

**REFORMA Y CONTRARREFORMA  
EDUCACIONAL EN EL PRIMER  
GOBIERNO DE IBAÑEZ  
1927-1931**

**Prof. Iván Núñez P.**

**SEREC**

servicio de extension de cultura chilena

## P R E S E N T A C I O N

Esta publicación está formada por los dos primeros capítulos de un estudio más amplio: el "Informe de Base sobre Chile", para la investigación "Reformas Educativas Ocurredas en América Latina en los Últimos Cincuenta Años".

El Centro Multinacional de Capacitación de Profesores de América Latina en el Área de Curriculum, que funciona en Caracas bajo el patrocinio de la OEA. y del Gobierno de Venezuela, a través de la Universidad "Simón Bolívar", ha emprendido la investigación referida. Los estudios nacionales que ha encargado, tienen un carácter descriptivo y deben ajustarse a una pauta común que permita su comparabilidad e integración en un panorama global.

A ello obedece el diseño interno de cada capítulo: una parte descriptiva del proceso de reforma ( distinguiendo fases de programación, implantación, ejecución y evaluación ), y una parte relativa a los fundamentos teóricos ( políticos y sociales, filosóficos, psicológicos y pedagógicos ).

Después de recoger nuevos aportes de información y de asimilar las críticas que merezca esta versión, el autor espera replantear el enfoque de los cambios educacionales acaecidos en la primera presidencia del general Carlos Ibáñez. Tratará de avanzar de la sola descripción a una visión interpretativa y de superar la rigidez del esquema utilizado en este trabajo.

La gesta de los valerosos e idealistas luchadores de la Asociación General de Profesores de Chile merece un esfuerzo de investigación y divulgación mucho más amplio y profundo. No obstante, a ellos va dedicado este modesto aporte.

Santiago, Agosto de 1978.

## REFORMA EDUCACIONAL DE 1928.

### 1. IDENTIFICACION:

Con esta denominación se identificará a la primera de las dos principales iniciativas de cambio educacional que tuvieron lugar durante la primera presidencia del general Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931).

La "reforma educacional de 1928" es conocida así, aunque se inició en 1927, con la elaboración y aprobación del instrumento legal que la hizo posible.

Por primera vez en Chile, se intentó una modificación de profundas proyecciones en todos los niveles del sistema educacional y en una amplia gama de variables del proceso educativo. Ha merecido el calificativo de reforma "integral" y numerosos autores nacionales y extranjeros, han destacado su significación para Chile y para la historia de la renovación de la enseñanza en América Latina e, incluso, en el mundo.

Basada en dos fuentes principales, la "pedagogía activa" de procedencia euro-norteamericana, y la tendencia crítica del propio desarrollo educacional chileno, la reforma de 1928, logró una fecunda síntesis teórica que sobrevivió a los azares de su propia y breve aplicación. Los "principios de 1928" han iluminado en buena medida la renovación del sistema escolar de este país en las siguientes décadas. Sus principales sostenedores han ocupado más tarde destacadas e influyentes posiciones en la evolución educacional chilena.

### 2. DESCRIPCION:

#### 2.1 PROGRAMACION:

El proceso de programación de la reforma de 1928, obviamente, se inicia antes de su implantación, pero no cesa en esa fase sino que se prolonga a lo largo de la fase de ejecución. Pueden distinguirse varias etapas dentro de la programación. Cada una de ellas tendrá un mayor grado de especialidad que la anterior.

Las etapas son las siguientes:

i) Elaboración, discusión y difusión del "plan de reconstrucción educacional, por obra de la Asociación General de Profesores de Chile : 1926 - 1927.

ii) Estudio oficial de sucesivos proyectos de ley de reforma, sobre la base del plan presentado por la organización gremial: Septiembre a Noviembre de 1927.

iii) Después de la promulgación del Decreto Ley de reforma, el 10 de Diciembre de 1927, preparación y aprobación de nuevos instrumentos jurídicos, administrativos y pedagógicos, antes de la iniciación del año escolar de 1928: Diciembre de 1927 a Marzo de 1928.

iv) Iniciada la fase de ejecución parcial y gradual de la reforma, continúa el estudio y la dictación de nuevas medidas de profundización y especificación de los cambios, hasta el mes de Septiembre de 1928, en que el gobierno decide abandonar este modelo de transformación.

Estudios de base:

En estricto sentido, los estudios conducentes a la reforma educacional de 1928 se iniciaron antes de 1925, en el seno de la Asociación General de Profesores de Chile, institución gremial que logró agrupar desde 1922 a la gran mayoría del profesorado primario y a algunos grupos e individualidades del profesorado secundario y universitario. Como se explicará en la Sección relativa a "Fundamentos Teóricos", esta institución supo pasar de las preocupaciones puramente sindicales a una decidida lucha por la reforma educacional, inquietando y comprometiendo a importantes sectores de la opinión pública.

En 1926, la Asociación General logra perfilar, a través de sucesivas Convenciones, un "plan de reconstrucción educacional" debidamente fundamentado, lo confronta con otras corrientes del magisterio y, en 1927, ya le da su forma definitiva. Mientras tanto, interesa en sus proposiciones a influyentes personeros del gobierno de la época.

El 6 de Septiembre de 1927, asume la cartera de Instrucción Pública el Dr. José Santos Salas, progresista médico militar que, como el propio Presidente de la República ( 1 ), había mantenido contactos previos con los líderes de la Asociación de Profesores ( 2 ). Desechando iniciativas anteriores de reformas de índole administrativa y de origen oficial ( 3 ), el Dr. Salas se aplica a preparar nuevos y radicales cambios en la educación.

El 25 de Septiembre, los diarios de Santiago publican un complejo anteproyecto de ley de reforma elaborado por el Ministro Salas ( 4 ). La rapidez en la preparación de un proyecto detallado en materia tan delicada, sólo puede explicarse al compararlo con las ideas fundamentales del "plan de reconstrucción educacional" del magisterio agremiado ( 5 ). Hay diversos testimonios en el sentido de que el documento se basa directamente en el "plan de reconstrucción" e, incluso, que el Ministro habría trabajado con una Comisión designada por la Junta Ejecutiva de la Asociación de Profesores ( 6 ).

La presentación del anteproyecto ministerial despertó una intensa preocupación y, durante varias semanas, los órganos periodísticos de Santiago recogieron decenas de noticias, artículos de opinión y sus propios editoriales en relación con las reacciones de apoyo o de crítica que suscitó.

Con fecha 11 de Octubre, el Presidente de la República designó una amplia comisión para que estudiara el texto del Ministro ( 7 ), comprendía profesores de todos los niveles del sistema y personeros de confianza del mandatario, incluyendo cuatro dirigentes de la Asociación de Profesores. El proyecto, con modificaciones u observaciones de detalle, fue entregado por la Comisión al Presidente Ibáñez con fecha 27 del mismo mes. Paralelamente, en días anteriores, el Ministro Salas había pedido su opinión escrita a personeros representativos de los gremios empresariales, la cual también fue elevada a consideración presidencial ( 8 ).

El texto resultante de estas consultas fue publicado el día 13 de Noviembre ( 9 ). Con anterioridad, el Ministro Salas había definido sus alcances en los siguientes términos: " no es todavía un proyecto completo de reforma... falta aún el reglamento. Se trata sólo de un conjunto de disposiciones que encierran el espíritu del Gobierno, de acuerdo con el cual se realizará la reforma... Hemos querido sentar la doctrina que ha de servir de base a la organización de nuestro sistema educacional... El propósito del Gobierno es no destruir nada del edificio de nuestro sistema educacional, mientras no se halle construído el nuevo departamento que ha de reemplazarlo" ( 10 ).

Días después, el Ministro Salas debe renunciar a su cargo. Entre otras razones, el Presidente de la República le representa su precipitación en dar publicidad al proyecto de ley de reforma, en circunstancias que faltaba contar con el punto de vista del Ministro de Hacienda, Pablo Ramírez ( 11 ).

El nuevo Ministro de Instrucción, Eduardo Barrios, no se ocupa del proyecto de reforma hasta comienzos de Diciembre, pues antes tuvo que abordar el estudio del proyecto de presupuesto educacional para 1928 ( 12 ).

En verdad, Barrios introdujo escasas modificaciones, como puede demostrarse si se compara el texto último de su antecesor, con el Decreto que en definitiva se aprobó.

El 10 de Diciembre de 1927, se promulgó el histórico Decreto que abrió paso a la primera reforma integral en la historia de la educación chilena.

A partir de ese momento se inicia una nueva etapa en la programación de la reforma. Como se puede deducir del análisis del Decreto, en él están contenidos los lineamientos más gruesos de iniciativa tan vasta y ambiciosa. Se hacía indispensable, entonces, estudiar nuevas medidas jurídico-administrativas y pedagógicas que permitiesen llevar a cabo, gradual pero rápidamente, la concepción global contenida en el Decreto matriz de la reforma.

El Decreto Ley de Reforma había creado nuevas estructuras de administración superior de la educación. A la cabeza de ellas se colocaron nuevas autoridades. El Ministro, que no era un técnico en la materia, contó con el trabajo de equipo de los nuevos ejecutivos, constituidos en Superintendencia de Educación. El Jefe del Departamento de Educación Secundaria, Luis Galdames, relata: " Los jefes de los diferentes servicios educacionales formamos un pequeño consejo, bajo la presidencia del ministro, y afrontamos el estudio de la reforma en toda su amplitud ... El trabajo alcanzó una intensidad inusitada en la administración pública. Noche y día, sin reservar siquiera los festivos, se le consagraron incesantemente, durante los cuatro primeros meses de 1928" ( 13 ).

Si se tiene en cuenta que los nuevos Jefes de Departamento se designaron a mediados de Diciembre, que el escalón de mandos medios del Ministerio fue designado en los días siguientes y que la Superintendencia celebró su primera reunión con fecha 27 de Diciembre, se comprenderá que la siguiente etapa de estudios comenzó de hecho a fin de mes.

Sin embargo, ya en la segunda quincena de Enero se concluyeron los estudios conducentes a la dictación de una serie de importantes medidas. El 18 de Enero se reorganizan las Escuelas Normales y el 2 de Febrero se aprueban sus nuevos Planes de Estudios. El 20 de Enero se reorganiza radicalmente la educación secundaria, a través de un Decreto que constituye un verdadero instrumento de planificación educacional y que da fe de la intensidad con que se trabajó en esos días. El 22 de Febrero se aprobó un nuevo Reglamento de Educación Primaria que incluía otro Plan de Estudios para esa rama. El 31 de Enero se convirtieron las " preparatorias" de los Liceos en Escuelas Primarias Anexas. El 20 de Febrero se aprobaron nuevos planes de estudios para la educación secundaria, con radicales modificaciones en relación con lo que era el curriculum tradicional de esta rama, etc. Los decretos que dan curso a estas medidas pueden consultarse en la recopilación preparada por Ricardo Donoso N. ( 14 ), con la sola excepción del Reglamento General de Educación Primaria.

Durante el mes de Marzo, al parecer, la mayor parte del esfuerzo de las autoridades se dedicó a problemas de selección del cuerpo docente y a nombramiento de nuevos directores en las escuelas de todo el país. En este mes empezó a dar frutos el esfuerzo de programación de las autoridades universitarias. Con fecha 10, se modificó sustancialmente la docencia superior al crear los Institutos Universitarios, cuyo plan de estudios se aprobó el 29 de Marzo y el respectivo Reglamento, el 10 de Abril ( 15 ).

En el mes de Abril, con un retraso de un mes, se iniciaron las clases en la enseñanza primaria y secundaria. Con ello, se da comienzo a la fase de ejecución de la reforma en sus aspectos pedagógico y de organización escolar. Pero la programación continúa, puesto que en fecha 16 de Abril se aprueban dos decretos referentes a los planes de estudios para la formación de profesores de enseñanza profesional, mientras que el 18 del mismo mes se transforma el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Escuela de Profesores Secundarios, para preparar docentes de enseñanza humanística, artística, física y manual ( 16 ).

En los restantes meses, en los dos principales servicios se trabajaría en aspectos curriculares. En la educación primaria se habían puesto en vigencia programas aprobados por las autoridades anteriores. Los

dirigentes reformistas dieron autorización a los maestros para flexibilizar su utilización ( 17 ). Mientras tanto, la Sección Pedagógica del Departamento respectivo, se dio a la tarea de preparar nuevos programas y otros instrumentos como un "sillabus", esquema de instrucciones metodológicas a los maestros ( 18 ).

En la educación secundaria se constituyó una Comisión redactora de los nuevos programas de este subsistema, formada por dos o tres profesores de cada disciplina, más un número de profesores primarios y universitarios, para los efectos de lograr continuidad y correlación en estos instrumentos. La Comisión inició sus trabajos el 28 de Mayo y celebró siete sesiones plenarias entre esa fecha y Julio de 1928. Felizmente, se han conservado actas de sus reuniones. Sin embargo, la Comisión no alcanzó a entregar productos antes del término de la Reforma ( 19 ).

Otro esfuerzo importante de programación lo constituyó la elaboración del nuevo Reglamento General de Educación Secundaria, aprobado recién el 20 de Junio de 1928 ( 20 ). Cabe anotar que tanto este reglamento como su congénere de educación primaria incluían no sólo disposiciones administrativas o de organización escolar, sino importantes disposiciones de alcance curricular.

En suma, la reforma educacional de 1928 implicó no sólo estudios previos a su implantación, sino que un proceso permanente de elaboración, derivado a la vez del carácter gradual y de la urgencia con que se intentó ejecutarla.

#### Toma de decisiones:

Los grandes instrumentos jurídicos que habían conformado el sistema educacional vigente, eran leyes aprobadas en 1879 ( instrucción secundaria y superior ) y en 1920 ( instrucción primaria obligatoria ). Una reforma de alcances comprensivos exigía la aprobación de una nueva ley. No obstante, el Congreso Nacional había otorgado, de acuerdo con la Constitución Política vigente, facultades extraordinarias al Presidente de la República para que éste pudiera reorganizar los servicios públicos, entre ellos, la educación. En consecuencia, el poder decisorio último residió en el Presidente de la República. El general Ibáñez ejerció este poder más bien en términos de autorizar un modelo de cambios y de escoger un ministro y de reemplazarlo por otro modelo y otro ministro. El Presidente parece no haber intervenido en el detalle de los decretos de reforma, ni menos en la administración ordinaria de la educación, no obstante que todos los decretos llevan su firma, de acuerdo con la ley.

El cambio del Ministro Aquiles Vergara por el Dr. José S. Salas, en Septiembre de 1927, parece explicitar la voluntad de llevar a cabo una reforma educacional según el modelo que propiciaba la Asociación General de Profesores. A pesar de las diferencias ideológicas que separaban al Presidente y al movimiento reformista, en algún momento se produjo una coincidencia que se tradujo en un efecto práctico: el estudio y la dictación del que sería Decreto matriz de la reforma y el comienzo de la implementación de ésta con participación directa de los dirigentes del magisterio.

Como se demostrará más adelante ( en la sección "Fundamentos socio-políticos" ), el Gobierno de Ibáñez era la concreción de un movimiento reformista y modernizador iniciado en 1924 por la oficialidad joven del Ejército. Su gestión está señalada por profundas y duraderas modificaciones en la institucionalidad y en la administración del Estado. En este contexto, no era extraña una reforma educacional profunda. De hecho, a comienzos de 1927, el mandatario se había decidido por un modelo gradualista y superestructural de reforma, sugerido por personeros de que se podría denominar el "establishment" educacional, todo lo cual es representado por la gestión del Ministro Vergara.

Por otra parte, resultaba difícil ignorar la fuerza del movimiento reformista representado por la Asociación General de Profesores, profundamente divergente del criterio moderado de las capas superiores de la do-

cencia y de la administración educativa. Todo esto tenía como fondo un sistema educativo que era criticado, con mayor o menor intensidad, por todos los sectores de la opinión y cuya modificación era aceptada unánimemente, como puede deducirse de un examen de la prensa nacional en los días siguientes a la presentación del proyecto del Ministro Salas.

El Presidente Ibáñez ha testimoniado que desde 1925 conocía las ideas de reforma patrocinadas por la Asociación y las había estudiado ( 21 ). Sin embargo, según referencias ya indicadas, sólo en Julio de 1927 parece haber tomado - o retomado - contacto con personeros de la Asociación, a pesar de que en meses recientes había emprendido medidas represivas contra ella y otras organizaciones sindicales y políticas.

Una explicación de este vuelco la ha ofrecido el intelectual peruano José Carlos Mariátegui, quien sostuvo en 1929 que el equilibrio de un régimen como el de Ibáñez "depende, de un lado, del apoyo del capital financiero ... y de otro lado, de la adhesión o la neutralidad benévola de la pequeña burguesía y de los sectores oportunistas o retardados de la clase obrera. La explotación de la reforma educativa, con actos y palabras obsecuentes e ideas arraigadas en las masas por la campaña de los maestros, era un arma política que, al parecer, se podía usar sin peligro" ( 27 ). Según el mismo Mariátegui, vehículo de tregua entre Ibáñez y los líderes gremiales había sido el Ministro Salas, quien conservaba relaciones personales con ellos desde que fue candidato de los asalariados a la Presidencia de la República.

