



La transformación educativa en Chile a comienzos del siglo XX: el contexto social de los Congresos Nacionales de Educación

Educational Transformation in Chile at the Beginning of the 20th Century: The Social Context of the National Education Congresses

Javier F. A. Vega Ramírez

Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0335-1557> javier.vega@uach.cl

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Palabras clave

Reforma educativa en Chile, Congresos nacionales de Educación, Historia de la Educación, Educación y Estado, Escuela Nueva, Educación y género

Keywords

Educational reform in Chile, National education congresses, History of education, Education and the State, New School movement, Education and gender

RESUMEN

El contexto social del cambio entre los siglos XIX y XX en Chile estuvo marcado por fuertes tensiones sociales, políticas y económicas que sacudieron a la República en vísperas de su primer centenario. En este escenario, se hizo urgente una reforma educativa capaz de abordar cuestiones estructurales aún pendientes, como la ampliación de la cobertura, el acceso universal y el rol del Estado como garante del derecho a la educación. Los espacios de reflexión sobre estos temas fueron, entre otros, el Congreso Nacional y, de forma destacada, los Congresos Nacionales de Educación. A partir de una revisión sincrónica de fuentes oficiales, normativas y de prensa, este artículo ofrece una panorámica social de los años comprendidos entre el Congreso Pedagógico Nacional de 1889 y el Congreso General de Enseñanza Pública de 1912. Se propone así una comprensión más profunda de la complejidad de los cambios educativos del período, así como de su impacto en las transformaciones posteriores.

ABSTRACT

The social context of Chile's transition from the 19th to the 20th century was marked by intense social, political, and economic tensions that challenged the Republic on the eve of its first centennial. In this context, an effective educational reform became urgent to address critical issues such as the expansion of coverage, universal access, and the role of the State in guaranteeing the right to education. The main venues for these discussions included the National Congress and, notably, the National Education Congresses. Based on a synchronic review of official records, legal documents, and press materials, this article offers a comprehensive social overview of the years between the National Pedagogical Congress of 1889 and the General Congress of Public Education of 1912. It aims to shed light on the complexity of educational change during this period and how it laid the groundwork for subsequent transformations.

1. Introducción

En la transición entre los siglos XIX y XX, Chile se enfrenta a la pregunta respecto del rol que debe asumir el Estado en la educación de sus habitantes, discusión que se entrelaza con la cuestión respecto de qué principios ético-valóricos fundamentales asegurarán su pervivencia como nación y de qué forma administrar los escasos bienes y su distribución a lo largo del territorio nacional. Discusiones sobre cobertura y expansión de la educación, sobre la conveniencia de atribuirle o no un carácter de obligatorio o sobre el perfil del estudiante que

podría acceder al mismo se suceden en esta época. Todas estas entran en conflicto con las reales posibilidades de las arcas fiscales y la capacidad del Estado de Chile para desplegar su aparato administrativo en todo el territorio nacional, en un momento en que la Educación aún tiene dependencia administrativa del Ministerio de Justicia e Instrucción pública sin que se proyecte de forma independiente. La solución de 1899, de crear un Ministerio de Instrucción Pública separado del Ministerio de Justicia, pero administrado por el mismo ministro, no resultó ser una solución efectiva en la práctica, elemento que recién es subsanado en 1927 con la creación del Ministerio de Educación Pública¹.

En medio de todo este proceso, se hace evidente la importancia estratégica que va adquiriendo la educación, dada la condición de nación relativamente joven en lo que a oficialización de procesos educativos se refiere (de la Torre Díaz, 2011; Inzunza, 2009; Núñez, 2004; Ponce de León, 2010; Serrano et al., 2012; Soto & Núñez, 2007), pasando la Educación de la instalación de Escuelas de tipo privado (a cargo de personas ilustradas) y escuelas de tipo confesional (a cargo de religiosos y religiosas, no siempre ilustrados) a profesoras y profesores preceptores, normalistas, validados, visitantes, oficiales, habilitados y profesionales (Aedo-Richmond, 2000; García, 2011; Núñez, 2007).

Todas estas transformaciones se producen en un tiempo relativamente breve si contamos desde el registro de las primeras escuelas en Chile, como son el Colegio de Naturales (que funcionó desde 1697 hasta 1811) y la Escuela Elemental de Primeras Letras de la Villa Santa Cruz de Triana (actualmente Rancagua), fundada en 1791 y aún en funcionamiento. Desde estas escuelas hasta finales del siglo XIX se registra un desarrollo acelerado en búsqueda de respuestas estatales efectivas.

