

INTRODUCCIÓN

Juan Pablo Conejeros M.

INTRODUCCIÓN

LIBRO: HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile de 1880 a 1920. Demandas y pensamiento educativo.

Juan Pablo Conejeros M.¹

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ha venido siendo en los últimos años – al menos en nuestro medio - objeto de un particular interés y preocupación por parte de las generaciones nuevas de historiadores y otros diversos investigadores de las ciencias sociales. Si bien es cierto que la disciplina como tal aún no se repone del todo en los espacios curriculares de formación de profesores, a nivel de posgrado, existe el interés creciente por abordar investigativamente temáticas afines. Como botón de muestra de lo señalado bastaría con aludir los trabajos que se han venido presentando en los últimos encuentros nacionales e internacionales de Historia de la Educación. Las 8 Jornadas de Historia de la Educación de Chile y América que ha venido realizando el Centro de Educación y Cultura Americana (CECA) desde hace algunos años, la XII Jornada de Historia de la Educación chilena, realizadas en noviembre del 2015 y organizadas por la Sociedad Chilena de Historia de la Educación y la Universidad de Chile, así como el XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en marzo de 2016 en la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, son referencia no solo del dinamismo que ofrece esta área del saber a nivel continental, sino además de lo que viene aconteciendo también con las generaciones jóvenes en nuestro país. De la misma manera, fruto del creciente interés y esfuerzo de algunos

1. Docente de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH), Licenciado en Educación y Magister en Historia. Chile. Correo electrónico: jconejer@ucsh.cl.

emprendedores, se han podido editar algunas publicaciones seriadas como los *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación* que dan cuenta de la creciente producción científica desde el 2013 a la fecha. Sin lugar a dudas este no deja de ser un panorama auspicioso toda vez que el área disciplinar no había alcanzado hasta ahora ribetes de mayor despliegue. En este contexto y fruto del ímpetu y esfuerzo individual y colectivo de una pléyade de historiadores (entre quienes se combina la experiencia y la condición novata en el oficio) pedagogos y otros profesionales de las ciencias sociales, surgió la publicación del primer tomo de esta *Historia social de la educación chilena*, serie que tan aplicadamente ha asumido el historiador Benjamín Silva Torrealba como coordinador y compilador. Este año ve la luz el tomo 2 de esta colección para dar cuenta de las demandas y del pensamiento educativo de los distintos actores y agentes educativos que se formulan durante el período de instalación, auge y crisis de la reforma alemana en Chile entre 1880 y 1920, al que nos referiremos en lo particular.

El deseo de desarrollar una línea de trabajo en torno a la historia social de la educación, como lo plantea CECA en palabras de su director es, sin duda, un desafío estimulante y audaz en materia historiográfica en nuestro medio nacional.

EL DEBATE ACTUAL EN TORNO A DIVERSAS CUESTIONES REFERIDAS A LA HISTORIA Y AL TRABAJO DEL HISTORIADOR.

Antes de abordar la presentación de los diversos trabajos que constituyen el presente tomo de esta colección de la Historia Social de la Educación chilena, que persiste en salir al espacio público para ponerse al alcance del mundo académico y docente y de todos los interesados en conocer el pasado de la historia educativa nacional, quisiéramos hacer referencia, aunque de una manera muy breve – y esperamos que el lector así lo pueda entender y aceptar - a un par de aspectos de carácter más bien teóricos, conceptuales y epistemológicos, más que estrictamente metodológicos²,

2. Cuestión que está referida, naturalmente a otro aspecto de la disciplina. Con ello no hacemos referencia a los debates en torno al quehacer historiográfico, a los debates sobre la producción historiográfica en términos de líneas metodológicas de investigación historiográficas como la que esboza en relación al contexto nacional, por ejemplo, Julio

que subyacen a la labor investigativa en el oficio del historiador y que están referidos a los nudos críticos del debate actual que enfrenta la disciplina, cuestión que no nos puede resultar indiferente o nimia. Dicho sea de paso, pareciera ser que estos aspectos más bien teóricos, especulativos y epistemológicos subyacentes al saber histórico, a la historia como conocimiento disciplinar, no constituyen una *cuestión* de interés general (Noiriel, 1997; Aróstegui, 2001; Ahumada, 2009). Pareciera ser que no logra despertar el interés en quienes cultivan el oficio de historiador, al menos en el medio nacional (Ahumada, 2009). No obstante ello, dicha cuestión es insoslayable y, en consecuencia, del todo necesaria. Más aún, - nos atrevemos a afirmar - que es urgente hoy abordarla para avanzar y despejar los espacios epistémicos de incertidumbre que surgen con el devenir, cambios que se han suscitados en el proceso del desarrollo disciplinar por el que ha venido transitando la historia en las últimas décadas.

Al presente son diversas las formulaciones teóricas sobre la historia que se conocen y plantean, especialmente en los espacios de discusión académica (Aróstegui, 2001). Queremos hacernos cargo de las tensiones y desafíos que enfrenta hoy la disciplina histórica y sumarnos a las inquietudes que destacados historiadores vienen planteando en torno a la *crisis historiográfica*, a la *crisis de identidad* que la disciplina enfrenta hoy.

