el 90% de ellas el que vive pintarrajeándose y luciendo hermosos atavíos para traer a los hombres? ¿No es el mayor porcentaje de mujeres que se creen cultas porque saben bailar en el salón, decir poesías de poetas románticos, nombrar autores de moda que ni han leído, o lucir habilidad para ocultar lo que en realidad son?... ¡Cuán distante están de comprender en toda su integridad lo que es cultura!!... claro que leen... novelas roda, de Delly, revistas de modas, de artistas y esto es todo; fuera de aquí, nada. Ellas jamás se preocupan del artículo o del libro que trate los hondos problemas que agitan el mundo! ¡Esas son latas!

Por otra parte, los prejuicios de orden moral mantienen a la inmensa mayoría de las mujeres como en los tiempos medioevales. Claro que algunas se creen liberadas, porque beben cocktails o fuman más que un marinero...

Esto no es suficiente. Necesitarían ellas conquista de otra índole, que las lleve a una verdadera liberación: económica, religiosa y política.

Sin embargo, sería temerario afirmar que todas las chilenas son sin cultura, beatas y llenas de prejuicios tal como las que votaron. Hay excepciones, y ellas constituyen la enorme

masa de mujeres, que quedaron al margen de las elecciones.

Las elecciones del siete de abril constituyen una dura lección para las huestes de izquierda electoras. Sufrieron una sangrienta derrota aunque pretenden hacer creer a las masas que han triunfado. Esta derrota no significa en ninguna forma que la mayoría del país sea reaccionaria y que en cada rincón de Chile no esté vivo el descontento. Saben demás los reaccionarios que el obrero y el campesino están con la avanzada, pero saben también que no pueden manifestar libremente su opinión so pena de morir de hambre.

Ellos saben traficar con el ciudadano! Ellos saben explotar su ignorancia y su miseria.

La mujer con el voto en la mano ha dado el mismo espectáculo que los obreros y campesinos ignorantes y venales. No valía la pena concederle este derecho.

Con una abstención de la izquierda y sin el voto de las mujeres, habríamos tenido otro resultado, mas edificante y moralizador. Hoy las derechas viven el paraíso de su triunfo (?) y pretenden orientar toda la vida social por los derroteros que indican sus apergaminados y arcaicos programas. Hasta dónde llegarán? No lo sabemos. Pero creo que es mal síntoma eso de festejar tan luego un triunfo fraudulentamente ganado. Las estadísticas nos dicen que solo la intervención de las mujeres ha dado el triunfo a las derechas. Una vez más la mujer desempeña el papel de simple instrumento: antiguamente, en algunas tribus, sirvió para medir la opulencia del amo; más tarde era capturada como botín de guerra para servir bajos apetitos; luego fue un objeto que los padres daban al varón que ofrecía mayores posibilidades de bienestar, y hoy sigue siendo instrumento en manos de los politiqueros.

Veámoslas a lo largo del país convertidas en <<correligionarias>> en todos los partidos políticos que están en completa bancarrota.

Su intervención en la política no ha servido de elemento purificador sino que ha venido a engrosar las filas de los traficantes políticos.

Mucho más eficaz habría sido su acción, si hubiese luchado por el bienestar de los desheredados, por la salvación de miles de niños hambrientos, por la igualdad social y no ponerse del lado de la beatería, del retroceso y de la opresión.

Las elecciones verificadas han demostrado palmariamente la absoluta incapacidad de las mujeres para comprender el alcance del derecho a voto.

La concesión de este derecho ha puesto una vez más de manifiesto la pequeñez de nuestros estadistas. ¿No saben ellos que nuestras mujeres no tienen la menor idea de los que es Economía; de lo que debe entenderse por política; de lo que son las doctrinas sociales, etc., etc.? ¿Dónde quieren que las aprendan? ¿En los portales?... en los aperitivos?... en la lectura de novelas amorosas?...

¡Sigo pensando que el voto en manos de la mujer es como la dinamita en manos de un niño!!!

(Chichintahue, Mayo de 1935)

La Mujer en la Política. Su formación cívica actual

Año II, Número 12, Junio 1935, Página 29

Las feministas de todo el mundo se encuentran preocupadas d obtener el mayor número de derechos que les permita “igualase a los hombres” (su aspiración máxima). En su afán de igualdad, arremeten ciegamente, para arrebatar de mano de los hombres el derecho exclusivo a ser los únicos dirigentes de los destinos sociales.

Ahora bien, para conseguir esto alegan múltiples razones para llevarnos al convencimiento de que son aptas para ejercer toda clase de derechos. Y agregan además que la injusticia es tan irritante que las colocan en un plano inferior al de hombres semi-analfabetos, o analfabetos íntegros que solo saben firmarse para asegurar el triunfo del “patrón”.

Mirado desde aquí el problema, yo les encuentro razón. No yerran al afirmar que muchos hombres que tienen derecho a elegir sus gobernantes, están en situación más desmedradas que ellas. Pero no miraré este motivo tan superficial, pues considero que un mal no se cura con otro mal. Prefiero ir un poco más lejos, para demostrar que el ingreso de la mujer en la vida política, en este momento, es el absurdo de los absurdos. Para probar esto, traeré a la memoria de los lectores, el resultado desastroso que ha tenido el voto femenino en España y en Chile. Vale decir, si, para descargo de las mujeres de otras partes, que la española y la chilena tienen un corte, podemos decir, clásico, muy propio de ellas. Bien puede ser, entonces, que las razones que hagamos válidas para éstas, no lo sea para las demás.

Veamos como se forma la mujer de las diferentes castas sociales. (Aunque nuestros dirigentes nieguen la existencia de castas y la lucha encarnizada de éstas. Ellas existen como realidad irrefutable, y aún podemos agregar una cuarta, formada por los cesantes).

a) La aristócrata: De apellidos rancieros. Nace y crece dentro de un hogar que la hace forjarse la ilusión, que su casa, su apellido está llamado a dirigir los destinos de la patria, cuyo monopolio tienen. Desde pequeña es criada dentro de la vanidad, altanería y superficialidad máxima. Solo se educa para ser mujer (vale decir hembra), y cuanto menos se cultive, mejor, más mediocre y obtusa será.

Esta joven es educada en el hogar y más tarde debe terminar su educación en un colegio aristocrático. En Chile tienen este título los colegios de monjas. Tenemos pues: en el hogar no tienen más horizontes que la satisfacción de sus caprichos; en el colegio religioso se le enseña lo más indispensable para ella, es decir, buenas maneras, acrecentamiento de su orgullo y convencimiento de que su única obligación de aristócratas es mantener inalterable las tradiciones familiares. Se le adiestra además, en el respeto a las leyes religiosas, en la perpetuación de la pobreza interviniendo en Asilos, Gotas, Casas de Huérfanos y otras obras caritativas que le permiten matar sus ratos de ocio...

