



Convención de la Asociación General de Profesores de Chile. Valparaíso 1924-1925.

Profesorado y trabajadores: **Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928**

Leonora Reyes Jedlicki¹

* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

¹ Historiadora. Departamento Estudios Pedagógicos-Universidad de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
leoreyes@gmail.com

Existe en nuestro país un nutrido entramado histórico de movimientos sociales y de educadores que, a pesar de su diversa procedencia social y cultural, así como sus especificidades históricas particulares, desde principios del siglo XX —con períodos de subsidencias y emergencias— ha ido articulando un proyecto educativo fundado en la relación de la escuela con la comunidad, teniendo como horizonte la democratización de la sociedad, en función de devolverle a los sujetos su capacidad deliberativa en las decisiones atinentes al gobierno educativo y comunitario.

A fines del s. XIX y durante la primera parte del s. XX, en pleno auge de la “cuestión social”² diversos grupos de base ensayaron experiencias pedagógicas de carácter experimental y auto-gestivo³. Entre ellas cabe mencionar las Escuelas Federadas y Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH), las Escuelas Libres y Racionalistas de las organizaciones obreras anarquistas, la propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, y, por qué no, los Círculos de Estudio organizados por el Padre Fernando Vives en contra de los intereses del Partidos Conservador y la autoridad eclesiástica. Dichas experiencias emergieron con fuerza, relativa autonomía y progresiva sistematicidad en el contexto del agravamiento de la crisis social provocada por la deslegitimación de la clase política y la ausencia de una legislación laboral y social satisfactoria para los sectores asalariados y sus familias.

El presente artículo se concentrará en relevar algunos de los aspectos fundamentales de las propuestas provenientes de dos movimientos sociales:

el profesorado y los trabajadores, los que durante la década de 1920 se aunaron en una crítica al monopolio estatal en la educación pública. Nos referimos específicamente a dos organizaciones representativas de esta corriente: la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile. Estas propuestas fueron capaces de congregarse y ganar la simpatía de un amplio sector de la sociedad, influyendo con sus agendas de reforma en la legislación y la organización del sistema educativo. Paradójicamente y debido al éxito que alcanzaban se convirtieron en un elemento de cuidado para el Estado, siendo desconocidos, desarticulados y perseguidos. Sin embargo, esta experiencia que congregó a los docentes y obreros de Chile a principios del s. XX, sentó las bases intelectuales de lo que serían los procesos de experimentación y reforma educativa que continuarían cimentando la acumulación de un saber pedagógico y su constante desarrollo.

Asociación General de Profesores de Chile y la versión local de la Escuela Nueva

Desde el siglo XIX que el profesorado del sistema de instrucción primaria tuvo que enfrentar una realidad tensionada entre lo que se le exigía socialmente y las posibilidades reales de gestión que le dejaba la ley, es decir, decidir cómo, por qué, a quiénes y para qué educar. En las tres primeras décadas del siglo XX, comenzó, lenta pero expansivamente, su intervención en la escena pública como un actor visible y proponente. Además, convocó a huelgas y organizó congresos llegando a poner en jaque el modelo de Estado Docente vigente hasta ese entonces⁴.

Los maestros pidieron cada vez más grados de participación y de mejoramiento en sus

2. La historiografía ha denominado “cuestión social” a un período que se ubica generalmente entre 1880 y 1930 cuando comenzaron a expresarse de forma orgánica, masiva y programática las tensiones y conflictos del sistema económico, laboral y social vigente entre los sectores populares y las élites.

3. Domínguez, E. (1935). *Un movimiento ideológico en Chile* (Santiago, Imp. W. Gnadt, 130 p.), Núñez, I. (1982). *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, (PIIE, Santiago, 37 p.), Delgadillo, S. (1992). *Educación y formación en el discurso obrero chileno. La Federación Obrera de Chile. 1920-1925*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, Santiago); Vicuña, C. (1922). *La cuestión social ante la Federación de Estudiantes de Chile*, Impr. Litog. y Enc. Selecta, Santiago; Salazar, G. (2003). *La gesta profética de Fernando Vives, S.J., y Alberto Hurtado, S.J. Entre la espada teológica y la justicia social*, VV.AA. *Patriotas y Ciudadanos* (CED, Santiago, 125-199); Reyes, L. (2003). *Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores*. Chile, 1920-1925. *Cuadernos de Historia* 22 (Universidad de Chile, Santiago, 111-148).