Entendemos que no es este, precisamente, el espacio para abordar y desarrollar el tema que ha marcado el desarrollo de la historia como disciplina en los últimos tiempos con la profundidad y extensión necesarias. No obstante nos parece atingente, por las tensiones y desafíos que ello trae consigo a la propia labor investigativa - y por la relación con la presente publicación - al menos, referir las vicisitudes, por decirlo de alguna manera, por las que ha transitado la historia como saber en las últimas décadas - al igual que las humanidades y las ciencias sociales -, en lo que algunos connotados historiadores han denominado *crisis historiográfica*, *temps d'incertitude*, *epistemological crisis*, *tournant critique* (Dosse, 2012; Chartier, 2006; Noiriel, 1997; Ahumada, 2001, 2002, 2009; Caspard, 2009; Aróstegui, 2001).

Desde la decadencia del paradigma historiográfico hegemónico instalado por la escuela de los *Annales*, en Francia (Marc Bloch, Lucien Febvre,

Pinto Vallejos – recientemente nominado Premio Nacional de Historia – en su obra, *La historiografía chilena durante el siglo XX. Cien años de propuestas y combates*. Editorial América en movimiento, Santiago de Chile, 2016.

Fernand Braudel, y las generaciones sucesivas que se desprenden del esquema estructuralista que se impuso), la historia como historiografía ha experimentado un continuo proceso de cambios. Ella no ha estado exenta de los cambios que han experimentado las propias Ciencias Sociales en los últimos 50 años, del mismo modo la historia social (Moreyra, 2007) que aquí nos convoca. En este clima intelectual de crisis y debates que han impactado significativamente en el estudio de la historia, a los que ha estado enfrentada la historia como disciplina (Dosse, 2012, Chartier, 2006), la historia social en lo particular ha experimentado diversos cambios que la sitúan en una nueva orientación (Moreyra, 2007). La Historia social ha estado sometida a una creciente revisión crítica de sus postulados más convencionales, presupuestos teóricos y modelos explicativos de los fenómenos sociales y de la práctica de los actores históricos. Algunos autores, como Patrick Joyce (Moreyra, 2007; Cabrera, 2003), hablan de la Historia postsocial que – luego del *giro cultural* del que se hizo parte durante los años 70, apelando a la colaboración de la antropología - pone en el tapete el papel constitutivo del *lenguaje* (White, 2003) en la configuración de los procesos históricos.

Desde el paradigma que predominó en los años 50 y que la resituó como historia socio-científica, como un campo de investigación con identidad propia, apoyado en los modelos de explicación (Moreyra, 2007) al abordar como objeto de estudio las estructuras y los mecanismos que organizan las relaciones sociales, más allá de las subjetividades (Chartier, 2006), la historia social a mediados de los 70 sufrió un cambio de enfoque (Aróstegui, 2001, Chartier, 2006; Moreyra, 2007). Un nuevo clima intelectual se imponía. Frente al “interés creciente en la cultura y las interpretaciones culturales tanto del presente como del pasado” (Moreyra, 2007, p.12) - que marcaron este *giro cultural* en la historia social que tomó forma durante los 80 -, la etapa siguiente estará marcada por un viraje algo más radical con el retorno al relato y el *giro lingüístico* planteado por Hayden White (2003, Aurell, 2006) como referente epistemológico en la construcción del discurso historiográfico. Como señala el destacado historiador francés Pierre Caspar, “el abandono de los antiguos paradigmas de análisis está acompañado de una revolución lingüística” (2009, p. 6). La noción clave de este paradigma, la ‘causalidad social’, ha sido puesta en entredicho. Hoy se buscan modelos alternativos de explicación. Emerge así, hegemonícamente, un nuevo paradigma, el paradigma *interpretativo* destinado a descubrir y entender el significado de las acciones, el “significado subjetivo que la acción tiene para el actor” (Moreyra, 2007, p.

15). De este modo, sostiene Beatriz Moreyra “el sentido de la flecha de la interpretación histórica cambió desde lo material hacia el reino del discurso, la cultura y el lenguaje” (ibíd, p. 14; Viñao Frago, 1995).

Nuevos problemas y enfoques metodológicos diversos dan cuenta de la crisis de la disciplina histórica. Aportes nuevos, conocimientos nuevos, nuevas interrogantes, nuevas problemáticas, nuevas aproximaciones, nuevas tendencias historiográficas surgen hoy como parte del debate después del *giro lingüístico* (Spiegel, 2006; Aurell, 2006) como posibles paradigmas alternativos de interpretación histórica. Todo esto asociado más bien a la capacidad de producir conocimiento. El debate teórico no ha estado exento de fuertes polémicas, no solo de orden metodológico, sino además, y muy particularmente, epistemológico (Dosse, 2012; Ahumada, 2009). Al decir de Gérard Noiriel (1997), uno de los ejes del punto central del estado crítico de la historia - el que nos interesa subrayar aquí -, es el que dice relación con la noción de verdad, el status de la noción de verdad y objetividad.