Estas mujeres salen de los colegios religiosos con una estrecha y torcida visión del mundo. Sus mentes empequeñecidas solo vibran frente a las novelas insulsas, a los vestidos, a los

coches de lujo, a las carreras, cine y saraos, etc., etc., donde dan espacio a sus energía acumuladas, por no tener algo útil en que emplearlas. Así siguen sus vidas lánguidas y uniformes, desliziéndose hasta que llega el galán (bien platudo) a hacerse cargo de ese chiche-humano. He aquí la dama aristócrata, que ahora tendrá otro motivo para llenar sus ratos de ocios, dedicándolos a hacer política en favor de su clase. Es un recurso desesperado de éstos para detener el avance incontenible de las reivindicaciones sociales.

b) La clase media: (o medio pelo, como decimos en Chile). Hija de comerciantes, empleados, profesionales, pequeños agricultores e industriales. Tiene grandes semejanzas (espiritualmente) con la primera. Desde pequeña, poseída por un arribismo enfermizo, se afana por parecerse a la aristócrata, no desperdiciando ocasión para codearse con ella, haciendo caso omiso del desprecio y repugnancia con que ésta la mira. Se educa en los liceos y también en los colegios religiosos aristocráticos. En manos de profesores tipo standard o de monjas fanáticas, se crea su pobre personalidad de mujer manejable. Aprende muchas cosas hechas. Más tarde ingresará a la Universidad donde, en manos de catedráticos altos-parlantes seguirá modelándose sin horizontes de ninguna especie... así se forman las “dueñas de casa”, las profesionales, las maestras, etc., etc. Estas últimas sirven para adiestrar los “hombres y mujeres del mañana”... estas bachilleras y profesionales standard capitanean los grupos de gritonas que hoy día reclaman a voz de cuello derechos políticos para sanear la vida social... ¡Dios nos libre! Con estas saneadoras de la vida social!... Miradlas un momento en la oficinas públicas... cómo acrecientan su vida espiritual... pintándose, leyendo insulseces, conversando de modas y aburriéndose... de tanto trabajar... estas son las que más reclaman derechos políticos.

c) La proletaria: Carne de explotación desde que nace. Criada en la promiscuidad horrorosa del conventillo, embrutecida por las blasfemias y riñas de sus padres y vecinos. Como un verdadero animalito, sin freno, sin cuidados, sin nada, recibe sus primeros adiestramientos del padre borracho y de la madre tuberculosa, poco será de lo de ellos aprenda que signifique progreso, estudio, elevación moral. Asiste más tarde a la escuela primaria donde la maestra frívola y superficial (salvo honrosas excepciones) no se preocupa

de ella salvo para darle pescozones “por su falta de inteligencia”... aprenderá quizás a leer y escribir a fuerza de tanto repetir. Esto en el mejor de los casos. Otras rapazuelas más desgraciadas que éstas, son encerradas donde las “monjitas”. “¡Ahí si que aprenderá... a besar el suelo, a ser una máquina de obediencia, de pasividad; se le mata todo intento de vida, de inteligencia; se le enseña a ser hipócrita, y a rezar... siempre a rezar.

En muchos casos la muchachita proletaria no asiste a ninguna escuela y son miles y miles las que no saben firmarse! Y quizás estas últimas sean más felices que las otras, pues son menos extorsionadas!

Las mujeres de esta clase no tienen posibilidad ninguna de triunfar en la vida, son carne de servidumbre. En plena infancia son sometidas a trabajos superiores a sus débiles organismos. ¡Y antes que despunte la adolescencia se les abre la puerta de la perversión, en las fábricas o en casa de los patrones! ¡Para eso es sirvienta!

He pintado el cuadro doloroso de la mujer proletaria. Muchas heroínas de esta clase logran salvarse. Pero son tan pocas que no podemos referirnos a ellas como un hecho que pese en el gran número.

Ahora que he analizado las tres fuentes de la formación cívica de la mujer chilena, pregunto fríamente a nuestros estadistas: ¿Es posible que se permita a estas mujeres intervenir en la generación de poderes públicos, que deciden de la vida de los pueblos?... salvo un loco o un mercader inescrupuloso de la política, puede contestar afirmativamente. En caso contrario estarán conmigo en que estas mujeres provistas de este derecho, constituyen un peligro para mantener las conquistas alcanzadas a fuerza de tantos sacrificios. El mundo vive épocas de cambios profundos, de enormes progresos. Las masas enloquecidas piden justicia, piden pan, piden techo, piden abrigo. Hay que satisfacer de inmediato estas necesidades. Hasta aquí los hombres no han logrado hacer la justicia que se reclama. ¿Creéis que la mujer —con todos los defectos ya mostrados— está capacitada para ello? ¿Qué hechos aislados o mancomunados han llevado a forjarse esta esperanza? Los hechos producidos en España y

en Chile no hacen sino confirmar mis opiniones.

Los sociólogos y estadistas de avanzada han deseado siempre convertir a la mujer en elemento de progreso. Pero la pequeñez de los políticos que se titulan de avanzada, han desnaturalizado este ideal, dándole a la mujer derechos para los cuales no está preparada ni que ella desea, salvo una que otra bachillera o aristócrata azuzada por la iglesia o por los reaccionarios. Los hechos producidos en Chile han dejado en evidencia una vez más la superficialidad de nuestros políticos de izquierda y la habilidad de los reaccionarios para aprovechar la mujer como un medio de perpetuar sus privilegios.

No me tome el lector como enemiga de la intervención de la mujer en la generación de los poderes públicos. No. Y mil veces no. Pero, así como no le pasaría el bisturí al que no es cirujano, tampoco daría a la mujer un instrumento que no sabe manejar.

Probemos: ¿Qué sabe la mujer de las nuevas doctrinas sociales? ¿Dónde las ha aprendido? ¿Quién se las ha enseñado? ¿Se da cuenta la mujer de la honda crisis porque atraviesa el mundo?

Es esto lo que debe aprender: Ver el mundo por sus propios ojos. Sólo cuando haya formado su verdadera conciencia no se prestará para sostener fórmulas caducas, ni para repetir doctrinas importadas, sino que será el motor y fuerza de aquella doctrina asentada en la realidad chilena.

Necesita pues, forjar su personalidad en otra forma para ponerla al servicio del mundo nuevo.

(Chichintahue, Junio de 1935).