Después de aceptada la decisión de propiciar una reforma educativa inspirada por los maestros y de requerir la colaboración directa de sus dirigentes en su implementación, el manejo de la política educativa correspondió a sus ministros: José Santos Salas, el gestor de la iniciativa, y Eduardo Barrios, que presidió su corta ejecución. Dado el carácter de este último escritor ajeno a los problemas administrativos y pedagógicos y, dado que se constituyó la Superintendencia de Educación como consejo de los jefes de servicio, no es aventurado suponer que las decisiones importantes en la implementación de la reforma se tomaron, por lo común, de manera colectiva y a propuesta del respectivo jefe de servicio.

#### Comunicación:

En este rubro se distinguirán también las etapas que siguió la programación de la reforma: 1) etapa "pre-oficial", anterior a Septiembre de 1927; 2) etapa "oficial" anterior a la implantación de la reforma; y 3) etapa posterior a la implantación ( Diciembre de 1927 a Septiembre de 1928 ).

La primera etapa coincide con la gestación, discusión y difusión del "plan de reconstrucción educativa" de la Asociación General de Profesores. Como se ha dicho, la reforma educativa de 1928 tuvo la peculiaridad de inspirarse en las ideas del magisterio primario organizado. Estas, a su vez, fueron fruto de un proceso de maduración de un movimiento masivo y de una gestación democrática. La Asociación General surgió, a fines de 1922, como una institución del profesorado primario para luchar por demandas económicas. En su confrontación con las autoridades gubernamentales, en un cuadro de crisis institucional y de desprestigio de los partidos políticos que administraban la educación, el movimiento fue adquiriendo tonos cada vez más críticos hacia el sistema de gestión educativa. Al mismo tiempo, vigorizado por victorias en el terreno economicista, la institución fue desarrollándose a escala nacional y adquiriendo una importante capacidad de presión. En tanto que se mantenía como movimiento mutual y sindical adquiría dimensiones de movimiento cultural - con la militancia y simpatía de Gabriela Mistral, Vicente Huidobro, Pablo Neruda y otros escritores e intelectuales. Pero el énfasis principal fue poniéndose en el estudio colectivo y en la difusión activa de un proyecto de reforma de la educación elemental - en una primera etapa - y de un plan de reconstrucción integral de la educación en definitiva ( 23 ).

El estudio y discusión del plan se hizo a través de las Convenciones Provinciales y Nacionales que realizaba anualmente la Asociación y con el aporte de las asambleas de Secciones locales y de los círculos de estudio que se habían fundado. "El plan articulado se presentó a la Convención de Valparaíso ( Enero de 1925 ). Fue revisado en la Convención General de Valdivia ( Enero de 1926 ). Esta convención acordó extender el Plan a todo el sistema educacional. Hasta entonces se hablaba únicamente de enseñanza primaria y normal. El plan definitivo de Reconstrucción Integral de la Educación Pública fue acordado en la histórica Convención General de Talca ( Enero de 1927 )" ( 24 ).

La difusión del proyecto y la lucha por imponerlo sobrepasó los límites académicos. La revista gremial "Nuevos Rumbos" da repetida cuenta de las manifestaciones públicas, de las huelgas, de los desafíos a la autoridad y las consiguientes represiones que acompañaban a la demanda pro-reforma.

En Septiembre de 1926, el proyecto de la Asociación General sufrió una prueba de fuego. La Sociedad Nacional de Profesores, organización gremial que agrupaba a la mayoría de los profesores secundarios, llamó a una " Asamblea Pedagógica", a fin de debatir los problemas de la organización general del servicio educativo y las cuestiones propiamente pedagógicas. Invitó al profesorado de todas las ramas y de todo el país. Naturalmente concurren en alta proporción profesores universitarios, secundarios, de enseñanza profesional y de escuelas normales. La minoría de jóvenes profesores primarios batalló ardorosa y atrevidamente por las ideas del plan de reconstrucción, en un interesante enfrentamiento con los sectores más prestigiosos y acomodados de la docencia. Un folleto publicado por la institución patrocinante reproduce las actas y acuerdos de la reunión, aunque obviamente refleja el punto de vista moderado de la Sociedad Nacional de Profesores ( 25 ). La confrontación entre tan desiguales fuerzas fue saludada como una victoria por los reformistas de la Asociación General. Un examen objetivo de las conclusiones permite establecer que hubo una conciliación entre los puntos de vista conservador y avanzado, lo cual ayudó a legitimar las ideas del magisterio primario y a darle nuevos bríos en su campaña.

A fines de Septiembre de 1927 se publicó el anteproyecto de reforma educacional del recién nombrado Ministro José S. Salas. Como se ha señalado, se inspiraba directamente en los lineamientos del plan de la Asociación de Profesores y en su redacción, probablemente, contó con la participación de dirigentes de ésta.

El anteproyecto desató una intensa actividad de prensa, reflejo de la inquietud y de la discusión abierta en los más variados círculos. Los tres principales diarios de Santiago recogieron en sus páginas una viva polémica entre el Ministro Salas y varios impugnadores de aspectos parciales, pero importantes, de su iniciativa. Entre el 25 de Septiembre y el 10 de Diciembre, "El Mercurio" publicó 11 editoriales dedicados a educación y al proyecto; "La Nación" publicó 6 editoriales y "El Diario Ilustrado", 4; a ello se suman numerosos artículos de página de redacción, declaraciones, entrevistas, notas de crónica, etc. Puede decirse con propiedad que el proyecto de reforma fue ampliamente difundido y debatido en la prensa. El tono general fue de satisfacción por la iniciativa y de aprobación global de ella. Pero, más allá de esta unanimidad formal, se expresaban discrepancias que apuntaban hacia aspectos puntuales del proyecto. En todo caso, nadie lo estimó inoportuno ni innecesario y nadie rechazó el contenido vertebral de la iniciativa.

Significativamente, en el parlamento no hubo una discusión directa del anteproyecto. Debe recordarse que, en virtud de facultades extraordinarias, el Poder Ejecutivo disponía de poderes para legislar por la vía del Decreto. Sin embargo, ambas ramas del Congreso se reunían regularmente en el período y los legisladores debatían los más variados asuntos. El problema educacional sólo se discutió en la Cámara de Diputados a comienzos de Diciembre, cuando ya estaba decidido y a punto de promulgarse el Decreto de reforma, discusión que se prolongó algunos días después de la promulgación, pero sin referirse directamente al Decreto.



Curiosamente, mientras los órganos de prensa expresaban las opiniones favorables de fuerzas sociales y de instituciones como gremios, empresariado e Iglesia, en el parlamento se reflejó, de manera oblicua, la oposición de la mayoría de las tendencias políticas tradicionales. En efecto, el debate educacional se abrió con un pretexto: la presencia en Chile del ex-Ministro de Instrucción de Prusia, Dr. Otto Boelitz, a quién - insólitamente - se invitó a dar una conferencia, en sesión de la Cámara de Diputados, sobre la reforma educacional en esa región de la República alemana. Luego, entre el 6 y el 20 de Diciembre, en cuatro sesiones hubo discursos que aprovecharon la oportunidad de comentar la charla del visitante para manifestar una defensa del sistema educacional vigente y expresar escepticismo acerca de la viabilidad de la reforma en vías de implantarse ( 26 ). Demostrando un evidente desfase, el diputado y profesor Manuel Guzmán Maturana intervino el 12 de Diciembre, sin referirse al Decreto de reforma ya publicado, y, en oposición a un criterio de reforma global, presentó un "plan particular de reformas que pueden ser llevadas a cabo a corto plazo" ( 27 ).

Por otra parte, el 11 de Octubre, cuando estaba en pleno desarrollo la polémica entre el Ministro Salas y sus críticos, el Gobierno designó una Comisión para que estudiara el proyecto de reforma. La comisión quedó integrada por 14 personas: los rectores de las Universidades de Chile y Católica de Santiago, un profesor de la Universidad de Concepción y otro del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, tres directores de establecimientos de enseñanza media, un profesor de liceo, otro de instituto comercial, tres profesores primarios y dos personeros de confianza directa del Presidente de la República. Los tres profesores primarios y el profesor de enseñanza comercial eran dirigentes de la Asociación General de Profesores ( 28 ).

Con fecha 23 de Octubre, la Comisión entregó su informe al Presidente de la República. La prensa informó de un acuerdo general unánime con el anteproyecto ministerial. Al mismo tiempo señalaba que había algunas disidencias de detalle que se acompañaban al informe. Entre ellas, la de mayor significación era la del Rector de la Universidad Católica, monseñor Carlos Casanueva, para quién " el proyecto del Gobierno merece elogios en general. Lo creemos inspirado en un sincero anhelo de bien público, en ansias vehementes de remediar el deplorable estado de nuestra educación moral e intelectual con sus consecuencias bien tristes y bien a la vista ya. Hay puntos de partida felices y fecundos. Desgraciadamente hay también objeciones y reservas que hacer ..." ( 29 ). Monseñor Casanueva lamentaba la omisión de una definición cristiana del contenido de la educación moral, cierta falta de énfasis en el papel educativo de factores como la Iglesia, la familia y las corporaciones particulares y la presencia de ciertos principios discutibles y poco prácticos como la coeducación y la obligatoriedad escolar hasta los 18 años de edad.

Días antes, el Ministro Salas había recibido la opinión de tres representantes de los empresarios, o "productores" como se les denominaba entonces. Con fecha 2 de Noviembre entregaron su informe al Ministro, para ser elevado a consideración presidencial. Más que referirse al proyecto en discusión, el documento formula una serie de principios o condiciones que los empresarios querrían ver presentes en la educación: orientación hacia la producción, estudios sin recargos inútiles, estímulo a la iniciativa privada, sólida educación moral con énfasis en valores como la honradez profesional, liberalidad a la educación particular, representación de los gremios patronales en la Superintendencia y en los Consejos Provinciales, sencillez en la organización administrativa de la educación, etc. ( 30 ).

Todo lo anterior permitió editorializar en los siguientes términos al más prestigioso diario del país: "La opinión general es que el anteproyecto del señor Ministro de Instrucción contiene en sus grandes líneas las aspiraciones de la opinión pública a este respecto. Durante muchos años pero especialmente en los cuatro o seis últimos, la protesta se había generalizado contra la existente, desde la organización de la enseñanza primaria hasta la universitaria. El país entero se quejaba de la falta de conexión entre la enseñanza y las necesidades reales del pueblo de Chile, de su presente y de su futuro. Se puede decir que en el trabajo del señor Ministro

Salas se han condensado hábilmente las reformas fundamentales que serían los nuevos rumbos prácticos a seguir" ( 31 ).

En suma, teniendo en consideración el insuficiente nivel de democratización alcanzado entonces por el país, el desprestigio y desplazamiento de los partidos políticos, el carácter autoritario aunque constitucional del régimen del Presidente Ibáñez y la disolución y/o persecución de las organizaciones sindicales y de los grupos de izquierda, puede decirse que el Decreto de reforma fue previamente conocido en sus líneas gruesas, - fue ampliamente debatido por la opinión pública de la época y contó con un apoyo unánime a sus planteamientos generales, aunque surgieran divergencias parciales que reflejaban las diferentes concepciones del cambio educacional existentes entonces.

Salvo en los días inmediatamente posteriores a la promulgación del Decreto, los editoriales de prensa se hicieron luego más esporádicos, aunque la información de crónica fue constante. Prácticamente todos los decretos de implementación de la reforma fueron publicados íntegramente, al menos por "El Mercurio" y "La Nación". Los comentarios editoriales se reavivaban justamente con motivo de la dictación de esos decretos, pero no volvió a suscitarse una polémica periodística, ni una sucesión de editoriales, como la de los meses de Octubre y Noviembre de 1927. Tampoco el parlamento volvió a ocuparse de la educación, salvo dos o tres intervenciones aisladas de diputados, en relación con asuntos de detalle.

#### Elementos contemplados en la programación.

##### Descripción de la reforma.

Los conceptos básicos y/u objetivos de la reforma educacional de 1923 se encuentran contenidos en los 45 artículos del Decreto con Fuerza de Ley Nº 7.500, de 10 de Diciembre de 1927, que lleva las firmas del Presidente Carlos Ibáñez y de su Ministro de Educación Eduardo Barrios ( 32 ).

Como se demostrará en otra sección, en el Decreto 7.500 y en los instrumentos reglamentarios y curriculares que lo complementan, se recogen principios doctrinarios provenientes de las tendencias modernas de la pedagogía, especialmente la "escuela activa", combinados con respuestas originales a los problemas sociales, orgánicos y administrativos que afectaban al sistema educativo nacional.

La ley de reforma intenta reorganizar en profundidad el conjunto de la institucionalidad de la educación chilena, sobre la base de los siguientes principios y en los términos que se indican:

i) La educación como función de Estado: el art. 1º declara que "la educación es función propia del Estado, quién la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública". En el art. 12 se reconoce a la enseñanza particular, pero "como actividad de cooperación al cumplimiento de la función educacional que es de dirección y responsabilidad del Estado..."

ii) autonomía técnica y administrativa del sistema educacional: en el art. 2 se establece que "El Ministerio cuidará que los propósitos de autonomía que este Decreto Orgánico establece no sean desviados por ninguna fuerza o tendencia extraña, por cuanto la Educación, como toda función al Servicio Colectivo, tiene normas y finalidades propias". En este sentido el art. 26 reconoce autonomía a las universidades y en los arts. 40, 41 y 42 se echan las bases de un sistema objetivo de nombramientos, calificaciones y ascenso del personal docente y de una futura electividad de los cargos directivos de la educación por parte de los profesores o "sostenedores de la función" como se les denomina.

iii) Unidad del proceso educativo: el art. 6 prescribe que "La Educación será dada por profesionales que se considerarán actuantes en un mismo proceso y será organizada como una sola unidad funcional ..." mientras que se señala a la Superintendencia, entre otras, la tarea de "mantener la unidad ... de todos los períodos de la educación" ( art. 30, inciso a ). La creación de la propia Superintendencia como autoridad superior sobre todo el sistema y de los Consejos Provinciales y Directores Provinciales, con idénti-

ca. jurisdicción sobre todos los servicios educacionales de una provincia, tendían al mismo propósito. Como ya se ha dicho antes, por primera vez en Chile se legislaba sobre la educación como un todo unitario y se reunían las ramas dispersas bajo el alero común del Ministerio de Educación.

iv) Continuidad y correlación de la enseñanza: en el art. 4 se reconocía que la educación debe basarse en "la evolución psicofisiológica del educando". En consecuencia, el art. 6 postula que la enseñanza debe iniciarse, continuarse y terminar "en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven". Corresponderá a la Superintendencia velar por mantener junto con la unidad "la correlación y continuidad de todos los períodos de la Educación" ( art. 30, inciso a ). Cuando en el segundo ciclo secundario se establecen tres canales diversificados, se encarga al Reglamento que cuide de "la correlación de la enseñanza entre las tres secciones" ( art. 24, párrafo final ).

v) Diversificación de la enseñanza funcionalidad con el desarrollo económico: el art. 2, párrafo 2, anota "el propósito de que la Educación se adapte a las características de la región que sirva". Todo el Título III, al referirse a los Directores y Consejos Provinciales de Educación, tiende a establecer la ejecución descentralizada de la política educacional y a diversificarla, como lo señalan implícitamente los incisos b) y c) del art. 37. La propia diversificación de los estudios secundarios establecida en el art. 24 para los tres últimos años del Liceo, en secciones humanística, científica o de especialización técnica, debía contemplar las características regionales para decidir el carácter de estas especializaciones ( comercial, industrial, agrícola, minera, etc. ). Por otra parte, mientras el art. 3º quiere desarrollar en el individuo "su máxima capacidad productora intelectual y manual" y que el conjunto social sea "capaz de un trabajo creador", el art. 5 estipula que "la educación se orientará hacia los diferentes tipos de producción, proporcionalmente a las necesidades del país". En parte, la orientación productiva se asegura mediante la diversificación de la enseñanza secundaria y la creación de las secciones técnicas en los Liceos ( arts. 23, 24 y 25 ) y, en parte, con la presencia de representantes de la producción nacional en la Superintendencia de Educación ( art. 13, párrafo 3 ) y en los Consejos Provinciales ( art. 36, párrafo 1 ).

vi) Atención a las diferencias individuales y a las etapas de desarrollo del educando: el art. 3 estipula que "la educación tendrá como objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste". La enseñanza primaria ha de tener una organización familiar ( art. 9 ) y habrá diversos tipos de escuelas primarias "en consideración a las necesidades del alumnado" ( art. 17 ). Los planes, programas, métodos y procedimientos deben favorecer " el despertar y desarrollo de las vocaciones" ( art. 20 ). La misión del Departamento de Educación Secundaria será conocer de " la enseñanza a la adolescencia", expresión que denota una vez más la preocupación por la atención de las etapas del desenvolvimiento del ser en formación.