Pareciera ser este un tema no del todo resuelto, sobre el cual - y tal vez, por lo mismo - se vuelve recurrentemente.

¿Es la historia una ciencia? ¿Cuál es su objeto propio? ¿Qué tipo de saber es el conocimiento histórico? ¿Puede la historia ser capaz de asumir la verdad? ¿Hay objetividad en el conocimiento histórico? ¿Cuál son la naturaleza y el estatuto epistemológico propio del conocimiento histórico? ¿Cuál es la situación de la historia hoy? ¿Cuál el de la historia social, y particularmente de la historia social de la educación como disciplina? ¿Acaso está dominada por el nuevo paradigma que se ha impuesto a partir del denominado *linguistic turn* en el que todo es relato y/o representación?

A lo largo de este complejo desarrollo epistémico de la historia que ha marcado las últimas décadas ha habido esfuerzos honestos por buscar apoyo en algunas disciplinas de las ciencias sociales (antropología cultural y social, sociología del conocimiento, psicología social, psiquiatría, etc.) recogiendo aportes que podían ser iluminadores, esclarecedores, que permitieran una mejor y mayor comprensión del objeto de estudio propio de la labor historiográfica. Del mismo modo (como riesgo inherente) ha habido incursiones desafiantes que han transgredido los paradigmas más convencionales del saber histórico terminando por desfigurarse en sus propósitos y alcances, para concluir en resultados que distorsionan la naturaleza y objeto propio que la definen como un saber disciplinar específico, fagocitados por disciplinas coadyuvantes y/o auxiliares, des-

dibujándose los horizontes del campo disciplinar y poniendo en cuestión su propia identidad.

La obra de historia muestra y garantiza su estatus de conocimiento verdadero. El relato histórico, el discurso de la historia hoy se ve tensionado por el denominado *giro lingüístico*, por el retorno del relato o al menos de *ciertas formas de relato* como precisan Roger Chartier (2006) y White (2003). A partir de este cambio de paradigma que ha experimentado la historiografía en las últimas décadas se pone de relieve la relevancia del carácter discursivo y narrativo de la historia. ¿Es acaso el discurso historiográfico un mero relato genérico, retórico, entrampado en procedimientos literarios, hermenéuticos, mera ficción? Esta problemática subraya la importancia no solo de la complejidad de la labor historiográfica, sino además el valor de la verdad histórica que está en juego.

El objeto de intelección histórica es el pasado humano y el historiador es el sujeto activo en la elaboración del discurso histórico, del relato de los hechos humanos, del saber discursivo. Sin embargo, y es preciso señalarlo con claridad, la *historia es esencialmente conocimiento* nos recuerda Henri Irénée Marrou (1968). Cada investigador – cada historiador – sabe del desafío que asume al abordar el pasado, el acontecimiento pasado. La verdad del historiador está en juego toda vez que *la historia como conocimiento es inseparable del historiador* (Marrou). Toda historia está llamada a ser conocimiento verdadero del pasado humano.

Sin lugar a dudas que el trabajo de todo historiador está vinculado a ciertas categorías conceptuales de base en su esfuerzo por construir el pasado, de dar cuenta discursiva y verídica del pasado, de narrar, de elaborar intelectualmente el relato de un pasado. La relación de tiempo presente y trabajo historiográfico, acontecimiento y sujeto son algunas de las relaciones que resultan insoslayables. De la misma manera la temporalidad no es un tema menor para los historiadores. Los debates actuales dan cuenta profusamente de ello (Dosse, 2012; Koselleck, 1997; Moreyra, 2007; Chartier, 2006; De Certeau, 1975).

Todo lo anterior, sin embargo, no es sino la expresión del esfuerzo por producir conocimiento, por conocer el pasado. Hay un esfuerzo honesto y desinteresado por parte del investigador, del historiador social, por establecer la verdad histórica de los hechos y acontecimientos a través de un relato fundado en las documentos seleccionados - la historia siempre se elabora desde y al interior de los documentos (Marrou, 1968; Certeau, 1975; Ahumada, 2009) - lo más objetivo y verás, alejado de todo extremo exclusivo y excluyente, de todo relativismo, de toda

mera representación subjetiva, así como del positivismo a ultranza que dominó la escena del siglo XIX.