4. Estado Docente es el nombre que recibe el modelo que predominó en los sistemas educacionales nacidos en la América Hispana desde principios del siglo XIX al encargársele al Estado su conducción para la construcción y consolidación de la Nación. Recibió hacia fines del siglo XIX influencias de los sistemas educacionales europeos, especialmente los modelos napoleónico y bismarckiano. Tuvo como principal propósito fundar escuelas públicas de modo de moralizar al pueblo y constituir una consensuada ‘unidad nacional’ forjada por las élites criollas. Con claras influencias del positivismo y financiado por el fisco (aunque casi durante todo el siglo XIX éste fue tan escueto que tuvo que complementarse con los aportes de los vecinos de un municipio y de sociedades liberales y conservadoras de carácter benéfico) se caracterizó por ser centralizado, uniformizante, burocrático, clientelista, bifurcado y socialmente segmentado, careciendo los maestros de autonomía en su gestión y en el diseño de sus currículas. Durante el siglo XX dicho modelo fue democratizándose al ampliar en forma progresiva y sostenida el crecimiento de la matrícula escolar hacia los sectores populares. A pesar de ello, perduran muchas de las características excluyentes con las que nació.



Clase de apicultura en la Escuela Normal Rural de Angol.

condiciones laborales, asumiendo un discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas insertas en la tradición escolar. Exploraron una dimensión social de democracia que buscaba los nexos con el entorno de la escuela, pero también ensayaron nuevas formas de administración escolar (incorporando la participación del profesorado en su decisión, gestión y producción) y de enfrentar los problemas del aula o del establecimiento, promoviendo la auto-investigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica.

Dentro de este contexto surgió y se planteó el “modelo radical de reforma” de la Asociación General de Profesores⁵. Más allá de una mejora en sus condiciones laborales y salariales, los docentes proponían una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo. Ésta se nutrió de las ideas del movimiento europeo-norteamericano de la Escuela Nueva concentrado en las especificidades de la personalidad del niño y sus habilidades prácticas e intelectuales⁶. En el centro de esta nueva concepción pedagógica estaba “el niño como un ser distinto del adulto”, tenía su propia inteligencia, identidad y

personalidad. El niño debía concebirse entonces como lo que era: un ser en crecimiento. Los fundadores de la “escuela vieja” habían planeado su organización, sus métodos y procedimientos, sin conocer realmente al niño. Lo que se había hecho era en realidad una escuela para “hombres chicos”.

Pero también incidieron las corrientes educativas emergentes en América Latina, especialmente de José Vasconcelos en México; quien encabezaba la implementación de un sistema educacional que había abolido las distinciones de clases; de José Carlos Mariátegui en Perú, quien lideraba una nueva concepción pedagógica sintetizando la visión indígena de la clase obrera y de los maestros peruanos, oponiéndose a la visión del educando como mero destinatario de la educación e incorporándolo como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje; del movimiento reformista universitario de Córdoba, que había propuesto reformas radicales al interior de la Universidad; de las corrientes anarco-sindicalistas y anti-partidarias obreristas ajenas a la influencia prosoviética⁷.

Los maestros asociados asumieron que el problema pedagógico era algo que no debía ser parcelado del instante social que vivía el país. Era necesario para un real cambio en las concepciones y prácticas educativas que el profesor, concebido hasta entonces como un receptáculo de metodologías pedagógicas, pasara a ser un sujeto que se interesara por los asuntos de la colectividad. De esta manera, el docente basaría su práctica educativa sobre una concepción filosófica y orientación social que nunca dejaría de ver al niño como el centro de la educación y de velar para que viviera su infancia en plenitud.