vii) Racionalización y democratización de la función administrativa: el establecimiento de una Superintendencia, como organismo normativo y coordinador ( arts. 13, 14 y 30 ), articulado con los Directores y Consejos Provinciales para la dirección operativa del sistema ( arts. 33 a 37 ), introducen un principio racionalizador. A esto debe sumarse, en el nivel ministerial, la creación de un solo Departamento Administrativo y de dos grandes unidades técnicas, los Departamentos de Educación Primaria y Secundaria, junto a los Departamentos de Educación Física y Educación Artística y Extensión Cultural. Esto, en vez de las siete direcciones generales de que constaba en ese tiempo el Ministerio ( 33 ) y de la inexistencia de organismos provinciales para la dirección descentralizada del servicio - salvo en la educación primaria. Al mismo tiempo, esta estructura administrativa tendía a ser democrática por cuanto consagraba formas de dirección colectiva ( Superintendencia y Consejos Provinciales ) y de participación de los maestros y de sectores sociales en los órganos de dirección. A lo mismo contribuía el ya aludido principio de la electividad de las autoridades educacionales.

viii) Comunidad educativa: el art. 10 establece que "toda Escuela será organizada y considerada como una comunidad organizada de vida y de trabajo en la cual colaboran maestros, padres y alumnos", aunque advierte que "los padres cooperarán a los fines de la educación, pero sin intervenir directamente en los procedimientos empleados para realizarlos".

ix) Investigación y experimentación: el art. 30, inciso g) encomienda a la Superintendencia "estimular la investigación científica". Por otra parte, el art. 4 indica que "la educación se desarrollará de acuerdo con planes, programas y métodos basados en la evolución psicofisiológica del educando", lo cual supone investigación y experimentación. En consecuencia, a nivel operativo se encomienda a los Consejos Provinciales ( art. 37 ), "estudiar los resultados de programas, métodos y procedimientos en práctica y las innovaciones que se creyere necesario establecer ", "autorizar a los maestros más idóneos para experimentar y poner en práctica nuevos métodos o regímenes de trabajo en sus establecimientos" y "señalar temas de investigación dentro del personal de la provincia, que sirvan para ayudar al Consejo en sus orientaciones..." Adicionalmente, se asigna al Instituto de Educación Física "el carácter de un centro superior de investigación psicofisiológica" ( art. 27, párrafo 2 ).

x) Obligatoriedad escolar: mientras el anteproyecto del Dr. Salas elevaba la obligatoriedad escolar hasta los 18 años de edad, el art. 7 del DFL. 7.500 la ubica entre los 7 y los 15 años de edad, dejando a los Reglamentos la facultad de extenderla o disminuirla parcialmente, de acuerdo con los medios educacionales de que se dispusiera en cada región o localidad.

xi) Carácter asistencial de la educación: en el mismo art. 7, se reconoce como atención preferente del Estado "el mejoramiento de los medios de vida y la reglamentación del trabajo, a fin de poder aumentar en el futuro la edad de la obligación escolar". En consecuencia, estipula la gratuidad de la educación primaria y que el Estado deberá "proporcionar, aceptar o recabar recursos para el mantenimiento del equilibrio fisiológico de los alumnos del período obligatorio, cuya situación económica así lo exija" ( art. 8 ). Se encarga a los Consejos Provinciales "arbitrar los medios conducentes para hacer efectivas la obligación escolar y la asistencia social al educando" ( art. 37, inciso g ).

xii) Nacionalismo: el art. 5 indica que la educación se desenvolverá, en sus ciclos iniciales, "dentro de un ambiente ... que pondere las virtudes de nuestra nacionalidad". Los Consejos Provinciales tendrán como obligación "arbitrar o recabar todos los medios que tiendan ... al desarrollo de un alto espíritu patriótico y nacionalista" ( art. 37, inciso j ).

xiii) Coeducación: la organización de la escuela "podrá ser coeducativa en aquellos casos en que el ambiente lo permita y la investigación científica lo recomiende" ( art. 9 ).

xiv) Libertad de enseñanza: además de lo preceptuado en el art. 12 en cuanto a declarar a la enseñanza particular "cooperadora en el cumplimiento de la función educacional del Estado", en el art. 4, transitorio, se asegura que "serán mantenidos los derechos y garantías de que actualmente gozan los establecimientos de enseñanza particular, en todos sus grados, siempre que no contravengan las disposiciones del presente decreto ..."

En otros términos, el Decreto 7500 echa las bases de un sistema educativo formado por: a) una educación primaria de seis grados; b) una educación secundaria formada por un ciclo básico común de tres años y un ciclo diversificado de tres años más; y c) una educación superior en la que se deberían cursar estudios conducentes al grado académico de Bachiller, antes de ingresar a las escuelas profesionales o de continuar estudios académicos hacia la licenciatura o doctorado.

Esta estructura sería servida por la siguiente organización escolar: a) en la educación primaria: escuelas urbanas, escuelas rurales, que podrían impartir la enseñanza primaria en sólo cuatro años, escuelas granjas o de concentración, y escuelas hogares, para la enseñanza especial. Además se contemplaban secciones parvularias y escuelas complementarias vespertinas o nocturnas ( art. 17 ); b) en la educación secundaria, habría establecimientos "integrales" que ofrecerían todas las diversificaciones posi-

bles en el segundo ciclo, es decir, científica, humanística o de especialización técnica; habría también establecimientos "especiales" que, después del primer ciclo común ofrecerían sólo una especialización técnica ( arts. 22, 23, 24 ); y c) en la Universidad de Chile habría "institutos universitarios", de carácter académico y "escuelas profesionales", como las existentes. En las primeras se seguirían los estudios previos al bachillerato y los estudios académicos de segundo y tercer ciclo. En las segundas se harían los estudios conducentes a un título profesional ( art. 26 ).

La administración superior del sistema estaría presidida por la Superintendencia de Educación ( 34 ), organismo que constituiría "la autoridad superior, administrativa y técnica, de toda la enseñanza nacional". Integrarían la Superintendencia, el Ministro que es el Superintendente, los Jefes de Departamentos, los Rectores de las Universidades estatales y uno de las particulares, y representantes de la producción nacional. ( art. 13 ).

Los departamentos del Ministerio, como ya se ha explicado, serían cinco: administrativo o Subsecretaría, primario, secundario, de educación física y de educación artística ( arts. 14, 15, 16, 21, 27 y 28 ).

Para hacer efectiva la descentralización se creaban los cargos de Directores Provinciales de Educación y los Consejos Provinciales, con autoridad sobre toda la enseñanza de la respectiva provincia. Además del Director Provincial, integraban el Consejo cuatro docentes, tres representantes de la actividad económica y un médico ( título III ).

Otras disposiciones importantes del Decreto se referían a la provisión de recursos para crear y sostener escuelas primarias; se obligaba a todo propietario agrícola, en cuya tierra hubiese más de veinte alumnos a levantar una escuela, y a un grupo de propietarios de un radio mayor que especificaría el Consejo Provincial correspondiente, a proveer una escuela granja o de concentración; un criterio similar se aplicaba a las empresas industriales, mineras o salitreras ( art. 19 ).

Como se señala repetidas veces en el propio Decreto-ley de reforma y en declaraciones de autoridades ( 35 ), este instrumento sólo proporcionaba un marco general y un punto de partida que era necesario complementar mediante otros textos reglamentarios y curriculares. En los párrafos siguientes se resumen las disposiciones de los principales documentos complementarios. Las referencias jurídicas completas se indicarán en la sección relativa a la implantación.

Educación primaria: El Reglamento General de Educación Primaria, del 22 de Febrero de 1928, incluía los siguientes títulos: de las escuelas del Estado, municipales y particulares, subvenciones, obligación escolar, censo escolar, sanciones, régimen y funcionamiento de las escuelas, matrícula y certificados, del trabajo escolar, de las comunidades escolares, de la extensión escolar, personal, las Escuelas de Profesores Primarios, admisión y permanencia en el servicio, nombramientos y ascensos, incompatibilidades, perfeccionamiento del personal, fomento de la educación primaria, disposiciones generales y disposiciones transitorias ( 36 ).

Los capítulos de índole administrativa detallan e instrumentan las disposiciones generales del Decreto 7500. De mayor interés es el título IV, "Del trabajo escolar", en el que se introducen las orientaciones de la nueva pedagogía o "escuela activa".

"El trabajo escolar será socializado. Los alumnos de una escuela o año de estudios podrán dividirse en grupos para determinadas labores" ( art. 67 ) ... "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. 61 ).

El programa de estudios dictado por el Ministerio es considerado como "programa mínimo" y los Consejos Provinciales podrían ampliarlo, "de acuerdo con los recursos y necesidades nacionales". Para desarrollarlo y cumplirlo se dará la necesaria libertad al profesor" ( art. 62 ).

La orientación práctica de la educación se manifiesta así: "... se dará mucha importancia a la educación manual, procurando que sea coordinada con las actividades intelectuales" ( art. 62 ). "Donde lo permitan las condiciones se acentuarán las prácticas de cultivo de la tierra, minería, comercio y otros ramos de enseñanza que tengan relación con las actividades económicas de la localidad" ( art. 66 ).

Rechazando la rigidez de horarios, sin embargo, se recomienda adaptar las actividades escolares a un plan general que comprende 25 horas semanales para cada grado de 1º a 4º y 30 horas en 5º y 6º. Las "actividades escolares" se organizan en cuatro áreas: Educación Física ( gimnasia, juegos educativos y actividades manuales), Educación Moral ( religión, moral, educación cívica ), Educación Estética ( dibujo, canto y música ) y Educación Intelectual ( idioma nacional, estudio de la naturaleza, matemáticas e historia y geografía ).

Se dispone que "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. 64 ). Por otra parte, se ordena la supresión de los exámenes y se estipula que "las promociones se harán anualmente tomando en cuenta los trabajos y asistencia del alumno durante el período escolar" ( art. 68 ).

De gran significación es también el Título V, en el que se da forma a la disposición legal de que "toda escuela será considerada y organizada como una comunidad de vida y de trabajo". Se ordena, en el art. 72, la creación de Comunidades Escolares, en cada escuela o agrupación de escuelas.

"Podrán ser miembros de la Comunidad: los profesores, los alumnos y ex-alumnos del establecimiento y los padres de los alumnos" ( art. 75 ). Cada Comunidad elegirá un Consejo- compuesto por el director de la escuela, un profesor y un padre de familia - y las Comisiones de trabajo ( arts. 73 y 76 ).

Los Consejos Escolares, según el art. 77, se ocuparán preferentemente de: establecer servicios asistenciales para los escolares indigentes, atender a la recreación de la comunidad, trabajar por la fundación de colonias y parques escolares, tratar de dotar a la escuela de los elementos educativos que faltan, favorecer la fundación de instituciones entre los niños, contribuir a la regularización de la asistencia a clases e instalar cursos de extensión escolar.

Educación Secundaria: la profundidad y complejidad de los cambios formulados en el Decreto 7500, obligó a una minuciosa labor de programación, que tuvo tres instancias: i) la reorganización general del sub-sistema, estatuida en Febrero; ii) el nuevo Plan de Estudios, dictado en Febrero; iii) aspectos curriculares y de organización escolar abordados entre Mayo y Septiembre.

El decreto de reorganización de la educación secundaria constituye un verdadero plan de desarrollo, basado en un análisis de la realidad económico-social y educacional de cada provincia y localidad importante del país ( 37 ).

El art. 1º de este decreto especifica que la educación secundaria será impartida por Institutos Científico-Humanistas, Liceos Integrales, Liceos Semi-integrales, Liceos Técnicos, Institutos Comerciales, Escuelas de Comercio, Escuelas Industriales, Escuelas Agrícolas, y Escuelas Profesionales Femeninas. En principio toda esta gama de establecimientos tendría en común un primer ciclo de tres años de enseñanza general post-primaria. Su diferenciación en tan variados tipos radicaba en la naturaleza de los estudios del segundo ciclo, como se estipula en el art. 2.

Los Institutos Científico-Humanistas - que serían los dos más afamados colegios secundarios estatales - tendrían sólo secciones científica y humanística, para atender a alumnos destacados de Santiago - en el Instituto Nacional - y de provincias - en el Internado Nacional Barros Arana.

Los Liceos Integrales tendrían las tres secciones que establecía el art. 23 del Decreto 7500, los Semi-integrales sólo dos - una técnica y otra científica o humanística - y los Liceos técnicos, sólo una sección técnica.

Los restantes tipos de establecimientos serían aún más especializados y, como medida transitoria, podrían dar una enseñanza profesional aún en el primer ciclo.

A continuación, el decreto detallaba cuáles serían los establecimientos estatales de cada tipo que funcionarían en cada ciudad del país, con especificación de las secciones y tipos de estudios técnicos que se ofrecerían ( arts. 8 a 12 ).

En total funcionarían 2 institutos científico-humanísticos, 6 liceos integrales, 50 semi-integrales y 21 liceos técnicos. En estos liceos habría un total de 94 secciones técnicas que ofrecerían 101 especialidades, clasificadas en la siguiente forma: industrial y minera, 35; profesional femenina, 25; industriales, 6; agrícolas de hombres, 18; agrícolas femeninas, 11; comerciales, 6. A esto se sumarían las secciones técnicas de las Escuelas Profesionales de Niñas ( 14 ), Institutos Comerciales ( 12 ), Escuelas Industriales ( 6 ) y Escuelas Agrícolas ( 5 ), lo que daría un total de 140 secciones técnicas o de educación económica, comparado con los 48 establecimientos profesionales que habían funcionado en 1927 ( 32 ).

A fines de Enero, un decreto especial suprimió las llamadas "preparatorias" de los Liceos, es decir, cursos de enseñanza elemental anexos a los Liceos, que en cuatro años habilitaban para ingresar al primer año de éstos. Las "preparatorias" eran frecuentadas por alumnos de extracción acomodada y se diferenciaban netamente de la "escuela pública" común, de clientela popular. Sin embargo, esta drástica medida democratizadora - fue suspendida en la práctica, porque el mismo decreto indicaba que las "preparatorias" serían reemplazadas por Escuelas Primarias que transitoriamente podrían seguir en funciones en los mismos locales de los Liceos ( 39 ).

A fines de Febrero se dictó el nuevo Plan de Estudios para la educación secundaria, el que tendría un texto definitivo a fines de Marzo, después de algunas modificaciones de detalle ( 40 ). En el primer ciclo se estipulaban 30 horas semanales de clases, más tres de Gimnasia en cada grado. En todos los grados se asignaban 4 horas al Castellano, Matemáticas e Idioma Extranjero, respectivamente; 3 horas a Música y Canto, 2 horas a Religión o Moral, Dibujo y Trabajos Manuales o Labores Femeninas. Se asignaba un número variable de horas a Geografía, Historia y Educación Cívica, Ciencias Naturales e Higiene, Física y Química Elementales y a Caligrafía y Dactilografía.

En el segundo ciclo, se introducía un segundo idioma extranjero, también a opción de los alumnos, en las secciones humanísticas, en tanto que en las técnicas se conservaba sólo uno. Las secciones científicas - y humanísticas procuraban incluir todas las disciplinas propias de la educación secundaria moderna, incluyendo especializaciones manuales, dibujo y educación artística, con énfasis en las matemáticas y ciencias naturales en un caso, y las ciencias humanas y literatura en el otro. Finalmente, las secciones técnicas tendrían 14 horas semanales de plan común, en los tres grados: matemáticas, 3; castellano, 3; idioma extranjero, 4; cultura cívica, 2; y educación artística, 2. Las otras 14 horas se dedicarían a la especialidad. En las tres secciones, fuera de las 28 horas regulares de clases semanales, se contemplaban tres horas de gimnasia y una de canto.

En cuanto a los programas de estudios, como ya se anticipó, a fines de Mayo se fundó la Comisión que los elaboraría, pero no alcanzó a cumplir su cometido antes de la liquidación del intento reformista. No obstante, es importante reproducir las finalidades que dicha Comisión acordó asignar a cada ciclo: i) el primer ciclo tendería "al desarrollo de la personalidad del adolescente, encaminada de preferencia hacia la orientación y aprovechamiento de sus aptitudes para la vida espiritual, social y económica"; ii) el segundo ciclo propendería a "obtener el máximo desarrollo de las aptitudes especiales y de la madurez intelectual del educando, con el objeto de capacitarlo para comprender las necesidades y aspiraciones de la vida contemporánea y para actuar con eficacia en ella" ( 41 ).

Otro importante documento normativo fue el Reglamento General de Educación Secundaria ( 42 ). También este reglamento es expresivo de la profunda renovación que se quería introducir en el tradicional Liceo chileno.

A semejanza de la educación primaria, se establecía en cada colegio una comunidad escolar, con un directorio elegido y renovable, para conocer "los asuntos relacionados con el régimen interno" que el jefe del plantel someta a su consideración, cooperar a la obra de extensión cultural y de mejoramiento material y de asistencia social que se requiera ( art. 4 ).

"La disciplina del colegio permitirá la libre manifestación de la personalidad del educando, a fin de que puedan descubrirse y apreciarse en él todos sus sentimientos, sus aptitudes y demás modalidades que le sean propias" ( art. 20 ). Por lo tanto, "es inadmisibles cualquier forma de castigo corporal" ( art. 24 ). Según el Jefe del Departamento de Educación Secundaria, el régimen interno de los colegios se fundó sobre la libertad y la dignidad de



los educandos, empleando no tanta severidad como afecto, reemplazando los conceptos de "conducta" por "carácter" y "aplicación" por "trabajo". Se reemplazaron los "inspectores" ( bedeles ) por "profesores jefes" y se estatuyeron los Consejos de Profesores, los orientadores o "consejeros vocacionales" y las asociaciones de alumnos y ex-alumnos.