La historia se define por la verdad que es capaz de elaborar (Marrou, 1968). Ella no es una construcción ideológica, tiene, por el contrario, la tarea dar cuenta de la verdad. La historia no es un saber subordinado ni al poder, ni a las ideologías. La labor de la historia como conocimiento no debe estar subordinado a intereses externos, sino al esfuerzo por constituir un relato verídico, un relato lo más objetivo posible de lo acontecido. Solo ello puede dar razón del carácter de *conocimiento científico* que la define como saber. Ni la mera interpretación (*ad portas* de la ficción), ni la incertidumbre, tampoco la dogmática positivista, ni mucho menos la postura ideológico militante al estilo gramsciano - que concluyen en cantos de ese pasado en alerías, como diría Marrou -, justifican la labor historiográfica, ni definen su objeto y finalidad como conocimiento desde el punto de vista epistemológico y metodológico. Cualquier tipo de *reducionismo* en la labor del historiador es reprochable por cuanto su tarea es dar cuenta del pasado a través de un relato verídico que no desconoce la dosis de subjetividad del historiador en su labor interpretativa, pero que sin embargo aspira siempre a obtener un *optimum* de verdad, como nos recuerda, una vez más, el destacado historiador francés Henri Irénée Marrou (1968; Ahumada, 2005, 2009)

Finalmente, para cerrar esta digresión que esperamos no haya sido demasiado distractora, queremos reiterar la necesidad de poner particular atención no solo en los problemas de orden metodológico que son el sustento básico para el buen desempeño del oficio, sino en los problemas de orden epistemológico que implican al conocimiento de la historia, al estatuto epistemológico propio que la define y resitúa en el orden del saber, en fin, a su propia identidad como saber.

PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Mirada ahora en contexto, la presente publicación que reúne un conjunto de trabajos investigativos de la historia social de la educación chilena constituye un aporte y plantea, a su vez, algunos desafíos.

La presente obra recoge un conjunto de trabajos de reciente factura que, desde distintos ángulos y variada *expertise* por parte de los autores, abordan aspectos diversos de la historia social de la educación en el Chile de fines del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX.

Premunidos de herramientas intelectuales propias del oficio historiográfico los autores nos proponen trabajos que tienen en el centro, como eje articulador, las demandas socioeducativas de los actores del mundo educativo y los componentes discursivos de un pensamiento educativo decidor de realidades, ideales, anhelos, reivindicaciones, reclamos, aspiraciones sociales, pensamiento educativo que se devela a través de los diversos medios y acciones de los agentes educativos historiados en el marco temporal referido.

Sin lugar a dudas “la escuela fue un espacio donde confluyeron las transferencias ideológicas y políticas del período, y no sólo las pedagógicas” (Serrano, 2012: 63; Silva, 2016). A través de los diversos trabajos se podrá apreciar – en tonos y timbres diversos –, el rol desempeñado en las comunidades territoriales no solo por la escuela como órgano o institución oficial del Estado chileno, sino por los innumerables agentes educativos, individuales y colectivos, por la *ciudadanía activa* y participativa, comprometida con la labor civilizatoria y reivindicativa de las demandas socio educativas de las propias comunidades.

En *Estado y educación en el norte de Chile: Implementación de la escuela fiscal en el Departamento de El Loa (1880 – 1930)*, Carlos Mondaca, Amalia Rojas y Elizabeth Sánchez, autores de este sugerente trabajo, buscan evidenciar, a través del relato historiográfico, el rol que jugó la instalación de la escuela fiscal en la zona atacameña en la implantación del sentir patrio nacionalista como componente sustantivo del proyecto de construcción de la nación y el discurso civilizador en el que se encuentra empeñado el Estado chileno. La escuela en la Provincia de El Loa - a juicio de los autores -, jugará un rol fundamental como agente modernizador y reproductor de la nación. De la misma manera los autores del presente trabajo buscan dar cuenta de una participación activa de los actores sociales locales en la construcción de la identidad nacional, actores que aportaron de manera relevante a los esfuerzos del Estado chileno por institucionalizar un sistema de escuelas – en el contexto de postguerra del Pacífico – con el cual buscaba favorecer un proceso de integración nacional e impulsar el desarrollo en el marco del proceso de modernización.

El concepto de *ciudadanía activa* considerado por los autores es una expresión clave para abordar la proactividad de la comunidad local frente al proyecto modernizar del Estado chileno que contempla como elemento articulador la construcción de la identidad nacional. De la misma manera analizan en un amplio despliegue analítico y heurístico

los componentes conceptuales del discurso modernizador, así como los signos y símbolos que subyacen a los dispositivos ideológico políticos del poder gubernamental en orden a desplegar un proceso de construcción nacional identitaria, unitaria y homogénea que permitan incorporar *de facto* a las comunidades regionales del norte chileno a la soberanía nacional.

En síntesis, la gestión desplegada por el Estado a través del Ministerio de Instrucción pública en la zona, que contó con la participación de diversos actores, la proactividad de la ciudadanía local y un desarrollo minero auspicioso, constituyeron los principales factores que favorecieron al incremento y movilidad de las escuelas en el Departamento de El Loa, escuelas que pasaron a jugar un rol fundamental en el proceso de integración nacional después de la Guerra del Pacífico.

En *El pensamiento y acción en el profesorado de regiones en la época del primer gobierno de Arturo Alessandri (1919 – 1925): el caso del profesorado primario de Ancud*. Reinaldo Hernández y Leandro Zamorano asumen la ingente tarea de historiar el rol de los profesores de primaria en una localidad sureña durante el primer período del presidente Arturo Alessandri. Conscientes de que el tema del profesorado de la zona sur del país ha sido escasamente estudiado, abordan el desafío de investigar la dinámica gremial y social de los maestros de primaria de Ancud, así como indagar en su pensamiento social a partir de un órgano de difusión como fue el Boletín escolar.