La Escuela Nueva en tanto “escuela-vida”, una “célula palpitante del organismo nacional”, no podía pertenecer sólo a los maestros. La escuela debía ser en primer lugar de los niños y de sus padres, de los obreros, industriales, agricultores, profesionales, periodistas. Los vecinos deberían acercarse a la escuela y participar de ella, porque para la AGP, la

5 Núñez, I. (1979) Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925-1973. Santiago: Centro de Estudios Económicos y Sociales, Serie VECTOR. Santiago.

6 El movimiento Escuela Nueva aparece con fuerza hacia fines del siglo XIX aunque expresa una corriente de pensamiento que proviene del siglo XVI (Erasmus de Rotterdam, Francois Rabelais, Montaigne), convirtiéndose en el siglo XIX en doctrina pedagógica con la publicación del *Emilio* de J. J. Rousseau. El movimiento tuvo distintas etapas y vertientes, y entre los autores que pueden destacarse se encuentran J. Dewey (1886), A. Ferrier (1899), M. Montessori (1907) y O. Decroly (1907). También puede destacarse la presencia de una corriente antiautoritaria, autogestionaria y libertaria que tuvo como máximos exponentes a L. Tolstoi (1859) y F. Ferrer Guardia (1886) entre otros.

7 La revista *Nuevos Rumbos*, órgano oficial de difusión de la Asociación General de Profesores de Chile, publica continuamente extractos u obras completas de todos estos autores.

educación era, antes que nada, un problema social, de la colectividad, en palabras de Luis Gómez Catalán “el más grande de los problemas humanos”⁸.

La Escuela Nueva además reconocía que el niño era un ser inquieto y activo. Por eso también se conoció como Escuela Activa, definiéndola como “un lugar que tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio”⁹.

De esta forma se gestaba en el Chile de las primeras décadas del siglo XX el primer movimiento crítico público frente al modelo de escolarización oficial. El viejo modelo de educación pública elitista, segregatorio y centralizado era cuestionado en su orden, en su práctica y en su ideología. Ni los debates pedagógicos como el de 1912 o las Conferencias sobre Educación Popular organizadas por “El Mercurio” en 1913; ni las obras escritas por los grandes educacionistas de la época como Darío Salas, Francisco Encina, Luis Galdames o Enrique Molina; ni las iniciativas filantrópicas como las Escuelas Nocturnas privadas para obreros, revirtieron este proceso. Desde las autoridades la solución se buscó, por medio de un consenso inter-élites, la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920). A pesar de ello, corrió la misma suerte que las alternativas anteriores.

Las Escuelas Federales Racionalistas de la Federación Obrera de Chile

Al igual que los maestros primarios agrupados en la AGP, la FOCH declaró al unísono “el fracaso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria”¹⁰. En primer lugar, la Ley no había resuelto, entre otras

cuestiones, la insuficiencia de escuelas en relación “a la enorme cantidad de niños que debería ir a ellas”. Y aunque hubiera suficientes ocurriría que “los niños, en su inmensa mayoría, no podrían concurrir pues carecían de vestidos, de alimentos y de útiles”¹¹. En segundo lugar, tampoco había resuelto, ni resolvería el problema del analfabetismo: su “rodaje enteramente centrado” desatendía en forma lamentable la educación en las distintas regiones del país. En tercer lugar, las Juntas Comunales –aquellas llamadas a hacer cumplir la obligación escolar– en muchas partes no estaban constituidas y en otras sus miembros eran “incapaces, negligentes, politiqueros o sectarios”¹². En cuarto lugar, las municipalidades no daban cumplimiento a las obligaciones que le imponía la Ley “y a los fondos que deben destinar anualmente para fundar escuelas, le dan otro destino”¹³. Por último, exigieron que el Consejo de Educación Primaria, encargado de vigilar y direccionar la educación primaria, debía estar “completamente libre de la influencia política y sectaria y religiosa y asegurar a la mujer una representación proporcional a su sexo”¹⁴. Demandaron participación con poder de decisión en aquel Consejo porque querían imprimirle “valores” democráticos a la enseñanza. Para eso el pueblo debía estar representado en su seno y exigieron la presencia de un obrero dentro de éste¹⁵.