El decreto que reorganizaba la educación secundaria había autorizado la coeducación, por razones prácticas, en un número importante de Liceos. El Reglamento estableció que "cuando la coeducación sea admitida, comprenderá las horas de clases y de recreo" ( art. 23 ).

En lo referente al proceso enseñanza-aprendizaje, se propicia el trabajo al aire libre, las visitas a instituciones científicas y a establecimientos productivos y las excursiones escolares. Se declara que la educación cívica y moral no compete sólo a los profesores de la asignatura respectiva sino a todo el personal docente y administrativo. Significativamente se estipula que " el profesor se abstendrá de dictar las materias de su clase, salvo en los casos en que hubiera absoluta necesidad de hacerlo por la naturaleza especial del ramo o por otras circunstancias que lo justifiquen" ( art. 27 ).

Finalmente, se recomienda que "las bibliotecas, gabinetes, laboratorios, talleres y campos de cultivo puedan ser aprovechados no solamente por los alumnos sino también por cuanta persona acuda a ellos en demanda de una información o experiencia, sin perjuicio de los cursos regulares de extensión o perfeccionamiento para adultos que funcionen en las mismas aulas durante las tardes, las noches o los días festivos" ( art. 9 ).

Formación de profesores: el Reglamento General de Educación Primaria había dispuesto que el personal docente de ésta se formaría en las Escuelas de Pedagogía para profesores primarios, a las cuales se ingresaría después de haber terminado los estudios secundarios ( arts. 89 y 91 ). Se indicaba además que funcionarían escuelas primarias de aplicación, destinadas a la experimentación y a la práctica docente de los aspirantes a profesores.

Con el objeto de avanzar hacia el cumplimiento de estos preceptos y de mejorar la calidad de los estudios pedagógicos, se suspendió el ingreso de alumnos nuevos para 1928; se suprimieron los cursos de 1º y 2º año de las escuelas normales - que ofrecían cinco años de estudios sobre el sexto año primario - y se ordenó concentrar a los alumnos de 3º, 4º y 5º año en 6 Escuelas de Profesores Primarios que reemplazarían a las 9 normales existentes ( arts. 1, 2 y 3 del Decreto 132, de 18 de Enero ). Adicionalmente se establecieron facilidades de internado para los alumnos que tuvieran que desplazarse de una ciudad a otra como resultado de esta política de concentración.

Por decreto de 2 de Febrero ( 44 ) se dictó un plan de estudios para los tres grados a que quedaba circunscrita en 1928 la formación de profesores primarios, más un cuarto año que funcionaría en 1929. Los dos primeros años se irían suprimiendo gradualmente; en su curriculum todavía predominaban las materias de cultura general. En el plan de los dos últimos cursos predominaban en cambio las disciplinas de carácter profesional, incluyendo fuerte proporción de pedagogía y metodología, más psicología, biología pedagógica, filosofía y sociología de la educación, organización y legislación escolar, etc.

En Abril, se aprobó el Reglamento y Plan de Estudios de la Escuela de Profesores Secundarios, que reemplazaba al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Se le encargaba la formación pedagógica de los docentes de las disciplinas científicas, humanísticas, artísticas y de educación física y manual en la enseñanza secundaria ( 45 ). De acuerdo con la reorganización universitaria, ésta sería una escuela profesional, para ingresar a la cual se requeriría cursar los estudios académicos de Bachillerato en los Institutos Universitarios. Más tarde se decretó que los primeros años profesionales podían cursarse paralelamente a los últimos años del ciclo académico.

En otros decretos del mismo mes de Abril, se encomendó al Instituto Superior de Comercio y a la Escuela Profesional Superior Femenina, ambos de Santiago, que continuaran formando profesores para la enseñanza comercial y para la enseñanza de profesiones femeninas, respectivamente, a través



de cursos pedagógicos anexos, cuyos planes de estudios se aprobaron entonces ( 46 ). Más tarde, se estatuyeron cursos pedagógicos similares en la Escuela de Artes y Oficios ( establecimiento de formación técnica industrial ) y en el Instituto Agronómico, pero ambos no alcanzaron a funcionar.

Todos estos establecimientos pasaron a depender del Departamento de Educación Secundaria, así como las Escuelas de Profesores Primarios continuaban bajo la jurisdicción del Departamento correspondiente.

En virtud del principio de unidad, se pudo pensar en la integración de todos los programas de formación de profesores secundarios en un solo establecimiento. El más antiguo, prestigiado e importante era el ex-Instituto Pedagógico y pudo haberse hecho cargo de toda esta misión pero, según el Jefe del Departamento, se opusieron razones prácticas y el temor de que el ex-Pedagógico, de tendencia humanística "habría impreso su sello en la preparación del profesor de los ramos técnicos y desvirtuado enseguida la enseñanza" ( 47 ).

Educación superior: En su Mensaje al Congreso Nacional, de fecha 21 de Mayo de 1928, el Primer Mandatario fundamentaba así la reorganización de este nivel educativo: "los estudios universitarios también han sido transformados. La opinión más culta del país ha reclamado, consistentemente la creación de centros de altos estudios. La ciencia pura se confundía con asignaturas profesionales, sucumbiendo ante la competencia de los estudios interesados y desviándose, cuando existían, las mejores vocaciones de más prácticos intereses. Consecuencia de ello era solamente una depresión general de la calidad de los estudios de todo orden, abandono y depresión que se palpan en el hecho de que sabios eminentes hayan vivido entre nosotros sin poder formar discípulos que puedan substituir al profesor contratado en el extranjero. Los institutos universitarios vienen a llenar este vacío" ( pág. 16 ).

En el Decreto 600, de 10 de Marzo de 1928, después de considerar que "el Decreto Orgánico 7500 encomienda a la Universidad nuevas funciones de investigación científica por medio de los Institutos, para la plena consecución de los cuales urge dar forma y vigencia a dichos organismos educacionales y a las escuelas universitarias modificadas", se crean los Institutos Universitarios con fines generales relacionados con el cultivo y difusión de las ciencias y con el fin específico de dar "la preparación necesaria a las personas que deseen seguir o sigan en las escuelas universitarias los estudios profesionales" ( art. 2 ).

Se crearon los Institutos de Humanidades y Literatura, Filosofía y Ciencias Sociales, Historia y Geografía, Biología, Geología y Química, y Física y Matemáticas.

Después de tres años de estudios post-secundarios, se otorgaría el grado de Bachiller. Este habilitaría para ingresar a las Escuelas Profesionales existentes - cuyos estudios se concentrarían en el tiempo - o para continuar estudios académicos conducentes al grado de Licenciado. En los mismos Institutos se seguirían después los altos estudios conducentes al Doctorado, al cual podrían optar también los profesionales titulados ( 48 ).

En sendos decretos de fines de Marzo y comienzos de Abril, se dictaron los planes de estudio y los reglamentos de los Institutos Universitarios.

#### Dificultades durante la programación y soluciones adoptadas:

En las numerosas fuentes consultadas no se registran dificultades especiales en el proceso de programación, salvo las inherentes a la falta de tiempo. Se quiso que una reforma comprensiva, acordada en Diciembre, empezara a ejecutarse ya al comienzo del año escolar siguiente - normalmente en Marzo - aunque fuera en los términos parciales que se indicarán más adelante. La falta de tiempo para preparar los instrumentos mínimos, obligó a postergar el comienzo de las clases, hasta comienzos de Abril en la enseñanza primaria y secundaria y hasta comienzos de Mayo para la universitaria y fines de Mayo para la formación de profesores primarios.

## 2.2 IMPLANTACION:

### Fecha de implantación:

La fecha legal de implantación corresponde a la promulgación del DFL. 7.500, de 10 de Diciembre de 1927. Puede considerarse como implantación efectiva, aunque parcial, el comienzo del año lectivo de 1928 que, como ya se anotó, correspondió a los meses de Abril o Mayo.

### Forma de implantación:

Como se demostrará en la sección "Fundamentos Teóricos", la reforma educacional se entendía como urgente y de pronta iniciación, aunque gradual en su estrategia. La rapidez con que se llevó a ejecución está asociada con el clima de reformas que vivía el país y con la naturaleza de la fuerza social que impulsó y orientó la transformación educacional, esto es, el gremio de profesores primarios.

No obstante su apresurado inicio, la reforma fue claramente concebida como proceso gradual. Ya hemos reproducido declaraciones en ese sentido, del Ministro Salas. Del mismo modo, se han insertado en las notas, palabras del jefe de la enseñanza primaria y líder de la Asociación General, Luis Gómez Catalán. La "Revista de Educación Primaria", a mayor abundamiento, dedica un inteligente editorial de su número de Abril a explicar el concepto de "período de transición" como clave para interpretar la fase que vivía la reforma.

El jefe de la enseñanza secundaria, por su parte, escribía con posterioridad: "no se ha delineado entre nosotros una reforma de más vasto alcance ... sin embargo, no era el plan una osadía. Ajustado a las más premosas necesidades nacionales, bien podía llevarse a la práctica, lenta y gradualmente, como fue desde un principio nuestro pensamiento" ( 50 ). Refiriéndose más específicamente a la rama secundaria, anotaba: "en ningún instante se pensó tener a la mano cuantos elementos la reforma exigía ... todo eso reclamaba dinero -aunque no tanto como en un principio se creyó - y hombres aptos para realizarlo. Fue así como la renovación se inició aplicada gradualmente, con ánimo de completarla en el término de tres o más años si era preciso". Agregaba: "hay quiénes suponen que se pretendió rehacerlo todo de un golpe porque los nuevos planes estaban completos. No han reparado en que esos planes tenían también su desarrollo ... por el momento señalábamos más bien un rumbo y nos trazábamos un programa antes que empeñarnos en improvisar toda una nueva organización" ( 51 ).

Por su parte, el Presidente de la República declaraba: "aun cuando la naturaleza de las cosas obliga a permanecer en un largo período de transición en el que la obra que se inicia y toda doctrina de la nueva enseñanza se deben considerar de acuerdo con las limitaciones y el carácter de tal etapa, el Gobierno puede declarar que la reforma es un hecho dentro de la máxima posibilidad que ofrecen hoy día nuestros elementos educacionales" ( 52 ).

Desde el punto de vista curricular, la gradualidad de la reforma se expresaba en la siguiente forma. En la educación primaria se puso en práctica un nuevo plan de estudios, acompañado de programas provisorios no correspondientes; mientras tanto, se estudiaban nuevos programas que se ajustaban plenamente. Para que este desfase no paralizase el trabajo escolar, se autorizó a los profesores para interpretar muy flexiblemente los programas, de acuerdo con el espíritu de la "escuela activa", y se difundieron instrucciones metodológicas conducentes a ayudar a los profesores ante este problema.

En la educación secundaria, como ya se dijo, la transición se cumpliría en tres años. El nuevo plan de estudios, en 1928 sólo regiría para el 1er. año del primer ciclo y para el 1er. año del segundo ciclo. En los años 1929 y 1930 se aplicarían los planes para los segundos y los terceros años respectivamente. Esto aliviaba la carga de implementar los aspectos humanos, técnicos, materiales y financieros y hacía posible una adecuada acumulación de re

## **cursos.**

En la formación de profesores primarios, aunque hubo una reorganización bastante drástica, también se estableció un proceso de transición antes de alcanzar el objetivo de que esta formación fuese post-secundaria. Sin duda, al suprimir tres escuelas normales, al eliminar dos cursos inferiores y, más tarde, al recibir alumnos con su educación secundaria terminada, se ahorraban y concentraban recursos para darle a esta rama un nivel superior y una mejor calidad.

No se previeron ensayos anteriores a la implantación. En cambio, la vigencia del principio de investigación y experimentación, cuya instrumentación se encargaba principalmente a los Consejos Provinciales, permitiría, en principio, fundamentar eventuales ajustes en un amplio proceso de búsqueda.

## Mecanismos y recursos utilizados:

Como ya se ha señalado, la concepción general de la reforma se fijó mediante un Decreto con Fuerza de Ley. Este se complementó con los siguientes decretos importantes de reorganización institucional: Decreto 132, de 18 de Enero, que reorganiza las Escuelas Normales y las convierte en Escuelas de Profesores Primarios; Decreto 135, de 20 de Enero, que reorganiza la educación secundaria; Decreto 600, de 10 de Marzo, que crea los Institutos Universitarios; y Decreto 1165, de 18 de Abril, referente a la Escuela de Profesores Secundarios. Dos grandes reglamentos sirvieron de instrumentos normativos generales a la enseñanza primaria - Decreto 394, de 22 de Febrero - y a la enseñanza secundaria - Decreto 2693, de 20 de Junio. A ellos deben agregarse los Decretos aprobatorios de planes de estudios: educación primaria (incluido en el No. 394), enseñanza secundaria (No. 390, de 20 de Febrero, modificado en detalles menores por el Decreto 950, de 29 de Marzo), formación de profesores primarios (No. 257, de 2 de Febrero), de profesores secundarios (1165, de 18 de Abril), de profesores de enseñanza comercial (1141, de 16 de Abril), de profesoras de enseñanza profesional femenina (1139, de 16 de Abril) y de los Institutos Universitarios (952, de 29 de Marzo). ( 53 ).

Aunque no se ha investigado en los archivos del Ministerio de Educación para conocer la magnitud del uso de circulares y de instructivos, las fuentes utilizadas permiten establecer que se hizo uso de estos medios. En la publicación oficial "La Reforma de la Educación Primaria", se reproducen siete circulares de los meses de Abril y Mayo, dirigidas al profesorado. ( 54 ). En la "Revista de Educación Primaria" se publica una circular sobre la política de selección del personal docente, además de instructivos técnicos, mensajes del Ministro y del Jefe del servicio a los padres de familia y a los profesores, etc. ( 55 ). Por su parte, la prensa reproduce algunas circulares, entre ellas una del Jefe del Departamento de Primaria dirigida a los Directores Provinciales para responder a ataques contra la reforma ( "El Mercurio, 18 de Agosto) y otra del Presidente de la República y el Ministro de Educación, dirigida a los Intendentes ( "El Mercurio, 17 de Abril ).

## Funcionarios que participaron en la implantación:

La responsabilidad de la implantación de la reforma estuvo en manos de los funcionarios que ocuparon los cargos de la nueva estructura administrativa de la educación.

Salvo el cargo de Subsecretario, a la vez Jefe del Departamento Administrativo, las restantes posiciones superiores e intermedias del Ministerio de Educación fueron provistas después de la dictación del Decreto 7500. El 15 de Diciembre se designaron los cuatro Jefes de Departamentos ( 56 ). En los dos principales Departamentos, se nombró a significativos dirigentes reformistas: en Primaria, al Presidente de la Asociación General de Profesores, Luis Gómez Catalán y, en Secundaria, a un distinguido historiador y pedagogo, entonces Rector de Liceo, Luis Galdames. En Educación Física se instaló a un

mayor de ejército y en Educación Artística, a un escritor.

En la plana intermedia, se designaron otros destacados dirigentes de la Asociación como Daniel Navea, Salvador Fuentes V., Humberto Díaz Casanueva, Eliodoro Domínguez, Manuel Mandujano y simpatizantes de la causa reformadora como Vicente A. Riquelme y César Bunster ( 57 ).

Por decreto de 5 de Enero de 1928, se nombraron prácticamente todos los Directores Provinciales ( en ese momento, 17 ); la mayoría de ellos eran Rectores de Liceos, Directores de Escuelas Normales o de Institutos Comerciales y algunos dirigentes de la asociación gremial ( 58 ).

No ha sido posible esclarecer la medida en que se constituyeron los Consejos Provinciales, la que se podría obtener en la revisión de los archivos del Ministerio o de la prensa de provincias. Los periódicos de Santiago sólo registran algunas referencias, como una petición del Ministerio de Fomento a las instituciones patronales para que se sirvieran proponer nombres para la designación de representantes de los productores en los Consejos Provinciales de Educación ( 59 ), una proposición del Director Provincial de Conchagua con los nombres y cargos de posibles integrantes del Consejo de su Provincia ( 60 ) y la ufina del Consejo Provincial designado en Tacna ( 61 ).

### Dificultades encontradas en la etapa de implantación.

#### Soluciones:

Uno de los principales problemas enfrentados en esta etapa fue el de reemplazar la estructura escolar vigente por la nueva establecida en el Decreto 7500. Esto era particularmente complejo en la enseñanza secundaria, profesional, normal y universitaria. Vinculada a esta dificultad estaba la natural voluntad de los dirigentes reformistas en el sentido de hacer una selección en el personal docente y directivo, con el fin de asegurar una eficaz puesta en marcha y ejecución de la reforma.

En la educación secundaria, la implantación de la reforma significó suprimir Liceos o escuelas de carácter profesional y/o fusionar establecimientos de distinta índole. Entre otros datos, Luis Galdames señala que se clausuraron 13 liceos de niñas y una escuela profesional femenina; 11 escuelas de este tipo fueron anexadas a Liceos de niñas y fueron suprimidos 3 liceos de hombres ( 62 ). Todas estas medidas parecen haber causado inquietud pues, a comienzos de Febrero, el Ministro Barrios declaraba que por cada Liceo que se suprimía se creaba otro establecimiento más útil. Justificaba esta política no sólo por razones económicas, sino fundamentalmente como atención a las necesidades efectivas de educación. Los lugares afectados no quedarían desatendidos sino que ganarían "con la adquisición de una enseñanza que no defraude a los educandos cuando se hallen frente a la vida" ( 63 ).