Se trata de una mirada desde los actores del proceso educativo.

A partir de allí, los autores procuran constatar que los docentes de la zona asumen un rol social activo, organizados, participando activamente en discusiones, debates, seminarios y publicaciones a través de los cuales difunden su pensamiento y su forma de entender no solo la labor pedagógica en el ámbito escolar, sino también los aspectos socioeducativos de la acción pedagógica, en cuanto dimensión social del proceso educativo.

Desde un par de ejes analíticos que orientan teóricamente la indagación, los autores pasan revista a los aspectos sociales del contexto y sus efectos en la escuela. Analizan la labor docente e indagan, además, sobre las actividades asociativas y gremiales del profesorado, sobre las demandas del gremio, el compromiso y la intervención activa de los mismos en las luchas sociales.

El boletín escolar constituye la fuente documental primaria a partir del cual se puede apreciar las demandas y aspiraciones gremiales, los esfuerzos por vincularse con otras organizaciones tanto a nivel nacional como internacional, los principales planteamientos o resoluciones del

gremio tomados en convenciones y congresos, así como otros temas de contingencia socio-política - considerados como inherentes al actuar de su profesión - que involucran a los sectores obreros.

El trabajo de Iván Núñez, *José María Muñoz Hermosilla (1856 – 1931): estudio crítico de su memorándum profesional*, es particularmente sugerente, básicamente por dos razones: Una primera razón es que denota una formulación metodológica muy cercana al carácter biográfico. Hay ahí, nos parece, una interesante aproximación metodológica, lo que le brinda al relato un rasgo novedoso, actual y refrescante. En segundo lugar, y muy en consonancia con lo dicho anteriormente, denota una particular actualidad. La historiografía más actual pone su foco en el estudio del *evento* y las *personalidades históricas*, más que en el estudio de las estructuras y de los actores colectivos para ahondar en el esclarecimiento del pasado, en la complejidad de la historia

Si bien el autor es claro en señalar que no pretende *presentar un artículo biográfico*, su trabajo tiene por propósito analizar una fuente documental particular referida a Muñoz Hermosilla como es su *memorandum profesional*. Sorprende gratamente, sin embargo, el análisis minucioso del documento que da cuenta de la utilidad para el conocimiento histórico no solo del propio actor involucrado directamente, sino además de las circunstancias de vida y de trabajo, de las condiciones que presenta el sistema escolar, la vida en las escuelas, de los debates y preocupaciones del magisterio, sobre el estado de la enseñanza en Chile. A partir de la fuente seleccionada, el historiador indaga no solo en los aspectos externos y materiales del documento, sino en todos aquellos aspectos que el propio documento enseña, oculta o sugiere en torno al proceso de construcción de la historia educacional del período.

Es a través del *memorandum* que Iván Núñez rastrea los aspectos más relevantes de una trayectoria profesional (más que biográfica) de un agente educativo, su formación profesional docente, sus periplos, su actuación y desempeño, su personalidad, sus vínculos y redes, y su producción intelectual.

El trabajo de Carola Sepúlveda *Pedagogía y frontera: Gabriela Mistral como directora del Liceo de Punta Arenas*, sin ser un trabajo del género historiográfico en sentido estricto, nos ofrece un relato y una lectura particularmente sugerente. La investigadora centra su análisis en la labor de Gabriela Mistral como directora de un establecimiento escolar femenino en las australes tierras puntarenenses, entre 1918 y 1920. Tras su nombramiento en el cargo por parte de Don Pedro Aguirre Cerda,

entonces Ministro de Instrucción, la misión asignada a la flamante directora estaba focalizada en fomentar la integración social y cultural de los innumerables inmigrantes - preferentemente croatas ubicados en la zona -, a la vida nacional, así como promover la participación activa de la comunidad local para fortalecer la nacionalidad, la *chilenización* de la población en tan alejados territorios.

El trabajo de Carola Sepúlveda da cuenta de los ingentes esfuerzos de la maestra no solo por reorganizar el funcionamiento y dinamizar la vida escolar del Liceo de Niñas, sino, además, abrir y vincular fuertemente el establecimiento a su cargo con la comunidad local. Diversas iniciativas propuestas por Gabriela Mistral durante el desempeño de su cargo le permitieron no solo implementar proyectos de reorganización del establecimiento e involucrar a los diferentes grupos de la ciudad, sino además continuar con su labor intelectual como poetisa que constituye el alma de su quehacer como maestra. En este sentido, cabe destacar que dos de sus obras literarias, que de alguna manera están vinculadas a esta experiencia de maestra rural en Punta Arenas, serán analizadas por Carola Sepúlveda para comentar algunas *representaciones* y *decires* mistralianos de esta maestra y poeta, sobre la escuela, el oficio de enseñar, la labor del docente rural, la mujer y el deseo de ser madre. Estos están contenidos en los poemarios *Desolación*, que aparecerá en 1922, y *Oración de la maestra*, publicado en 1919, obras desde donde se pueden apreciar, como señala la investigadora, sus *ideales pedagógicos*, algunas de las posturas, ideas y acciones que Gabriela Mistral desarrolló durante su gestión y desempeño en la ciudad de Punta Arenas.

