

EL PENSAMIENTO DE UN ACTOR COLECTIVO: LOS PROFESORES REFORMISTAS DE 1928

The thinking of 1928's reformer teachers

IVÁN NÚÑEZ PRIETO*

Resumen

Artículo que presenta el caso del pensamiento colectivo de los jóvenes maestros primarios que intentaron reformar el sistema educacional en 1928. Su obra fue más fuerte en la apropiación y difusión de la nueva pedagogía activa y paidocéntrica que en una elaboración propia. Destacó más por su voluntad transformadora que por su densidad académica. Fue un pensamiento crítico y utópico, que tuvo una fugaz aplicación política. Pero trascendió a través de la formación de líderes, de la construcción ulterior de un discurso educacional y de nuevos intentos de reforma antes de 1973.

Abstract

This article describes the collective thinking of young elementary teachers who have tried to reform the Chilean educational system during 1928. Their work has been focused in the appropriation and dissemination of a new active and child-centered pedagogy. Teachers' thinking promotes the will of change rather than academic excellence. It is a critical and utopian thinking with little political implementation, but it has remained across leadership development and educational discourse until new reform attempts before 1973.

* Asesor del Ministerio de Educación. Vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

Entre 1923 y 1928 irrumpe en el escenario público chileno un actor colectivo hasta entonces silenciado y subordinado: el movimiento de los maestros de la educación primaria estatal. Organizado como Asociación General de Profesores de Chile (en adelante “la Asociación”), primeramente se ocupó de las cuestiones propias del sindicalismo docente (Núñez, 1986), y luego evolucionó hacia movimiento sociocultural de contestación al régimen oligárquico en situación de crisis y reemplazo (Fernández, 2003) y, finalmente, hacia movimiento pedagógico y de reforma del sistema educacional (Vial, 1982; Núñez, 1987).

La Asociación diseñó y demandó una “reforma integral de la educación”, con sorprendente eco en la sociedad de su tiempo y en el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo. En 1927, dicho gobierno acogió la propuesta de cambio de los maestros, dictó una Ley de reforma (Escobar D. y J. Ivulic, 1989-90. 5/6: 157-166) y entregó a los líderes de la Asociación la responsabilidad de implantarla desde el Ministerio de Educación Pública. En 1928, se vivió la inédita experiencia de aplicación de los conceptos de la “nueva pedagogía”, a escala de un sistema público de alcance nacional. Fue una experiencia fugaz, pero con proyecciones significativas en el mediano y largo plazo (sus principales analistas han sido Mariátegui (1929), 1970: 68-79; Adolfo Ferrière, 1932; Galdames, 1932: 128-203; Eleodoro Domínguez, 1934, y en nuestro tiempo Vial, 1982: 407-417; Núñez, 1978; Núñez, 1987. Labarca, 1939: 257-261 y 1932:8, la enfoca con el subjetivismo de quien no acompañó a los maestros primarios en su aventura).

El pensamiento de los reformistas de 1928 debe comprenderse en el marco de las tendencias culturales y político-ideológicas predominantes entre los maestros y sus dirigencias gremiales. Los reformistas se habían formado en las escuelas normales fundadas, desde fines del siglo XIX, por pedagogos y pedagogas alemanes. Sin embargo, la generación del 28 no reproducía pasivamente las visiones pedagógicas importadas de la Alemania imperial. Tampoco aceptaba la hegemonía oligárquica ni la jerarquización burocrática de la educación oficial.

Las condiciones objetivas de exclusión y pobreza que afectaban a los maestros y maestras y las premisas subjetivas que creaban la sociedad oligárquica en descomposición y el agotamiento de la República parlamentaria (Vicuña, 2002; 467-471), la emergencia del proletariado y el despertar de las capas medias, unidos al impacto de procesos como la I Guerra Mundial y sus consecuencias, la irrupción del fascismo y el bolchevismo, así como los ecos de la Revolución Mexicana y el grito de los estudiantes universitarios de Córdoba, etc., todo confluía hacia una definición vital romántico-utópica de los jóvenes dirigentes. Parte de los reformadores fueron miembros de la FECH de los años 20. Ellos asumieron posturas “libertarias”, una versión resignificada del anarcosindicalismo. Fueron también pacifistas y antichauvinistas y promovían la unidad y fraternidad latinoamericana. Lo anterior no excluía que se declararan partidarios de un rol decisivo del Estado en educación (Domínguez, 1935).