La enseñanza oficial, según decían, preparaba al niño “para la perpetuación del injusto régimen social en el que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida en el pasado”¹⁶. La escuela fiscal dependiente de la política estatal llegó a verse como la principal causa de la atrofia intelectual de los niños hijos de trabajadores y trabajadoras, y como una vía para “conservar el orden vigente”. A través de las páginas del principal órgano de prensa de la FOCH puede leerse que:

“Más allá de una mejora en sus condiciones laborales y salariales, los docentes proponían una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo”.

8 Todas estas ideas son expuestas por Luis Gómez Catalán quien fue uno de los máximos líderes de la Asociación General de Profesores. *Revista de Educación Primaria* (1928): pp. 30-33, 36-42.

9 *Ibidem*.

10 Egaña, M.L. (1997), “La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político”, *Mapocho*, N° 41.

11 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 10 junio 1922, p. 3.

12 *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 septiembre 1924, p. 2.

13 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 16 noviembre 1922, p. 3.

14 Según la ley se constituía con el Ministro de Instrucción Pública, dos miembros designados por el Senado, dos miembros de la Cámara de Diputados, un miembro designado por el Presidente de la República y del Director General de Educación Primaria.

15 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 octubre 1921, p. 5.

16 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 17 abril de 1922.



“En vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos. De ese modo se somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios. Por tanto la escuela del Estado y la sectaria de todos modos atrofian las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir castas”¹⁷.

La indignación se concretizaba en una toma de distancia de la “escuela burguesa”. Al mismo tiempo, fue abonando terreno para que naciera lo *nuevo*. Y lo nuevo implicaba subvertir el orden vigente, es decir, crear escuelas propias. Así fue como de la negación se pasó a la afirmación.

La FOCH se planteó la creación de las “Escuelas Federales Racionalistas” desde la necesidad de “abrir escuelas para la instrucción primaria de los descendientes i hermanos de los federados”, así como de establecer “cuantos otros medios sean útiles al progreso moral, material e intelectual de los federados i de los obreros en general, i al perfeccionamiento en el ejercicio de los oficios”¹⁸. Respecto de los medios proponía: “escuelas, talleres de enseñanza profesional, bibliotecas y teatros, salas de audiciones musicales o de conferencias, gimnasios o cualquier otro medio educacional destinados a hombres mujeres y niños”¹⁹.

“Los maestros asociados asumieron que el problema pedagógico era algo que no debía ser parcelado del instante social que vivía el país”.

Las Escuelas Federales Racionalistas se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anticlerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad.

1925–1928: el movimiento social de educadores y asalariados como motor de transformación social

Las falencias y los vacíos de la Ley de Educación Primaria Obligatoria se constataron con fuerza, como se dijo, a partir del segundo año de su puesta en marcha. A las críticas señaladas por la FOCH sobre el carácter “burgués” y “limitante” de la educación estatal, se unieron las emergentes de la propia institucionalidad docente, quienes a partir del reclamo colectivo por sus salarios y la constatación de la desvalorización social del gremio profundizaron sus reflexiones sobre la trascendencia política de la condición de maestro o maestra normalista. A través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, emergió la crítica sobre la figura tradicional del maestro primario rutinario, a-crítico, repetidor memorístico y atrapado en las redes del clientelismo político característico del período parlamentario. De otro lado, fue levantado un ideal de maestro, inédito en Chile: un sujeto que estudiaba, interpretaba, elaboraba, se asociaba con otros y decidía sobre su realidad educacional. Por último se auto-definía como un grupo con identidad propia tomando distancia del profesorado secundario y universitario, reivindicando con orgullo su proximidad con las clases asalariadas movilizadas. En efecto, insistieron mucho en esta proximidad: “nadie como nosotros tiene más contacto con los obreros... tenemos los mismos medios de vida. Ellos viven de un salario que se llama jornal y nosotros vivimos de un salario que se llama sueldo. En vano tratan de establecer diferencia entre esas dos cosas...”²⁰.