Sepúlveda destaca la particular preocupación de Gabriela Mistral, vertida en sus escritos y en sus *haceres*, por temas tales como la territorialidad, las mujeres, los niños, los indígenas y obreros, esos *otros* invisibilizados - que ella denominará los *abajados* -, la oralidad, la inclusión de la mujer, la educación popular, las formas de hacer pedagogía y las *conversaciones* que la maestra instaló como prácticas en sus conferencias, género que marcaría, finalmente, el estilo de sus intervenciones públicas.

El trabajo de Daniel Robles, *De la educación misionera a la escuela pública. El Estado de Chile y la educación Rapa Nui, 1864 - 1920*, aborda los esfuerzos del Estado chileno después de 1864 en la Isla de Pascua por marcar presencia y desplegar los elementos civilizatorios por medio de la educación pública. El Estado chileno al procurar instalar una primera escuela en la Isla intentaba por medio de este órgano que la comunidad de Rapa Nui pudiera contar no solo con los elementos propios de la

educación como dispositivos de la alfabetización, sino además como discurso legitimador y homogeneizador que fomentara el sentido de pertenecía y de unidad nacional republicana en los miembros de la comunidad isleña. La escuela pública – órgano institucional símbolo de la presencia del Estado nacional chileno en la Isla durante el período que se abre tardíamente para la comunidad isleña (en 1917) –, es revisada en su proceso de instalación y funcionamiento, dejando entrever carencias, descuidos y despreocupación por parte de los agentes educativos y las propias autoridades gubernamentales.

La acción educativa y evangelizadora por parte de la Iglesia se hace presente en la isla en un período histórico en que en el Estado chileno aún no se dicta ni la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), ni se establece la separación entre la Iglesia y el Estado (1925). La labor misionera de los padres franceses del Sagrado Corazón en la década de 1860 es de carácter esencialmente evangelizadora y catequética. La idea de una escuela pública que represente al Estado, en cambio, será posterior y lenta en su instalación y laboreo.

El autor pasa revista al, a su juicio, largo e ineficaz proceso gubernamental de promoción de una educación escolar libre de pretensiones dominantes y hegemónicas por parte del Estado y de la propia Iglesia católica, sobre una comunidad isleña que – paradójicamente – pareciera dar muestras de aceptación, acogida y gratitud por la presencia y acción desarrollada por los diversos agentes.

El texto del historiador Silva Torrealba *De madres civilizadoras a defensoras del derecho a educarse de los más pobre. Críticas y demandas de educadoras en la revista de Instrucción Primaria durante la instalación y auge de la reforma alemana, Chile de 1887 a 1910*, nos ofrece no solo un panorama preliminar estupendo del período histórico para introducirnos en un sugerente análisis de las críticas y demandas formuladas por un grupo de profesoras a finales del siglo XIX, a través de un órgano de difusión del Ministerio de Instrucción, como fue la Revista de Instrucción Primaria. No solo contextualiza su indagación en el marco histórico del proceso de instalación y auge de la reforma alemana, sino además ahonda y profundiza en las demandas educativas de diversos actores como el movimiento obrero, el mundo indígena y las organizaciones gremiales y sindicales docentes en las que se insertan los aportes de las profesoras primarias que constituyen los sujetos centrales de su investigación.

El trabajo de Benjamín Silva es una investigación de mayor aliento, sólida, particularmente sugerente y bien documentada que asertivamente

rescata la figura y rol de un grupo de educadoras de primaria, *suerte de elite pedagógica femenina* en palabras del propio autor, que *fueron símbolo de la política pública central desarrollada en Chile* y que, a través de un órgano oficial, como fue la Revista de Instrucción Primaria difundida por el propio Ministerio de Instrucción, fueron capaces de plantear demandas y sentar criterios de cambio al sistema educativo primario vigente en el Chile finisecular de cara a la conmemoración del primer centenario de vida republicana.

El trabajo de Carolina Figueroa, *Iglesia, comunidad y educación: las escuelas parroquiales de Mamiña y Maccaya (Provincia de Tarapacá, 1897–1914)*, nos ofrece, a través de un relato histórico muy bien documentado, un análisis de los esfuerzos gubernamentales del Estado chileno, a través de las escuelas públicas estatales y las escuelas parroquiales, particularmente, en la zona norte del país, en la Provincia nortina de Tarapacá, por asentar en las comunidades locales – esta vez en el corazón de las comunidades *indígenas* del norte tarapaqueño (Mamiña y Macaya) -, los dispositivos civilizatorios, nacional(istas) y republicanos que definen la discursividad que portan los órganos oficiales.