Las ideas fundamentales de los reformistas

Las principales ideas elaboradas por la Asociación fueron sistematizadas en el llamado “plan de reconstrucción educacional” que, en 1926, presentaron a la discusión con el gremio de los maestros secundarios (Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores, 1927) y en los enfoques contenidos en la Revista de Educación Primaria N° 1 a 8, 1928, cuando la Asociación estaba implementando la reforma educacional desde el Ministerio.

1. El pensamiento pedagógico: la crítica

El constructo pedagógico de la Asociación se cimentó en una fuerte y apasionada crítica a la pedagogía tradicional, por estar centrada en la materia y no en el educando, por no cimentarse en el conocimiento científico y por postular una enseñanza enciclopédica, autoritaria, uniformante y desvitalizada. “*Nuestra escuela*, decía el dirigente Daniel Navea, *no favorece el libre desenvolvimiento del niño. Programas, horarios, métodos, maestros, mobiliario, todo*

*contribuye a desnaturalizar la personalidad del infante, que llega a la escuela inquieto, vivo, libre, espontáneo. Desde que el niño franquea la puerta de la escuela, ésta comienza a podar a su antojo su personalidad y así llegamos al caso inaudito en que se llama **mejor maestro** a aquel que más crímenes ha cometido matando originalidades infantiles para fabricar muñecos disciplinados a la manera militar, todos iguales, todos parejos, sin una arista, sin un distingo especial que anuncie el futuro individuo libre, audaz, pleno, íntegro, como deben ser el hombre y la mujer del futuro".* (Daniel Navea, 1925: 12).

La vieja pedagogía y el programa escolar eran criticados en los siguientes términos: "... el mecanismo primordial de la vieja educación funcionaba en el sentido de enseñar o suministrar conocimientos. El maestro consideraba al programa como un código de su labor intelectualista... El maestro servía al programa, no al niño: La labor escolar giraba con un pie forzado: el conocimiento. Y este concepto que puede tener mucha significación para el adulto pero que para el niño nada representa, era el zapato chino de la pedagogía antigua, en que se embutía al espíritu del niño".

"El programa estaba dividido en asignaturas, división hecha a base de la clasificación de las ciencias, lo que significa simplemente un desconocimiento de la psicología del niño ... En la escuela las cosas son presentadas al niño la geografía o la aritmética como parcelas ajenas y encasilladas atendiendo a un criterio que no es el de su experiencia infantil. El niño liga las cosas, los hechos con sus intereses egocéntricos, no apareciendo más distinción que la que realiza el ejercicio de sus actividades espontáneas. Sólo más tarde cuando el niño llega al período de sus intereses abstractos y en que su espíritu puede pisar el terreno de la técnica pura, ejecuta el trabajo de la separación y ordenación de las ciencias". ("Introducción a los Programas Escolares", *Revista de Educación Primaria*, N° 1, Santiago, 1928: 34).

El talante vitalista de los reformadores era expresado así: "Hasta ahora se han enseñado materias muertas, símbolos y formas de la

cultura, podríamos decir en estado inorgánico, carentes del fluido dinámico y vital". ("Introducción a los Programas Escolares", *Revista de Educación Primaria*, N°1, Santiago, 1928: 35). En el mismo sentido se expresaba Luis Gómez Catalán al dirigirse a los padres de familia: "*¿Qué le enseñaban en la escuela? Un montón de cosas sin sentido que no desarrollaban su sed de saber, su instinto de curiosar ... La escuela vieja creía que la memoria era lo más importante en el niño. Esto no es cierto. El niño es algo más que memoria. Es un ser vivo, que se está desarrollando o creciendo ... ¿A qué iba Ud. a la escuela? A escuchar ... se consideraba que el órgano fundamental del niño era el oído ... A veces Ud. deseaba otra cosa que la monótona palabra del profesor adusto y ceremonioso ... Ud. sentía en su interior grandes fuerzas vitales que lo arrastraban al campo, a la playa, a la montaña, al parque o simplemente a la calle, pero el ceño grave del maestro o la varilla se lo impedían ... La escuela vieja con sus bancos y lecciones está dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer ...*" (Ministerio de Educación Pública, 1928: 128-129).