Para dar cuenta de este proceso, en el presente artículo se hará una revisión sincrónica de los materiales disponibles que den cuenta del proceso de transformación social y político que redundó en la exigencia de una educación abordada como asunto de Estado, definiendo al mismo tiempo formas, estructuras, pero también sujetos participantes y configuración de nación deseada. Estos materiales (esencialmente registros de reuniones oficiales, apartados legales y extractos de prensa) serán organizados tomando como evento aglutinante los Congresos de Educación celebrados en la época.

2. El proceso de transformación social y política de Chile

En el período observado hay dos hechos vinculados que abren las puertas a las modificaciones en la estructura educativa del país. Por un lado, tenemos la promulgación de la ley electoral de 1874 que establece como requisito para el ejercicio del derecho a sufragio el saber leer y escribir:

Artículo 1º.- En el registro² de electores que debe formarse en conformidad a las prescripciones de esta ley, se inscribirán los chilenos naturales o legales que quieran habilitarse para ejercer el derecho de sufragio i que reúnan los requisitos siguientes:

- 1º Veinticinco años de edad, si son solteros, i veintiuno si son casados;
- 2º Saber leer i escribir;
- 3º La propiedad de un inmueble o de un capital en jiro de la importancia que la lei requiere, o el ejercicio de una industria o arte, o el goce de un empleo, renta o usufructo que guarden proporción con el valor del inmueble o con el capital en jiro de que acaba de hablarse. (Lei de elecciones, 1874)

La particularidad de esta ley de elecciones es que se dirige tácitamente a varones que cumplan estos requisitos, dado que se asumía naturalmente que las mujeres no tenían derecho a voto, sin importar si cumplían o no con los requisitos de la Ley. De hecho, se interpretaba como un hecho natural que las mujeres no podrían reclamar este derecho a voto. Aun así, y con la intención de evitar su incorporación “por vías alternativas” al mundo electoral, se hacen precisiones respecto de quienes podían constituir “Junta de Mayores Contribuyentes”, las que ejercían como Junta electoral o Junta calificadora de elecciones, dado que “[...] obran con entera independencia de toda otra autoridad, i los miembros que las compongan, salvo el caso de delito infraganti que merezca pena aflictiva, no están obligados a obedecer ninguna orden que les impida el ejercicio de sus funciones” (art. 13). Ante un órgano tan peligroso, se especifica en una Ley complementaria de 1875 que “Se declara que los mayores contribuyentes

1 Este nombre fue el que oficialmente ostentó el Ministerio hasta el año 1990, en que es reemplazado por Ministerio de Educación [MINEDUC].

2 En los párrafos citados de las fuentes anteriores a 1927 se respeta la ortografía original (con uso indistinto de “j” por “g” y uso de “i” en vez de “y”). Recién en el año citado, y luego de numerosas discusiones académicas, se declaró la adopción de la escritura académica según las indicaciones de la Real Academia de la Lengua Española como el sistema oficial de comunicación en Chile (Decreto 3876/1927)

llamados a formar la junta de que habla el art. 5.º deben ser ciudadanos activos inscritos³ en los registros electorales del departamento” (Lei de elecciones, 1875, art. 1), descartando absolutamente la presencia de mujeres.

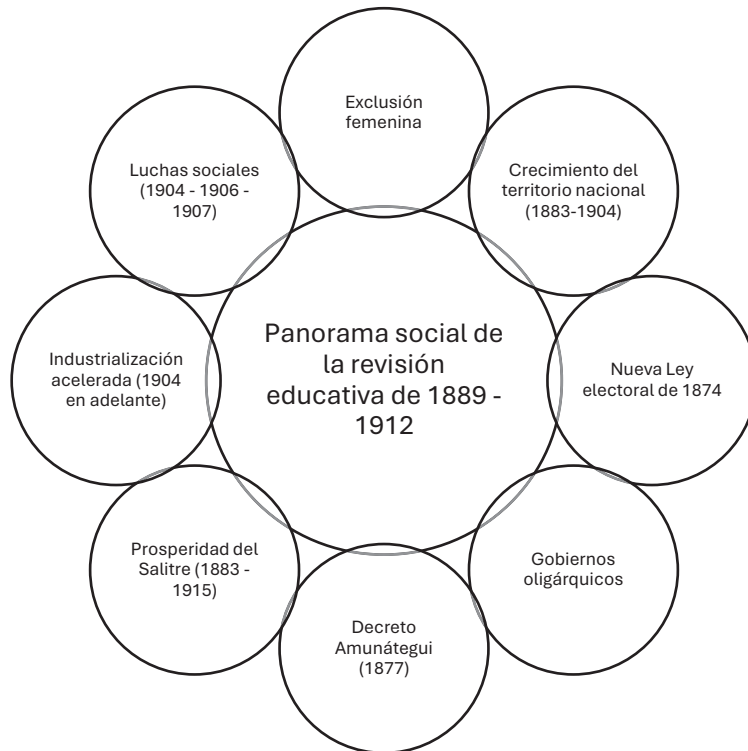
Por otro lado tenemos la intención del impulso de la mejora en las condiciones de acceso y certificación de la educación que reciben las mujeres, a través del denominado “Decreto Amunátegui”, que estipula que “se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres” (Decreto 547, 1877), lo que abre las puertas, a pesar de las resistencias que ya se presentaban, al acceso a las mujeres a la Universidad. Esto, a su vez, fuerza a elevar la calidad de la educación provista por el Estado, ya que las primeras mujeres que acceden a la Universidad al amparo de esta ley son personas que se han educado en casa con institutrices, ante la carencia de instituciones educativas adecuadas.