De nuevo ante el divorcio

Año II, Número 13, Julio 1935, Página 33

En estas mismas columnas di a conocer el año pasado mi personal manera de juzgar el divorcio con disolución del vínculo como contrato jurídico indispensable a nuestra sociedad.

En aquella ocasión despuntaba en las filas radicales el deseo de llevar adelante su proyecto de divorcio y alcanzar la dictación de una ley que permitiría rehacer muchas vidas, dar el cauce a hogares deshechos y hacer vislumbrar una esperanza a hombre y mujeres que hoy viven el calvario de un yugo que no ata sino odios, rencores y riñas, ensombrecidas en el fondo de los hogares.

Entonces se presentó el divorcio como tema obligado de todas las conversaciones. Despertó luchas; despertó rencillas políticas y los partidos de derechas, con su habitual ataque contra todo proyecto de avanzada, logró tender un manto de olvido sobre este proyecto esgrimido por los radicales como un arma política y no como un problema eminentemente social. Por esto mismo estaba llamado a caer en el olvido. Ahora nuevamente ha resonado, pero parece que en esta oportunidad no podrá ser echado al canasto ni hacerlo dormir en el seno de las comisiones del Congreso. El problema se ha desbordado a todo ambiente social y ya no es posible detenerlo. Así lo han considerado algunos conservadores al decir que el asunto no debe tomarse con criterio político sino social y, más aún, “dejar la religión en la puerta”, pues si se entra a discutirlo imbuido de los dogmas cristianos, este proyecto está condenado desde ya, al fracaso.

Nuestros estadistas se han preciado muchas veces de que nuestro país tiene una de las legislaciones más avanzadas. Sin embargo, dentro de ella no se contempla el divorcio que está en plena vigencia en la mayor parte de los países de América y en todos los de Europa. En este punto nosotros vamos a la zaga y ello muy lógicamente, pues aquí en esta tierra domina el criterio religioso sobre el criterio científico en la revolución de los problemas sociales.

Si miramos a nuestro alrededor, veremos la inmensa mayoría de los hogares deshechos en donde dos seres ya no tienen el más pequeño nexo que los una. Esto en la clase alta, media y proletaria. En las tres estalla constantemente. Con blasfemias, arañazos, puñaladas y otros medios violentos. ¿Quién de nosotros no tiene cercanamente un problema parecido? ¿Quién no ha temblado de cólera ante una legislación injusta que permite la perpetuación de semejante ignominia? ¿Quién de nosotros no ha tropezado con un hombre o una mujer que clame enloquecido contra esta ley injusta que no le permite rehacer su vida, acercándose a una esperanza?

Es difícil que alguien no haya visto un hogar con dos individuos separados de hecho, y con unos pobres hijos que asisten al espectáculo de una madre que ataca al padre, o viceversa y que, sin embargo, ¡Ante Dios y la Ley que los conminó a respetarse y amarse eternamente...!

Cada vez que se ha tratado de remediar esta situación han levantado sus voces las derechas, las señoras politiqueras, el clero y todo el pechoñaje que gira en su torno: Yo admitiría discutir y estudiar el problema con conservadores y liberales; pero si quiera admitir, oír declaraciones salidas de la clerigalla, ya del púlpito o del fondo de los conventos me parece la más grande las monstruosidades. ¿Qué tiene que meterse un cura o una monja en asuntos de divorcio? Esto que encierra un hondo problema biológico y psicológico no puede ser manchado con la intromisión de esta gente que ha hecho público renunciamiento a las manifestaciones de los procesos biológicos y psicológicos...

La estricta moral exige que en este problema sólo dos seres pueden dictaminar: la mujer y el marido. Si ellos no se comprenden, si en ellos no existe amor que los una, ¿cómo puede subsistir esa unión? ¿Quién puede oponerse entonces?

Se dice que queda el problema de los hijos. Esto es simplemente una tontería. ¿Acaso los hijos pertenecen por sécula, seculorum a los padres? No. Y esto es un error de los padres, especie de vestigio que conservan algunos en los tiempos en que éstos tenían derecho a la

vida o muerte de sus hijos. Mientras más imbéciles son los padres más se toman de este absurdo. El hijo, que luego será hombre, se pertenece a sí mismo y luego a la colectividad. No hay propiedad privada del hijo en estos tiempos del aeroplano y de la radio.

Claro que hay un período, el de la infancia, en que es necesario vaciar todas las ternuras que se anidan en el alma humana y todo el cariño que es capaz de dar el corazón. Muy de acuerdo. Pero cuando se es ejemplo de cariño ni de ternuras, el más elemental criterio aconseja el alejamiento del niño de ese foco descompuesto.

“El niño necesita a sus padres” es la frase estereotipada. Si necesita a “padres” no hay dudas, pero no a dos seres que llevan este nombre y que se odian mutuamente. Yo no veo cómo bajo este pretexto, puede preferirse que el hijo contemple sus riñas, sus odios, sus amenazas y no se acepte mejor que éste vaya con uno de sus padres o ingrese en un establecimiento donde le puede faltar el calor paterno pero le sobre su mundo infantil que, seguramente, es más forjador de cosas grandes que el “conventillo” en que se desenvuelve.

El segundo fuerte de la reacción aquello de que “lo que Dios un e no puede ser desatado”. Este aspecto es más feble que el de los hijos. En nuestro país hay separación de la iglesia y el Estado. Ante la ley nada vale el matrimonio religioso. Y el divorcio es un contrato social. Por este lado la oposición cae por su propio peso.

Pero lo que no toman en cuenta las señoras de la acción patriótica, los pelucones y el clero, es, que mantener deshecho el matrimonio cuando ha terminado el AMOR (así con mayúscula para que esta gente empedernida pueda ver algo) se hace el más grande ultraje a la moral. Porque rezando y mintiendo y confesándose ya está todo arreglado. ... y eso de amor es cosa de los poetas.

Los verdaderos matrimonios, nacidos al calor del sentimiento más sublime, el AMOR, no tienen por qué temblar. Puede venir el divorcio o lo que sea y el matrimonio atado por el amor se mantendrá por sobre todas las borrascas.

Nuestra sociedad actual, mal constituida y peor dirigida, está cimentada sobre la actual organización de la familia y de la propiedad privada. Ambas cosas en descomposición y generadas en forma bastarda. De cien matrimonios, 98 son hijos de la conveniencia, de la necesidad sexual fugaz que algunos obtusos pretenden llamar Amor fugaz, o de la imposición, sólo el dos por ciento es hijo del amor.

El divorcio barrerá con ese 98 por ciento quizás y el dos por ciento se mantendrá como un ejemplo vivo y realzará lo que puede una verdadera unión para ejemplo de esta humanidad, que se revuelca presa de la conveniencia y del lucro.