Ya se ha señalado la drasticidad de la reorganización de la formación de profesores primarios. La supresión de escuelas y cursos, causó inquietud en las ciudades afectadas y en los padres de familia. En Santiago, los padres de alumnos que cursaban 1o. y 2o. año de las ex-escuelas normales, se agruparon y se entrevistaron con el Ministro de Educación, sin lograr derogación de la medida que los afectaba. En vista de esto, "se sugirió la idea de formar una entidad que se llamaría Liga Cultural Chilena de Padres de Familia" que "representaría al conjunto de padres de familia y velaría por sus intereses y, a la vez, cooperaría a la acción gubernativa, principalmente en las materias de educación y sociales que conciernan a la juventud". El libro de adhesiones quedó abierto "en el local de la Liga Patriótica Militar" ( 64 ). Más tarde se constituyó la directiva de esa entidad y se aprobó una declaración de principios que formalmente apoyaba al Gobierno, al mismo tiempo que trasuntaba divergencia con la orientación de la reforma educacional ( 65 ).

Las medidas de reorganización no sólo afectaban a los alumnos y a sus padres, También, y muy directamente, a los profesores y directores de los establecimientos que eran suprimidos o fusionados.

Por otra parte, las autoridades de la reforma deseaban producir una selección de los cuadros directivos y docentes, o como se le ha denominado más crudamente, una "depuración". Esta era necesaria por varias razones: i) el presupuesto de educación, estudiado antes de que asumieran las nuevas au

toridades , había sido reducido considerablemente a propuesta del Ministro de Hacienda, Pablo Ramírez ( 66 ); según Gómez Catalán se suprimieron 200 plazas de maestros y se recortó el presupuesto de las ex-escuelas normales en un 50%; ii) había más de 500 normalistas jóvenes sin trabajo ( 67 ); y iii) "fue necesario seleccionar al magisterio y poner término a los servicios de muchos profesores y profesoras - cerca de 300 en la rama secundaria y algunos con direcciones importantes - para reemplazarlos por un personal joven y de espíritu más abierto a las orientaciones renovadas", escribía más tarde Luis Galdames ( 68 ), mientras que Gómez Catalán se entrevistaba con el Ministro, en Marzo, para hacerle presente que existían " cerca de 500 profesores que tienen más de treinta años de servicio y que no pueden prestar servicios eficientes o están incapacitados para asimilarse al movimiento de renovación que inspira la reforma educacional"; aunque su retiro significaba un fuerte desembolso al erario, " la medida esbozada es primordial, pues de otra manera sería completamente infructuoso cuanto se iniciara para mejorar la enseñanza" ( 69 ).

Un ángulo especial de este mismo problema fue el del personal directivo de los establecimientos educacionales estatales. A fines de Febrero se publicó un Decreto referente a la provisión de cargos de directores de colegios secundarios ( 70 ). En él, se indicaba la situación administrativa anterior de las personas que eran designadas, lo cual ha permitido medir cuantitativamente el desplazamiento de personal. De 122 plazas, 64 fueron provistas con las mismas personas que las ocupaban anteriormente; en las 58 plazas en que se produjeron cambios, 24 fueron ocupadas por profesores del mismo o de otro establecimiento secundario, 5 por inspectores generales - es decir - por docentes encargados del régimen interno de un colegio - y 29, por directores en actual servicio que eran trasladados a otro colegio, o ex-directores que asumen de nuevo. En otros términos, más de la mitad de los jefes de establecimientos - orgullosa columna vertebral de la educación secundaria tradicional - fueron desplazados, produciéndose una importante movilidad vertical, ya que cerca de una cuarta parte de las direcciones fueron llenadas mediante ascenso de profesores.

En suma, los problemas administrativos y de personal demoraron la implantación real de la reforma y ocuparon la atención de las autoridades durante varios meses. Recién a fines de Marzo y comienzos de Abril, se publicaron los decretos que confirmaban, redestinaban o eliminaban al personal docente. No se han encontrado cifras detalladas y totales de los eliminados. Ya que la política fue eliminar preferentemente a profesores con 30 o más años de servicio, la cifra puede ser cercana a las 626 jubilaciones que, según nota del Ministerio de Hacienda ( 71 ), se estaban tramitando a fines de Mayo. Esta cifra parece confirmarse si se suman las cantidades de 300 docentes de primaria y de secundaria de que hablaban cada uno de los Jefes de Departamento.(+)

Por otra parte, en sesión del 12 de Marzo, el Rector de la Universidad de Chile da cuenta al Consejo de ésta, sobre la elaboración de la nueva planta docente de las Escuelas Universitarias, de acuerdo con el Ministro de Educación y los Decanos de Facultades. Declara que "se ha eliminado a los profesores que no han revelado suficiente competencia... a aquellos que por su edad se han hecho acreedores al descanso, a los elementos que no cooperan en forma decidida a los propósitos de renovación de los estudios ... y a los que, por falta de dedicación al estudio, obstaculizan en forma pasiva el progreso de la Universidad" ( 72 ).

---

(+) Téngase presente que los profesores primarios ascendían a cerca de 10.000 y que los secundarios podían estimarse entre 1.200 y 1.500.

## 2.3 EJECUCION :

Puede estimarse que la fase de ejecución se extiende desde comienzos del año escolar - 9 de Abril para la enseñanza primaria y secundaria y Mayo para la universitaria y pedagógica - hasta comienzos de Septiembre, en que se produjo el golpe de timón que significó el término del intento reformista. No obstante, las modificaciones curriculares que se habían implantado continuaron en ejecución por el resto del año lectivo, aunque en un contexto político y administrativo muy diferente.

### Coordinación y desarrollo de la operación:

La coordinación operacional estuvo a cargo de la estructura que ya hemos descrito: Ministro, Superintendencia y Departamentos, a nivel nacional; Directores Provinciales, a nivel intermedio; y Jefes de establecimientos, a nivel de unidad.

Los canales de comunicación utilizados por esta estructura fueron variados. Desde luego los órganos de prensa de circulación nacional, especialmente "El Mercurio" de Santiago, publicaban diariamente una sección o página educacional y reproducían íntegramente los decretos, mensajes y declaraciones de las autoridades.

El servicio de educación primaria publicó un folleto de 218 páginas ( 73 ) con un tiraje suficiente para entregar gratuitamente un ejemplar a cada maestro. En él se insertaban todos los documentos normativos de la reforma, orientaciones de política educacional, instrucciones metodológicas, circulares, etc. Publicó también la "Revista de Educación Primaria", con 7 números entre Marzo y Septiembre. Cada uno de ellos, con un promedio de 55 a 60 páginas, incluía documentos oficiales, artículos de pedagogos extranjeros y nacionales, noticias educacionales y textos culturales. El más afamado crítico literario del país, Hernán Díaz Arrieta, "Alone", escribía: "Hemos debido leer y releer dos o tres veces el pie de imprenta ... para convencernos de que estos números de la Revista de Educación Primaria no venían de otro país más adelantado sino pura y buenamente de Chile, de Santiago, del Ministerio de Educación que está realizando la reforma pedagógica en la República. ¡Qué entusiasmo, qué fuerza de iniciativa, qué fe en el movimiento de Chile Nuevo, el más representativo de Chile Nuevo, revelan!" ( 74 ). En este sentido, la "Revista" expresaba el carácter cultural del movimiento que dio origen a la reforma y era, en su calidad, una digna continuadora de "Nuevos Rumbos", el órgano de la Asociación de Profesores.

El Departamento de Educación Secundaria inauguró una "Revista" ( 75 ) aunque tardíamente. Su primer número, preparado por los dirigentes de la Reforma, apareció a comienzos de Septiembre. Sin embargo, los dos números siguientes todavía recogerían el espíritu de la reforma.

Se utilizaron también otros medios más avanzados: la única radioemisora de Santiago, Radio "El Mercurio", mantenía una "tarde educacional", en la que además de variedades artísticas a cargo de profesores, difundía charlas de las autoridades o de pedagogos, sobre temas conexos con la reforma, según consta en los programas que se publicaban semanalmente en el diario del mismo nombre.

El equipo superior del Ministerio realizó dos giras a lo largo del país, cada una de las cuales duró varias semanas. Los órganos de prensa relataban los pormenores de estas visitas. Se recorrieron casi todas las ciudades entre Ancud y Santiago - en ferrocarril - y los puertos entre Valparaíso y Arica - en barco. En cada localidad, el Ministro y/o los funcionarios eran recibidos en concentraciones públicas, en reuniones con los maestros y autoridades y recorrían establecimientos educacionales. A la vez cumplían una función de difusión, estudio de la realidad y supervisión de la operación.

A lo anterior, debe sumarse el esfuerzo de los Directores Provinciales. La prensa de Santiago registra el trabajo de comunicación de algunos de ellos, especialmente de los que provenían de las filas de la Asociación General de Profesores.

En suma, dado el desarrollo técnico y social de la época y considerando la peculiar geografía de Chile, el esfuerzo oficial de coordinación y comunicación fue extraordinario.

No ha sido posible investigar adecuadamente, el trabajo paralelo y coincidente de la Asociación de Profesores. Los diarios de la época publican muy esporádicamente alguna información sobre sus actividades. Hay constancia en la "Revista de Educación Primaria" ( 76 ) de que la Asociación publicaba un importante "Boletín Educativo", sucesor de la revista "Nuevos Rumbos", cuya publicación se había suspendido a fines de 1926. Consta la calidad de "Nuevos Rumbos" y de ella se puede extrapolar lo significativo que debía ser su sucesor. Lamentablemente, no se han encontrado en bibliotecas, ejemplares de ese Boletín. En todo caso, se conoce un manifiesto dirigido por la Junta Ejecutiva de la Asociación a los profesores. En él se destaca la significación de la reforma, se señala que la primera etapa de ésta es "la transformación de la conciencia del magisterio" y llama a contrarrestar el trabajo negativo de quienes han visto lastimados sus intereses personales, a través de una "popularización profunda de los principios de la ley". Invita a suspender las vacaciones, a constituir Centros de Estudio de la nueva educación, a reactivar las páginas culturales que se abrían en los diarios de provincia e los maestros, a aprovisionar al profesorado de libros, revistas y del propio "Boletín Educativo" ( 77 ).

#### Mecanismos de apoyo a la ejecución:

El principal mecanismo de apoyo de que se valió el Ministerio de Educación para implementar la reforma fue el perfeccionamiento del profesorado. Para el jefe del servicio de educación primaria, "dos obstáculos formidables se presentaban para el desarrollo seguro del plan de reforma, uno de carácter espiritual y el otro material. El primer obstáculo lo constituyen los actuales maestros, mediocres en cultura, en preparación profesional, en carácter ... El segundo escollo está en la degradación económica y social en que el maestro vive" ( 78 ). Es comprensible entonces, el esfuerzo por orientar y calificar adecuadamente al magisterio.

La Asociación de Profesores, por su parte, sostenía en el manifiesto a que se ha hecho referencia que, "es preciso que llenemos los vacíos que ha dejado en nuestra cultura el paso por las antiguas Escuelas Normales, con un acrecentamiento sistemático de modernos conocimientos". A la voz de la Asociación llamando a constituir Centros de Estudio, se sumaba la orientación oficial del Jefe del Departamento de Educación Primaria indicando que cada Consejo de Profesores debía constituirse como Centro de Estudios ( 79 ).

En verdad, antes de que surgiera un mandato oficial, ya se estaban tomando iniciativas que en el fondo, no eran sino prolongación de la magnífica labor de cultura profesional que venía realizando la Asociación de Profesores desde varios años atrás.

Así, puede leerse en el diario "El Mercurio" de Santiago como, en plena época de vacaciones se inician trabajos de perfeccionamiento. El 17 de Febrero se inauguraba un Círculo de Estudios de Biología Pedagógica, auspiciado por la Asociación y bajo la dirección del Dr. Parmenio Yáñez. Se proponía formar profesores que pudieran hacerse cargo de esta materia en los futuros cursos de perfeccionamiento. El 8 de Febrero se daba cuenta de un curso pedagógico organizado por una agrupación departamental de la Asociación.

El 22 de Febrero se informaba que el Director Provincial de Valdivia - militante de la Asociación - se había reunido con 200 profesores de todas las ramas educacionales de esa ciudad y los había instado a estudiar, para participar con propiedad en la reforma. Más tarde - 29 de Febrero - se anotaba que se había puesto fin al ciclo de perfeccionamiento y que el Director Provincial partía a organizar otros cursos de perfeccionamiento a ciudades de su jurisdicción.

El Jefe del Departamento de Educación Secundaria, por su parte, se reunía con profesores jóvenes, el 28 de Febrero, y constituía cuatro brigadas de 15 miembros cada una para salir a provincias a explicar la reforma. Habría cuatro concentraciones del profesorado secundario en Antofagasta, La Serena, Concepción y Osorno, en las cuales estas brigadas trabajarían con



sus colegas en el estudio de la reforma.

Al parecer, más adelante, se decidió modificar la composición y misión de estas brigadas, porque, con fecha 7 de Marzo, "El Mercurio" informa que se habían organizado cinco brigadas, cada una de ellas integrada por seis profesores secundarios, tres primarios y un médico, y que recorrerían todo el territorio, entre Tacna en el extremo norte y Chiloé en la región austral.

Iniciadas las clases, en el mes de Abril, "El Mercurio" continúa dando cuenta de la formación de Centros de Estudios, de charlas a cargo de autoridades y de destacados pedagogos, nuevas brigadas de difusión, etc.

En Julio, se informaba de la labor de la Sección Pedagógica del Departamento de Educación Primaria, quien estaba impartiendo varios cursos, uno de los cuales se dedicaba a la construcción de juegos decrolianos. Se terminaba la redacción de un "sillabus" con instrucciones metodológicas. Se había impreso un total de 100.000 fichas para registrar mediciones montales según el test Binet-Simón y con ellas, 10.000 folletos que contenían una detallada explicación del uso de este instrumento.

Ya hemos destacado la iniciativa de publicar un folleto con los materiales normativos de la reforma, como asimismo la calidad técnica y la continuidad de la Revista de Educación Primaria, magníficos instrumentos para el autoperfeccionamiento y para el estudio colectivo de los maestros. En la Revista del mes de Septiembre se comunicaba que habían aparecido los siguientes títulos, que se estaban distribuyendo gratuitamente, por intermedio de las Direcciones Provinciales de Educación: "El Dibujo en las Escuelas Nuevas de Alemania", por Luisa Salinas; "Los Principios de la Escuela de la Acción de México", del Ministerio de Educación de ese país; y "El Desarrollo de la Inteligencia Medido por el Método Binet-Simón", por el Dr. Luis A. Tira pégui ( 80 ).

Otro mecanismo de apoyo al que se recurrió fue la constitución y funcionamiento de las Comunidades Escolares. En verdad, las comunidades escolares representaban el cumplimiento de un principio de participación y eran también un importante canal de comunicación de la reforma. Pero también cumplieron un importante papel de apoyo, en un doble sentido: a la vez se ocuparon de la asistencia a los escolares más indigentes y de contribuir al mejoramiento y dotación material de las escuelas.

Junto con la apertura de las clases se inició la formación de las comunidades escolares. Pronto adquirió las dimensiones de un verdadero movimiento. "El Mercurio", entre los meses de Abril y Agosto, publica prácticamente todos los días, un conjunto de pequeñas notas de crónica que informaban de la constitución de estos organismos y de sus actividades. A través de esta fuente puede diseñarse un panorama de la evolución de este movimiento. Aparece como masivo, aunque no cubre toda la red escolar; en el mes de Junio, las autoridades hicieron un esfuerzo por darle un nuevo impulso, a la vez que por precisar su orientación y prevenir ciertas desviaciones que comenzaban a advertirse.

Se observó que con gran entusiasmo, las Comunidades Escolares se empeñaban en reunir fondos para cumplir sus funciones de apoyo. Este objetivo parece haberse tornado unilateral, tanto que en Junio, el Jefe del servicio de educación primaria, en un mensaje dirigido a una serie simultánea de concentraciones en todos los teatros y cines de la capital, observó que "la idea central no es sólo que el medio vaya en ayuda de la escuela sino que la escuela se convierta en centro cultural de la comunidad, que es lo que hace falta ahora" ( 81 ).

El estudio de la información de prensa permite suponer que la organización de comunidades fue emprendida inicialmente por las escuelas primarias, fiscales y particulares. La extensión del movimiento a la educación secundaria aparece como más tardía y limitada, lo que sería una prueba de la menor adhesión de esta rama a los impulsos de la reforma. No obstante, ya en Julio y Agosto se informa de diversas comunidades formadas en Liceos.

El rol de las comunidades escolares como mecanismo de apoyo a la reforma, es destacado así por el Ministro Barrios, en carta a los empresarios de cine que facilitaban sus salas para las concentraciones de padres y maestros: "esta escuela socializada necesita de la cooperación e ingerencia activa del padre de familia y del vecino, precisa la ayuda del agricultor y



del dueño de fábrica, del obrero y del jefe de taller. En una palabra se desea que los problemas de la escuela sean los problemas fundamentales de la sociedad chilena ... deseamos que en la conciencia de nuestros conciudadanos penetre la pasión por los asuntos educacionales de tal manera que cada uno tome su parte y se responsabilice de alguna actividad relacionada con la renovación de la escuela" ( 82 ).