Junto con este proceso, se desarrolla la instalación de un gobierno de tipo parlamentarista, que si bien no modifica lo dispuesto en la Constitución vigente (de 1833), sí adecúa y reinterpreta las normas de manera que cada una de las decisiones de los presidentes democráticamente electos debe pasar por un acuerdo con las dos alianzas parlamentarias, del partido Conservador o del partido Liberal, redundando en un gobierno oligárquico, dada la necesaria negociación con los parlamentarios, que representaban en la práctica grupos de acumulación y administración de riquezas, lo que al mismo tiempo le aleja de los intereses genuinos del resto del pueblo, cuestión que le vale numerosas críticas (Álvarez, 2012).

Se agrega a la conjunción política la repercusión económica que significa el término de la Guerra Civil de 1891, junto con la prosperidad económica fruto de la explotación del Nitrato (Salitre) de las minas de las regiones anexadas a Chile como parte de los Tratados de paz con Perú (1883) y Bolivia (1904) al término de la Guerra del Pacífico (1879-1882). La prosperidad económica del período repercutió directamente en un aumento de la inversión fiscal en infraestructura, acentuando al mismo tiempo la crisis de la organización social, producto del surgimiento de grandes masas flotantes de obreros y mineros en desplazamiento entre el sur y el norte del país.

Chile vive a partir de este momento un proceso acelerado de industrialización que termina resultando en inexistencia de condiciones económicas adecuadas para todos (Carmagnani, 1998). Las grandes luchas sociales de inicios del S. XX, que se concreta en leyes limitadas pero ilustrativas del nivel de injusticia laboral vivida, dan

Figura 1. Diagrama de Venn circular sobre el panorama social previo a la revisión educativa



Fuente: Elaboración propia.

3 El resaltado es nuestro.

cuenta de esto: Ley de la silla (1904), Ley de habitación obrera (1906), Ley de descanso dominical (1907). Así vemos que la creciente dependencia del Estado de poco diversificadas fuentes de ingresos termina ubicándose a la raíz de la posterior crisis económica de la década de 1930.

3. Los cambios educativos del cambio de siglo

Durante el período comprendido entre la promulgación de la primera Ley de Instrucción Primaria de 1860 y la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, la serie de transformaciones políticas, sociales y económicas que vive el país cambia también la manera de relacionarse con y desde su proyecto político. Cobra gran importancia la incorporación al territorio chileno de las provincias de Tarapacá (por el Tratado con Perú de 1883) y Antofagasta (por el Tratado con Bolivia de 1904) al mismo tiempo que la consolidación de la red de ferrocarriles hacia el sur de Chile, que permite expandir el comercio de trigo y otros cereales desde su zona de cultivo (esencialmente desde la provincia de Malleco, en la actual región de la Araucanía) hacia todo el país. De esta manera el crecimiento económico provocó otras consecuencias, como la sensación de bonanza duradera y la urgencia por consolidar proyectos país de mayor envergadura, ubicándose en primer lugar la reforma educativa (Donoso Romo & Donoso Díaz, 2010; Jara, 1998). Por otro lado, la alta influencia de las corrientes europeas en el pensamiento educativo, particularmente las asociadas al movimiento de la Escuela Nueva, con representantes como Ferrière (1879-1960) y entre muchos otros, Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Dewey (1859-1952) y Claparède (1873-1940), tuvo un fuerte impacto, ya que planteó, teniendo como referente a J. J. Rousseau y J. H. Pestalozzi, que el niño es el centro del aprendizaje desde su experiencia natural, llegando a un *Paidocentrismo* educativo que plantea un giro copernicano a la visión sobre el aprendizaje que se sostenía hasta entonces (Narváez, 2019). Este paidocentrismo educativo explica la adhesión a una organización de la educación abiertamente a favor de una estructura formativa que separa a la educación primaria como aquella que reciben (o deben recibir) los niños como forma de conocimiento de saber leer, escribir y calcular, diferenciándose de la educación secundaria, como aquella que permite y habilita para la vida adulta, ya sea en un oficio o en una educación terciaria-universitaria, cuya intención es ciertamente profesional, como lo declara Julio Bañados Espinoza (Núñez, 1890, pág. 2)