Esta ley debe ser clara y sencilla y de fácil tramitación. Yo no le pondría más que un artículo con dos incisos:

Artículo único:

1° Se concederá el divorcio a petición de cualquiera de los dos cónyuges;

2° El juez decidirá de la situación de los menores, según sea el caso que se contemple...

Más artículos al respecto es reglamentar la ley y embrollar su aplicación.

Se ha pretendido que el juez u otra autoridad puede dictaminar acerca de cuándo proceda el divorcio. Esta es una traba estúpida. No hay juez humano o divino que pueda decidir en estos casos. El divorcio se pide porque se acabó el fuego que alimentaba el matrimonio, el Amor y cuando este elemento falta el contrato está roto.

¡Se desatará una ola de divorcio! Puede ser. Ello nos dará la medida exacta del engaño en que vivimos actualmente.

Chichintahue, Julio 1935.

El niño abandonado

Año II, Número 14, Agosto 1935, Página 5 y 6.

“Bastante se ha hablado en las alturas de este problema que entraña una vergüenza nacional, un baldón para una raza que se precia de viril y fuerte. Si nuestros antepasados se levantaran de sus tumbas se estremecerían de cólera al ver cómo un porcentaje enorme de niños chilenos, esperanza del mañana, se arrastran en condiciones más miserables y precarias que muchos animales en medio de la naturaleza, siempre al acecho de la presa que sacie sus hambres.

Miles de niños chilenos, hombres y mujeres, nacidos no se sabe dónde, hijos quien sabe de quién, alimentados con las sobras de la “buena mesa”, disputada a los perros, pululan en los campos y ciudades, arrasan sus miserias, sus hambres, sus harapos, ante nuestros ojos asombrados, mientras en lo alto, nuestros estadistas, del brazo de una oligarquía soberbia y repleta, se festejan en saraos suntuosos con cuyo dinero gastado habría para alimentar y cubrir muchos de estos parias.

El problema de los niños abandonados es en Chile pavoroso. Las estadísticas oficiales nos hablan de miles, y no hay duda que los son. Para comprobarlo no tenemos sino que abrir los ojos y mirar hondamente en el día y en la noche; falanges de corteros (sic) y lustrabotas; muchachitas de menos de once años; mujeres del arroyo, que se alimentan vendiendo sus escuálidos cuerpos.

Aquí tenemos la carne de burdel, la carne de presidio. Nacen en los conventillos o son los hijos repudiados por el patrón que abandonó a la “moza” cuando vio que iba a darle un “huacho” que ¡maldita lo que valía siendo hijo de sirvienta u obrera!...

Actualmente se trata de solucionar este problema pero con métodos que tienen como base la “piedad” o la “caridad” desplegada por la dama ricachona en sus ratos de ocio o por el rico que desea ver perpetuado su nombre en letras de molde.

Fruto de la infamante “caridad privada”, son esas casas de huérfanos, *Crèches*, Gotas, Asilos, etc., en que no se soluciona nada sino que se agudiza y perpetúa el problema.

Miremos:

Año tras año entran a estos establecimientos miles de niños –ínfima parte del total- hijos de nadie o hijos de la empleada que molesta con el crío. Así como entran miles, también salen miles que guiados por un destino implacable, van a repetir en la sociedad el sino trágico de su madre, dar hijos, nacidos del azar, del ultraje, del soborno, etc., y nuevamente al Asilo, o a poblar calles, puentes, burdeles,... a repetir la eterna historia.

Se ha pretendido algunas veces encontrar solución a este problema, pero Chile es el país de las farsas, de los politiqueros, de las rumbosidades (sic)... Se arman comisiones, que estudian, gastan, ¿y al fin?... palabras, palabras y el problema tan candente como en un principio...

Para intentar una solución radical se necesita dinero, mucho dinero, no hay duda, pero menos sí, que el que se gasta en embajadas que nada hacen, en propaganda de las bondades del régimen. Si todo este dinero mal gastado se reuniese y se quisiera hacer algo grande y noble ¿qué mejor empleo que en la salvación de estos niños?

Si el Gobierno quisiera hacer algo para conquistar el afecto popular –que tanto se afana por conquistar con falsas promesas y verba florida- no tendría más que ocuparse de esta llaga popular que entraña la salvación de la raza. Nada alegra tanto al humilde que ver a los gobernantes preocupados de sus problemas, pero con sinceridad.

Nos corresponde aportar nuestra humilde opinión frente al problema.

Lo haremos al tenor de la doctrina que sustentamos: la solución radical del problema entraña un cambio profundo del régimen. Solo en una nueva sociedad, sin castas, sin ricos, sin ociosos; solo en una sociedad nacida para resolver el problema de los humildes, solo en ella el niño no poblará calles ni caminos, ni será criminal ni prostituta prematura. Cada niño

vivirá su vida de niño en forma integral. Niño, con madre que lo sea plena de ternura; con un padre, firme pilar de la débil vida. Ya no tendremos Asilos, ni damas ociosas que den limosna infamante con la punta de los dedos.

Pero, para esto falta mucho...quizás bien puede ser poco.

Mientras tanto no podemos permanecer impasibles ante este espectáculo desolador. Urge dar una solución de asistencia social y no de caridad. En tal virtud el problema es de Educación. Para ello aconsejamos la ESCUELA HOGAR. Allí maestras abnegadas suplirán el cariño materno que para estos niños es una palabra sin sentido.

Estas escuelas deben crearse en medio de la naturaleza, plenas de actividad y de vida. Que a ellas no vaya gente destinada a “amansar” niños, sino que a formarlos en el sentido integral de la palabra. Su puerta estará vedada para curas o monjas; éstos no podrían comprender el hondo vacío de estas almas infantiles; ellos no podrían comunicar vida, valor, ilusiones, pues a todo esto han renunciado.

Nuestro Gobierno debía preocuparse de esta solución transitoria que cada día que pasa es más urgente. Para intentarlo no debe llamarse a ricos o eruditos, sino a aquellos que palpan de cerca la miseria, aquellos que conviven y sufren los dolores del pueblo: LOS MAESTROS:

Nuestros dirigentes deben bajar de su alto sitio y tratar salvar de las garras del delito, del vicio o de la muerte a estos niños que pueden constituir quizás los pilares de una sociedad futura.

Chichintahue, agosto de 1935.