La demanda popular de educación emanaba de una *misma* situación de marginalidad y exclusión, y exigía una misma actitud asertiva y soberana para resolverla. Acaso por esto mismo, la frontera entre ambas propuestas tendió, en esta coyuntura, a diluirse. Los maestros, por un lado, no sólo participaron muchas veces como docentes invitados a dar clases en las Escuelas Federales Racionalistas instaladas por la FOCH, sino también –como los obreros– plantearon la necesidad de que las familias intervinieran en los contenidos curriculares de la propuesta educativa. La FOCH, por su lado, pese a haber impulsado su propio proyecto educativo a través de la instalación de más de veinte Escuelas Racionalistas a lo largo del país, apoyó

17 Ibid., 22 noviembre 1922, p.1.

18 Proyecto de estatutos de la Gran Federación Obrera de Chile. Título Primero. De la Organización, objeto i duración de la Sociedad, *La Gran Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 de octubre de 1910 (página mutilada).

19 ‘Programas y estatutos de la FOCH’, *El despertar de los Trabajadores*, Iquique, 13 de abril 1922, pp. 1-2.

20 *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1923, p.3.



Curso de egresados de 1929 de la Escuela Normal de Chillán, junto al profesor de filosofía Sr. Ricardo Burgos.

decididamente la propuesta de reforma escolar llevada a cabo por el movimiento de los maestros primarios. Lo anterior demostró que las distintas alternativas pedagógicas levantadas desde la sociedad civil no necesariamente se oponen entre sí—dada la fuerza de su matriz común— sino tienden más a confluir hacia estrategias pedagógicas emancipadoras impulsadas por *un trabajo conjunto*, articulando educadores y espacios pedagógicos formales y no-formales.

La Asamblea Constituyente Popular de 1925 significó un momento clave en el que ese diálogo se dio al más alto nivel. En efecto, fue allí donde se decidió cuál sería el proyecto pedagógico del conjunto del movimiento popular²¹. En ese trance, la FOCH dio su venia—con reparos que no alcanzaron a apañar el acuerdo— para que los principios constitucionales referidos a la educación pública fuera la propuesta de la Asociación General de Profesores. La FOCH, aparentemente, comprendió que el proyecto pedagógico de los maestros, en su esencia, no distaba del suyo. Confiaron y dejaron que los maestros lideraran la propuesta de conjunto. Esta refería una particular definición de Estado Docente:

“La finalidad de la enseñanza es capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza. El Estado debe proporcionar los fondos para la enseñanza pública, que debe ser gratuita desde la escuela primaria hasta la Universidad. A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio”²².

“El viejo modelo de educación pública elitista, segregatorio y centralizado era cuestionado en su orden, en su práctica y en su ideología”.

21 La Asamblea Constituyente Popular se plantea como un espacio de propuesta desde la sociedad civil frente al proceso de reforma constitucional que se gestaba durante el año 1925, lográndose consensuar entre los diferentes movimientos sociales un proyecto no sólo educativo, sino también económico, social y político. Para una visión más detenida sobre la importancia de la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales para el movimiento popular chileno se recomienda ver Salazar, G. (2009), *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*, Santiago: LOM.

22 Justicia, 13 de marzo de 1925, p.1.



“Fue levantado un ideal de maestro, inédito en Chile: un sujeto que estudiaba, interpretaba, elaboraba, se asociaba con otros y decidía sobre su realidad educativa”.

de la Sociedad. Para los principales representantes del movimiento de maestros primarios, por el contrario,

Con esta propuesta y en medio de un ambiente de intensa agitación social, el Presidente Alessandri concedió una Audiencia a solicitud de los maestros para dar a conocer los principales puntos del proyecto pedagógico de reforma que proponían. La organización y la agitación general no parecía impresionar al gobierno, la crisis educativa existía, pero era un problema que, a juicio del Presidente, debía resolverse entre políticos. Era un asunto de Estado, no

eran ellos mismos los mejor calificados para proponer una reforma educativa al país. Sus razones: conocían de cerca la realidad de las escuelas, tenían profesionalismo técnico y real experiencia docente, y, lo más sólido: la *fuerza de legitimidad y soberanía* que les brindaba el ancho movimiento de asalariados que había tomado conciencia de la importancia de reformar el sistema educacional del país. Por ello, y por la proximidad del llamado a aprobar una Carta Fundamental, los maestros pensaban que lo que debía tratarse en la Audiencia no podía ser otra cosa que sancionar una propuesta social que tenía legitimidad y soberanía. Pero el Presidente Alessandri, político antes que nada, pensaba distinto, tal como lo grafica este extracto de lo dicho a los maestros en la Audiencia:

“...(ustedes) se encuentran empeñados en agitar al pueblo sobre una campaña que es de incumbencia del Gobierno, y que la ignorancia del pueblo no permite comprender. Lo que ustedes deberían haber hecho fue convencerme a mí de las

Visita presidencial a la Escuela Normal de Niñas N° 1, en 1929. En la foto, el presidente Carlos Ibáñez del Campo y el Ministro de Educación Osvaldo Vial.



bondades de su reforma, porque es el gobierno el que las va a dictar. La campaña que hacen ustedes es inconveniente y desquiciadora, porque significa una presión que mi dignidad de Mandatario no puede tolerar y si continúan en ella no les dicto ninguna reforma. Yo debo hacer sentir el principio de autoridad, tan maltraído en este país (...). Es el Gobierno el encargado de explicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado y su Club es un centro donde se reúnen toda la gente que sustenta principios disolventes y en donde se me ataca diariamente. Tengo la mesa toda llena de partes que me trae la policía, y es increíble que los maestros de mi patria haya que tenerlos constantemente vigilados por la policía”²³.

Los Maestros respondieron: “creemos que tanto o más importante que la reforma de la Constitución, es la reforma de la educación, porque usted nada va a sacar señor Presidente, con que se dicte una nueva Constitución y nuevas leyes, si el pueblo es analfabeto, si el pueblo no sabe interpretar esas disposiciones”²⁴. Solicitaron luego que, al menos, promoviera las dos reformas a la vez (la constitucional y la educacional). El Presidente insistió en su negativa. Reiteró que no podía dictar decretos-leyes hasta que no se normalizara la vida institucional del país, por lo que no abordaría aún el problema de la reforma educacional. Más bien lo trataría en la asamblea constituyente que pensaba convocar.

El Presidente Alessandri designó una comisión consultiva para la reforma a la Constitución que dirigió en todo momento, y cuando consideró que estaba terminado (con el texto de la nueva carta fundamental redactado), definió que *no era necesario* convocar a la Asamblea Constituyente propiamente tal, decidiendo que el texto aprobado por la Comisión (designada por él) era el que debía ser presentado para la aprobación ciudadana (vía plebiscito). De este modo, la Educación Pública quedó normada en la Carta Fundamental bajo los criterios políticos tradicionales: se consagraba el principio tradicional de Estado Docente y se creaba una poderosa Superintendencia de Educación.

Después de eso, los maestros ya no podían imponer su Proyecto por la “vía soberana” elegida, sino por la “vía constitucional” de la petición. Comenzaron

a depender de la “buena voluntad” de los gobernantes y de los políticos. Y un militar, Carlos Ibáñez del Campo fue quien, en 1927, les ofreció implementar su plan de reforma y ocupar los cargos superiores del Servicio de Instrucción Pública²⁵. Los maestros, habían dudado al principio, pero luego decidieron aceptar la oferta. Eso implicaba aceptar que la política sería el instrumento central de su proyecto social. Y ése era un terreno desconocido para ellos. En ese plano no tenían experiencia técnica, sino ingenuidad y candidez.