Las dos influencias intelectuales de mayor significación fueron A. Ferrière, quien estuvo en Chile invitado por el Gobierno en el año 1929 haciendo constatación de la implantación de los principios de la Escuela Nueva en el país (Caiceo, 2005, 2016; Ferrière, 1930, 1932) y J. Dewey, quien influyó tanto como pensador de la Escuela Nueva en Norteamérica como formador de futuros profesores y educadores chilenos, ya sea dirigiendo directamente sus trabajos de doctorado (como es el caso de Irma Salas), ya sea influyendo directamente sobre sus temas investigativos (como es el caso de Alberto Hurtado). Así tenemos que el contexto educativo que da sustento a la Reforma de 1920 estuvo profundamente influido por estos intelectuales (Caiceo, 2011, 2016).

Estas corrientes educativas modernas hace que la actividad intelectual del país se aboque a reflexión sobre la Educación requerida para Chile en torno a los congresos pedagógicos, cuyos presidentes, José Abelardo Núñez (1840-1910), Diego Barros Arana (1830-1907), Manuel Barros Borgoño (1852-1903), Domingo Amunátegui Solar (1860-1946), Abdón Cifuentes (1835-1928), Darío Salas (1881-1941), asumen esta empresa sin ser todos educadores de profesión (del listado presentado solamente Darío Salas ostentaba el título de profesor Normalista, junto con ser profesor de Castellano y Francés), no obstante su relación educativa como rectores ya sea de la Universidad de Chile o del Instituto Nacional.

a) Congreso Nacional Pedagógico de 1889. El Congreso Nacional Pedagógico de 1889 se desarrolla en un momento de la historia en que desde el Congreso Nacional de Chile asume que la implementación de la propuesta de organización de la Educación en el país como consecuencia de la ley de Instrucción Primaria de 1860 había sido, cuando menos, deficiente (Egaña et al., 2003), particularmente por el hecho de no establecerse como obligatorio para los padres el envío de los hijos e hijas a la Escuela, lo que se suma al hecho de no tener el mismo Estado un sistema educativo suficiente para implementar dicha cobertura. El problema de la baja cobertura, agravado por una asistencia media de los matriculados aún más baja, frustraba el sueño de muchos educadores y políticos progresistas de contar con un pueblo instruido que pudiera superar, material y moralmente, el nivel de miseria en que vivía (Egaña et al., 2003, pág. 10).

Lo contradictorio de este período es que la solución se encuentra en la generación de una red mixta, entre provisión particular-privada y provisión público-estatal, que tiene alta dependencia de la organización instalada de la Iglesia Católica. De hecho, la Ley de Instrucción primaria no modifica la disposición de la Constitución de 1822 (artículos 231 a 233) que promovía la fundación de escuelas de educación primaria anexados a conventos y monasterios (Vega Ramírez, 2020, p. 7), lo que en la práctica se transformaba en la dependencia de parte

de la educación de religiosos y párrocos. Esto favorece el aumento en la cobertura de la oferta educativa para la población en edad escolar, pero esta no es proporcional al aumento del acceso efectivo a la escuela. En 1860, del total de población en edad escolar, sólo un 8,2% se matricula en la escuela (26.539 matrículas de 321.452 personas en edad escolar), mientras que en 1888 un 19,2% de la población en edad escolar participa de la Escuela. Si bien hay un aumento, la estadística de asistencia efectiva a la escuela difiere, ya que en 1860 de la población matriculada un 64,99% asisten efectivamente al lugar de matrícula, mientras que en 1888 el porcentaje de asistencia efectiva a la escuela se mantiene invariable, en el mismo 64,99%.