A juicio del jefe del servicio de educación secundaria ...

"las comunidades organizadas llevaron en pocos meses a la práctica gran parte de todo eso; y mediante ellas fueron muchos los Liceos que pudieron incrementar sus bibliotecas, renovar su material de enseñanza, pintar salas y muros en los patios, refaccionar el mobiliario, equipar sus brigadas de scouts, prestar su asistencia a más de un muchacho meritorio pero desvalido, organizar reuniones culturales, etc." y agrega ... "Cumplieron, pues, desde el principio su misión" ( 83 ).

#### Limitaciones de operación:

La aplicación parcial de los principios de la reforma de 1928 tropezó con serios obstáculos. Según diversos autores, se enfrentó con la im-preparación del medio social, con la fuerza del tradicionalismo, aún demasiado influyente y cerrado ante un intento de rasgos tan radicales. La demostración de estos juicios requeriría un análisis histórico y socio-político aún no realizado en Chile y que desbordaría los marcos de este trabajo.

No obstante, pueden señalarse otras limitaciones propias o cercanas a las variables del proceso educativo: financieras, materiales, de tiempo y de personal.

Ya se ha hecho referencia a la inexistencia de un presupuesto especial o extraordinario para la ejecución. Por el contrario, según denuncia posterior de Luis Gómez Catalán, hubo un cercenamiento de los recursos financieros normales del servicio educacional.

En consecuencia, no se pudieron resolver o paliar las deficiencias materiales del sistema, ni menos dotar en masa a los establecimientos de los nuevos o mayores recursos que demandaba la modernización que se esbozó. Esta situación afectó en especial a la educación secundaria. Luis Galdames reconocía: "es cierto que las secciones de carácter industrial o agrícola anexas a los Liceos no funcionaron sino excepcionalmente, por falta de locales, de mobiliario, de laboratorios y talleres, de campos de cultivo y de personal preparado; pero podrían haberlo hecho desde el día en que parte siquiera de tantas deficiencias se remediara, lo cual más que dinero requería un transcurso de tiempo que estaba previsto" ( 84 ). En cambio, las secciones comerciales y profesionales femeninas funcionaron en su totalidad con los recursos disponibles y los institutos y escuelas profesionales que restaban, incrementaron sus cursos y aún lograron mejorar sus instalaciones. La educación primaria, por su parte, siguió afectada por el crónico déficit de locales, como se desprende de los balances realizados por el Ministro al regreso de sus giras a provincias.

Más decisivo en el fracaso de la ejecución de la reforma parece ser el problema político y/o psicológico del personal eliminado del servicio. Ya se indicaron los fundamentos y las dimensiones de la política de "depuración" de personal docente y directivo. Las consecuencias de ésta fueron graves. Por una parte, la repentina exoneración de varios cientos de funcionarios presionó fuertemente sobre el presupuesto, ya que los eliminados tenían derecho a cobrar un "desahucio" o indemnización y/o una jubilación, como ocurría con la mayoría. Esta situación motivó una protesta del Ministro de Hacienda ( 85 ), personaje poco afecto a la reforma, quien insinuó que tendría que recurrir a los fondos de operación del Ministerio de Educación para hacer frente a estos gastos extraordinarios.

Además, la "depuración" alarmó a los sectores más moderados y tradicionalistas de la docencia y contribuyó a separarlos más aún del intento de renovación. Se fue gestando así una oposición sorda, que probablemente influyó bastante en la decisión de poner fin a la reforma. Tanto el manifiesto de la Asociación, como las declaraciones y mensajes del Jefe del De -

partamento de Educación Primaria, contienen denuncias o advertencias sobre "intereses heridos" o "conspiradores en la sombra".

Galdames reconoce que "aún cuando los que se retiraron lo hicieron en favorables condiciones, acogidos al desahucio o la jubilación, siempre la mayor parte llevó un dejo de amargura en los labios y manifestó más de una vez su descontento contra la reforma y sus sostenedores" ( 86 ). Agrega que "hubo en ciertos elementos del personal, francas o disimuladas resistencias, por incomprensión, por pereza o por otros móviles menos confesables" ( 87 ).

La tendencia refractaria a la reforma parece haber pasado a los hechos, porque en Circular dirigida a los Directores Provinciales, Gómez Catalán denuncia que "hay muchas personas que tratan de sembrar desconfianza y temores con el propósito mezquino de que el Gobierno pierda fe en su éxito e importancia ( de la reforma )". Enseguida revela que esa gente envía a los maestros paquetes con diarios, revistas, folletos, volantes dirigidos contra el Gobierno y la reforma. Termina diciendo que este tipo de hechos debe denunciarse ante las autoridades administrativas y policiales ( 88 ).

Frente a esta gama de problemas, las autoridades desarrollaron diversas respuestas: el problema de recursos fue enfrentado parcialmente acudiendo al apoyo de la comunidad, en los términos que ya se indicaron. El problema de tiempo fue abordado a través de la estrategia de transición, que también se ha esbozado antes. En cuanto al problema de la oposición sólo conocemos los recursos a la conciencia y a la responsabilidad del magisterio, combinados con la amenaza de utilizar los mecanismos represivos del Estado. Sin duda estas respuestas no fueron suficientes o no tuvieron tiempo de desplegarse plenamente.

En su Mensaje Presidencial de 1929, el general Ibáñez declaraba: "El DFL Nº 7500, de fecha 10 de Diciembre de 1927, que reformó hasta sus cimientos todas las ramas de la enseñanza, resultó inaplicable en la práctica; pero no por defecto de sus disposiciones que, por el contrario, han de señalar siempre el esfuerzo más noble y bien intencionado en pro del perfeccionamiento de nuestro sistema educacional, sino 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".

"Estas serán siempre las dificultades insalvables que encuentre toda reforma que apartándose de las realidades económicas y sociales en que va a desarrollarse, se funde en principios ideológicos, buenos en el terreno de la doctrina pura, pero destinados al fracaso en virtud de los accidentes materiales y morales que en la práctica emanan fatalmente de esas mismas realidades".

"Convencido el Gobierno, tras una corta experiencia, de la imposibilidad de llevar a la práctica el Decreto Ley Nº 7500, en Octubre recién pasado procedió a derogarlo".

Desde esa fecha se ha procurado abordar el problema educacional en sus aspectos más simples. Prescindiendo de toda especulación ideológica, se ha ido con sentido práctico y constructivo, a remediar los principales defectos y a satisfacer las necesidades más urgentes".

#### 2.4 EVALUACION :

La reforma educacional de 1928 prácticamente no estableció mecanismos explícitos para una evaluación de sus logros. Lo más cercano a tal evaluación son las disposiciones del DFL 7500 que encargaban a los Consejos Provinciales, "estudiar los resultados de programas, métodos y procedimientos en práctica y las reformas e innovaciones que se creyere necesario establecer" ( Art. 37, inciso b ) y a los jefes de Departamentos, "reunir informaciones que los Consejos y Directores Provinciales deben enviar al Ministerio con el objeto de apreciar la aplicación de las leyes y demás disposiciones cuyo tecnicismo les incumba, y conocer las experiencias adquiridas al respecto" ( art. 32, inciso d ). Podría estimarse que también incidía en una posible evaluación del sistema, la obligación de la Superintendencia de "promover la celebración periódica de convenciones o congresos generales o regionales de todas o cada una de las ramas de la enseñanza" ( art. 30, inciso e ).

Aunque tales disposiciones se hubiesen especificado más en un sentido evaluativo y se hubiese implementado su cumplimiento, el temprano término de la reforma - que no alcanzó a completar un año lectivo - impidió todo desarrollo en este sentido.

No obstante, a posteriori, la reforma de 1928 ha sido enjuiciada desde variados ángulos, en distintos momentos y en diversas formas. Hay enfoques inmediatamente cercanos a los hechos estudiados; ellos han tenido un carácter más analítico. Los juicios más lejanos - e inversamente, más cercanos a nuestro tiempo - y elaborados por quienes fueron protagonistas o testigos, dan por conocidos los hechos y los interpretan conforme a sus particulares prejuicios. Por último, existen unos cuantos análisis recientes de la reforma pero carentes de una documentación suficiente y proclives a conclusiones deformadas.

Entre los juicios contemporáneos de la época de la reforma están: el breve pero significativo párrafo del Mensaje Presidencial de 1929, ya citado; el análisis del Ministro Pablo Ramírez, que pasa a desempeñarse en la cartera de Educación en Octubre de 1928 y encabeza el proceso de "Contrarreforma" ( 89 ); el sereno recuento del ex-jefe de la educación secundaria, Luis Goldames ( 90 ), tantas veces mencionado en este estudio; la cuenta que rinde Luis Gómez Catalán, ex-jefe de la educación primaria, en la Convención de Profesores de 1932 ( 91 ); el análisis de un inteligente testigo no comprometido, Juan Bardina, pedagogo de Valparaíso ( 92 ), etc.

Hay importantes enfoques de extranjeros - visitantes u observadores a distancia. El destacado pedagogo español Lorenzo Luzuriaga viene a Chile, a fines de Agosto de 1928, alcanza a ser testigo del golpe de timón y, a su regreso a Europa, escribe diversas notas o trabajos. Adolfo Ferrière había tenido permanente contacto con los reformistas y había destacado ante el mundo pedagógico la significación de la reforma chilena. Viene a Chile, en 1929, cuando ya se desarrolla la Contrarreforma. Posteriormente escribe una interesante obra sobre el proceso educacional chileno ( 93 ). Un educador belga contratado por el Gobierno, durante 1929, dicta aquí numerosas conferencias y al editarlas con posterioridad, hace diversos aunque prejuiciados comentarios sobre el reformismo de 1928 ( 94 ). Desde el Perú, José Carlos Mariátegui escribe tres penetrantes artículos que tendían a interpretar los orígenes, desarrollo y frustración de la reforma chilena ( 95 ).

A once años de los acontecimientos descritos, Amanda Labarca publica la obra que prácticamente constituye la única historia general del desarrollo educacional chileno. Probablemente dándola por conocida, dedica sólo unas pocas páginas a la reforma de 1928, en las que el sucinto recuento de los hechos se acompaña de una serie de juicios personales que no se respaldan adecuadamente ( 96 ).

Diversos documentos oficiales del Ministerio de Educación, publicados después de 1939, aluden a la reforma de 1928 y la reconocen como un aporte a la evolución y renovación del sistema escolar chileno; algunos de estos documentos llegan a intentar un enfoque histórico de la reforma ( 97 ).

Los participantes en el movimiento reformista han defendido su obra, en alguna medida la han descrito y analizado. Entre ellos se han destacado los trabajos de los adherentes a la tendencia "funcionalista", que se caracterizará en otro capítulo. Mención especial debe hacerse de dos ensayos de Eliodoro Domínguez, que se ocupa de describir e interpretar el movimiento ideológico representado por la Asociación General de Profesores y de proponer una nueva política educacional basada en los conceptos de la reforma de 1928 ( 98 ). Otro interesante punto de vista es el de un educador, entonces perteneciente a la juventud conservadora, que, no obstante, destaca la significación del intento de 28 ( 99 ).

En cambio, la tendencia comunista atacó duramente el esfuerzo reformista y la ideología de la Asociación, en los tiempos siguientes a la caída del presidente Ibáñez ( 100 ), aunque posteriormente moderó un poco su juicio ( 101 ).

Finalmente, pueden mencionarse algunos trabajos recientes como memorias universitarias y un artículo de un catedrático que, por omitir una investigación histórica acuciosa, llega a considerar a la reforma del 28 como fruto de una unión entre positivismo y marxismo y a atribuirle un propósito de prolongar la vigencia del Liceo tradicional, confundiéndola más bien con las intenciones últimas de la Contrarreforma ( 102 ).

### 3. FUNDAMENTOS TEORICOS :

#### 3.1 FUNDAMENTOS DE LA NATURALEZA SOCIO-POLITICA

La reforma educacional de 1928 tiene dos principales fundamentos de índole socio-política: i) el movimiento social pro-renovación educativa encabezado por la Asociación General de Profesores, que se expresó teóricamente en el "plan de reconstrucción educacional"; y ii) los objetivos políticos y el contenido programático del gobierno reformista y modernizador del Presidente Ibáñez, originado en el movimiento militar de 1924.

Ambos factores son de naturaleza diferente y durante mucho tiempo más bien se opusieron, pero llegó el instante en que pudieron coincidir; de este acercamiento resultó el intento de renovación educacional que estamos describiendo.

Para comprender los rasgos de cada uno de estos fundamentos y explicar su transitoria conjunción, debe examinarse brevemente la situación general de Chile en la tercera década de este siglo, cuyo sello distintivo es la mudanza acelerada en todo orden de cosas.

En lo económico, continúa la importante tendencia a la industrialización, originada a fines del siglo pasado y que había recibido algún estímulo con los efectos de la Primera Guerra Mundial. Pero lo más significativo es que está haciendo crisis el esquema de dependencia basada en la mono-exportación del salitre y en la importación de gran parte de los artículos manufacturados, del utillaje productivo y de materias primas y alimentos. Los problemas de la industria salitrera ya habían causado fuertes tensiones sociales en la década anterior y volverán a causarlas en ésta.

En lo social se venía observando un doble y objetivo movimiento: el ascenso de la clase media y el desarrollo de las luchas reivindicativas de los obreros de las industrias minera, portuaria y manufacturera. Por otra parte, la capacidad hegemónica de los sectores hasta entonces gobernantes, se veía resentida por las debilidades de su esquema político - el parlamentarismo liberal - y por la crisis económica. En consecuencia, se produce desde el comienzo de la tercera década, una irrupción política de los sectores medios, teniendo como telón de fondo la amenazante presencia del proletariado.

En lo político, hace agua el régimen parlamentario, caen en grave desprestigio los partidos históricos que jugaban en él y se cuestiona el concepto liberal del Estado, en tanto que comienza a aceptarse un importante grado de intervencionismo estatal. El ascenso de la clase media y el peso creciente de la clase obrera se traduce en un proyecto democrático y modernizador, que asumirá diversos caminos: en 1920, con fuerte apoyo popular es elegido un presidente liberal avanzado - Arturo Alessandri. Paralelamente, se desarrolla un movimiento estudiantil que aparte de luchar por la reforma universitaria - al estilo de los estudiantes de Córdoba - no teme aliarse con los sectores de trabajadores.

El Presidente Alessandri se ve enredado en el juego de partidos y no logra cumplir su programa democrático. En Septiembre de 1924, lo depone un movimiento de la oficialidad joven del ejército. Esta tomaba en sus manos, de manera sui generis, las aspiraciones populares, como que ella misma era de extracción media y también se veía afectada por la crisis económica y por la impotencia y corrupción del parlamentarismo.

Después de una serie de eventos políticos y de gobiernos que se suceden, el proceso culminó con dos hechos significativos: i) la dictación en 1925, de una Constitución que instauraría un régimen presidencial y que recogería algunas de las reivindicaciones democráticas, como la obligatoriedad de la educación primaria; y ii) la presencia inquietante del entonces coronel Carlos Ibáñez del Campo, como portaestandarte de los objetivos del movimiento de 1924 y como intérprete de un anhelo de orden, en medio de la inestabilidad. El coronel Ibáñez actuará como "hombre fuerte" durante algún tiempo, antes de asumir formalmente el poder ejecutivo, en 1927.

## La Asociación General de Profesores de Chile:

Ya en la segunda década, sectores del profesorado - particularmente primario - habían manifestado inquietudes de tipo económico y habían fundado precarias instituciones que pronto desaparecían o se convertían en organismos mutuales, de colaboración con las autoridades y de clientela de partidos políticos ( 103 ).

Por otra parte, una cierta cantidad de maestros jóvenes de Santiago, estudiaban en distintas escuelas universitarias y se incorporaban a la Federación de Estudiantes de Chile, que se convertía hacia 1920 en un movimiento social de inspiración libertaria y de vinculaciones populares. Junto con mejorar su nivel cultural y profesional, esos jóvenes maestros se sumergían en los problemas sociales y asimilaban las tendencias ideológicas en boga entre los universitarios.

A comienzos de 1920, se había dictado la Ley que reorganizaba la enseñanza primaria y normal conforme al principio de obligatoriedad. Esta ley era fruto de una larga campaña de diversos sectores, a la que no eran ajenos los maestros, y puede considerarse como símbolo del logro de aspiraciones democráticas vastamente sentidas. Pero, en la tramitación parlamentaria, las presiones partidistas la habían distorsionado en diversos aspectos. Entre otras materias, la ley ordenaba una reclasificación del personal de educación primaria que lo beneficiaría económicamente. Pero las autoridades educacionales aplicaron un criterio de clasificación que perjudicó a los maestros.