La reforma educacional de 1928 destaca en el marco de la historia educacional nacional por ser la primera vez en que se intentó abarcar tantos sectores del sistema educacional y tantas variables del proceso educativo en un mismo cuerpo legislativo. Se pretendió el desarrollo de una reforma “integral” que ubicara a los estudiantes al centro del quehacer pedagógico y a los docentes y la comunidad trabajando en su programación, dirección e implementación. Sus fundamentos iluminaron, de hecho, el proceso de renovación del sistema escolar en Chile durante las siguientes décadas. Como es posible observar, las concepciones educativas contenidas en el Plan de Reforma Integral, que funcionó como el fundamento de la reforma de 1928, arrancaban de los principios de la Escuela Nueva. Estos enunciados se concretizaron en una legislación (Decreto 7.500)²⁶ que hasta el día de hoy sorprende, por su orientación y radicalidad. Como ejemplo de lo que significó en el contexto nacional, se señalan algunos de sus artículos:

Art. 61: “El trabajo escolar se realizará de preferencia al aire libre, utilizándose para ello el jardín, el bosque, la montaña, la playa y todo sitio que favorezca la salud del niño”.

Art. 62: “El Programa de Estudios dictado por el Ministerio es considerado como ‘programa mínimo’ y los Consejos Provinciales podrían

“La organización y la agitación general no parecía impresionar al gobierno, la crisis educacional existía, pero era un problema que, a juicio del Presidente, debía resolverse entre políticos”.

23 *Nuevos Rumbos*, Santiago, 2 de Junio de 1925.

24 Testimonio histórico de Luis Gómez Catalán, entrevista realizada por P. Arancibia, J. Ivulic y G. Vial en *Dimensión Histórica de Chile*- 6/7. Santiago, 1989/1990, p. 179.

25 Por ejemplo, Luis Gómez Catalán, dirigente de la Asociación fue nombrado Jefe del Departamento de Educación Primaria.

26 Decreto 7.500 del 10 de diciembre de 1927, sustento legal y normativo de la Reforma del año 1928. Se le llama reforma del 1928 pues ese es el año de su implementación. Para un completo y detallado análisis del Decreto Ley 7.500, ver Iván Núñez, *Reforma y Contrarreforma educacional en el primer gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931)*, Santiago: SEREC, 1978.



“Se pretendió el desarrollo de una reforma 'integral' que ubicara a los estudiantes al centro del quehacer pedagógico y a los docentes y la comunidad trabajando en su programación, dirección e implementación”.

ampliarlo, 'de acuerdo con los recursos y necesidades nacionales'. Para desarrollarlo y cumplirlo **se dará la necesaria libertad al profesor**”.

Art. 64: “En las escuelas sólo se usarán los textos autorizados por el Gobierno y **se procurará que el material didáctico facilite la auto-educación de los niños**”.

Art. 68: “Se ordena la supresión de exámenes y se estipula que “las promociones se harán anualmente tomando en cuenta los trabajos y asistencia del alumno durante el período escolar”.

Ninguno de estos artículos habría sido posible de no mediar una fuerte presión social sobre las esferas políticas, presión que encabezaron los maestros, pero que convocó a una gran cantidad de actores de los sectores obreros y asalariados.

Corolario

La implementación de la Reforma propuesta por los maestros primarios había requerido, entre otras acciones, de la jubilación de los docentes más viejos y de la implementación de una infraestructura adecuada a los métodos educativos. Ello implicaba paliar las deficiencias materiales del sistema. Esto significó una inversión económica importante por parte del Estado y que no fue bien recibida por Hacienda. Por otro lado, el avance de la reforma tensionó a los sectores más tradicionalistas quienes resistieron y utilizaron la crisis financiera para socavar la reforma y revelar los primeros síntomas del fracaso de concretizar la modernización impulsada.

En septiembre de 1928, el Presidente Ibáñez dio un golpe de timón, interrumpiendo la “reforma radical” e iniciando la “contrarreforma”. Los dirigentes de la AGP fueron despedidos y perseguidos. La organización administrativa democratizadora fue suprimida, las comunidades disueltas y restablecido con más vigor el autoritarismo funcionario y pedagógico.