Basta con aventurarse en los actos inaugurales del Congreso Nacional Pedagógico de 1889 para advertir que la Educación es vista como un espacio de educación, pero de ninguna forma como herramienta de promoción social, manteniendo por lo mismo un fuerte sesgo de segregación. Dice don Julio Bañados Espinoza, abogado, profesor y ministro de Justicia e Instrucción Pública durante el período de José Manuel Balmaceda, en un discurso pronunciado en su rol de vicepresidente del Congreso de 1889:

Señores, la instrucción tiene muchas faces⁴. Hai una, la primaria, que busca indistintamente a todos los hombres, a los de abajo como a los de arriba, al pobre como al rico, al que vive en choza pajiza, como al que está entre brocados y esplendores. Hai otras dos, la secundaria i la superior, que solo la pueden recibir los que algo poseen para sobrellevar los azares de la existencia (...) La instrucción primaria es la que debe más que cualquiera otra, preocupar la atención y el cuidado de la comunidad (Núñez, 1890, p. 2)

Así, se asume la educación como una acción que mantiene en su posición a cada uno de los involucrados, pudiendo acceder a la educación secundaria y superior sólo quien tiene recursos para «sobrellevar los azares de la existencia». Aquel que no posee recursos no puede, de ninguna forma, acceder a este nivel. Esto se hace patente en la pregunta de quién puede ser propietario de bienes, respondiéndose principalmente por el conjunto “hombre, de riqueza acumulada” (p. 5). La mujer, como no propietario, carece de posibilidades, aun cuando no se declara abiertamente, naturalizando su exclusión.

b) Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. Respecto del Congreso General de Educación de 1902, hay un dato relevante que explica la complejidad de las relaciones sociales de la época, especialmente en lo relativo al tono en que se hace referencia a las mujeres en la época. Un ejemplo de esto es la publicación del Periódico “Unión Intelectual”, publicado por alumnos del Liceo y de la Escuela Normal de Preceptores (Peregrino, 1900), dado que quienes participan de esta publicación son precisamente quienes participan, a su vez, del Congreso General de 1902:

Mujeres que me disgustan. — La que prefiere el amor de un rico impertinente, al cariño de un joven pobre e inteligente. — La que se muere de amor por cualquiera i a todos les dice que sí. — La que habla pestes del matrimonio, por que no hai quien la pida por esposa. — La que se empolva demasiado. — La que le gusta empinar el codo i fuma. — La que se mete en política. — La que no para en su casa. — La que al contestar el saludo de un caballero, apenas mueve los labios. — La que se mete en cuentos i enredos (Peregrino, 1900)

La visión que se desprende del análisis de dicho texto da cuenta de una conceptualización de la mujer como figura sometida, coherente con la visión que luego se vislumbra en el Congreso de educación. Cabe entonces preguntarse por el rol que se asigna efectivamente a la mujer en Educación, dado que su figuración se hace notar como indirecta, menor y casi tangencial (Stuven et al., 2013b). De hecho, el carácter de ausente de la mujer a lo largo de discusiones del Congreso General de Enseñanza de 1902 es un dato interesante, aun cuando profusamente se dialoga al respecto. Del total de exposiciones del Congreso, sólo 3 fueron dirigidas por mujeres. Dos tuvieron el carácter de oficial, el primero fue dirigido por la Sra. Verónica Schaeffer, y el otro fue dirigido por la Sra. Eloísa Díaz, ambas de gran trascendencia para la educación de la época (Montecino, 2008). La tercera intervención fue una intervención “no oficial” dirigido por María Espíndola Núñez, consignada en el congreso como “de Muñoz”, aun cuando ella habría tenido participación en la Educación en diversos niveles, tanto como profesora, promotora y fundadora, de forma independiente (Beltrán, 2013).

c) Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912. El Congreso nacional de educación secundaria de 1912 tiene como contexto el descontento y la sensación de insatisfacción incoada como consecuencia de vivir en torno a la cercanía del centenario de la Fundación del país, considerado como fecha oficial el año 1910. Quizás

4 Si bien el uso de “c” por “s” no es norma durante el período de publicación de las actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1889, muchas veces se utiliza como reemplazo. Véase al respecto la nota al pie número 2.

la expresión que mejor representa el sentir nacional en este periodo puede verse reflejado en las palabras del Discurso Sobre la crisis moral de la República de Enrique Mac-Iver:

Me parece que no somos felices; se nota un malestar que no es de cierta clase de personas ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país y de la generalidad de los que lo habitan. La holgura antigua se ha trocado en estrechez, la energía para la lucha de la vida en laxitud, la confianza en temor, las expectativas (sic) en decepciones. El presente no es satisfactorio i el porvenir aparece entre sombras que producen la intranquilidad (Mac-Iver, 1900, p. 5)

La expresión “me parece que no somos felices” pronunciado en 1900 y recogido por la biblioteca de la Revista de Chile a través de un folleto impreso y altamente difundido, da cuenta del malestar y descontento que se sentía en la nación por la imposibilidad de instalar un sistema educativo que a la vez tuviera una contraparte moral suficiente para permitir el desarrollo de todas y todos. Sí se advierte, de forma profunda, la carencia de un aparato estatal suficiente para administrar por un lado el sistema educativo y por otro lado profundizar en los desafíos morales que se comienzan a hacer presentes. Se genera así la creciente conciencia que el Ministerio de Justicia e Instrucción pública no era capaz de dar respuesta al alto ausentismo escolar a pesar de los ingentes esfuerzos que se habían establecido como nación a partir del Congreso General de Instrucción Primaria de 1902 (Chile, 1903a).