La Mujer en los partidos políticos

Año II, Número 16, Octubre y Noviembre 1935, Página 25

Hace ya tiempo atrás, cuando esta revista ensayaba sus pulmones de recién nacida, escribí en estas columnas un artículo acerca de la iniciación de la mujer en la vida política en nuestro país. En este artículo, dentro de mis alcances, trataba de dar una ojeada analítica al panorama que presentaba la lucha femenina, en pos del tan gritado <<voto femenino>>. Entonces, como ahora, daba a conocer mi opinión de repudio al voto femenino, que consideraba que nuestras mujeres no están aptas para hacer uso de él en la forma que algunos ingenuos avanzados piensan. Yo me refería al verdadero uso que jamás ha sido llevado a la realidad por los hombres que hasta aquí han tenido el mando y dirección de este famoso <<buque del Estado>>... que en este momento está haciendo agua por todas partes.

Elevaba entonces mi modesta palabra y pedía a las mujeres de Chile, que tuviesen un poco de cordura, ese buen sentido tan necesario, para decidir en las grandes oportunidades. Debían ellas alejarse de la politiquería, debían ellas constituir una fuerza renovadora y purificadora dentro de este ambiente caldeado y malsano donde reinan las zancadillas traidoras y egoístas. En una palabra; que ellas como fuerzas nuevas y limpias del virus politiquero, emprendiesen una acción nueva en bien de esta república, y de su pueblo que yace presa de la más infamante miseria. Pero ¿qué pasó? Las mujeres chilenas, al igual que la española, son simple instrumento en manos de los hombres, y ahora han aumentado el número de sus amos, siguiendo a determinados <<líderes>> feministas, que hacen el juego al partido donde milita el novio, el esposo, el padre o el hermano, o bien para el partido que le indique el <<curita>>, el domingo cuando van a confesarse... Así, gracias a la docilidad femenina, a su poder de mimetismo que las caracteriza, y hoy día al afán de destacarse en política que la domina, tenemos de hecho, incorporadas a nuestra vida social <<correligionarias>> de los diferentes colores, tantos como partidos existen, más algunos de propia invención.

Veamos cuales son los partidos que han conquistado sus simpatías, y destaquemos el papel que han venido a cumplir dentro de la vida política nacional:

a) El partido conservador y liberal (no los aparto, pues bien sabemos que son dos nombres distintos, pero un solo partido reaccionario nomás). Seguramente es este el partido que tiene el mayor número de correligionarias. El resultado de las elecciones municipales nos ha dado claramente la pauta, para afirmar que el gran número (quitando la obrera o la sirvienta que a pesar suyo debe manifestar ideología conservadora, para eso es <<esclava>>) ha manifestado sus preferencias por este viejo partido de pelucones, cuyos apolillados programa, cuyas líneas de reacción más acabada, cuya política de desprecio por las grandes conquistas que agitan al mundo, no dicen nada a la época de renovación que vivimos. Las mujeres que han luchado por este partido han dejado bien en claro un hecho: son de naturaleza conservadora, y como tal su intromisión en política es un peligro. Para bien de todos y de ellas mismas más les hubiese valido quedarse en sus hogares haciendo labores o la comida, o bien emperifollándose para mejor regalo de los ojos masculinos. De su acción solo hemos obtenido prejuicios.

No sería de reclamar que se manifieste reaccionaria la dama noble y rica, cuya vida se desliza plácidamente entre mullidas alfombras, palacios, viajes de placer, etc., etc., nada más se puede esperar de ellas. Más aún son sinceras al declarar su conservatismo, pues en esa forma defienden sus derechos seculares sobre estas tierras que constituyen un verdadero feudo en sus manos. Pero hay hechos que sorprenden y abisman: la empleada, la obrera, la profesional (maestra, médico, abogado, etc.), ellas, que conocen de cerca la miseria del pueblo; ellas, que han debido luchar bravamente para la conquista del título o del plan de cada día, sirven de instrumento a la reacción, guiadas por el único ideal de codearse con las ricas, escalar puestos, obtener suculentos sueldos y ser considerada elemento de orden!!

¿Cuál ha sido su papel dentro del partido que militan? Ninguno de notoriedad, ninguno que marque época en la historia política del país; se han limitado a dar firmeza al orden que éstos preconizan.

b) Miremos ahora a las mujeres radicales y demócratas. Las tomo juntas como el primer grupo (radicales y demócratas son arribistas, de clase media, insaciables, las mujeres de esta ideología padecen del mismo mal). Las primeras por el momento, imitarán el gesto de <<oposición interesada>> de los jefes del radicalismo. Hablan en forma airada en contra de los actuales gobernantes, mañana serán ellos el poder, y entonces repetirán los mismos desaciertos con la diferencia que esos serán desaciertos radicales.

Las correligionarias demócratas, por la ideología de sus programas, debían encontrarse luchando al lado de la proletaria chilena, pero tienen que seguir la táctica de sus jefes, el incondicionalismo al régimen que los mantiene con puestos y granjerías.

c) Tenemos por último el grupo de mujeres socialistas y comunistas. Este solo timbre que les acompaña despierta cierto respeto en todos, pues es raro que una mujer se atreva a no ser de los grupos ya nombrados, especialmente el conservador. Sin embargo existen estas <<correligionarias revolucionarias>>, más bien, camaradas.

En las escuelas universitarias rebotan todas estas gamas sociales. Por eso me he dado el trabajo de desentrañar el socialismo y comunismo de estas feministas revolucionarias.

Después de varios casos observados me he convencido que hay mucho de “fórmula” y en el fondo, tan conservadora y arribista, como las ya analizadas. Para probar lo dicho voy a exponer brevemente el proceso espiritual que sufrió ante mis ojos observadores, una joven líder comunista. La tomo como una espécimen del grupo.

Era una ardiente defensora de los postulados marxistas. Con qué devoción y fácil verba defendía a los camaradas proletarios; su afán era proclamar la revolución y el triunfo del comunismo, viniera o no viniera al caso. Repetía al pie de la letra párrafos enteros escritos por Marx. Despertaba admiración rayana en deslumbramiento en algunas ignorantes compañeras, que más valían en su virgen ignorancia... Ella misma se hacía llamar “intelectual de avanzada”, algo así como la Kollontai.

¿Qué consiguió? Pues bastante: encontró repetidoras de las recetas tan conocidas que han sonado a hueco desde hace muchos años en esta realidad chilena.

Un día, para desgracia de la revolución cayó presa en las redes del amor. Se fueron al diablo sus gritos destemplados; se acabó su afán reivindicatorio de la clase explotada... daba lástima verla romántica tras la bendición sacerdotal, el anillo, el esposo y todas costumbres de la “podrida y canalla clase burguesa” —eran los anatemas de nuestra “líder”.