Como es usual, una situación puntual fue la que hizo estallar un proceso que se estaba incubando de forma soterrada: un conflicto suscitado entre estudiantes y maestros de dos Escuelas Normales (Angol y Chillán). Los estudiantes habían intentado organizar una asamblea escolar aplicando el nuevo orden administrativo que instauraba la reforma con el apoyo de los Directores locales designados por el Departamento de Educación. Con ello, desafiaron abiertamente a los profesores tradicionalistas. Cuando un estudiante fue suspendido por insultar a las autoridades educacionales, el conjunto de los estudiantes se fue a huelga. El hecho de que la Asociación (ahora en el poder) apoyara la rebelión de los estudiantes en contra de los profesores fue algo que la administración del Presidente Carlos Ibáñez no toleró. Esta decisión no sólo exaltaba la actitud subversiva de la Asociación –ya anotada por el Presidente Alessandri– en un ambiente ya enrarecido por la cantidad y profundidad de las transformaciones impulsadas, sino reavivaba la antigua pugna entre el grupo más joven de los profesores primarios (la base social del profesorado que apoyaba a la Asociación) y el grupo más viejo (atrincherado en posiciones conservadoras relativas a la pedagogía y a los valores que debían regir la educación de los niños y jóvenes)²⁷.

Pocos días después de los sucesos de Angol y Chillán, se destituyó de su cargo a Luis Gómez Catalán. En su mensaje presidencial de 1929, el general Ibáñez declaró los argumentos por el que se derogaba el Decreto Ley 7.500: “a causa de la absoluta falta de selección del personal y por consiguiente del desconocimiento de sus aptitudes, que hizo imposible al Gobierno su acertado empleo, y debido también a la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan”.

27 Otras acciones que expresaban esta actitud subversiva de los maestros fueron, además de su pretensión por co-legislar en el ámbito educacional, la de replantearse la identidad de la mujer normalista en torno a sus derechos jurídicos, laborales y políticos. Las maestras participaron dentro de la Asociación, y por primera vez en la historia del profesorado, con voz propia. Desde la primera Convención realizada por la Asociación en 1923 se anota su participación en la formulación de los acuerdos: recomendaron la educación sexual, la creación de puestos para Visitadoras de Escuelas y la generación de empleos para mujeres en la Dirección General de la Instrucción Primaria.

A los días de haber sido derogado el Decreto 7.500, se ejerció sobre los profesores vinculados a la Asociación, la represión de Estado. Fueron exonerados todos los jefes de la reforma, incluso relegándose algunos dirigentes a las islas de Chiloé y Aysén. Innumerables profesores fueron arrestados y puestos en prisión en oscuros calabozos, y a otros se les hostigaba violándose constantemente sus domicilios y su correspondencia, y negándoseles el derecho a reincorporarse al servicio.

Para José Carlos Mariátegui la causa del fracaso radicaba en la “escasa experiencia adquirida” y en la “ingenuidad política” de los líderes del movimiento, error que pagaron a “un duro precio”. Sin embargo, sentenció, “no les cabía más que afrontar la prueba” y señalaba que “nada de esto debe disminuir la simpatía y la solidaridad con que los acompaña hoy la ‘inteligencia’ (particularmente los maestros de vanguardia) en los pueblos hispano-americanos”²⁸. Según Mariátegui, tan-

to el “espíritu” como los “objetivos” del movimiento pedagógico asustaron a los “espíritus conservadores” y a los “intereses reaccionarios”. La reforma propuesta tomaba un rumbo que “iba contra el sentimiento de los factores más decisivos de la estabilidad y consolidación del régimen”. Todavía más, el gobierno de Ibáñez, decía, nunca había sentido una verdadera “solidaridad espiritual e intelectual con ella”, sólo la había usado “como un instrumento de consolidación política, empujado por los intereses y sentimientos que representaba, a desembarazarse de tan incómodos y comprometedores funcionarios”²⁹.

Lo que quedó después de clausurada la experiencia de los maestros asociados, fue un sector aislado de “escuelas experimentales” donde podrían ser practicadas nuevas metodologías pedagógicas. Lo que permanecería: el sesgo clasista, el carácter verticalista y centralista de la administración escolar, y la rigidez curricular del sistema educacional.



Curso de formación de profesores experimentales.

28 José Carlos Mariátegui, La crisis de la reforma educacional en Chile, *Temas de Educación*, t.14 (Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas, 1981), p. 79.

29 José Carlos Mariátegui, La crisis de la reforma educacional en Chile, pp. 75-76.