Emergen con fuerza aquí componentes antropológicos—como paradigmas—que marcan los horizontes heurísticos e interpretativos del vínculo, la relación en la diversidad, el discurso, las representaciones. No basta con constatar el entorno multicultural que configuran las comunidades en la zona, es preciso conocer y analizar los dispositivos simbólicos, imaginarios, actitudinales y comportamentales involucrados. Es decir, conocer y analizar la relación (y los tipos de relación) intercultural presentes en esos espacios y lugares (De Certeau, 1975), lo que resulta clave puesto que a partir de ello se pueden evaluar los alcances y límites culturales, y explicar las contradicciones entre el discurso civilizador de los agentes educativos (curas párrocos, preceptores y preceptoras), las demandas de las comunidades indígenas locales del norte tarapaqueño y la resistencia cultural que ofrecen. Son estos los alcances que nos propone el lúcido trabajo de Carolina Figueroa y que resulta, por cierto, muy recomendable leer.

LOS DESAFÍOS EN MATERIA HISTORIOGRÁFICA

La temática central que aborda el tomo 2 de la presente publicación - demandas y pensamiento educativo, en el contexto de la Introducción, auge

y crisis de la reforma alemana en Chile entre 1880 y 1920 - está cruzada por la conmemoración del Primer Centenario nacional republicano. El período en cuestión y el propio fenómeno conmemorativo, en lo particular, están marcados por elementos materiales y simbólicos, políticos y sociales, culturales e ideológicos que entran en la escena pública³ para exaltar aspectos esenciales de la vida nacional, de la memoria colectiva, de la identidad, de la construcción de una unidad nacional identitaria, unitaria y homogénea. De ahí su importancia, trascendencia y complejidad para abordarlo desde la historia social de la educación.

En el análisis histórico tanto del período como del fenómeno conmemorativo de la época (aun cuando este fenómeno quede un tanto invisibilizado en los alcances de las distintas indagaciones) hay al menos dos conceptos claves en juego: nación e identidad nacional. A partir de ahí se percibe un esfuerzo investigativo, tanto heurístico como narrativo, por abordar a los agentes educativos y sociales que intervienen, analizar su accionar, sus demandas y sus propios planteamientos educativos y socio educativos que permitan conocer y comprender la dinámica de los procesos históricos por el que transita la experiencia educativa chilena del período.

Es particularmente interesante vislumbrar la participación activa de las comunidades locales en el esfuerzo que hace el Estado - por medio de la *escuela* - por desplegar su función gubernamental en pro de la implementación de un sistema educativo que será factor clave no solo en las estrategias de legitimación y *dominación* (dirán algunos), de institucionalización de un poder, en los *lugares* y *espacios* (pensados en la discursividad de Michel de Certeau, 2006) - no solo geográficos y topográficos, sino imaginarios y simbólicos -, que es necesario *integrar* a la unidad nacional republicana luego del conflicto bélico del 79. Tal como señala María Loreto Egaña (2000: 242), “la escuela como elemento civilizador, vehículo de homogeneización cultural sobre la población, era un espacio que debía ser controlado por el poder central, que le

3. Al respecto, y solo por nombrar un componente referencial de indiscutible valor histórico, señalamos el fenómeno de “la cuestión social” en Chile presente en el período al que hacemos referencia. Sobre su origen, la construcción del concepto y maduración del fenómeno en Chile, a partir de fuente, véase *La ‘Cuestión social’ en Chile. Ideas y debates precursores (1804 – 1902). Fuentes para la historia de la república*. Volumen VII. Sergio Graz Toso (Recopilación y estudio crítico). Dibam y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile, 1995.

permitía ocupar moralmente el territorio y legitimarse socialmente”. La tarea, en este sentido, que debía emprender el Estado era un verdadero imperativo en tanto cuanto, después del conflicto de la Guerra del Pacífico (1879 – 1881), se ocupaba – al menos - de su propio crecimiento y fortalecimiento como Estado nacional moderno, así como de difundir un *cierto nacionalismo*⁴ que caracterizaría la retórica discursiva del período en cuestión por lo menos hasta 1925 (Serrano, 2012). *A fortiori*, como sostiene María Loreto Egaña, “la urgente necesidad de formar la nación, en una población fuertemente segregada, obligó a la elite dirigente, a emplear diversos medios para realizar esta tarea, el educativo fue uno de ellos” (Egaña, 2000: 242)

De la misma manera es interesantísimo poder apreciar las conexiones entre las condiciones sociales y la acción de los sujetos, ya sea en forma colectiva, social, gremial o individual. Los distintos sujetos no son un reflejo pasivo de la estructura social dominante. Ellos, si bien actúan en razón de su posición social, lo hacen después de haber tomado conciencia de su identidad, como es el caso del profesorado de Ancud, por ejemplo. Es una mirada desde los actores, individuales y sociales, vinculados al mundo educativo.

Es de notar que se requiere siempre, como una exigencia epistémica de la historia en tanto saber disciplinar, hacer un esfuerzo por analizar con la mayor objetividad posible las determinaciones de los factores objetivos, materiales y estructurales, así como de los factores más subjetivos, culturales o simbólicos que se encuentran subyacentes en la dinámica del acontecer histórico, lo que es parte de los desafíos de la historia social. Hay aquí, en ese sentido, esfuerzos valorables que no se pueden desconocer.

