

## ADOLFO FERRIERE EN CHILE

Iván Núñez Prieto  
Ministerio de Educación  
Sociedad Chilena de Historia de la Educación,  
Ponencia a las VII Jornadas Nacionales  
de Historia de la Educación  
Santiago, Mayo de 1997

Se presenta a continuación un análisis histórico que enfoca un aspecto particular de la biografía de Adolfo Ferrière: su relación con Chile y, más específicamente, su conocimiento de las reformas educativas de los años 20 en este país y la difusión internacional que Ferrière hizo de tales reformas, después de un viaje a América Latina. En consecuencia, esta ponencia no intenta presentar la vida pública, ni la obra intelectual de Adolfo Ferrière, sobre lo cual hay abundante bibliografía internacional.

Tampoco se hace aquí la historia de "la educación nueva" en Chile ni se pretende narrar la forma cómo se la quiso practicar en la segunda mitad de la década del 20. Sobre ésto hay diversos trabajos (1) y, al cumplirse 70 años de la dictación del Decreto N° 7.500 (2), que implantó la primera reforma "integral" de la educación chilena, se espera que haya nuevos esfuerzos en este sentido. La ponencia es una nueva contribución parcial a un esfuerzo en que es necesario perseverar.

Junto con responder a la temática central de la convocatoria a las VII Jornadas de la Historia de la Educación, este trabajo está motivado por la necesidad de contribuir, desde la historiografía educacional, a la reflexión y estudio de las relaciones interculturales y particularmente, al discutido tema de la identidad nacional y latinoamericana, en el marco de una modernidad hegemonizada por la cultura europeo-occidental.

Se ha dicho repetidamente que hemos sido imitadores serviles de las propuestas culturales - y en este caso, educacionales y pedagógicas - de Europa y Estados Unidos. Se ha hablado de imperialismo cultural. Hoy día mismo, se acusa a la reforma educativa chilena de ser dictada por los organismos financieros internacionales, así como antes se enrostró a la ENU de ser una implantación cubana o germano-oriental, o a la reforma de 1965 y al planeamiento integral de la educación, de obedecer a la Alianza para el Progreso. Antes, se señaló a la renovación de la enseñanza secundaria del período 1945-65, de imitación del pragmatismo norteamericano, a las reformas de fines del siglo pasado, de caer bajo el "embujo alemán", y a la construcción del sistema educativo republicano desde 1842, de ser un mero "afrancesamiento".

Es cierto que, al parecer, la lejanía de Chile respecto a los grandes centros de poder y de producción cultural de la modernidad ha desarrollado en nosotros el interés por las corrientes foráneas de pensamiento y de acción pública. Es cierto que adoptamos instituciones y adherimos a doctrinas originadas allende nuestras fronteras.

Pero, al menos en educación, los chilenos hemos enfrentado nuestra realidad con ojos propios, hemos procesado los mensajes externos y los hemos usado en función de nuestros problemas y nuestras posibilidades. En esta actitud de creatividad, hemos tenido limitaciones, fracasos y también aciertos. En Chile, hemos imitado, pero también hemos propuesto enfoques y soluciones originales, todo lo originales que pueden ser en una modernidad caracterizada por la interdependencia y, más recientemente, la globalización.

Es más: a su turno, la educación chilena ha sido vista, más de una vez, como "modelo chileno". Hoy día, así se la aprecia, a pesar que nuestras transformaciones no están pensadas para la exportación sino para dar respuesta a problemas de nuestra peculiaridad. El examen de un caso histórico de inserción de la educación chilena en el escenario de la educación internacional, en torno a la Nueva Educación y a Adolfo Ferrière en los años 20, puede ser un aporte a una reflexión contemporánea más amplia.

## **1. ADOLFO FERRIERE, APOSTOL DE LA ESCUELA NUEVA**

El suizo Adolfo Ferrière ( 1879-1960 ) es una de las grandes figuras del movimiento histórico conocido como la "nueva educación", la "escuela nueva" o la "escuela activa", que nace en Europa a fines del siglo XIX y se desarrolló como tal en las primeras décadas de la presente centuria, sin perjuicio de la prolongación de su impacto al largo de ésta.

De la literatura sobre Ferrière y sobre la corriente educacional que él lidera, se reproducirán algunas referencias que permitan dimensionar el significado del proceso colectivo y del personaje histórico que es protagonista individual de esta ponencia.

El siguiente texto del pedagogo español de nuestros días, Jesús Palacios, resume acertadamente el movimiento histórico al que Ferrière está asociado.

"Hablar de A. Ferrière es hablar del Movimiento de la Escuela Nueva, que nació a finales del siglo pasado y se desarrolló principalmente en la primera mitad del actual. Además de dirigir su propia "escuela nueva", Ferrière visitó las más importantes de entre las que en su época buscaba una alternativa práctica a la enseñanza tradicional. Ferrière conoció de cerca el trabajo de Montessori, Decroly, de las escuelas alemanas en el campo y los internados ingleses, etc., y en sus obras se refiere a todos ellos constantemente, hasta el punto de que es difícil aislar las ideas pedagógicas de Ferrière de las del Movimiento de la Escuela Nueva. Sus idearios son idénticos y hablar de Ferrière es referirse obligadamente a la Escuela Nueva. Fue él, además, quien en 1889 fundó la Oficina Internacional de la Educación Nueva, a la que imprimió profundamente su huella."

"En buena parte, la Escuela Nueva se define por oposición a la tradicional. Como lo hicieron sus coetáneos reformadores, Ferrière fustigó acremente a la "escuela vieja" : ésta no es un molde adecuado para todos los niños, y la mayoría se desarrolla mejor fuera que dentro de ella; al no respetar los intereses y necesidades del niño, la escuela tradicional cercena por la base su energía, su impulso vital; sus programas inadecuados, basados en el memorismo y en una lógica que al niño le es extraña, producen un agotamiento que conduce a la mediocridad; los métodos que emplea, autoritarios e impositivos, así como los exámenes a los que inevitablemente abocan, ahogan al niño, uniforman su estilo, impiden su creatividad, le hacen pasivo ... La Escuela Nueva, llamada también e indistintamente Escuela Activa, es una alternativa frente a tal estado de cosas..."