No niego que pueda haber revolucionarias de verdad, pero de un escasísimo tanto por ciento. Ahora bien, ¿por qué sucede esto? Una razón lógica mueve los íntimos resortes de esta actitud: la efervescencia juvenil, la mentalidad femenina de suyo imitadora, lleva a estas mujeres a repetir cosas hechas, aunque ellas estén fuera de la realidad.

Ahora bien ¿cuál debía ser la actitud de ellas... si es que tuvieran madurez para actuar en política?

Es un hecho, que ya resulta cantinela repetirlo, que los partidos ya no responden al momento ni a las necesidades sociales. Su existencia es tan anacrónica, para el instante, como la existencia de carretas y lanchas, en países donde existe el avión, el dirigible, el auto. Si en lo material se ha progresado tanto ¿por qué en lo político, afanarse por mantener organismos de otra época?

Aquí es donde no comprendo cómo la mujer, elemento hasta ayer incontaminado, pueda engrosar las filas de los partidos en plena desintegración. Ella debiera huir de éstos y engrosar las filas de los elementos renovadores que se enfrentan contra los partidos corrompidos. Este movimiento en contra de los partidos existe en todas partes y en muchas, toma sentido orgánico. En esta corriente vital deseo ver a la mujer. Cuando dé este paso su acción será fecunda y perdurará en el tiempo. Mientras la vea en manos de los politiqueros de todos los matices, ya “correligionaria” ya “camarada” seguiré sosteniendo que es simple instrumento. Chichintahue, octubre de 1935.

La Escuela-Hogar

Año II, Número 17, Diciembre 1935, Página 23

No habrán pasado desapercibidas para el lector estudioso y consciente, las campañas que desde estas columnas se han sostenido, haciendo ver esta llaga y tratando que los poderes públicos oigan nuestra protesta por esta verdadera sangría que debilita lentamente nuestra raza, porque sus fuentes de refuerzo, la niñez y la adolescencia, perecen por millones o pululan por nuestras calles o caminos en pos del mendrugo o techo para alivio de su aporread cuerpo.

Suman miles los niños abandonados y es necesario acudir a ellos en sin de ayuda para intentar salvarlos. Si tuviéramos disposición de resolver el problema, sería necesario tomar en cuenta cuatro puntos fundamentales sobre los cuales hay que basar toda solución. Ellos serían: alojar, alimentar, vestir y educar al niño abandonado.

Esta solución integral solo puede obtenerse con la creación de las Escuelas-Hogares. ¿Cómo concebimos nosotros la Escuela-Hogar? He aquí un punto de importancia.

Dentro de los actuales medios que existen para albergar en pequeña parte a los niños abandonados, también se habla de Escuela-Hogar. Vamos a hablar con la sinceridad más absoluta; ¿cuál de los actuales asilos tiene el carácter de tal? Si concibiéramos una Escuela-Hogar fría, sin afectos, sin alegrías infantiles, entonces estarían en la verdad en afirmar que existe la Escuela-Hogar. Podría afirmarse con justeza que los reformatorios y asilos actuales responden a este nombre, pero la realidad es muy diferente. Los reformatorios y asilos son verdaderas cárceles para menores, donde se mata todo intento de vida, convirtiendo a cada niño en una sombra de tal. No es esto lo que se precisa: necesitamos escuelas-hogares, en la más amplia expresión de esta palabra, escuela que sea antes que todo HOGAR, con cariños, con alegrías, con la vida y entusiasmo de que son tan huérfanos los pequeños abandonados.

Se dice y se repite a menudo que la escuela debe imitar al hogar, ser una continuación de éste. Si aceptáramos esto, resultaría que las Escuelas Hogares serían establecimientos imitación de los hogares actuales. En nuestro país debía imitarse el hogar del obrero, del cesante, del empleado, del campesino. Honradamente yo pregunto: ¿Podemos hablar del <<hogar>> del obrero, del empleado, del campesino o del cesante?... si se llamase hogar a la pieza del conventillo donde se vive en la promiscuidad más espantosa, si se llamase hogar al rancho del campesino o a los albergues de los cesantes, si a esto se llamase hogar, ¿podríamos imitarle? En ninguna forma. El proletario chileno no tiene hogar. Hay que crearlo y para esto se precisan muchos cambios y quizás muchos años.

Por eso, haciendo abstracción del humano deseo de que él exista, nosotros ponemos nuestros ojos en la Escuela-Hogar, donde se dará al niño indigente, todo aquello que no ha conocido ni conocerá si no se acude en su ayuda.

¿Cómo concebimos nosotros la Escuela-Hogar? En breves palabras, trataré de dar una idea sucinta de ella:

Tenemos que partir que la base de la solución del problema la encontramos en el campo. Nuestro país ha vivido por espacio de muchos años en forma completamente artificial. Así, siendo un país, cuyas principales fuentes productoras están en el campo, encontramos a éste casi completamente despoblado. Mientras tanto las ciudades chilenas y sobre todo ese gigante inflado artificialmente que es Santiago, absorben las dos terceras partes de nuestra población total. Nuestros conciudadanos viven apretujados en las ciudades, luchando bravamente tras la conquista del pan, mientras tanto extensiones inmensas de campos fecundos, cuajados de riquezas no explotadas, hacen de pampas estériles porque el hombre les vuelve la espalda despreciativa negándose a enriquecer su vida y la tierra con su trabajo constante y ennobecedor. Ahora se precisa una vuelta a la tierra. Aquí debe acudirse a salvar el niño abandonado. La Escuela-Hogar debe estar ubicada en plena naturaleza.

Nuestras escuelas transitorias de conocimientos que nada hablan de la realidad, nuestras

escuelas esencialmente moralizadoras y formadoras de un criterio estrecho y artificial, inacorde con el progreso y la realidad siempre cambiante, ha creado esas grandes masas de empleómanos e inadaptados.

Cábele a la Escuela-Hogar, crear en los niños abandonados, otra mentalidad, más pura, y si podemos agregar, más real. No ha de ser ella formadora de individuos máquinas, no ha de dar un simple barniz educador, sino que debe crear en el niño chileno una mentalidad esencialmente productora, si así pudiera llamársele.

Estudios en nuestro país permiten asegurar que hay, más o menos, 250.000 niños que necesitan ayuda. De ellos hay, naturalmente, algunos que la reclaman más perentoriamente. Supongamos que ellos fueron unos 150.000, ¿Dónde se albergaría este enorme número? He dicho que la solución para nosotros es la Escuela-Hogar. Establecer estas escuelas en las ciudades sería el paso más en falso que pudiese darse. Las ciudades están congestionadas y es necesario hacer algo para descongestionarlas. Esto sería ir a los campos. Allí donde las bellezas del suelo, el azul del cielo, el verde de las montañas, invitan al hombre a hermanarse con la naturaleza, a ser bueno, a gozar a pulmón lleno de la vida sana y pura de los campos. Allí debe crearse la Escuela Hogar.