Las dos instituciones gremiales existentes - además de rivalizar entre sí - se mostraron incapaces de conducir la lucha por modificar la clasificación. A instancias de los profesores jóvenes, las dos instituciones debieron unirse en un Comité que dirigió las acciones, las que llegaron hasta una huelga en Julio de 1922. En este contexto los profesores jóvenes exigieron la unificación definitiva del gremio. Se llamó a una Convención General y, a fines de Diciembre de 1922, nació la Asociación General de Profesores de Chile ( 104 ).

En un primer momento, la Asociación se concentró preferentemente en la lucha por la reclasificación, la que consiguió en el segundo semestre de 1923, después de nuevas campañas. A esta reivindicación se sumaban otras, de índole económica, como conseguir seguro de vida y previsión social. En estas luchas, la Asociación se fue fortaleciendo hasta incorporar a sus filas a la gran mayoría del magisterio primario. Pero, no se limitó a una función estrechamente sindical.

La presencia e influencia de una generación de maestros estudiantes o egresados universitarios, con una visión más amplia, fue un factor de evolución del gremio. Pero también hay que considerar que la lucha por la clasificación - y más tarde por otros requerimientos directamente sentidos por el profesorado - llevó a la masa de asociados a reflexionar sobre los errores de la ley de instrucción primaria obligatoria, a constatar la politización de la estructura administrativa del servicio y a comprobar la corrupción e ineficacia del régimen de partidos y de la superestructura política de la Nación.

El periódico "Nuevos Rumbos" que, con singular continuidad, publicó la Asociación entre Junio de 1923 y Noviembre de 1926, amén de servir de fuente riquísima para el estudio de este movimiento, va expresando la evolución del gremio hacia otros niveles de conciencia y de acción.

La II Convención General se celebró en Concepción, en Enero de 1924. En ella "se declaró caducada la Ley de Enseñanza Obligatoria, Nº 3654, porque era una ley elaborada por políticos sin tomar en cuenta para nada a los técnicos. Este acuerdo implicaba que los profesores debieran hacer una ley que respondiera a las necesidades del servicio" ( 105 ). De la lucha por modificar una ley, a "reformular" la educación primaria, había un paso que significaba también el paso al nivel político.

Por otra parte, la Asociación de Profesores se desarrollaba como institución social y como movimiento cultural. Desarrolló una serie de programas de ayuda mutua, estableció numerosos Hogares Sociales a lo largo del país y cada uno de éstos, además de servir a los propósitos internos de la institución, se convirtió en un foco cultural en su comunidad.

El propio "Nuevos Rumbos" - periódico por su formato y apari-

ción quincenal, pero revista por su contenido - constituye a la vez un instrumento y un espejo de ese desarrollo cultural. Sus páginas recogen noticias o resúmenes de las charlas y de los cursos que se dictan, reproducen selecciones de autores universales de la literatura pedagógica, filosófica, social y artística. En "Nuevos Rumbos" escribe toda una generación de intelectuales, literatos y artistas chilenos. Gabriela Mistral es una asidua colaboradora. Según Mariátegui, "la Asociación ... 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" ( 106 ).

En efecto, escribía Gabriela en carta a Julio R. Marcos, fechada en Fontainbleau, Francia, en Octubre de 1927: "Yo desdeño esas sesiones académicas de maestros en que se leen actas, se vota sin interés, se lee con tiesura y se pelean los cargos del directorio. Otra cosa muy diversa habían logrado crear en Chile los pobres maestros de la Asociación de Profesores Primarios..." ( 107 ).

¿Qué sentido y qué contenido tenía este movimiento social y cultural? Un antiguo dirigente de la Asociación escribía más tarde: "la fronda ideológica de una nueva filosofía social, venida de Europa y de los Estados Unidos, invadió nuestros pensamientos y agitó a la opinión pública. La "rebelión de las masas", estimulada por la guerra del 14 y por la revolución proletaria de 1917, comenzó a trizar los cánones de la vida nacional y colocó en el primer plano de la actividad política y social a las clases trabajadoras que comenzaron a despertar al derecho a un mayor bienestar y una más efectiva cultura." ( 108 ).

No tuvo la Asociación General una orientación marxista. En la época de su desarrollo, fuera de perseguido, el partido comunista chileno pasaba por una crisis interna; además era un partido obrero, con muy escasa penetración en los sectores medios e intelectuales. Sufrió entonces la competencia del llamado "anarco-sindicalismo" o "sindicalismo libertario". Los líderes de la Asociación, particularmente los jóvenes que habían militado en la Federación de Estudiantes, se sentían más cerca de las doctrinas sociales libertarias que del marxismo. En las páginas de "Nuevos Rumbos" se publicaban artículos con aquella orientación y con más de alguna crítica a la tendencia comunista ( + )

Se ha caracterizado al gremio de profesores primarios como de tendencia anarco-sindicalista. En efecto en "Nuevos Rumbos" se publicaban algunos artículos de esta línea; dirigentes anarquistas - como otros de varias tendencias - disertaban ocasionalmente en su hogar social. Había algunas coincidencias estrechas en cuestiones como anti-capitalismo, pacifismo y anti-militarismo, rechazo hacia los partidos y el Parlamento, anti-autoritarismo, etc. Pero no había en los dirigentes gremiales un elemento ideológico decisivo para describirlos en la tendencia anarquista: el anti-estatismo.

Dice uno de sus ex-dirigentes: "De igual modo que el movimiento de los universitarios latinoamericanos ... el de los maestros chilenos tiende a ser apolítico..." y agrega: "quienes desde su ignorancia miraban este ataque a los partidos políticos, no veían otra cosa en esta actitud que una manifestación de la ideología anarco-sindicalista". Luego explica: "lo único exacto es que la Asociación había logrado dar un sentido nuevo al vocablo "función", llevada de su deseo de combatir, en su seno, la intromisión de la política que en Chile lo había corrompido todo. En este sentido de repudio a la vieja política es apolítica; en el fondo sustenta una nueva política, pero sin claros perfiles doctrinarios. No se confunde con el anarquismo porque ella predica una nueva organización del Estado, de manera que sean los servidores de cada función los que resuelvan sus propios problemas" ( 109 ).

En la Convención General de Valparaíso, Enero de 1925, ya se aprobó un plan articulado de reforma de la educación primaria y normal, por el cual lucharía ardentemente la Asociación. Las formas activas de lucha no excluían pasos como la participación en una Comisión oficial de estudio de

---

( + ) El PC. se desarrollará entre los maestros después de la frustración de la reforma de 1928 y en fuerte oposición a la corriente reformista de la Asociación General.

una reforma educacional, designada en Marzo de ese año. En ella el profesor Víctor Troncoso presenta y defiende el proyecto de la Asociación" ( 110 ).

En la Convención General de Valdivia, Enero de 1926, se acordó extender el proyecto de reforma a todo el sistema educacional. En "Nuevos Rumbos" se publicó el proyecto de reconstrucción educacional en la forma que tenía al ser presentado, en Septiembre de 1926, a una Asamblea Pedagógica convocada por la organización gremial del profesorado secundario ( 111 ).

En esa versión, se planteaban como finalidades de la enseñanza, "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". Basándose en leyes científicas, se formula el principio de unidad de la función educativa, según el cual para favorecer el desarrollo integral del educando en las distintas fases de su crecimiento, se debe considerar a la función educativa como una sola; los grados que la constituyen no tienen otro objeto que atender mejor a cada una de las etapas. De ello se desprende un rechazo a la supremacía de unos grados sobre otros.

El proceso educativo en Chile, se concibe basado en un Kindergarten de 2 años; una escuela primaria de seis grados para atender a los niños de 7 a 12 años; una escuela secundaria de seis cursos para atender adolescentes de 13 a 18 años, con un ciclo de cultura general de tres años y un ciclo de especialización de otros tres, con dos grandes opciones: manual y humanística. Sobre esto, la Universidad con cuatro facultades: ingeniería, salud, ciencias sociales - incluyendo pedagogía - y facultad de extensión universitaria. Paralelas a la Universidad, las Academias de Bellas Artes y sobre ambas, la Escuela de Altos Estudios. A lo largo de todo el proceso se aplicaría la metodología activa y el principio de coeducación.

El proyecto sostiene el principio de autonomía de la función educativa, ya que la educación es independiente de intereses momentáneos y se la desnaturaliza si se le usa como instrumento de propaganda. Por lo tanto, la dirección y administración de esta función debe ser entregada a los técnicos y otras personas que tienen que ver con su proceso.

Se estipula la necesidad de la descentralización del servicio, atendiendo a las condiciones geográficas del país, que exigen una diferenciación de las características educacionales de acuerdo con las necesidades de cada región.

Los métodos y procedimientos educacionales deben guardar armonía con la finalidad propuesta. Justamente cumplen con ese requisito aquellos que en pedagogía moderna se conocen como Escuela Activa. El proyecto hace una breve caracterización de los métodos activos y de sus fundamentos.

Para servir a los propósitos señalados, se necesita una nueva formación del profesorado. Se requiere una preparación científica cuidadosa, de acuerdo con las modernas tendencias educacionales de base experimental. Es preciso evitar la especialización prematura que se da en las actuales escuelas normales. La formación ha de darse a nivel superior y, ya que el proceso educativo es uno solo, la preparación técnico-pedagógica debe ser común y sólo diferenciarse en la especialización correspondiente.

Luego, se detalla una propuesta de nueva organización del servicio educacional, basada en los lineamientos ya señalados. La enseñanza debe ser obligatoria en el nivel primario y secundario y la escuela debe ser la célula del sistema y diseminarse profusamente por todo el territorio. Se distinguen cuatro regiones educacionales - y posiblemente una quinta en la región austral. En cada región habría Consejos de Educación Primaria y Secundaria, una Universidad y una Academia de Bellas Artes. Para correlacionar, mantener la unidad y supervigilar estos consejos, estaría la Superintendencia, dividida en cuatro secciones, correspondientes a cada rama y a la educación artística.

Los Consejos tendrían a su cargo la organización y supervigilancia de sus respectivos servicios. Se compondrían de representantes del profesorado y de un médico, un obrero, un empleado, un artista y un representante de la región, elegidos cada cuatro años.

El poder normativo residiría en los Congresos o Convenciones Generales de las diferentes ramas y en las convenciones regionales que adaptarían a las necesidades de cada región las orientaciones acordadas por los Congresos Generales.

Con estas ideas básicas, la Asociación General de Profesores movilizó fuerzas sociales favorables, discutió con sectores moderados del ma -



gisterio - que propiciaban reformas de alcances más limitados - y tuvo sus primeros acercamientos a personeros de la tendencia que representaba el entonces coronel Carlos Ibáñez.

El movimiento militar de 1924 y el gobierno del Presidente Ibáñez:

"Chile, dice el historiador Ricardo Donoso ( 112 ), ha tenido la suerte de escapar, a lo largo de un siglo de vida política, del caudillismo militar, y la intervención de las fuerzas armadas en la dirección de los negocios públicos ha sido accidental, en un dilatado proceso de evolución política y social; pero en el momento de la quiebra del parlamentarismo, fueron verdaderamente representativas del profundo anhelo de renovación que agitaba a la República".

Según el catedrático y sociólogo Carlos Keller, el movimiento militar de 1924 fue "fundamentalmente civil", en cuanto el ejército fue instrumento de la opinión pública no contagiada con la corrupción. "Los partidos políticos estaban implicados, sin excepción alguna, en la orgía burocrática de los últimos decenios" ( 113 ). Los civiles estaban ansiosos de un movimiento de reforma pero no contaban con una organización política; los funcionarios públicos eran clientela de los partidos y la clase profesional estaba también vinculada a éstos. La única fuerza posible era la castrense.

Como se señalaba antes, la presencia de la oficialidad joven era expresiva del ascenso de la clase media, "fuerte por su capacidad, por su cultura y por sus aspiraciones a conquistar el poder público" y que "irrumpe impaciente en el campo de la lucha cívica" ( 114 ). "Esta nueva burguesía, formada en la escuela del trabajo, comenzó por ejercer su influencia en la administración pública, de cuyos cargos más importantes fue desplazando, poco a poco a los vástagos de la rancia oligarquía, formó los cuadros de la oficialidad de los cuerpos armados y pronto se deslizó al terreno de la política..." dice el historiador Donoso.

Junto con abrir paso a la liquidación del parlamentarismo y a su próximo reemplazo por un régimen presidencialista, el movimiento militar enfrentó el problema social obrero, haciendo aprobar en pocas horas una legislación laboral y social de las más avanzadas del mundo en ese entonces. "Nuevos Rumbos" registra un hecho significativo. En los días inmediatamente posteriores al pronunciamiento del 5 de Septiembre de 1924, la Asociación General de Profesores recibió la visita de un capitán de ejército de apellido Millán. En el discurso que pronunció el oficial, declaró que los militares son parte de las fuerzas del trabajo y que veían a los gremios como sus aliados en la obra de renovación que se iniciaba entonces ( 115 ).

El movimiento militar no supo o no pudo enfrentar y resolver de inmediato la crisis nacional. Entre 1924 y 1926 sobreviene un período de inestabilidad y confusión. Como ya se ha explicado, se producen entonces dos hechos relevantes: la aprobación de una nueva Constitución, durante un breve retorno al poder del Presidente Alessandri, y la entrada en escena del coronel Carlos Ibáñez, como Ministro de Guerra en varios de los gobiernos de esa etapa y como representante y cabeza del movimiento del 24.

"El coronel Ibáñez era un hombre oscuro ... sin elocuencia alguna, ajeno a toda cultura general, representó sin embargo, por la entereza de carácter de que dió relevantes pruebas, el espíritu revolucionario y renovador que preconizaba un cambio fundamental en la organización política y administrativa del país" ( 116 ).

En 1927 asume el poder ejecutivo, primero como Vicepresidente y luego, desde Julio, como presidente constitucional. El programa gubernamental de Ibáñez puede deducirse del contenido de sus primeros mensajes al Congreso Nacional.

El Presidente Ibáñez procuró respetar las formalidades constitucionales y legales, pero sin dejarse atar las manos por éstas en la enormidad de la tarea que emprendía. "Tengo un ferviente anhelo de normalidad constitucional perfecta" ... pero "exijo de mis conciudadanos que cooperen franca y lealmente en la obra de reconstrucción nacional..." y "si por desgracia me fuere negada, no omitiré sacrificios propios ni ajenos para guiar al



país por la senda justa para mantener el orden, aunque al término de mi período, en vez de poder declarar que me he ceñido estrictamente a las leyes, sólo pudiera afirmar, repitiendo la frase histórica: "Juro que he salvado a la República" ( 117 ).

Este gobierno fue autoritario y una de sus principales preocupaciones fue restaurar el orden. La necesidad de salvar al Estado de los politiqueros, dice un analista de la época, indujo al Gobierno a la "represión de la crítica pública", extremada en manos de los jefes medios, que procedían como "pequeños espíritus" ( 113 ).

"Uno de los mayores factores de intranquilidad del país en los últimos tiempos, han sido el comunismo y el anarquismo. Como obra de previsión y saneamiento social, tengo el firme propósito de reprimirlos", declaraba el coronel Ibáñez ( 119 ), lo que se tradujo en disolución de organizaciones, prisión y destierro para dirigentes laborales y políticos, incluyendo a la propia Asociación de Profesores.

Pero el gobierno no se limitó a un mero ejercicio represivo. Su doctrina era nacionalista, en un doble sentido. Por una parte, propugnó "una justa ponderación y cultivo de los valores nacionales de todo orden". Para este efecto, "precisa cuidar del espíritu propio del pueblo, conservar sus características nacionales, darle una sólida instrucción económica y, además, una base de cultura suficiente para que pueda apreciar las supremas manifestaciones del arte y de la ciencia" ( 120 ).

Por otra parte, buscó la unidad nacional, trizada por la lucha de clases. Quiso que su gobierno actuara "como un intermediario entre patronos y obreros, a fin de producir entre ellos armonía y conciliación en momentos en que es necesario aunar el esfuerzo de todos los chilenos y de todas las instituciones para aumentar el resurgimiento económico que se inicia en forma halagadora". Pero, más precisamente, "el Estado aprecia en todo su valor la importancia que tiene para el progreso económico del país el esfuerzo del brazo trabajador; pero no puede desentenderse por ningún motivo de lo que importa, para ese progreso, la garantía que debe darse a los esfuerzos patronales, para que el capital sienta la confianza que inspira una balanza fiel que justiprecie los derechos de ambas partes" ( 121 ).

Usando una terminología actualizada, podría definirse a este régimen como modernizante y partidario de una estrategia nacional-desarrollista. Según juicio de Carlos Keller: "Chile fue convertido en pocos años en un Estado moderno que representa una nueva forma de organización política, completamente diferente a todo lo que existía antes de la revolución". Este Estado trató de "propender al más amplio desarrollo de las fuerzas básicas del país. Se crearon organismos de control de las empresas particulares ( Superintendencias de bancos, seguros, sociedades anónimas, minería, servicios eléctricos, etc. ), con el fin de proteger al consumidor y al pequeño y grande capitalista que invertían su dinero en esas empresas; se crearon nuevas industrias mediante el pago de primas y la protección aduanera; se le dió un gran desarrollo al crédito, creando nuevas instituciones fiscales y semi-fiscales; se fomentó ampliamente la agricultura, etc." ( 122 ).

El propio Ibáñez establecía que será atención preferente del Estado todo cuanto se relacione con el progreso y desarrollo industrial del país, y el Gobierno hará cualquier sacrificio por obtener nuestra independencia económica mediante la implantación de medidas que protejan la industria nacional" ( 123 ).