2. *El pensamiento pedagógico: las fuentes de inspiración*

Dos fuentes nos informan sobre las raíces teóricas del pensamiento del 28. En una versión final del "plan de reconstrucción educacional" elaborado por la Asociación General de Profesores –modelo directo del anteproyecto de reforma– se reconocían las siguientes inspiraciones: "*...los fructuosos ensayos de Decroly y sus colaboradores en Bélgica, de Demolins, Bertier y Cousinet en Francia, de Bovet, Ferrière y Claparède en Suiza, de María Montessori y Gentile en Italia, de Lietz y Kerschensteiner en Alemania, de Reddie, Badley, Sánderson y otros en Inglaterra, de Dewey, Patri, Kilpatrick, Miss Parhurst (sic) y Washburne en Estados Unidos, de Agustín Nieto Caballero en Colombia, de Sabas Olaizola y Otto Niemann en Uruguay, etc. Los autores de estos ensayos han escrito los fundamentos de sus doctrinas, dando así margen para que éstas sean llevadas a su más completa realización*" (citado por Fuentes Vega, 1951: 54-55).

El mismo líder de la generación de 1928, que en 1950 era autoridad pedagógica ministerial, recordaba sus inspiraciones en los siguientes términos: *“El movimiento de la ‘nueva educación’ que agitaba el mundo pedagógico europeo y norteamericano, había prendido fuertemente entre nosotros. No sólo los reformadores románticos y empíricos como Tolstoi, Patri, Sanderson, Demolins, Badley, Wynecken, Kerschensteiner, Radice o Parkhurst, cogieron nuestro entusiasmo, sino también aquellos otros que buceaban en planos de mayor hondura científica como María Montessori, Decroly y Dewey. Más aún, experiencias de mayor alcance realizadas en la educación pública de algunos países incidieron en nuestro balbuceante movimiento de renovación de la escuela chilena. Así fue como nos familiarizamos con las iniciativas de Cousinet en Francia, las de Otto Gloeckel en Austria, las de la Asociación de Maestros de Leipzig, en Alemania; las del grupo de maestros marxistas, Pistrack, Pinkevich, Chatsky y otros, que se esforzaban por transformar radicalmente la escuela de la Rusia soviética. En todo ese bullidero de ideas pedagógicas está la fuente de nuestro afán renovador”* (Salvador Fuentes Vega, 1951:23).

3. *El pensamiento pedagógico: la propuesta*

La nueva pedagogía europea y norteamericana, de fines del siglo XIX y comienzos del XX, se definía como de base científica, queriendo hacer suya la epistemología y los métodos de las ciencias naturales y particularmente el experimental. La naciente psicología científica hizo de puente para esta apropiación. Los reformadores de la Asociación adhirieron a la misma orientación (en Núñez, 1978: 35-36, se listan detalladamente los artículos del periódico *“Nuevos Rumbos”*, de los pedagogos de esta corriente o relativos a ellos). A modo de ejemplo, en la formulación del “plan de reconstrucción educacional” se leía:

“El conocimiento del niño”:

“... Cinco etapas caracterizan los distintos períodos del desarrollo del ser humano desde el punto de vista de los intereses que predomi-

nan en él en la edad en que la educación ha de atender a sus necesidades: Primer período, 4 a 6 años: período del juego o de los intereses diseminados; segundo período, 7 a 9 años, período de los intereses inmediatos; tercer período, 10 a 12 años, edad de los intereses especializados; cuarto período, 13 a 15 años, edad de los intereses abstractos simples; quinto período, 16 a 18 años, edad de los intereses complejos ...” (Nuevos Rumbos, 1926: 63. 2-4).