No podemos decir el número exacto de Escuelas que se precisa crear, solo afirmamos que ellas deben ser tantas como hagan falta y establecerlas en las diversas zonas en que se divide el país. Cada escuela o las escuelas de cada zona prepararán los niños para arraigarlos en la zona, para que aprenda a cultivar los productos de su zona.

La trascendencia que tendría una medida de tal naturaleza no se puede expresar con palabras. Pero los que a diario miramos el éxodo de los provincianos hacia la capital, el desprecio que se siente por las puras faenas del campo, no podemos sino alegrarnos íntimamente, con el solo pensamiento de un viraje en este sentido.

Para la realización de las Escuelas Hogares, debemos buscar todos los medios puestos a

nuestro alcance. Primero debía lograrse la concertación de diferentes Ministerios que asegure el éxito de la empresa. Esto sumado a la ayuda y esfuerzos de las actuales organizaciones que se preocupan parcialmente del problema del niño, nos pondría en camino de la solución total de este pavoroso problema de la infancia desvalida, problema que afecta las raíces mismas de nuestra raza.

Ahora bien, ¿Cómo sería la Escuela-Hogar? ¿Cuál sería su modalidad?

Para nosotros ella tendría los grados de enseñanza primaria y cursos vocacionales. Es éste el carácter que debe dársele, pues de nada serviría tener los cursos primarios y no enrielar luego al niño por una profesión.

Los cursos vocacionales no tendrían como finalidad formar productores manuales, no. Estos cursos vocacionales servirían para clasificar las aptitudes de los educandos. Así se llevaría al niño por el camino de sus verdaderas vocaciones y no se haría de ellos, hombres amargados por no ejecutar el trabajo de su agrado.

Una vez terminados los cursos primarios y conocidas sus aptitudes, los niños se repartirán en las diversas escuelas: agrícolas, industriales, o bien se les enviará a los liceos a aquellos que demuestren deseos por estudios superiores, pero se procurará formar de ellos siempre productores, jamás parásitos o explotadores.

Esta sería, en líneas generales, la acción y finalidad de la Escuela-Hogar. Lógicamente que escuelas de esta especie necesitarán personalidad ad hoc. Pero la extensión de un artículo, no permite tratar este punto. Dejo este tema para otra ocasión.

Año III, Número 18, Mayo 1936, Página 27

La Mujer en la lucha social

Nina Vanzán

Para empezar este artículo, quiero hacer una pregunta mil veces formulada, y también mil veces contestada: ¿qué es la mujer...?

Muchas veces me he ocupado de ella; muchas veces he hablado de sus yerros, de sus intereses, de sus obligaciones, y ahora trataré de buscar una respuesta que la defina en su esencia íntima:

Si recurro a un poeta dirá que es un “conjunto de belleza” que despierta el espíritu creador del artista..., si me contesta un filósofo pesimista, dirá que es un ser despreciable, indigno de ocupar aún breves minutos su atención... y así sin encontrar por fin una respuesta clara e imparcial de lo que ella significa en la realidad. Ni una ni otra respuesta me satisface enteramente, y voy, por mi parte a hacer un análisis somero acerca de su personalidad en la hora presente:

Aunque se habla a menudo del enorme avance de la mujer en la vida social de los pueblos, y aún dentro de su propia valorización, si estudiamos el total de ellas, veremos que en un 98% sigue en idéntico pie al de nuestras bisabuelas, en lo que a valor espiritual se refiere. En efecto, tanto la mujer de hoy como la de antaño, sigue siendo objeto de placer, objeto de lujo, sigue siendo cosa, aun no es determinante en la vida social.

Su vida gira en torno de intereses superficiales y estrechos: exhibicionismo, bailes, teatros, pinturas, etc., etc.... Y su visión para el porvenir es casi enteramente nula.

Educada, tanto abajo, como en el medio y en lo alto, en ambientes estrechos y plagados de prejuicios, no ha logrado forjarse una firme personalidad, que lleve a ser elemento de verdadera valía en el campo de la lucha social.

El hombre maduro, el jovencito, o el niño, no ven en ella al ser a quien deben respeto, tanto o más respeto que al hombre, por su papel de fuente generatriz de la especie. No se le respeta como esposa, ni como madre, ni como compañera. Ni aún en sus propios hijos, saben ver en ella el ser a quien se lo deben todo: vida, esperanzas, ilusiones.

Las nuevas generaciones siguen viendo en la mujer un ser inferior. Y si luego hacemos la pregunta ¿quién tiene la culpa que esto suceda?, veremos que el hombre en pequeña parte, parte que desaparece ante la gran culpable: la propia mujer. Ella, que no ha sabido conquistar en la vida social el lugar que le corresponde, por sus propios méritos y medios.

Desde este punto de vista, su deber en la hora presente, es valorizarse a sí misma, crearse una personalidad que la permita deshacer el círculo de prejuicios: familia burguesa, religión, matrimonio burgués. Saltar por sobre ellos y así conquistar su puesto que merece.

Se me objetará que este movimiento existe. Que la mujer lucha y que todos conocemos el movimiento feminista que se verifica en el mundo entero. A ello respondo, que en él no milita ni una décima parte de la totalidad femenina. Aún más dentro de este pequeño movimiento podemos constatar divisiones, corrientes bien marcadas que contribuyen a restarle valor.

Efectivamente, una corriente estima que la lucha dentro del campo social, debe hacerse a base de supeditación de sexo femenino sobre el masculino. Para lograr este resultado preconizan una lucha sin cuartel, contra el hombre, como un medio de vengarse de la larga esclavitud en que nos ha mantenido.

Señalar lo absurdo de esta posición, no es casi necesario. Nada obtendríamos con reemplazarle en el manejo de la cosa pública, sin tenerle a nuestro lado. Lo que necesitamos en la hora presente es precisamente colaborar a su lado. Luchar junto a él. Antes que esposa, ser su compañera; compañera de triunfos, de fracasos, de luchas. Ser la primera en llevarle adelante, y no como hasta ahora el elemento negativo que en el hogar

amarga las horas de lucha intensa, acosándole con los mil pequeños problemas que hacen detestable la vida en común. Crearse una nueva mentalidad es deber de la mujer actual.

Hay otra corriente en el movimiento feminista, que va por un extraviado derrotero: conquistas electorales, derechos políticos, que le permitan elegir y ser elegibles, como punto básico de su programa de reivindicaciones.