"Ferrière asienta su Escuela Activa sobre la base de una nueva filosofía de la educación y del proceso educativo; para él, el fin de la educación es mantener y acrecentar el potencial del niño, salvaguardar su impulso vital, que no necesita sino que se le provea de los medios para ejercitarse, de aumentar sus recursos y posibilidades. La nueva escuela se basa, por otro lado, en el respeto al niño, a sus intereses específicos en función de su edad, a su ritmo de trabajo, a sus necesidades. Ferrière subraya constantemente la necesidad de experimentar que el niño siente, y sostiene que la escuela debe organizarse en vistas a esa experimentación, antítesis de la vieja pasividad. La Escuela Nueva pretende, además - y es consecuencia de todo lo anterior - una educación mediante la libertad y para la libertad, respetando sinceramente las iniciativas del niño y evitando al máximo cualquier autoritarismo; al maestro correspondería en esta filosofía, orientar la espontaneidad creadora del niño, encauzarla, utilizarla en provecho de la educación ... La nueva pedagogía es, en definitiva, más una actitud que una técnica o un conjunto de técnicas; esta es una de las ideas más queridas por Ferrière" (3).

El pedagogo e historiador español de la educación Lorenzo Luzuriaga se ha referido a Ferrière en los siguientes términos:

"... ha sido quizás el más entusiasta defensor y difundidor de la escuela activa y de la educación nueva en Europa. Su labor infatigable como escritor, conferenciante y fundador de Asociaciones y Revistas le ha hecho acreedor al reconocimiento de todos los que se interesen por la educación. Sus ideas originariamente se basaron en concepciones biológicas que después se han transformado en una filosofía espiritualista. Partiendo del "élan vital" de Bergson considera que impulso vital espiritual es la raíz de la vida, la fuente de toda actividad y que el fin de la educación es conservar y aumentar este impulso de vida que se dirige al fin supremo. Para él, "El ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva". Las obras de Ferrière son muy numerosas, pero es de especial interés la que lleva precisamente por título 'Escuela Activa'..." (4).

Según Dante Morando,

"...más que una sistemática elaboración de conceptos, se debe a Ferrière otra característica del nuevo movimiento: la tendencia a asociar los esfuerzos de los educadores, que hasta fines del siglo se habían producido aisladamente. En efecto, dió impulso en Ginebra al "Bureau international des écoles nouvelles" ( 1899-1925 ), importante centro de documentación, y a la "Ligue internationale pour l'education nouvelle" (1921), que promovió notables congresos pedagógicos y publicó una revista "Pour l'ère nouvelle", en torno a la cual constituyó una jefatura, cuando menos de una forma ideal, todo el activismo contemporáneo." (5).

Daniel Hameline, catedrático suizo de ciencias de la educación, es autor de un excelente trabajo sobre Ferrière, en la serie "Pensadores de la Educación" que edita UNESCO. En él se encuentran informaciones sobre la personalidad y la vida de Ferrière y, por supuesto, acerca de su pensamiento y de su actividad pública. Este estudio ha servido de guía para ubicar mejor "la conexión chilena" de Ferrière. En el repertorio de la prolífica obra de Ferrière que Hameline presenta, se menciona que nuestro protagonista llevaba un diario de vida de 43 tomos, hoy depositado en el Instituto Juan Jacobo Rousseau, de la Universidad de Ginebra, que debería consultarse, junto con otros textos de Ferrière, para una investigación más profunda acerca de esta relación (6)

En su obra de difusor y de defensor de la Educación Nueva y de organizador de entidades de la sociedad civil destinadas a promoverla, Ferrière se encontró y relacionó con Chile. Sus publicaciones y las experiencias de Escuela Activa fueron crecientemente conocidas en nuestro país en los años 20. Su sistematización de la nueva pedagogía estuvo en la base de los movimientos reformadores que se producían entonces y de sus ecos posteriores. Es más, Ferrière supo de los intentos chilenos. Viajó a Chile, observó y como resultado de esa acción, publica un libro que, a la vez, cumplió en su tiempo una función de comunicación de la experiencia chilena de implantación de la escuela nueva a través del sistema

público de escala nacional y debe servir hoy como una de las fuentes para el conocimiento historiográfico de ese proceso. Tal fuente es importante porque la observación de Ferrière no es la de un cronista cualquiera, sino la de un conocedor y participante de las nuevas propuestas y experiencias internacionales y un hombre público que estaba acercándose desde la academia o el laboratorio a la política pública de reforma de la educación.

Si en el contexto actual de globalización todavía puede hablarse de "eurocentrismo", mucho mayor fuerza tenía esta actitud hace 70 y 80 años. ¿Cómo interpretar desde hoy día y desde nuestra propia tendencia a cierto semi-colonialismo cultural, que un personaje de la talla de Ferrière haya venido a este último rincón del mundo, y se haya impactado como para escribir un libro sobre lo que aprendió aquí? ¿Cómo leyó Ferrière esta anticipación del "modelo chileno de educación" que comienza a configurarse en el imaginario educacional internacional? Para responder esta pregunta, hay que situarse en los procesos culturales, sociales y político-educativos que tenían lugar en Chile antes de la venida de Adolfo Ferrière.

## **2. LAS REFORMAS EDUCACIONALES Y EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL CHILENO DE LOS AÑOS 20.**

El movimiento de cambio educacional de los años 20, debe entenderse en el escenario internacional de comienzos del siglo y particularmente de la post-Primera Guerra Mundial, en el de las transformaciones sociales e institucionales de Chile, que pueden simbolizarse en la creciente fuerza de los movimientos sociales, la crisis del régimen parlamentario y su reemplazo por el presidencialismo prescrito en la Constitución de 1925 y la modernización del Estado emprendida por el ibañismo. El contexto cultural, por su parte, se veía impactado por el eco creciente de nuevas corrientes ideológicas y estéticas y por el influjo creciente de la lógica científica.

En la educación, quedaba soterrado el conflicto decimonónico entre partidarios del Estado Docente y la libertad de enseñanza. Surgían nuevas preocupaciones y nuevos temas de debate. La demanda por la ampliación de la oferta educativa parecía haberse resuelto con la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920 y parecía, como hoy día, que el interés público por la educación se desplazaba de lo cuantitativo a lo cualitativo. Estaba todavía presente el dilema entre la educación general y la educación especializada. Al mismo tiempo, cobraba creciente fuerza el rechazo a la educación tradicional, a lo que hoy día llamamos "pedagogía frontal", y se abrían paso las propuestas de la nueva pedagogía activa y funcional, reforzadas con argumentos provenientes del prestigio ascendente de las ciencias que empezaban a utilizarse como "auxiliares" o fundantes de la educación contemporánea, particularmente la biología y la psicología. A mediados de la tercera década del siglo que muere y, salvando las distancias históricas, "reforma educativa" llegaba a ser una idea fuerza tan gravitante como lo es en los últimos años del siglo XX.

El cambio educacional (desde la educación tradicional a la "nueva", desde la enseñanza enciclopédica a la preparación para la vida, desde el centro en "la materia" al centro en el educando, desde la lección y la memorización, a la actividad de exploración, búsqueda y experimentación) se cimentaba intelectualmente en la crítica chilena a la vieja educación y en la apropiación creciente de las propuestas de una pedagogía alternativa generada en Europa y Estados Unidos.