“Leyes científicas en la educación”:

La adhesión de los reformistas a la pedagogía científica los llevaba a reconocer solemnemente en su diseño de “reconstrucción educacional” las siguientes formulaciones: **“Ley del progreso del espíritu humano ... el crecimiento del niño se efectúa de dentro afuera por acciones y reacciones ... de ahí que nosotros queremos ... la mayor cantidad de espacio libre de modo que el niño pueda estar en permanente contacto con el universo manifestado”.**

“Ley biogenética: sobre la base de esta ley “... la pedagogía actual sostiene la necesidad de hacer primero de cada individuo un buen salvaje, dejándolo vivir a pleno aire cuanto sea posible ... La ley biogenética ha venido a indicar, pues, a la pedagogía moderna, los centros de interés sobre los cuales ha de construir las nuevas experiencias y que, según Dewey, la educación es un proceso de reconstrucción continua de la experiencia...” (Nuevos Rumbos, 1926: 63. 4).

“Métodos y procedimientos”

“... El muchacho quiere hacer por sí mismo y se le sirve todo hecho, prefiere ver y buscar él mismo y se le condena a oír pasivamente, quiere razonar en vez de memorizar, discurrir antes que obedecer ... Es primordial, pues, afianzar la reconstrucción de la enseñanza sobre procedimientos y métodos que guarden armonía con la finalidad propuesta ... estos están íntegramente comprendidos en lo que en pedagogía moderna se conoce con el nombre de Escuela Activa, que “se caracteriza porque en ella la experimentación u observación directa de los hechos antecede a la teoría o intelectualización ... Se favorece con esto, en el discípulo, el espíritu de observación, crítica e investigación. El nombre de Escuela del Trabajo con que se designa habla elocuentemente de sus bondades”. En ella “... el uso del texto pierde su importancia. Se le reemplaza por la convivencia de espíritu

a espíritu entre profesor y alumnos, afianzada por el sistema de preguntas y respuestas”. (Periódico Nuevos Rumbos, N° 63, 1926: 4).

“Los Programas Escolares”.

La dimensión curricular también estaba presente en la propuesta de la reforma, levantando frente a la compartimentación lógica del programa, una alternativa de integración basada en las necesidades del educando y, particularmente, desde los llamados “centros de interés”. *Al mismo tiempo, se proponía una ligazón estrecha con la acción: “Al programa dividido en asignaturas, decía un documento orientador del Ministerio en manos reformistas, ha opuesto la nueva educación el programa de las ideas asociadas o de los centros de interés, que informarán los programa mínimos, y en que no habrá fronteras entre la historia, la geografía o el castellano, sino que todo estará estrechamente entrelazado, para formar un nudo vital, o sea una coordinación que se base sobre las necesidades e intereses de los alumnos”.*

“... La nueva labor del maestro, continuábase planteando, no debe fincar en el ‘cuánto’ sino en el ‘cómo’. Es decir, en el método a emplear, antes que en la cantidad de conocimiento. Y pronto nos daremos cuenta que el programa se une al método hasta confundirse con él y constituir así la técnica del trabajo escolar”.

“... La escuela tradicional cree que el conocimiento guarda una utilidad intrínseca y autónoma. Claparède coincide con Dewey en que considera la adquisición de un conocimiento como un simple incidente en el proceso del desarrollo del pensamiento. Ojalá que en la escuela nunca se imparta un conocimiento sin haberse suscitado previamente la necesidad de saber, que está enlazada a la necesidad de ejecutar. Los pedagogos modernos consideran que la erudición en la escuela es una falta pedagógica. Para la nueva escuela, no vale el niño que ‘sabe más’ sino el niño que ‘sabe aplicar el conocimiento a la acción’ entendiéndose esto en el más puro sentido pragmatista. El espíritu sólo vive cuando el trabajo coge y utiliza los elementos del saber”.

“Pedagogos eminentes, prosigue la autoridad reformista, han esclarecido el problema de la contienda entre el programa escolar y el niño, para expresar que la experiencia infantil contiene en germen las materias de estudio. Los programas en la forma como hasta ahora se han hecho, no tienen una conexión directa con la experiencia presente del

niño. Es preciso `psicologizar´ las materias para despojarlas de su aspecto mecánico y frío, haciéndolas residir en el interés y la necesidad. ... La labor del maestro será relacionar las diversas materias, dar una distribución y flexibilidad conveniente al horario y coordinar el trabajo escolar, para que la división de las asignaturas apenas sea notada por el alumno". (Revista de Educación Primaria, 1928; 1: 35).