Lo que está aquí en juego es la capacidad de la historia – y de la historia social en particular – de analizar las raíces y origen de los problemas educativos actuales. Desde esta perspectiva, es del todo valorable - en este esfuerzo historiográfico desde la vereda propia de la historia social

4. Con respecto a este tema, son particularmente sugerente los alcances conceptuales que se indican en el Capítulo I: “Liberalismo, democracia y nacionalismo” de la *Historia de la Educación en Chile (1810 – 2010)*, Tomo II, *La Educación nacional (1880 – 1930)*, Sol Serrano et al. Taurus, 2012, pp.23 – 63, de - en torno a la construcción del Estado nacional moderno y la formación de la nacionalidad, los conceptos de nación y nacionalismo, nacionalismo y “nacionalismos”, que constituyen un campo de debates tanto conceptual como ideológico, Véanse, además sus notas 9 y 48, al pie de página.

de la educación - atender o interesarse por aquellos actores o agentes que han sido “reducidos al silencio” o “*exclus de parole*” por una historia más bien tradicional (Caspar, 2009): el pueblo, el mundo obrero, las mujeres, los pueblos originarios o comunidades étnicas (Silva, 2016). Que sean ellos objeto de análisis para la investigación histórica es ya una actitud que merece reconocimiento y valoración por cuanto amplía y enriquece la memoria, los datos de la memoria y los horizontes de la comprensión histórica.

BIBLIOGRAFÍA:

AHUMADA, Rodrigo

(2009). “La historia en busca de significado en un tiempo de dudas. El ‘giro historiográfico’ contemporáneo y el retorno a la epistemología”. *Cuadernos de Historia* 31 :123 – 155.

(2001). “Del ‘optimismo’ historiográfico a la ‘crisis’ de la historia. Notas para un debate epistemológico”. *Cuadernos de Historia* 21: 183 – 2002.

(2002). “Del “optimismo” historiográfico a la ‘crisis’ de la historia. Actualidad y relevancia de la epistemología de la historia”. *Memoria y Civilización (MyC)* 5, 2002, 219 – 246.

ARÓSTEGUI, JULIO (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Editorial Crítica.

AURELL, Jaume (2006). Hayden White y la naturaleza narrativa de la historia. *Anuario Filosófico*, XXXIX/3 (2006), 625-648.

CABRERA, Miguel A. (2003). La crisis de la historia social y el surgimiento de una historia postsocial. *Ayer*, (51), 201-224. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41325226>.

CASPAR, Pierre (2009). L´historiographie de l´éducation dans un contexte mémoire. Réflexion sur quelques evolution problematique. *Histoire de l´éducation*.(121):67 – 82.<http://histoire-education.revues.org/1828>

CERTEAU, Michel De (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.

CHARTIER, Roger

(2005). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

(2006). *La historia entre relato y conocimiento. El concepto del lector moderno*. Cuadernos de ideas 9. Santiago: UCSH.

DOSSE, Francois (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a las singularidades*. Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.

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

GREZ, Sergio (1995). *LA "CUESTION SOCIAL" en Chile. Ideas y debates precursores (1804 – 1902)*. Fuentes para la Historia de la República. Vol. VII. Santiago: DIBAM.

KOSELLECK, Reinhart (2010). *historia/Historia*. Madrid: Editorial Trotta.

MARROU, Henri - Irénéé. (1968). *El Conocimiento histórico*. Madrid: Editorial Labor.

MOREYRA, Beatriz. (2007). *La Historia social más allá del giro cultural: algunas reflexiones*. Cuadernos de Ideas 10. Santiago: UCSH.

NOIRIEL, Gérard (1997). *Sobre la crisis de la historia*. Madrid: Editorial Cátedra.

PINTO, Julio (2016). *La historiografía chilena durante el siglo XX. Cien años de propuestas y combates*. Editorial América en movimiento.

SERRANO, Sol (2012). "Liberalismo, democracia y nacionalismo". Serrano, S.; Ponce, M. y Rengifo, F.(editoras). *Historia de la Educación en Chile 1810 – 2010. Tomo II. La educación nacional (1880 – 1930)*. Santiago: Taurus.

SILVA, Benjamin (2016). "De madres civilizadoras a defensoras del derecho a educarse de los más pobres. Críticas y demandas de edu-

adoras en la Revista de Instrucción Primaria durante la instalación y auge de la reforma alemana, Chile entre 1887 y 1901". *Historia social de la educación chilena. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile: 1880 a 1920*. Demandas y pensamiento educativo. Santiago: Ediciones UTEM.

SPIEGEL, Gabrielle (2006). La historia de la práctica: Nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico. *Ayer*, (62), 19-50. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41324970>

VIÑAO FRAGO, Antonio (1995). "Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones". *Revista Brasileira de Educacao*, N° 0, pp. 63 – 82.

WHITE, Hayden (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.