Por otro lado, se advertía con mayor propiedad la comprensión de la no conveniencia de continuar con el modelo educativo alemán como modelo referencial iniciado a partir de la incorporación de los y las educadores alemanes en 1885, relevando la mayor necesidad de poseer una propuesta pedagógica local que responda al carácter y los requerimientos del país (Toro, 2004). Este sentimiento altamente instalado en algunos intelectuales formados bajo el modelo alemán, se presenta como la tercera etapa de un proceso en donde se transita desde el modelo pedagógico original francés (producto de la valoración de la educación provista por religiosas cuyas congregaciones llegan a Chile desde Francia), pasando por el modelo pedagógico alemán hasta la generación de una propuesta nacional influido por la escuela nueva, ante la alta circulación de las ideas pedagógicas de J. Dewey. Como plantea Luis Galdames, en una entrevista efectuada por el periódico *El Mercurio* y rescatada en la relación final de la edición del texto del Congreso de Educación Secundaria:

Ciego sería el que no reconociera los imponderables servicios que desde hace cerca de un siglo viene aprovechando el país de las eminentes personalidades extranjeras que han venido a actuar en su educación y que con tanto éxito continúan actuando en ella. Lo que se trata es cosa muy distinta. Se quiere dar a la enseñanza misma, tanto en su organización como en sus métodos y en sus fines educativos, un carácter propio, adaptado a nuestras necesidades, a nuestros recursos y a nuestras aspiraciones como pueblo; es decir, queremos hacer lo mismo que han hecho todos los países: amoldar la enseñanza a su propia naturaleza e índole (VV.AA., 1912, p. 18)

Es manifiesta también la necesidad de reformar el sistema educativo secundario, si bien el sistema educativo primario no había logrado todavía un estado total de consolidación (producto del alto ausentismo escolar que aún imperaba y que su tratamiento en los congresos pedagógicos de 1889 y 1902 no había logrado generar grandes frutos), la educación secundaria aún padecía el sistema organizativo instalado en 1879, en donde se mantenían liceos de 2 categorías: los de primera categoría (o clase 1) que ofrecían instrucción al finalizar la educación primaria entre primer y tercer año de Humanidades, y los de segunda categoría que ofrecían instrucción entre cuarto y sexto año de Humanidades, cuyo foco principalmente estaba puesto en el acceso a la Universidad (Meneses, 2018). Esta forma de organización tuvo directas consecuencias sobre el acceso y la permanencia de aquellos que accedían a la educación secundaria: al contar el país con una educación secundaria voluntaria con acceso restrictivo y con escasa posibilidad de proyección en la Universidad, solo un poco más del 3% de los estudiantes matriculados en el primer año de Humanidades lograba finalizar sus estudios en sexto año de Humanidades, según los registros con que contamos en los alrededores del centenario del país (Meneses, 2018).

4. Conclusiones y proyecciones

En este panorama de desarrollo del país es que el período comprendido entre el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 y el Congreso General de Educación Secundaria de 1912 se puede considerar como crucial, dado que en estos 23 años se produce una revisión general de la educación en todos sus niveles, dando sustento a la Reforma educativa que se inicia con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, que

5 El solo tema de la reforma de la Ley de Instrucción Primaria, sindicado en este Congreso como tema de discusión número XV, genera discusiones que abarcan desde la sesión VI hasta la sesión XI (desde el 29 hasta el 31 de diciembre de 1902).

reemplaza y da sentido a la anterior Ley de Instrucción Primaria (de 1860). De hecho, ya en el Congreso Nacional de Enseñanza Pública de 1902, encontramos explícitas referencias a esta necesidad durante las discusiones generales, según lo referenciado en las actas y trabajos de dicho Congreso⁵, discusiones originadas a partir de la exposición de don José Abelardo Núñez (Chile, 1903b, pp. 420-427) y complementada con la exposición de don Enrique Matta Vial, Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública (pp. 589-598).