4. *Los maestros y la nueva pedagogía*

La propuesta pedagógica reformista contenía también una referencia al actor pedagógico. Se reconocía la existencia de un desconocimiento del avance pedagógico y de la subsistencia de los “módulos clásicos” mecanizadores, atribuidos a las orientaciones herbartianas de las escuelas normales. Se hacía finalmente una convocatoria a “un estudio reconcentrado de los nuevos procedimientos educacionales” y en lo inmediato a “un cultivo máximo del perfeccionamiento”. *“Naturalmente que este vuelco casi violento ... requiere una comprensión del maestro, que sólo nacerá de un estudio reconcentrado de los nuevos procedimientos educacionales. Maestros analfabetos en pedagogía moderna, todavía saturados y mecanizados con los módulos clásicos, nunca podrán enrielar su acción educativa según los principios que informan la reforma educacional que se verifica. Ojalá que en este período de transición cada maestro haga un cultivo máximo de su perfeccionamiento, para que los programas mínimos que se confeccionarán adaptando los últimos adelantos pedagógicos, puedan encontrar trabajadores entusiastas y eficientes". (Revista de Educación Primaria, 1928, 1: 35).*

5. *Las bases de la reforma del sistema escolar*

Víctor Troncoso, uno de los más influyentes líderes de la Asociación, exponía ya en 1925 la concepción del sistema público de educación que más tarde se plasmaría en el llamado “plan de reconstrucción educacional” y en la matriz legal de la reforma de 1928. Decía Troncoso: “... nuestro actual sistema de enseñanza es absolu-

ta y totalmente desarticulado. Lógicamente, debemos desear que haya entre sus diversas ramas una correlación íntima. Debiera ser –haciendo una comparación naturalista– algo así como un árbol de protectora sombra cuyas raíces simbolizaran la vida pre-natal y cuyas flores perfumadas y frutos lozanos y fragantes representaran el producto social de la escuela, el hombre útil. En nuestro sentir la obra de la escuela debe empezar a los cinco años de edad; antes el niño es joya del hogar y en su desarrollo debe intervenir la ciencia médica. Ella deberá combatir todas las herencias, destruir todas las taras, limpiarlo de los residuos que dejan todas las calamidades sociales”. (Troncoso, 1925: 25).

Troncoso dejaba lanzada la concepción unitaria del proceso educativo que, en su expresión formal o escolar, debía iniciarse a los cinco años de edad, pero que debía anticiparse en una fase anterior que recuerda lo que hoy se denomina “desarrollo infantil temprano”, encargada a la familia y sobre todo a la ciencia médica.

En el “plan de reconstrucción escolar” se hacía más específica la visión unitaria de la educación, a partir de una formulación de su finalidad, en los siguientes términos: “...*Mantener y acrecentar las energías potenciales de cada ser en las diversas etapas de su crecimiento y propender al aprovechamiento inteligente de las vocaciones de los individuos*”. ... “*Del reconocimiento de que el fin de la educación es el de favorecer al desarrollo integral del ser humano en las distintas etapas de su crecimiento, se desprende como principio básico el de que la función educacional es una sola y que los diferentes grados que la constituyen no tienen otro objeto que el atender mejor a cada una de las distintas etapas*”. Por lo tanto, el plan se oponía a la supremacía de unos grados de la enseñanza sobre otros. También rechazaba las categorías y diferencias económicas y sociales agazapadas en la educación. (*Nuevos Rumbos*, 1926; 63: 2).