Luzuriaga distinguió varias fases en el proceso de desarrollo de la educación nueva o la escuela activa. En una de ellas, se enmarcaba la relación de Ferrière con Chile : "El período de la difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva, dice Luzuriaga, abarca desde 1918 hasta nuestros días. En él se fundan las principales Asociaciones de la educación nueva; se aplican nuevos métodos de educación activa como los de Cousinet, Freinet, Petersen, etc., y por fin se llevan a la educación oficial las ideas innovadoras mediante las grandes reformas escolares ... En este período surgen las manifestaciones de una contrarreforma escolar realizada en los países de régimen totalitario ..." (7). Curiosamente, Luzuriaga no cita el caso chileno entre las grandes reformas que identifica, como tampoco se refiere a nuestra propia "contrarreforma".

El proceso internacional de desarrollo de la nueva educación tuvo su correlato en Chile, aproximadamente en la misma secuencia temporal. En los años 20, se pasaba del debate académico y corporativo a su expresión en el escenario público, al proponerse desde la sociedad civil e intentarse desde el Estado, la primera "reforma integral" del sistema educativo nacional.

Pero el referido intento de reforma difícilmente habría pasado de los salones de la academia educacional al escenario público y a las decisiones estatales, de no mediar un fenómeno que marcó diferencia: la irrupción de las organizaciones sociales del magisterio y particularmente, la Asociación General de Profesores de Chile, que llegó a incorporar a la mayoría de los maestros primarios, pero que nucleaba también a profesores de otras ramas y atraía a otros intelectuales y creadores. Es que la Asociación representó hacia 1924-1927, lo que la FECH significó en torno a 1920.

La Asociación General de Profesores se creó como un sindicato magisterial. Pero a pocos años de su fundación, el tema de las condiciones de trabajo pasó a un lugar secundario de su agenda. La reforma de la institucionalidad y la gestión de la educación primaria constituyó su siguiente preocupación. La confrontación con los poderes públicos de la época, llevó a la Asociación a manifestarse críticamente hacia el parlamentarismo ya agónico y al tipo de administración del sistema público de educación que se había configurado desde el siglo anterior ( esta paulatina "politización" del gremio tuvo más un talante de idealismo romántico-libertario que una adscripción a las corrientes partidistas). De la crítica al sistema de gestión de la rama primaria, la Asociación avanzó a la demanda de

una reforma integral de la educación, no sólo en sus aspectos institucionales y organizativos sino en sus orientaciones fundamentales y, sobre todo, en su pedagogía. La pedagogía propuesta por la Asociación es la de la escuela nueva, la pedagogía activa, funcional y paidocéntrica (8)

En manos de la Asociación, la idea fuerza de reforma educativa integral, se convirtió de asunto técnico en asunto político. La Asociación se encargó, infatigablemente, de persuadir a la sociedad chilena de la necesidad de implantarla a la brevedad.

Aunque la propuesta de reforma se encarnó en variados sectores sociales, no se habría transformado en política pública, al menos en un mediano plazo. Pero en el contexto del tránsito desde el régimen político anterior a 1925 al nuevo régimen expresado en la Carta Fundamental de ese año, y teniendo en cuenta la presencia de movimientos emergentes que incluían a la juventud militar de 1924 liderada por Carlos Ibáñez del Campo, no es extraño que una propuesta tan audaz y utópica como el "Plan de Reconstrucción Integral de la Educación", sostenido por la Asociación de Profesores, se haya convertido en política estatal. No es casual que se haya dictado el Decreto N° 7.500, de 1927 y se haya intentado en 1928 una reforma educativa que, entre otras iniciativas, contemplaba generalizar en el sistema educacional la nueva pedagogía que en Europa y Estados Unidos recién se ensayaba a escala de escuelas autónomas o de sistemas locales de educación.

Con todo este proceso tiene que ver Ferrière. En primer lugar, porque su obra es conocida e influye en Chile.

En efecto, Ferrière tuvo cabida en el periódico "Nuevos Rumbos", de la Asociación General de Profesores, que se publicó entre 1923 y 1926, con una periodicidad casi mensual y que por su contenido podría calificarse como una "revista de ideas" (9). En 1926, se publican cinco artículos o extractos de obras de Ferrière. En agosto de 1926, a propósito de la afiliación de la Asociación General de Profesores a la Liga Internacional para la Educación Nueva, se publican en ""Nuevos Rumbos" los principios y fines de la Liga y se dan noticias acerca de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. En los números siguientes, se publicará una página con traducciones de "La Nouvelle Ere", órgano de la Liga. Desde fines de 1926, la Asociación comenzó a editar un Boletín Educativo de "Nuevos Rumbos", una suerte de revista más claramente de contenidos que de noticias, la cual llegó a suceder a "Nuevos Rumbos", como órgano de la Asociación. Por referencias secundarias, se sabe que el Boletín se dedicó especialmente a la difusión de la pedagogía activa y, de nuevo, incluyó textos de Ferrière.

En Valparaíso, la Asociación de la Nueva Educación, publicaba "La Nueva Era" (significativamente el mismo título que la publicación oficial de la Liga, bajo la dirección de Ferrière ). También en ella se difunden artículos de Ferrière (10)

En la "Revista de Educación Primaria", órgano de la Dirección de Educación Primaria, se recomendaba a los maestros la lectura de Ferrière "La práctica de la escuela activa", obra que se había editado en Santiago de Chile ( Imprenta Ramón Brías, 1927 ) con la traducción de Berta Riquelme y Virginia Rojas H. Decía la Revista "... es una obra de gran actualidad pedagógica que contiene las experiencias y directivas educacionales dadas por don Adolfo Ferrière, Dr. en Sociología, Director del Bureau Internacional de las Escuelas Nuevas y Profesor del Instituto "Juan Jacobo Rousseau", de Ginebra ... Recomendamos eficazmente su lectura a los miembros del Magisterio Primario y nos hacemos un deber en felicitar a las autoras de esta traducción, que son dos jóvenes profesoras normalistas, de corta pero brillante carrera profesional." (11).

En 1928, la Dirección de Educación Primaria cambia la orientación de su antigua revista y ahora, bajo la dirección del joven maestro gremialista Humberto Díaz Casanueva, la convierte en un órgano al servicio de la reforma. En el N° 1 de la referida revista, se presentaba un listado de obras recomendadas para iniciarse "en el estudio sistemático de la nueva educación". La primera que se recomienda es "Transformemos la Escuela", de Adolfo Ferrière (12). En los siguientes ocho números de la Revista de Educación Primaria de ese año, se reproducen otros trabajos de Ferrière, en compañía de una gran variedad de artículos o extractos de obras de muchos de los grandes participantes del movimiento de la nueva educación (12).