Sin embargo, y al amparo de la temporal prosperidad económica, se vive diversas transformaciones en la sociedad que comienzan lentamente a modificar la visión que se tiene sobre la Educación y sus fines, destacándose el cambio sobre el derecho a la educación más allá de la visión de relación “obrero: trabajador: no ilustrado” que traspasa los discursos políticos del partido conservador, gran opositor de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, de 1920, y de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, de 1929 (Jara, 1998). Asimismo, es importante la transformación del relato sobre la mujer, que redundaba en una nueva visión sobre el rol de la mujer en la sociedad. Esto genera diversas discusiones sobre el sentido que se debe dar a la instrucción de las niñas en el contexto escolar devanándose desde una instrucción para el hogar hacia una instrucción para la vida (Egaña et al., 2003; Lavrín, 2005).

Cada uno de los Congresos celebrados tienen un foco primordial ante el cual responden. Amanda Labarca advierte la diferencia, en 1939, entre el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 y el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, al enfatizar el foco del primero en el afianzamiento de un sistema pedagógico sostenido por educadores alemanes, los que, en opinión de José Abelardo Núñez, sentaron bases firmes para la educación chilena. Sin embargo, el Congreso de 1902 da un paso más allá, propiciando una visión más nacionalista, más capaz de sí mismo y por lo tanto sin tanta dependencia europea (Labarca, 1939, p. 224). La advertencia de este cambio hace posible comprender que, si bien sigue habiendo educadores extranjeros en sus niveles más administrativos, como es la contratación de directoras extranjeras para dirigir escuelas normales, se comienza a establecer la apropiación de ideas educativas por parte de las y los propios docentes chilenos, quienes terminan constituyendo un modelo pedagógico con autonomía de las estructuras alemanas.

Dado que todo este proceso se vive entre el término de la Guerra del Pacífico y el inicio de la crisis económica de la década de los años 30, la oportunidad que se genera es de responder qué educación y a qué modelo educativo se busca apuntar, asumiendo fenómenos transversales ineludibles, como es el cambio de disponibilidad de fuentes económicas, con el consabido aumento del desplazamiento de los obreros a lo largo del país (Carmagnani, 1998), el aumento de expectativas entre los que acuden a la educación secundaria, provocando una creciente carga fiscal de empleados que amplían, a la vez que tensionan el aparato estatal (González Le Saux, 2011), la mayor conciencia social sobre los derechos de los ciudadanos, inscribiéndose la educación como un derecho ineludible (Ponce de León, 2010), el que a su vez tensiona las pretensiones sociales de algunos actores en su búsqueda de establecer la forma de vivir y organizar el estado como un continuo no vinculado al proyecto social (Jara, 1998) y la creciente presencia de las mujeres en ámbitos públicos cada vez más sensibles, como son la Universidad y demás niveles de la enseñanza (Egaña et al., 2003; Egaña et al., 2011).

La revisión de este panorama político, social y económico de forma sincrónica, explica también la emergencia del abordaje de determinadas temáticas, dando un marco de comprensión contextual adecuado para la historia de las transformaciones educativas posteriores, de manera que puede leerse desde los efectos de las transformaciones (considerar la educación como el receptor de las consecuencias de las transformaciones generales y, por lo tanto, como un instrumento de capacitación de las personas ante el contexto global) como también puede leerse desde los orígenes de estas transformaciones, considerando la educación como un elemento más del contexto social y, por lo mismo, como herramienta de movilización de las proyecciones sociales y como nación.

Esta revisión por lo mismo puede proyectarse como una estrategia metodológica válida para el estudio de otras épocas de reforma y transformación, como son, en el caso de Chile, la gran reforma educativa de 1960 o la reforma de los inicios de la nueva democracia a partir de 1990, así, la revisión sincrónica de los contextos político, social y económico permite profundizar en cada uno de estos períodos y procesos.

Referencias

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico analítico desde el período colonial hasta 1990*. RIL Editores.
- Álvarez, F. (2012). La república parlamentaria de Chile: perspectivas historiográficas. *Universum*, 1(27), 191-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762012000100011> <https://doi.org/10.4067/S0718-23762012000100011>
- Beltrán, M. (2013). *María Espíndola Núñez (1872-1915)*. Chillán Antiguo.