La autonomía de la función educacional era reivindicada con fuerza por la Asociación. Al respecto, el plan afirmaba que “... *La educación es una función independiente de intereses momentáneos. Se la desnaturaliza si se la emplea como instrumento de propaganda*

... *La función educacional debe ser entregada a los técnicos y a los que de una u otra manera tienen ingerencia en su proceso para su dirección y administración*". (Nuevos Rumbos, 1926; 63: 2). Cuando la Asociación usaba el concepto "técnicos", para referirse a los educadores, en realidad estaba significando lo que hoy día entendemos como "profesionales" (sobre el contraste entre el rol profesional subyacente en la reforma de 1928 y el rol "técnico" atribuido a los docentes por la Contrarreforma de 1929-30, ver Núñez, 1987: 185-215).

Si la demanda de autonomía y la visión profesional del trabajo docente eran anticipatorias, con mayor razón lo era el planteamiento de descentralización del sistema escolar. "... *Sustentamos la descentralización del servicio atendiendo a las condiciones geográficas de nuestro país, las cuales exigen una diferenciación en las características educacionales de modo que ellas se ajusten en lo posible a las necesidades de cada región*". (Nuevos Rumbos, 1926; 63: 4).

Como cuestión básica en la organización del servicio educacional, el plan afirmaba que "*la célula es la escuela, que debe estar diseminada profusamente en el país*". Junto con ello, una propuesta audaz y utópica: "*la enseñanza debe ser obligatoria en la escuela primaria y secundaria*".

La organización descentralizada se especificaba así: "... *se divide el país en cuatro regiones educacionales atendiendo a las características geográficas y climáticas del país ... Las regiones tendrán su asiento en Antofagasta, Santiago, Concepción y Valdivia (o Temuco). Podría también crearse una 5ª región con asiento en Punta Arenas ... En cada región habría Consejos de Educación Primaria, Secundaria, una Universidad y una Academia de Bellas Artes*".

La coordinación nacional del sistema se pensaba como sigue: "... *para correlacionar, mantener la unidad y supervigilar estos consejos estaría la Superintendencia, dividida en cuatro sectores, correspondientes a cada rama educacional*". (Nuevos Rumbos, 1926; 63: 4). Cabe preguntarse por la inspiración de la idea democrático-participativa de una red de Consejos responsabilizados de la conduc-

ción descentralizada del sistema. ¿Fue una simple ampliación territorial y funcional de estructuras existentes hasta hacía muy poco en la institucionalidad del Estado Docente: el Consejo de Instrucción Pública (para secundaria y superior) y el Consejo de Educación Primaria? En abono de esta última hipótesis obraría la recuperación de la Superintendencia, como organismo creatura de la Constitución de 1833.

El plan no quedaba completo sin un planteamiento respecto a la formación inicial de docentes. Desmintiendo el mito dorado de las escuelas normales, los maestros de la Asociación fueron muy críticos de sus “alma mater”. Proponían el reemplazo de la formación normalista “... *Es necesario dar al profesorado una preparación científica cuidada y dotarlo de las modernas tendencias educacionales en forma experimental. Si de estos hombres dependerá el futuro de una raza ... es preciso evitar, en primer término, su especialización prematura. Tal acontece hoy en nuestras escuelas normales. Se hace también necesario dar a todos los profesores igual preparación técnico-pedagógica ya que el proceso es uno solo ... A nuestro entender sólo han de diferenciarse en la especialización correspondiente*”.

La elevación del nivel de la formación como post-secundario, su integración con la formación del profesor de liceo y la demanda de una moderna orientación científica y experimental, fueron expresiones de un todavía prematuro pero anticipatorio concepto profesional del trabajo docente.

6. *La traducción legislativa del pensamiento reformista*

Buena parte de la matriz conceptual propuesta por la Asociación inspiró al Decreto Ley N° 7.500 de 1° de diciembre de 1927, que diseñó jurídicamente la reforma iniciada con el año escolar siguiente. En lo grueso dicho Decreto replicaba el plan de reconstrucción. Pero omitió algunos de sus planteamientos más audaces o todavía inviables: la obligatoriedad de 12 años, la coeducación generalizada, la formación de maestros primarios en la educación superior. Ade-

más, el Decreto reemplazó la “regionalización” del sistema por una descentralización a nivel provincial. Le incorporó, en cambio, algunos presupuestos del ideario del Chile Nuevo del Presidente Ibáñez, que no eran propios de la ideología libertaria y latinoamericanista de la Asociación.