Pero, más importante que la difusión general de los enfoques de la nueva educación y de la obra de Ferrière en particular, es la medida en que éstos fueron apropiados por el movimiento reformista y traducidos en instrumentos de política pública.

En los años 1924 a 1926, la Asociación General de Profesores plasmó su Plan de Reconstrucción Integral de la Educación, que sería su programa fundado de demanda reformista, promovido en la sociedad y requerido a los poderes públicos. No se ha encontrado su texto completo y definitivo ( parece haber tenido varias versiones a lo largo de la campaña por la reforma ). Sólo se dispone de párrafos textuales citados años más tarde por uno de los líderes reformistas, y de una versión "periodística" reproducida en "Nuevos Rumbos".

Según Salvador Fuentes Vega, en el Plan se leía:

"... la escuela activa no mecaniza procedimientos a seguir. Sin embargo, se han realizado y realizan, en distintos países, ensayos serios de métodos nuevos siguiendo el ritmo de las modernas tendencias pedagógicas ... A modo de ejemplos se pueden citar 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 Kerchensteiner, en Alemania ... etc. (13)

En "Nuevos Rumbos" se reproduce la versión del Plan que la Asociación de Profesores primarios presentó a la discusión de una Asamblea Pedagógica del gremio de profesores secundarios, en 1926. En esta versión, se señalan dos leyes científicas en las que se fundamenta el Plan: la ley del progreso humano y la ley biogenética, ambas ardorosamente sostenidas por Ferrière. Se distinguían también los cinco períodos que Ferrière creía ver en el desarrollo psicológico del educando (14).

Como se sabe, en su versión de 1927, el Plan de Reconstrucción es la propuesta que la Asociación de Profesores levanta ante la invitación de Carlos Ibáñez y de su Ministro José Santos Salas, para preparar una ley de reforma de cuya ejecución se harían responsables los líderes magisteriales, incorporados a la conducción de la reforma desde el Ministerio de Educación. El Plan está en la base del Decreto N° 7.500. Para ser más exacto, el Plan es la base casi textual de la primera versión de este Decreto, que estuvo a punto de firmarse en Noviembre de 1927. La versión que en definitiva se aprobó, contiene algunas diferencias: se le introdujeron algunos elementos de la concepción nacionalista que inspiraba al gobierno de Ibáñez ( extrañas a la Asociación, que era de inspiración libertaria, latinoamericanista y anti-militarista, pero que debió aceptar el desafío de colaborar con el gobierno del general Ibáñez ).

Cuando se desarrolla la reforma educacional de 1928, Ferrière decidió observarla "in situ" y, seguramente, deseó respaldar este inédito proceso, que era obra de una institución adherida a su Liga. Pero cuando llegó al país, la reforma había abortado, al menos en los lineamientos propuestos por la Asociación General de Profesores. Los líderes gremiales y educacionales que la habían emprendido desde el Ministerio de Educación, habían sido despedidos y el gobierno de Ibáñez sostenía, desde septiembre de 1928, una extraña mixtura de discurso de continuidad de la reforma, de realización de parte de sus propuestas y de sustitución de los medios y estrategias de la reforma inicial por otros, totalmente divergentes. Se trataba de la versión chilena de las "contrarreformas educativas" a que aludía Lorenzo Luzuriaga ( aunque el gobierno autoritario de Ibáñez distó mucho de ser un régimen totalitario y, con la experiencia chilena reciente, es dudoso calificarlo siquiera de dictadura ) (15)

En efecto, las dinámicas de una reforma sustentada en una movilización social, habían desatado el temor de los elementos conservadores dentro y fuera del régimen de Ibáñez. La misma falta de preparación de la reforma, el ideologismo utópico de la dirigencia gremial y no pocos errores de gestión, le enajenaron la oposición de algunos grupos del propio profesorado.

Sin embargo, la idea de reforma educativa había alcanzado tal grado de legitimidad que el gobierno de Ibáñez no se limitó simplemente a volver atrás o a restablecer el antiguo ordenamiento educativo. Por el contrario, siguió sustentando la necesidad de la reforma. No desconoció el propósito de implantar la nueva pedagogía, especialmente en la educación primaria. El gobierno de

Ibáñez perseveró en la modernización del sistema escolar. Pero, desde septiembre de 1928, procedería mediante el uso enérgico de las estructuras y los procedimientos jerarquizados de la administración. Para ello, hizo reorganizar ( o más bien fundar en los hechos ) el Ministerio de Educación que se había creado como tal sólo en 1927. A la cabeza de éste y en el liderazgo de la contrarreforma, se puso al general en retiro Mariano Navarrete. Este gobernó la educación pública con el apoyo social e intelectual de otro segmento de la docencia chilena: ya no el profesorado primario de aula, sino la élite técnica del servicio, los directores y visitantes, los profesores de pedagogía de la Universidad y de las escuelas normales, que podemos simbolizar en Darío E. Salas, que sería asesor principal del Ministro Navarrete (16)

La élite técnica del servicio educacional compartía con el movimiento magisterial ( con matices de divergencia ), la adhesión a los principios fundantes de la nueva educación. Pero, con más prudencia y moderación que los jóvenes gremialistas e influídos por el prestigio de la lógica científica, sustentaban la estrategia de la experimentación antes de la generalización de la nueva propuesta, que aquéllos habían querido forzar en forma rápida y voluntarista a comienzos de 1928 (17 ).

Cuando Ferrière llega a Chile, en 1930, estaba en marcha un proceso tecnoburocrático de modernización de la educación chilena, inspirado por el pensamiento y las experiencias de los pedagogos que el propio Ferrière representaba y comunicaba. Se estaban replicando, a escala de todo un sistema nacional de educación, estrategias como las escuelas experimentales, las escuelas modelo, el perfeccionamiento de los docentes, entendido como propagación de la pedagogía activa; se enviaban decenas de profesores a estudiar a los países fuentes de la nueva educación; se contrataba a expertos europeos y norteamericanos con el mismo propósito; se multiplicaban las publicaciones pedagógicas; se preparaban nuevos programas de estudio, etc.

La contrarreforma suponía también la exclusión y el anatema oficial sobre los reformadores gremialistas de 1928. Bajo la férrea conducción del general Navarrete, el servicio escolar público era fuertemente regimentado en un talante de disciplina, racionalidad y jerarquización. Las transformaciones que los jóvenes maestros de la Asociación habían entendido como el ejercicio pleno de su responsabilidad y autonomía profesional y respondiendo a su ética libertaria y socializante, eran entendidas ahora como una exigencia técnica del desempeño funcionario de los maestros del Estado. Como observó agudamente Ferrière, se quería implantar la nueva pedagogía por medios autoritarios.

Con todo, Ferrière no sólo describió y apreció la contrarreforma, que fue un proceso significativo de cambios que significaron un avance en nuestra historia educacional. Logró tener contacto con algunos de los derrotados y dio también cuenta de su proyecto original.