Muchas veces he manifestado mi repudio por estas prácticas, de manera que no necesito repetir cual es mi opinión al respecto. Soy enemiga irreconciliable de estos caducos y añejos derechos porque ellos no permiten progreso alguno, sino que son única y exclusivamente armas de politiqueros para mantenerse en el poder, a costa de los ingenuos que creen en la pureza de las prácticas electorales.

La mujer electorera es juguete en manos de los más audaces, y si ella persiste en seguir este errado camino, ayudará a llevar al país de tumbo en tumbo, hasta precipitarlo en la catástrofe final: ruina económica completa.

Resumiendo puedo decir, que nada obtiene la mujer con derechos electorales, nada tampoco, con pretender una supeditación de sexos. Ambos caminos son absolutamente errados. Pretender seguir actuando en esta forma, importa retardar el advenimiento de un nuevo orden social, por el cual estamos en la obligación de luchar.

Muchos podrán interpretar mis palabras como una incitación a la no acción por parte de las mujeres. Nada más lejos de mi pensamiento. Quiero precisamente que luchen, y en forma sostenida y franca, pero en un campo absolutamente nuevo para ellas; el campo de la verdadera lucha social.

Para esto es preciso que poco a poco abandone sus cadenas seculares: familia, hogar, religión, como ocupación central de su vida, y que tome al lado del hombre su puesto de lucha que la está esperando.

Ahora bien ¿cómo realizar y dónde realizar este anhelo? Es la pregunta que acudirá a muchos labios. No es el partido, no es choclón, donde debe dejarse sentir su voz. No. Y mil veces no. Es el sindicato su puesto de luchas, de victorias.

Se objetará que sólo las obreras son sindicables. Nada más lejos de la verdad. Todo individuo que desempeñe una función social es sindicable, y como tal debe buscar el sindicato que corresponda a su trabajo.

Y desde ahí, luchará brazo a brazo con sus compañeros, y desde ahí nacerá la nueva organización que tendrá como célula matriz ese sindicato. Base granítica de la nueva organización, donde no tendrán cabida los politiqueros que corrompen la conciencia de las mujeres, inyectándoles el virus de sus ambiciones jamás satisfechas.

(Chichintague, mayo de 1936).

Año III, Número 19, Junio 1936, Página 13 y 14.

El niño se muere

Nina Vanzán

Estamos en pleno mes de Junio, este mes inclemente, en que hasta el más firme y osado, siente crujir sus huesos, al choque del viento contra su cuerpo. Este mes terrible en que nos sentimos poca cosa, ante una naturaleza que castiga despiadada el poco goce que sentimos los mortales, en los esplendorosos días de primavera y veranos.

Estamos en Junio, y seguirá Julio y Agosto, y seguirá produciéndose la tragedia de los humildes, que no saben de calor, de ropa, de techo, de cama mullida y tibia...

Los pobres saben, ahora más que nunca, apreciar en toda su magnitud la terrible tragedia a que están condenados: la tragedia de ser pobre. Este suplicio que los lleva a vivir en las calles, a soportar la lluvia inclemente sobre sus escuálidos cuerpos, a soportar el tormento

del hambre, y todo ello con un cuerpo y un alma igual a la del rico que se refocila (sic) en saraos, en comilonas, en tibios lechos, en autos, en carreteras, en cines, sin pensar por un momento que a la vera de su camino hay miles de seres desamparados que serían inmensamente felices si sintieran en sus flácidas carnes una siquiera de las mil comodidades que al rico le hacen feliz.

Los pobres. Los miserables. He aquí el problema que siempre nos ha preocupado. Y de entre ellos, el niño, el niño indigente, aquel que siente más que nadie el duro azote de la miseria.

El niño chileno, el pobre niño que llena conventillos, que cae exánime (sic) en las calles, víctima del hambre y del frío. El niño que nos sale al paso tendiendo sus manos implorando la caridad... Sus manos, solo hechas para pedir amor, cariño...

El niño que puebla dispensarios, hospitales; él, “la esperanza del mañana”, como le llaman los escritores burgueses convertidos en un montón de harapos, de hambres nunca satisfechas; él, que debía ser un montón de esperanzas, es solo un montón de miserias, de mugre...

Día a día les vemos tiritando, acudir a nuestro paso, rebuscar los tarros, en busca de una sobre, un hueso que roer mientras pasan por su lado señores mofletudos, señoronas con mantones de pieles, sordos y mudos ante el dolor de ese pequeño cuerpo que tiembla, pagando la culpa de una sociedad mal constituida.

El niño indigente vaga por calles y plazas. Le vemos llegar a la escuela, muerto de hambre, ante un profesor que debe inculcarle enseñanzas morales, cuando el solo desea pan, harto pan... Mudo y triste, acurrucado, yace en la sala de clase, mientras los pontífices (sic) máximos de la Educación discuten si han de darle o no desayuno a ese pobre ser, que no es solo esto lo que necesita, sino que se legisle asegurando su débil vida, para que los inviernos no les abatan como al débil árbol que no recibe la savia generosa de la tierra.

El niño muere por miles y nadie oye nuestro llamado a la cruzada de su salvación. Los

politiqueros zigzaguean, especulando sobre las próximas elecciones, sin importarles un ardite (sic) el horrible problema del niño abandonado, que perece por miles, mientras estos camaleones siguen teniendo el poder en sus manos, sin resolver el problema básico de la raza que sucumbe.

Y es así, como nosotros debemos contemplar impotentes este cuadro doloroso. Ante esta tragedia y ante esta magna indiferencia que nosotros destapamos en todas las ocasiones posibles debemos también preocuparnos de la actitud del maestro chileno, del profesor que no sabe defender al niño, que no sabe o no le interesa iniciar la campaña que abra los ojos de todos los indiferentes. El maestro chileno ya no lucha por el niño. Igual que los politiqueros creen que esto no es problema y fuera de lejanas y ruidosas declaraciones escritas, nada hace por aunar conciencias en torno a este problema.

(...) Pero quizás esto demore y por ello no podemos cruzarnos de brazos sino que estamos en la obligación de buscar una solución inmediata. Hoy como ayer, repito, que solo la Escuela Hogar podrá ser esta solución. Allí donde se recoja a todos los niños pobres, sin afectos. Allí donde se les alojará, vestirá y alimentará y donde se les prepare para un mañana más claro y brillante que el de ahora.

Solo procediendo así habremos cortado el mal de raíz (...) así únicamente no veremos mancornas (sic) de niños famélicos en calles y plazas disputando a los perros las sobras del que tiene que comer.

(...) Chichintahue, Junio 1936.