Condiciones Históricas de Producción del Pensamiento Pedagógico de los Reformadores de 1928

Lo general en la historia de la educación chilena es que la generación de pensamiento pedagógico sea obra de personalidades individuales. Lo peculiar del caso estudiado es su carácter colectivo. Esto no excluye que, en un grupo social amplio como el de la Asociación y sus liderazgos nacional y locales, hubiera personalidades individuales que se destacaban en la producción y difusión del ideario de la Asociación. Los principales fueron Víctor Troncoso, Luis Gómez Catalán, Daniel Navea, Humberto Díaz Casanueva, Salvador Fuentes Vega, Eleodoro Domínguez y otros. Aunque no fueron miembros de la Asociación, participaron en la reforma personalidades como Luis Galdames y Juan Gómez Millas.

El pensamiento pedagógico de la Asociación era novedoso, pero poco original. Fue gatillado por la llegada a Chile de la nueva pedagogía activa, paidocéntrica y funcional. En el escenario sociocultural más amplio, los planteamientos magisteriales representaban un quiebre, aunque había círculos académico-docentes muy restringidos, para quienes no eran novedad. Por ejemplo: para Darío E. Salas, Maximiliano Salas Marchant, Amanda Labarca o Luis Tirapegui. Pero lo eran para el conjunto de actores que participaban en la vida pública.

Por otra parte, las ideas de la Asociación servían de puente entre la matriz cultural-pedagógica europea y norteamericana y nuestras culturas periféricas. Más que la originalidad, lo que debe reconocerse y valorizarse es la potencia comunicativa y movilizadora del pensamiento de los maestros reformistas.

El pensamiento del 28 no se generó en la universidad u otras entidades académicas. No se pensó y escribió “por amor a la verdad”. Se pensó para la acción y, más específicamente, para el cambio en el aula o en el sistema escolar, puesto en su marco sociopolítico. Las convenciones anuales de la Asociación y los círculos locales de estudio fueron los espacios en que se construía intelectualmente. El periódico “Nuevos Rumbos” fue el lugar principal de expresión y difusión. Prácticamente los reformistas no escribieron libros. Antes de 1928, sus artículos tenían un tono más ensayístico que académico-científico. Sin embargo, su impacto fue tanto o más fuerte que “El Problema Nacional” de Darío E. Salas respecto a la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920.

El pensamiento que se analiza fue contrahegemónico: no fue construido por la elite intelectual; se generó al interior de las clases medias emergentes y, dentro de ellas, en uno de los sectores más excluidos. Este rasgo es más resaltante si se considera que la mayoría del preceptorado primario estaba formado por mujeres, entonces más que ahora marginadas de la vida pública y aplastadas por la cultura machista, mucho más fuerte y legitimada que al presente (Egaña, Salinas y Núñez, 2003). Dicho pensamiento, además de crítico, hizo propuesta con ribetes utópicos. Los grupos dominantes de la época lo vieron como “subversivo” y lo rechazaron con escándalo. Si no fue ahogado antes de su eclosión máxima en los años 1927 y 1928, se debió a que el ordenamiento de la época se estaba agrietando gravemente y los sectores más conservadores fueron desarmados por el movimiento militar de 1924-25.

Fugacidad o Trascendencia: La paradoja de la derrota

El movimiento de 1928 fracasó en la puesta en práctica de su propuesta. La reforma duró ocho meses. En agosto de 1928, el gobierno de Ibáñez, que la había prohijado, giró en sentido opuesto: derogar sus decisiones, disolver la Asociación, perseguir a sus dirigentes y desprestigiar sus propuestas.

La tentativa de cambio pudo ser intrascendente. Pero el pensamiento que la inspiró fue más persistente que su expresión política práctica. Con su referencia a las modernas corrientes de la pedagogía activa, paidocéntrica y crítica, que perduraron a escala internacional a lo largo del siglo XX, las propuestas de los reformadores chilenos sobrevivieron a su transitoria derrota política (José Carlos Mariátegui (1929) y Adolfo Ferrière (1932)).