## 4. EL LIBRO DE FERRIERE, "LA EDUCACION NUEVA EN CHILE"

### 4.1 Las circunstancias de la obra:

Según su biógrafo Hameline, la mayor parte de los años 20 los ocupa Ferrière en viajes, sin disminuir su prolífica obra de publicista ( especialmente en la dirección de la revista "Pour l'education nouvelle" ), ni sus responsabilidades como uno de los líderes de la Liga Internacional para la Educación Nueva y como fundador de la Oficina Internacional de Educación, OIE ( la antecesora de la UNESCO en el contexto de la Liga de las Naciones, y actual organismo técnico integrante de UNESCO, con sede en Ginebra ).

Hameline señala que en 1930 Ferrière viajó a España, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Paraguay, Portugal. No conocemos el itinerario exacto de estos viajes. Lo más probable que respecto a los países de América Latina haya sido una sólo gira. El orden que usa Hameline en su artículo biográfico parecería indicar el itinerario seguido. Según ésto, habría llegado a Chile desde Perú y seguiría después a Argentina.

Por una serie de razones, que detalla Hameline, "... al final del decenio, y a pesar del gran número de traducciones de sus obras, Ferrière tiene la sensación de aislamiento intelectual. 'Constato con cierta amargura que, al parecer, he dedicado mi vida a la Escuela Nueva, que ignora mis esfuerzos y mis escritos. Muchos directores a los que he escrito han olvidado mi existencia ... Nadie quiere editar mis libros; si encuentro algún editor, se las arregla para quedarse con todo el beneficio...' (18).

A pesar de lo señalado, Ferrière viajó a Latinoamérica. ¿Buscaba aquí - y especialmente en Chile -la huella de su obra, que Europa parecía no reconocerle?

Por otra parte, en 1929, se realizó en Elsinore, Dinamarca, un nuevo Congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación, al cual obviamente asistió Ferrière, como uno de los principales líderes de esta organización. A este importante evento asistió también Darío E. Salas, quien dio a conocer la reforma chilena. Para ser más preciso, Salas se refirió más bien a la "contrarreforma", al tenor del artículo en que informa de dicha reunión (19). ¿Habrá sido la intervención de Salas la que motiva a Ferrière a viajar a nuestra región y específicamente a Chile?

Según Oscar Bustos (que fue becario chileno en el Instituto J.J. Rosseau, de Ginebra en esos mismos años, Instituto en el cual era profesor nuestro protagonista), Ferrière, en el discurso inaugural del Congreso de Dinamarca, calificó a la Reforma Educacional Chilena "como el mejor ejemplo de adopción integral de la Escuela Activa por el sistema oficial de enseñanza" (20). ¿Habrá sabido Ferrière de Chile y su reforma, por Oscar Bustos, que fue participante del

movimiento magisterial y después enviado por el Ministerio del general Navarrete a estudiar a Europa? (21).

Por último, cabe preguntarse ¿cómo es posible que, a pesar de sus quejas sobre las editoriales y sus libros, Ferrière haya publicado una obra sobre Chile al regreso de la gira y que de él se haya hecho una edición en español? ¿Fue simplemente parte de un interés personal de mantenerse en vigencia mediante un libro que podía tener eco y mercado o fue el impacto de la experiencia chilena que, en cierto modo, lo obligó a difundirla?

#### El contenido del libro:

En 237 páginas, Ferrière presentó su visión de la educación nueva en Chile (22).

El libro se inicia con un esbozo de los orígenes y desarrollo de la Asociación General de Profesores y un análisis del pensamiento pedagógico de los reformadores chilenos. Este capítulo permite advertir que, independientemente del curso ulterior de la reforma y de la educación nueva que Ferrière vio, aquella se debía a un movimiento social: el de los maestros primarios organizados, un raro caso de sindicato que evolucionó desde la demanda y la reivindicación a la proposición de una política pública de reforma.

Los dos siguientes capítulos se dedican al diseño normativo de la reforma. Ferrière reproduce y comenta el Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500 de 10 de diciembre de 1927, denominándolo "una ley modelo". A continuación, en un capítulo titulado "el armazón pedagógico de 1928", describe uno de los textos regulatorios más significativos de la reforma: el Reglamento de Educación Primaria, obra de las autoridades reformistas provenientes de la Asociación, en el cual se detallan las orientaciones más propiamente técnicas del DFL. 7.500. Estos dos capítulos develan que, a ojos de Ferrière, la reforma iniciada en 1928 había sido algo muy distinto de lo que el encontraría en 1930.

La distinción que hace Ferrière se clarifica cuando, en el siguiente capítulo, habló de una "virada hacia la derecha". Tras de establecer "la medida en que la educación chilena se basaba en los principios de la escuela nueva en 1928", se preguntó "cómo se vino en viento reaccionario". Refiriéndose a los reformadores de 1928, inquiría Ferrière:

"...¿Cometieron alguna imprudencia? ¿Perturbaron la serenidad necesaria para las reformas científicas y pedagógicas las reivindicaciones económicas? ... ¿Se entregaron a ensayos temerarios en demasía los innovadores induficientemente preparados o formados con la sola lectura de los libros, comprometiendo la reforma? ¿Hubo coalición de todos los partidos conservadores contra la acción de los innovadores? ... Me limito a formular estas preguntas, del mismo modo que las formulé en Chile sin obtener respuestas que estuvieren de acuerdo" (23)

Es muy probable que, desde la sombra, los reformadores derrotados, con quienes Ferrière conversó, hayan dicho que no hubo imprudencia y que sus cambios venían preparándose desde varios años antes en los debates y los estudios de la Asociación. Habrían denunciado también, que existió la coalición conservadora que suponía Ferrière.

Por su parte, las autoridades y partidarios de la contrarreforma habrían afirmado la naturaleza radical y utópica de la reforma, la impaciencia y la falta de experimentación, hecho grave a juicio de pedagogos que estaban impactados por la racionalidad de las ciencias naturales extendidas ya a la psicología y a la pedagogía. Algo de eso insinuaba Enrique Marshall, entonces alto responsable en el Ministerio de Educación, a quien Ferrière entrevistó.

Por otra parte, el viajero comparte una explicación que tuvo su origen en Lorenzo Luzuriaga, que había estado en Chile en el momento en que se descontinúa la reforma y se plantea la contrarreforma:

"... atrevimiento excesivo de parte de la ley y del reglamento de 1928 ( excesivo dado el grado de preparación social de la población, y el de preparación profesional de muchos maestros ); abusos nacidos de esta inadaptación; abusos de algunos maestros; abusos de algunos grupos de alumnos, y finalmente, temor de parte del Gobierno, temor de que estallase la revolución que comprometiese la estabilidad política de la nación ... esa es la opinión de D.L. Luzuriaga, que estaba en Chile precisamente en el momento en que se produjo la reacción" (24).