- Caiceo, J. (2005). Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX. *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, 18, pp. 371-380. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2536371.pdf>
- Caiceo, J. (2011). Pensamiento Pedagógico en Chile en el Siglo XX: de la escuela Nueva al Constructivismo. *Teoría e Práctica da Educacao*, 14, 7-20. <http://dx.doi.org/10.0000/rtpe.v14i2.16148>
- Caiceo, J. (2016). Surgimiento de los principios de la Escuela Nueva en Chile y Darío Salas. *Revista Educacao, Cultura e Sociedades*, 6, 124-149. <https://doi.org/10.30681/ecs.v6i1.2144>
- Carmagnani, M. (1998). *Desarrollo industrial y subdesarrollo económico: el caso chileno (1860-1920)*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. http://www.centrobarrosarana.gob.cl/622/articles-56408_archivo_01.pdf
- Chile, E. d. (1903a). *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902*, Actas i Trabajos (Imprenta Barcelona ed., Vol. Tomo I).
- Chile, E. d. (1903b). *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902*, Actas i Trabajos Secciones de Enseñanza Secundaria, Superior, Especial i Práctica i de Higiene. Mobiliario i Edificación escolar. Anexos (Imprenta Barcelona ed., Vol. Tomo II).
- de la Torre Díaz, P. A. (2011). Sirviendo a la Patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile. *Historia de la educación - anuario*, 12(1). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/334/337>
- Donoso Romo, A., & Donoso Díaz, S. (2010). Las discusiones educacionales en el Chile del centenario. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 295-311. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200017>
- Egaña, L., Núñez, I., & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. LOM Ediciones.
- Egaña, M. L., Salinas, C., & Núñez, I. (2011). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 26(1), 91-127. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649/20571>
- Ferrière, A. (1930). Conferencias dictadas por el doctor Adolfo Ferrière al profesorado de Santiago. (O. Bustos, Ed. Vol. 25). Publicaciones de la sección pedagógica y de perfeccionamiento del personal.
- Ferrière, A. (1932). *La educación nueva en Chile, (1928-1930)*. Bruno del Amo, Ed.
- García, E. (2011). Las congregaciones religiosas en la historia de la Educación Chilena. *Revista Pensamiento Pedagógico*, 1(42), 43-56. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25729/20649>
- González Le Saux, M. (2011). *De empresarios a empleados. Clase media y Estado docente en Chile, 1810-1920*. LOM Ediciones.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile*. OPECH.
- Jara, I. (1998). Algunas significaciones culturales de la educación: el caso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en Chile. *Revista Chilena de Humanidades* (18-19), -105.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Universidad de Chile. <https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/39730/41310>
- Lavrín, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940* (M. T. Escobar, Trans.; M. Rojas, Ed. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos ed.). Centro de Investigaciones Barros Arana. <https://www.bibliotecanacional.gob.cl/publicaciones/vol-xxxix-mujeres-feminismo-y-cambio-social-en-argentina-chile-y-uruguay-1890-1940>
- Mac-Iver, E. (1900). *Crisis moral de la República* (I. Moderna, Ed.). Revista de Chile. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:7830>
- Meneses, S. (2018). "Una reforma radical" Profesores, liceos y planes de estudio. *Implementación del sistema concéntrico en la educación secundaria en Chile (1889-1928)* (Publication Number 11534) Pontificia Universidad Católica de Chile]. Santiago de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/33341>
- Montecino, S. (2008). *Mujeres chilenas. Fragmentos de una Historia*. Catalonia.
- Narváez, E. (2019). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Núñez, J. (1890). *Congreso Nacional Pedagógico*. Imprenta Nacional
- Núñez, I. (2004). *La Identidad de los docentes, una mirada histórica en Chile*. Documento PIIIE. <https://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689/20605>
- Peregrino, S. (1900). Mujeres que me disgustan. *La Unión Intelectual*, 4.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la Escuela y la llegada a la Escuela: La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 449-486. <https://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/10484/42741>

- República de Chile, Ley de elecciones de 1874. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1023193>
- República de Chile, Ley de elecciones de 1875. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=1092745&idVersion=1875-08-11>
- República de Chile, Decreto 547, de 1877. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022876>
- República de Chile, Decreto 3876 de 1927. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?org=&idNorma=261662>
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Taurus.
- Soto, F., & Núñez, I. (2007). Para iniciarse en la historia escolar chilena. *Revista de Educación*, 4-9. https://biblio.repo.umce.cl/revista_educacion/2004/315/4_13.pdf
- Stuven, A. M., Cabello, T., Crisóstomo, B., & Lozier, M. (2013). La mujer ayer y hoy: un recorrido de incorporación social y política. In *T. d. l. A. Pública* (Ed.), (Vol. 61, pp. 22). Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/14312>
- Toro, P. (2004). Luis Galdames: el problema del nacionalismo en el sistema pedagógico chileno a inicios del siglo XX. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 34, 119-134. <https://analesliteraturachilena.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/26647/21379>
- Vega Ramírez, J. (2020). La Presence of religion in chilean's education and schools. *Cuadernos de Teología*, 12. <https://doi.org/https://revistas.ucn.cl/index.php/teologia/article/view/4049> <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2020-0002>
- VV.AA. (1912). *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria* (Vol. 1). Imprenta Universitaria.