En lo inmediato y por reacción, produjo la llamada Contrarreforma educacional de 1929-1931 (Núñez, 1978: 46-71), asociada a la cual estuvo la matriz conceptual de la “pedagogía experimental” (Núñez, 2002), apropiada más tarde por los derrotados en 1928. En efecto, un ala de los sobrevivientes de la reforma constituyó la corriente “funcionalista” al interior del magisterio entre los años 30 y 60 (Núñez, 1995: 3-16). Así, Daniel Navea estuvo en la fragua de la reforma curricular de la educación primaria de fines de los años 40, junto con Salvador Fuentes Vega. Víctor Troncoso, por su parte, diseñó y lideró a comienzos de los años 40 el Plan “Experimental de San Carlos” y los veteranos de esta experiencia forman el núcleo conductor de las Escuelas Consolidadas de “Experimentación”. La idea fuerza de “unidad, continuidad y correlación del sistema educativo” llegó a permear el discurso oficial sobre política educacional entre los años 50 y 70 (Núñez, 2004: 74-96). Puede decirse, por una parte, que la verdadera tumba de los planteamientos sobre el sistema y la política educacional de los reformistas del 28 se cavó en 1973. Por otra parte, sus planteamientos propiamente pedagógicos sobrevivieron, en la misma medida en que hay un hilo conductor entre la pedagogía avanzada de comienzos del siglo XX y el constructivismo de fines del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores (1927), Asamblea Pedagógica, Santiago, Imprenta Universitaria.

- Domínguez E.** (1935), *Un movimiento ideológico en Chile*, Imp. W. Gnadt.
- Egaña, M. L., C. Salinas e I. Núñez** (2003), *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, Santiago, Ediciones LOM y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Fernández, E.** (2003), *Estado y sociedad en Chile, 1891-1931. El Estado Excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad*, Santiago, Ediciones LOM.
- Ferrière, A.** (1932), *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Galdames, L.** (1932), *Dos estudios educacionales*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile.
- Labarca A.** (1939), *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Publicaciones de la Universidad de Chile.
- Mariátegui, J.C.** (1929), "La crisis de la reforma educacional en Chile", en Mariátegui J. C. (1970) *Temas de educación*, Lima, Perú, Biblioteca Amauta.
- Ministerio de Educación Pública** (1928), *La reforma de la educación primaria*, Santiago, Imprenta Lagunas.
- Núñez, I.** (1978), *Reforma y contrarreforma educacional en el primer Gobierno de Ibáñez*, Santiago, SEREC, Servicio de Extensión de Cultura Chilena.
- Núñez, I.** (1986), *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez, I.** (1987), *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez, I.** (1995), *Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948*. Santiago, Ponencia a las VI Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena, Universidad de La Serena y Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- Núñez, I.** (2002), *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar en Chile. Un estudio histórico, 1907-1957*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

- Núñez, I.** (2004), *La ENU entre dos siglos. Un ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Santiago, Ediciones LOM y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Troncoso, V.** (1925), *Igualdad social y económica del magisterio*, Empresa La Nación.
- Vial, G.** (1996), *Historia de Chile (1891-1973)*, Vol. IV. La dictadura de Ibáñez, Santiago, Editorial Fundación.
- Vicuña Fuentes, C.** (2001), *La tiranía en Chile, Libro escrito en el destierro en 1928*, Santiago, Ediciones LOM.

Revistas:

- Escobar D. y J. Ivulic,** (1989/1990). "El Decreto 7500: un importante hito en la historia de la educación nacional, *Dimensión Histórica de Chile*, 6/7: 135-166
- Fuentes Vega, S.** (1950), Síntesis histórica de la investigación educacional en Chile, *Boletín de las Escuelas Experimentales*, 22.10.
- Núñez, I.** (1997), Adolfo Ferrière en Chile, *Revista de Historia de la Educación*, 3. 49-68
- s.a.** (1926), El plan de reconstrucción educacional, *Nuevos Rumbos*, 63. 2-4.
- s.a.** (1928), Introducción a los programas escolares, *Revista de Educación Primaria*, 1. 34-35.