Ferrière caracteriza agudamente el sentido de la contrarreforma, en los siguientes términos:

"... No había abandonado el Gobierno la idea de la Escuela Nueva, mas quería proceder gradualmente, estableciendo escuelas experimentales, enviando algunos futuros técnicos al extranjero, instituyendo cursos complementarios, improvisando un reglamento y un programa provisionales, con prohibición de que los maestros se desviasen de él. Severas fueron las instrucciones recibidas por los inspectores, mejor dicho, se les obligó a que lo fueran. Todos sabéis lo que ocurre cuando se pone pesada tapadera sobre el puchero que hierve ... Además, quisieron atornillarla. Yo mismo ví la lista de sanciones que había que imponer al personal recalcitrante: cuatro páginas en cuarto. Asistencia obligatoria a las conferencias destinadas a instruir a los maestros; malas notas en caso de insubordinación; los mismos métodos de la Escuela vieja destinados a iniciar a los maestros en la Escuela nueva. Iniciativa del Ministro, según me escribieron ..." (25).

En otra parte de su obra da Ferrière otra mirada más positiva a la contrarreforma, esta vez, enfocada hacia la educación secundaria:

"En agosto de 1929 hubo una asamblea de rectores de liceos en la que se trató de todos los problemas relativos a la segunda enseñanza. Con la nueva organización de los servicios, el profesorado se desprende de la rutina. El perfeccionamiento es una de las investigaciones principales ( sic.); se va a la renovación, mas con prudencia. Los ensayos están en su iniciación. La Dirección de la Segunda Enseñanza tiene en cuenta las iniciativas y da facilidades para los ensayos. La Universidad proporciona los profesores; el plan de trabajo se hace en la Dirección de Segunda Enseñanza. Por el momento, los cursos de perfeccionamiento son libres, inscribiéndose en ellos los que así lo desean. Al último curso de psicología asistieron 120 profesores".

"¿Y la autonomía? inquirí luego. El señor Marshall me dijo: 'En materia de disciplina, en la segunda enseñanza, no se han roto los moldes clásicos; pero los profesores autorizados por el reglamento procuran habituar a los niños a un régimen de relativa libertad basada en el autocontrol y el sentimiento de responsabilidad. Actualmente está en ensayo un régimen de autonomía parcial en uno de los liceos para varones en Iquique. Durante la reforma de 1928, sigue diciendo Marshall, se incurrió en varios errores'. Por eso se obra con prudencia."(26)

Ferrière registra también las protestas que él detectó frente a "la persecución" que sufrieron los reformadores de 1928. La crítica al carácter autoritario de la contrarreforma la recoge directamente de maestros que habían sido reputados de "extremistas" por su participación en la Asociación y en la reforma. Deja testimonio como sigue:

"... eran hombres serenos, de suaves modales, muy razonables, sin exaltación. No obstante, se quejaban mostrándome la lista de sus obligaciones profesionales y extraprofesionales que tenían que cumplir 'so pena de castigos': ¡qué impresionante variedad de castigos! Me dijeron repetidas veces lo que ya oí en Santiago de labios ( cosa paradójica ) de gente de la 'extrema derecha' que tenía quejas contra el gobierno. Las dos únicas tardes 'libres' de que gozaban los maestros tenían que dedicarlas a cursos y conferencias 'obligatorias'. Se les exige resultados 'inmediatos'. Los generales del gobierno confunden la pedagogía con el ejército, el alma de los niños con la parada de los soldados. En la divisa de Chile se lee: 'Por la razón y la fuerza', pero prefieren la fuerza que llega a resultados más rápidos, según creen. Para abreviar, se prohíben las iniciativas personales, las malas, cosa legítima, pero también las buenas, cosa nefasta. De no ser amigo del gobierno, caen bajo el dominio de los inspectores, con frecuencia muy jóvenes, que exigen el cumplimiento 'literal' del reglamento..."(27).

En particular, el viajero describe "lo que vimos" en la educación chilena, de Arica a Santiago y de Concepción a Valparaíso. Se detiene especialmente en mostrar las escuelas experimentales que había fundado el Ministro Navarrete en 1929, ocupándose especialmente en las escuelas "para anormales" y en las escuelas experimentales de Santiago para niños normales. Narra también lo que observó en materia de perfeccionamiento del profesorado, en el que la contrarreforma fue particularmente activa.

#### **4. LA REFORMA CHILENA DE LOS AÑOS 20: OTRAS IMPLICACIONES INTERNACIONALES.**

Las reformas y contrarreformas educacionales chilenas de los años 20 no fueron procesos insulares, reducidos a los márgenes de un territorio marginal. Está demostrado el carácter latinoamericanista de la Asociación General de Profesores y las múltiples vinculaciones de ésta con sectores de la intelectualidad progresista de la región y con los movimientos estudiantiles y magisteriales de la época (27). Gabriela Mistral, ya en su extrañamiento, vocea la experiencia de la Asociación de la que se siente parte.

Por otra parte, dada la condición señera que se atribuía a la educación chilena en el escenario continental, eran muchos quienes viajaban a estudiar en este país o a observar su desarrollo educacional.

Ya hemos aludido a la presencia de Lorenzo Luzuriaga en Chile , en los días de la reforma del 28. Es interesante un juicio de Luzuriaga, en declaraciones de prensa en 1928:

"Aquí en Chile, con Bello y Sarmiento primero, con la fundación del Instituto Pedagógico después, se ha venido formando una conciencia pedagógica que muy pocos países del continente pueden alabarse de tener. Esta misma conciencia, que supone ya una cantidad de conceptos establecidos y direcciones fijadas, es la que presenta una mayor resistencia a la marcha renovadora, que tal vez no se encontraría en otros países. Es éste uno de los inconvenientes que presenta la posesión de una tradición establecida. En pueblos nuevos, sin cultura tradicional, la adopción de cualquiera reforma se hace sin obstáculos, porque no hay nada que oponer a ella. No sucede esto con los que ya tienen un acervo de tradiciones. Chile se halla en este estado, que es el mismo, en otra escala, de las naciones europeas" (28).

La lúcida mirada de Luzuriaga captó la magnitud de la resistencia que se oponía a la reforma de 1928, que no era tanto el retraso como la existencia de un sistema educativo relativamente profesionalizado, en un contexto de relativa estabilidad y formalización ( a pesar de la crisis de los años 20 ). Era el sólido "establishment" educacional chileno, configurado desde las últimas décadas del siglo interior, el que desconfiaba del empuje de los reformadores y que, en cambio, apoyaría entusiastamente a los contrarreformadores de 1929.

Otra figura internacional que tuvo relación con Chile - y que motivaría un estudio específico, como éste respecto a Ferrière -fue el pedagogo alemán Peter Petersen, otra de las grandes figuras de la nueva educación. Petersen fue uno de los varios expertos contratados por el Ministerio Navarrete, para difundir aquí las tendencias renovadoras. Se desempeñó como Jefe de Práctica en el Instituto Pedagógico. Participó en la asamblea de rectores de liceos ya aludida y le correspondió dictar una de las numerosas conferencias de ese evento. Al desarrollar el tema "Sistemas Modernos de Educación", Petersen entregó opiniones sobre el proceso chileno y aportó sugerentes recomendaciones.

Afirmó que una reforma educacional es una tarea de largo plazo, quizás reaccionando frente a la impaciencia de los reformistas de 1928. Postuló que una reforma no puede tener impacto antes de, por lo menos, de diez años de ejecución. Propuso que en Chile se fuera a la implantación gradual, desde 1932, de una educación obligatoria de 9 años de duración, la cual era una inversión indispensable que este país tenía que hacer obligadamente. Sugirió algunas innovaciones pedagógicas parciales y recomendó libertad para que algunos profesores calificados hicieran ensayos de innovación. Distinguía claramente entre Liceo de Experimentación y Liceo Modelo. Por último, valorizaba al Instituto Pedagógico como una entidad única en su género y la mejor de América Latina (29).

Surge la pregunta por la comunicación que quizás hayan hecho personalidades como Luzuriaga y Petersen, al volver a sus respectivos medios. Por alguna razón, Luzuriaga parece destacar sólo expresiones de la contrarreforma, como las escuelas experimentales, y no de la reforma de 1928, que él observó directamente. Por otra parte, ¿habrá escrito Petersen en Alemania o Austria después de su estadía en Chile?

Otro caso diferente, pero también digno de señalar, es la mirada que hace José Carlos Mariátegui desde el Perú. Mariátegui, conocido como "el amauta", fue uno de los más destacados intelectuales peruanos. Fue uno de los pensadores latinoamericanos, que quiso interpretar la realidad del Perú y de nuestra región, desde el marxismo pero con ojos propios. Mariátegui, como su coetáneo Gramsci en Italia, no se ocupó sólo de la estructura económico-social sino también y principalmente de lo que en el lenguaje marxista, se denominaba la superestructura ideológica, cultural e institucional. Mariátegui escribió mucho sobre temas educacionales.

En 1929, José Carlos Mariátegui publicó en Lima tres penetrantes artículos sobre la fracasada reforma chilena de la educación. Sostuvo Mariátegui que ésta,

"... concebida y actuada por los maestros de la Asociación, era más atenta y documentadamente estudiada en América. La reforma educacional chilena constituía ... el acontecimiento más importante de la vida cultural hispanoamericana. Los documentos de la reforma encontraban la más unánime

atención en las revistas y núcleos culturales. Gracias a la labor entusiasta y generosa de sus maestros, Chile atraía la mirada de todos los estudiosos" (30)

Según Mariátegui,

"... la Asociación General de Profesores de Chile representa el más interesante y considerable movimiento de maestros de toda América. Gabriela Mistral decía que era la única agrupación que sentía viva en Chile. En ningún país de habla castellana, como anota Lorenzo Luzuriaga, existe un movimiento semejante..." (31).

En sus artículos, luego de referirse a la Asociación que la gestó, y de contextualizar la reforma de 1928, Mariátegui intentó explicarse "la crisis" de la reforma y el por qué de su derrota, e hizo pertinentes reflexiones sobre las implicaciones político-sociales de procesos de este alcance, que ayudan a entenderlos mejor y a superar una estrecha visión de las reformas como cambios puramente institucionales, organizativos o técnicos.

En otro artículo, Mariátegui comentaba en 1928, los alcances de la Convención Latinoamericana de Maestros celebrada ese año en Buenos Aires. Entre otros puntos, según Mariátegui,

"... la Convención ha hecho justicia a las obras más significativas y considerables de renovación de la enseñanza en América, destacando como tales 'la acción innovadora de la revolución mexicana en materia educacional; el moderno código de educación de Costa Rica, inspirado en las ideas más recientes, y el magnífico plan de reconstrucción educacional elaborado por la Asociación General de Profesores de Chile'" (32)

En el mismo artículo, Mariátegui esbozaba una discusión con el destacado intelectual y pedagogo uruguayo Julio Barco. Sosteniendo que en el Congreso de Buenos Aires se había manifestado "un espíritu de reforma y vanguardia", Mariátegui advertía que "en la médula de sus deliberaciones, se reconoce una concepción más liberal que socialista de la educación", en la que se hizo "una reivindicación excesiva de la autonomía de la enseñanza". Agregaba Mariátegui: "...el amigo Barco - cuyos méritos de educador soy el primero en proclamar - movido por su liberalismo, considera el nuevo programa de educación de Chile superior al de Rusia, por ser éste dogmático y el primero no." Es interesante esta referencia, porque deja en claro que la propuesta de los maestros chilenos - como se ha demostrado en otros trabajos - efectivamente no tenía una inspiración marxista, sino una inspiración libertaria, lejanamente emparentada con el anarquismo. Interesante también por el juicio comparativo de Barco, que se atreve a parangonar la reforma chilena con las transformaciones educacionales de la Rusia Soviética.

### Comentarios finales:

La relación de Ferrière con Chile no se reduce a la difusión e influencia de su obra en los años 20, ni a su viaje al país y la subsiguiente publicación de su libro "La educación nueva en Chile". Hay una influencia tardía e indirecta, pero no menos interesante y poco estudiada. Los seguidores y discípulos de Ferrière tuvieron importante incidencia en la producción del discurso pedagógico oficial de la educación primaria chilena y en los consiguientes intentos de renovación de ésta, en las décadas siguientes.

A modo de ejemplo, cabe anotar el caso de Berta Riquelme, traductora de obras y artículos de Ferrière (33), la que cumpliría una destacada trayectoria en los gabinetes técnicos del Ministerio de Educación y en la Escuela Normal "José A. Núñez". Otro significativo caso es el de Oscar Bustos (34), que fue directamente discípulo de Ferrière y que conoció el movimiento de la escuela Activa en otras de sus fuentes. Bustos llegó a ser largos años Director General de Educación Primaria y Normal y le correspondió liderar la poco historizada pero significativa reforma curricular de la educación primaria que culminó con los programas de 1949, vigentes hasta la reforma de 1965. Otros influyentes deudores de Ferrière fueron Daniel Navea y Luis Gómez Catalán. El reconocimiento público e historiográfico a Gómez Catalán ha dejado en la sombra a Daniel Navea, fallecido prematuramente en Venezuela, donde se desempeñaba como experto chileno ( tarea que también cumplieron otros seguidores chilenos de Ferrière en diversos países de la región, desde los años 30 en adelante, lo que constituye otro ángulo de estudio y reflexión sobre nuestras relaciones culturales y educativas con el mundo ).

Sin perjuicio de la necesidad de más investigación nacional y comparativa, puede concluirse en que la experiencia chilena de los años 20 en educación tuvo más impacto internacional que el efecto que ha dejado en la propia memoria histórica chilena, que recién está rescatando la significación de un proceso que sus contemporáneos valorizaron más que nosotros hoy día. Quizás si el contexto de nuestra actual tercera reforma integral de la educación lleve a investigar y difundir más lo que fue el juego de "reforma y contrarreforma" y la dialéctica "movimiento magisterial y Estado chileno" en los años 20, así como a repensar el tema de nuestros "términos de intercambio culturales", es decir, el equilibrio entre nuestras "importaciones" y nuestras "exportaciones" educacionales. Todo ello, teniendo como referente, ayer como hoy, la necesidad de pasar de la pedagogía frontal a la pedagogía activa, del énfasis en la inculcación al énfasis en el aprendizaje y del eje puesto en "la materia" al eje puesto en el educando y en su relación con la vida. En este sentido, la mirada de Ferrière sobre nuestros antecesores, nos ayuda a reflexionar mejor sobre nuestra inserción y nuestros desafíos de hoy.

## NOTAS

- (1) Luis Galcames, Dos estudios educacionales, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932; Eleodoro Domínguez, Un movimiento ideológico en Chile, Santiago, Imprenta W.Gnact, 1935; Iván Nuñez, El trabajo docente: dos propuestas históricas, Santiago, PIIE, Serie Histórica N° 1, 1987; Gonzalo Vial, Historia de Chile (1891-1973), Santiago, Editorial Fundación, Volumen IV "La dictadura de Ibáñez, 1996.
- (2) Dina Escobar y Jorge Ivulic, "El Decreto N° 7.500, un importante hito de la historia de la educación nacional", Dimensión histórica de Chile, N°s 6/7, Santiago, UMCE, 1989-1990, pp. 135-166
- (3) Jesús Palacios, "¿Quién es ... A. Ferrière?", Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1978; p. 41
- (4) Lorenzo Luzuriaga, Historia de la Educación y la Pedagogía, Buenos Aires, Editorial Losada S.A., 8ª edición, 1969, cap. XIX "La Educación Nueva".
- (5) Dante Morando Pedagogía, Luis Miracle Editor, Barcelona, 1953, pp. 274-275
- (6) Daniel Hameline, "Adolphe Ferrière (1879-1960)", Perspectivas, vol. XXIII, N° 1-2, Serie Pensadores de la Educación, Tomo 1, 1993, UNESCO, pp. 395-423 )
- (7) Luzuriaga, op. cit. p.226
- (8) I.Núñez, Gremios del Magisterio, Setenta años de historia, Santiago, PIIE, 1986; Eleodoro Domínguez, op. cit., Arancibia, Ivulic y Vial, "Testimonio histórico. Luis Gómez Catalán", Dimensión Histórica de Chile, N° 6/7, Santiago, 1989/90, pp. 176-185
- (9) Nuevos Rumbos, Santiago, 1ª época, 1923-1926
- (10) La Nueva Era, Valparaíso. 1926-1929
- (11) Revista de Educación Primaria, Santiago, N° 8/9/10, octubre, noviembre, diciembre de 1927.
- (12) Revista de Educación Primaria, Santiago, N° 1 a 8, 1928
- (13) Salvador Fuentes Vega, "Síntesis histórica de la experimentación educacional", Boletín de las Escuelas Experimentales, Año XXII, N° 10, Santiago, 1951
- (14) Nuevos Rumbos, N° 63, Santiago, noviembre de 1926
- (15) Iván Núñez, , op. cit., 1987, cap. III
- (16) Mariano Navarrete, Los problemas educacionales. Mi paso por el Ministerio de Educación, Santiago, Ediciones Ercilla, 1934
- (17) Iván Nuñez, La innovación en la educación media. Una perspectiva histórica (1925-1973), Ponencia al Seminario "Innovaciones en la educación media", Santiago, MINEDUC, Proyecto Montegrando, mayo de 1997.
- (18) Daniel Hameline, op. cit.; p. 406

- (19) La Nueva Era, N° 12, Valparaíso, Septiembre-Diciembre de 1929; p. 395
- (20) Oscar Bustos, Principios y Técnicas de la Escuela Activa, Santiago, Imprenta R. Quevedo O., 1941; p.11
- (21) Adolfo Ferrière, Ferrière en América, Santiago, Editorial Nascimento, 1931. Este libro, recopilado y prologado por Oscar Bustos y Armando Hamel, se limita a reproducir conferencias dictadas por Ferrière en América Latina, sin comunicar experiencias ni opiniones del viajero sobre la educación en los países que visitó.
- (22) Adolfo Ferrière, La educación nueva en Chile (1928-1930), Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica, 1932.
- (23) Adolfo Ferrière, op. cit., 1932, pp. 13-14
- (24) Adolfo Ferrière, op. cit., 1932, pp.71-72
- (25) Adolfo Ferrière, op. cit., 1932, pp.15-16
- (26) Adolfo Ferrière, op. cit., 1932, pp.92-93
- (27) Eleodoro Domínguez, op. cit., pp. 73, 74 y 79
- (28) La Nación, Santiago, 8 de agosto, 1928; p. 3
- (29) Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Secundaria, La renovación pedagógica y el Liceo, Santiago, 1930; pp. 263-320
- (30) José Carlos Mariátegui, "La crisis de la reforma educacional chilena", en Mundial, Lima, 4. de enero de 1929, reproducido en José Carlos Mariátegui, Temas de educación, Lima, Biblioteca Amauta, 1970; p. 69
- (31) José Carlos Mariátegui, op. cit., p. 70
- (32) José Carlos Mariátegui, op. cit., pp. 62-63
- (33) Berta Riquelme, junto con Domingo Valenzuela y Luis Gómez Catalán fueron autores de varios manuales técnicos utilizados en la enseñanza normal. De ellos, ver Esquemas para la tecnificación del trabajo escolar, Santiago, Carrión Hnos. Impresores, 1954. En la bibliografía de este libro se cita de Adolfo Ferrière, "La Escuela Activa".
- (34) Oscar Bustos, op. cit., cap. III. En este capítulo, titulado "El movimiento de la educación nueva y la escuela activa", tiene secciones como "La educación nueva y los 30 puntos de Ferrière", "La escuela activa", "Las instituciones de maestros y la escuela activa" y "Los principios de la Liga Internacional en pro de la Educación Nueva", todos temas propios de la obra de Ferrière.