En este contexto, la educación adquiere una dimensión especial. "Es necesario que todos los ciudadanos y especialmente los capitalistas grandes y pequeños se convenzan que favoreciendo el desarrollo de la instrucción primaria, cumplen un alto deber cívico y patriótico y favorecen al mismo tiempo sus propios intereses, ya que el fomento de la educación contribuirá poderosamente a mejorar la capacidad técnica y las condiciones morales del trabajador" ( 124 ).

En el área en que más claramente se expresó la voluntad modernizadora del régimen de Ibáñez fue en la reforma institucional y administrativa. Anota el historiador Donoso: "...la administración pública fue reorganizada desde sus cimientos, especialmente las oficinas de hacienda ... fueron mejoradas las dotaciones de funcionarios y al frente de los servicios públicos fueron colocados los hombres más capaces, sin considerar sus ideas políticas ni religiosas" ( 125 ). "El Gobierno, exponía el propio mandatario

ha instaurado un hondo proceso de renovación, de perfeccionamiento y de evolución de los organismos nacionales en el sentido de ir restándoles las orientaciones puramente políticas que condujeron al desquiciamiento de la acción gubernamental" ( 126 ).

La despolitización, tecnificación y racionalización del aparato administrativo iba complementada con otra política, que Ibáñez precisa en las mismas páginas: "... he dado a esos organismos un espíritu esencialmente administrativo, a fin de forjar la unidad nacional precisamente con la des-centralización administrativa, proporcionando a la región, célula fundamental de una racional reconstrucción política administrativa, la fuerza necesaria para cimentar la grandeza nacional".

Carlos Keller coincide con el enfoque anterior de la política administrativa, opinando que esos propósitos se consiguieron "dentro de las posibilidades sociológicas del país", pero sostiene que "se cayó en una inflación burocrática debido a la influencia de los técnicos, que generalmente carecen de sentido de las proporciones" ( 127 ).

### Convergencia de dos doctrinas:

Se ha expresado antes, que el movimiento gremial y educacional de la Asociación de Profesores, por una parte, y el régimen del Presidente Ibáñez, por otra, tenían distintas y hasta opuestas orientaciones. Uno libertario y el otro, autoritario; uno de inspiración social y ligado al movimiento de trabajadores y el otro, más cercano a los intereses patronales que a los obreros; uno, pacifista y latinamericanista y el otro, militar, nacionalista y patriótico; uno en constante desafío a las jerarquías y el otro, obsesionado por restaurar el orden y la jerarquía, etc.

Sin embargo, ambos factores convergieron y llegaron a coincidir en el impulso a la reforma educacional. Una explicación puede encontrarse en la común extracción social mesocrática del profesorado y de los oficiales que gestaron el movimiento de 1924. Pudo existir la maniobra política a que se refiere Mariátegui, para llevar al gobierno el apoyo popular necesario para configurar una imagen de régimen " por encima de las clases". No corresponde examinar aquí esas hipótesis.

En cambio corresponde anotar los aspectos en que la doctrina social y educacional de la Asociación de Profesores y los lineamientos políticos y económico-sociales del gobierno de Ibáñez lograron acercarse o coincidir como para facilitar su transitoria identificación con la reforma educativa.

El cambio social era una preocupación primordial de ambos programas. La Asociación libraba una pertinaz y prolongada campaña por la renovación integral de la educación chilena, como parte de un proyecto de reforma social. El gobierno de Ibáñez quería un "Chile Nuevo" y estaba empeñado en renovar una amplia gama de aspectos de la realidad nacional.

Ambas fuerzas asignaban un rol importante al Estado. Con Ibáñez se hace fuerte el intervencionismo estatal en la economía y en las relaciones sociales. La Asociación, por su parte, concibe a la educación como una función que es responsabilidad básica del Estado.

Gobierno y gremio se declaran "apolíticos", o mejor dicho, "anti-partidistas". Por lo mismo, coinciden en una política administrativa que quiere despolitizar y tecnificar el aparato estatal y en la concepción "funcionalista" que pugna por entregar el gobierno de la educación a los técnicos, es decir a los maestros.

El régimen de Ibáñez trae consigo toda una ideología relativa a la producción y el trabajo. Quiere fomentar al máximo la explotación y explotación de las riquezas nacionales. Reacciona contra la forma extrema de dependencia, que cimienta toda la economía en la exportación de un rubro primario como era el salitre. Desea estimular todos los mecanismos que posibiliten la industrialización y modernización del país. Reconoce la importancia de la empresa y también del trabajo. Dentro de esa política cabe la concepción educacional de los reformadores de la Asociación magisterial que, por una parte, cuestionan la escuela tradicional, por su intelectualismo y por su escasa cobertura, y por otra, proponen una educación realista y vital, que incorpore y

valorice el trabajo productivo, tanto como instrumento pedagógico útil en la atención al desarrollo infantil, cuanto en su condición de instrumento interesado directamente en la formación de trabajadores y técnicos calificados.

Para el gobierno, es cuestión fundamental de su concepción nacionalista el desarrollo equilibrado del país y, por ende, el estímulo preferente a las regiones mediante la descentralización administrativa. Coincide en ello la Asociación, tanto en reacción contra el centralismo paralizante de la vieja administración educacional, como en la búsqueda de condiciones para que opere la "funcionalidad" de la educación: "funcionalidad" respecto a la vida, intereses y características del educando y "funcionalidad" respecto a las necesidades sociales, todo lo cual exige una diversificación educacional a lo largo del país.

Por lo menos es estos aspectos y probablemente más en la forma que en el fondo, coincidieron el programa de gobierno de Ibáñez y la doctrina educacional de la Asociación de Profesores, pero ello fue suficiente para posibilitar el estudio y la implantación de la reforma de la enseñanza.

### 3.2 FUNDAMENTOS DE NATURALEZA FILOSOFICA, PSICOLOGICA Y PEDAGOGICA.

#### La "nueva pedagogía" y la reforma educacional:

En los aspectos pedagógicos propiamente tales, más directamente vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje, la reforma del 23 tuvo clara y directa inspiración en el pensamiento educacional de la Asociación General de Profesores y, a través de éste, en los principios y métodos de la educación nueva y, más específicamente, de la "escuela activa", que venían formulándose y ensayándose desde comienzos de siglo en Europa, en los Estados Unidos y en algunos países de Latinoamérica.

La ligazón entre la nueva pedagogía y la reforma se examinará, en primer lugar, mediante documentos oficiales y testimonios de los protagonistas de la reforma y, en segundo término, en un rápido recuento del contenido de las publicaciones educacionales de la época.

El "plan de reconstrucción educacional" elaborado por la Asociación de Profesores - y modelo directo del anteproyecto de reforma - establecía en su capítulo referente al proceso educativo: "...es primordial afianzar la reconstrucción de la enseñanza sobre procedimientos y métodos que guardan armonía con la finalidad propuesta. 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. El prestigio de estos trabajos ha llenado el mundo y empieza a romper la espesa coraza que defiende el rutinarismo de la escuela oficial ... 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 Kerschensteiner en Alemania, de Reddie, Badley, Sanderson y otros en Inglaterra, de Dewey, Patri, Kilpatrick, Miss Parhurst 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 más completa realización" ( 123 ).

En la versión inicial de este mismo plan, presentada a la asamblea pedagógica de 1926, se indican dos leyes científicas en las que se basaba la propuesta reformadora: la ley del progreso humano y la ley biogénica. En relación con la primera se sostiene que "el crecimiento del niño se efectúa de dentro afuera por acciones y reacciones", por lo que se exige "la mayor cantidad de espacio libre de modo que el niño pueda estar permanentemente en contacto con el universo manifestado" y se rechaza toda enseñanza de materias abstractas, inapropiadas al grado de madurez del educando. Sobre la base de la ley biogénica "... la pedagogía actual sostiene la necesidad de hacer primero de cada individuo un buen salvaje, dejándolo vivir a pleno aire

cuanto sea posible..." Se agregaba que "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 ya que, según Dewey, la educación es un proceso de reconstrucción continua de la experiencia" ( 129 ).

La nueva educación se basa en el conocimiento científico del niño. A este respecto, el proyecto citado mencionaba y describía brevemente, cinco etapas que "caracterizan los distintos períodos de desarrollo del ser humano desde el punto de vista de los intereses que predominan en él en la edad en que la educación ha de atender a sus necesidades". Luego se presentaban los períodos que Ferrière cree ver en el lapso entre los cuatro y los dieciocho años de edad: del juego o de los intereses diseminados, de los intereses inmediatos, de los intereses especializados, de los intereses abstractos simples y de los intereses abstractos complejos.

En este proyecto también se sostenía la necesidad de basar la reconstrucción de la enseñanza sobre los procedimientos y métodos de la Escuela Activa. Se caracterizaba a ésta por la experimentación u observación directa de los hechos, que antecede a la teoría o intelectualización, favoreciendo con ésto, en el discípulo, el espíritu de observación, crítica e investigación. "El nombre de Escuela del Trabajo con que se le designa habla elocuentemente de sus bondades".

Se destacaba la pérdida de importancia del texto y su reemplazo por "la convivencia de espíritu a espíritu entre profesores y alumnos, afianzada por el sistema de preguntas y respuestas".

Se sostenía, además, que "la Escuela Activa emplea como medio habitual de aprendizaje los trabajos manuales, a través de todo el proceso educativo ... y ... como coadyuvantes de todos los ramos"; luego enumeraba los recursos que hacían posible esta faceta de la Escuela Activa: terrarios, acuarios, campos de cultivo, talleres, laboratorios, bibliotecas, excursiones, visitas a fábricas y lugares de interés, etc.

Uno de los antiguos dirigentes de la reforma, explicaría más tarde la influencia de las ideas renovadoras, 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 Parkshurst, 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 de la vieja Europa, también 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 Gloekel, 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 en transformar radicalmente la escuela de la Rusia Soviética. Entodo ese bullidero de ideas pedagógicas está la fuente de nuestro afán renovador" ( 130 ).

En su Mensaje a los Padres de Familia de Chile, el Jefe del Departamento de Educación Primaria declaraba en Marzo de 1928: "La Escuela Nueva es la escuela activa". "Si el niño es activo, la escuela debe ser activa. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones, estaba dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio." "... el niño va a actuar en lugar de oir, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento, en lugar de llenarse la memoria. No va a "aprender por aprender", sino va a "aprender a trabajar". Va a investigar, a curiosear, a adquirir conocimientos que le sean indispensables para su edad, en lugar de conocimientos inútiles... Se va a conceder más libertad al niño para que ejecute, construya, cree ... el bullicio en la escuela, aquel bullicio que sale del trabajo no será un delito, porque la escuela será un taller de trabajo en lugar de un templo del silencio" ( 131 ).

Un análisis del contenido de algunas publicaciones educacionales de la época, nos permite aproximarnos al grado de difusión que el nuevo pensamiento pedagógico tenía entre los maestros de entonces y, particularmente, entre los sectores más esclarecidos del magisterio.

Dice una destacada educadora: "Chile, en la América Latina, fue el primer país que recibió la semilla fecunda del pensamiento educacional de Dewey".

"En efecto, desde 1906, aparecen, tanto en la Revista de Instrucción Primaria como en la Revista de la Asociación de Educación Nacional, noticias sobre la pedagogía de Dewey en informes y artículos enviados por los profesores chilenos que se encontraban en esa época en comisión de estudios en los EE.UU... En el año 1908 ... la Revista de la Asociación de Educación Nacional publicó, por primera vez en nuestro país, una obra de Dewey, "Mi Credo Pedagógico", en su primera traducción al castellano hecha por el profesor Darío E. Salas ..."

"Desde esa fecha, las ideas de Dewey empezaron a divulgarse en nuestro país a través de publicaciones, traducciones y conferencias y de la acción de maestros chilenos formados en los EE.UU...." ( 132 ).

En el periódico "Nuevos Rumbos", que es una publicación gremial y cultural, hay también páginas educacionales. A medida que se avanza hacia 1926, le va dando más espacio a trabajos de o sobre los pedagogos de las nuevas tendencias.

En 1923, el periódico organiza un concurso sobre pedagogos célebres, al que llegan trabajos sobre los educadores renovados, aunque los temas vencedores versan sobre Horace Mann y el chileno José A. Núñez. En 1924, se entrega una serie de artículos sobre la "Casa dei Bambini de María Montessori; otra que extracta la obra de J.F.Eislander, "La Escuela Nueva" y dos conferencias de Sebastian Faure sobre el niño.

En 1925, se insertan selecciones del libro de Angelo Patri, "La Escuela del Porvenir", un artículo de la Montessori y otro sobre su obra; una primera página dedicada a Ellen Key, con motivo de su fallecimiento, más un trabajo de ella en otro número; encontramos selecciones de E. Claparède y varios informes sobre las experiencias de escuelas nuevas en Colombia y en Uruguay.

En 1926 aparecen selecciones de Cousinet, informes sobre las "New Schools" en Inglaterra; dos artículos de Pierre Bovet, otro de Emilio Uzcátegui y cinco trabajos o extractos de obras de Adolfo Ferrière. En Agosto de este año, con motivo de la adhesión de la Asociación de Profesores a la "Liga Internacional para la Educación Nueva", presidida por Ferrière, "Nuevos Rumbos" publica destacadamente los principios y fines de la Liga y también, noticias sobre el Bureau Internacional de Educación de Ginebra. A partir de entonces, el periódico publicará una página con traducciones de "La Nouvelle Ere", revista de la Liga.

Como ya se ha explicado, no se dispone de ejemplares del "Boletín Educativo" que sucedió a "Nuevos Rumbos" como órgano de la Asociación General de Profesores, desde fines de 1926 hasta 1928. Por referencias secundarias se sabe que el Boletín se dedicó especialmente a la difusión de la pedagogía activa.

Una publicación de la Asociación de la Nueva Educación, con sede en Valparaíso, "La Nueva Era", desde Noviembre de 1926 difunde trabajos de la misma tendencia: Ferrière, Patri, Beatriz Ensor, Bruschetti, Adler, Dalcroze, Washburne, Badley, Montessori, Decroly, etc. ( 133 ).

Aunque publicadas en la fase de ejecución de la reforma, algunas referencias de la "Revista de Educación Primaria", en sus números de 1928, permiten deducir, en alguna medida, la literatura que se ponía al alcance de los maestros en los momentos en que tanto el Ministerio de Educación como la Asociación gremial los invitaba a estudiar para participar más eficazmente en el intento de cambio.

En el N° 1 de la Revista mencionada se publica una Guía Bibliográfica en que "se recomiendan las siguientes obras, como iniciación general en el estudio sistemático de la nueva educación"... Ferrière, "Transformemos la Escuela"; Rodolfo Llopis, "La Escuela del Porvenir según Angelo Patri; Kerschensteiner, "La Escuela del Trabajo"; Dewey, "La Escuela y la Sociedad" y "Las Escuelas del Mañana"; Demoor y Jockere, "La Ciencia de la Educación"; Luzuriaga, "Concepto y Desarrollo de la Nueva Educación"; Decroly y Boon, "Hacia la Escuela Renovada"; Ellen Key, "El Siglo de los Niños"; Roger Cousinet, "La Nueva Educación" y Luis de Zulueta, "El Ideal en la Educación" y "El Maestro", etc. ( 134 ).

En los siete números de la Revista se encuentran trabajos de o sobre Luzuriaga, Luis de Zulueta, Ferrière, Claparède, Dewey, Gertrudis Hartman, Roberto Dottrens, Kerschensteiner, Cousinet, Montessori, Bovet, Juana Deschamps Alexander, C. Freinet, Jean Piaget, Hellen Parkhurst, etc. Además se

publican informes de maestros chilenos que estudian en el extranjero, acerca de las nuevas experiencias educacionales que han podido conocer; y se entrecruzan noticias sobre el movimiento pedagógico internacional: ensayos, reformas, congresos, publicaciones, etc.

Todas estas referencias, permiten reforzar una conclusión que está implícita en el análisis descriptivo de los documentos normativos de la reforma: las ideas y métodos de la nueva pedagogía influyeron notablemente en la concepción teórica del intento renovador de 1928.

### La tendencia crítica del desarrollo educacional chileno:

La reforma educacional de 1928 intentó introducir en el sistema oficial de enseñanza, los principios y procedimientos de la moderna pedagogía de base científica. El ambiente educacional internacional registró, interesado, este audaz paso, no dado antes en otro país. Pero la reforma chilena fue mucho más que una incorporación de doctrinas y métodos provenientes de los países avanzados. En Chile había problemas educacionales que no se daban o se presentaban en escala mucho menor en dichos países. Por otra parte, las "escuelas nuevas" de Europa - con internados en el campo, para una clientela acomodada - y los ensayos de sistemas locales de educación en las ciudades de Estados Unidos, no se planteaban las cuestiones que aguijoneaban al centralizado sistema nacional de enseñanza de este lejano país.

En verdad, la reforma del 28 incursionó con originalidad en los problemas generales del sistema, en sus finalidades, estructura, administración, cobertura, relaciones con el medio social, etc. No sólo fue una reforma pedagógica. Constituyó una nueva formulación de una política nacional de educación.

En este otro terreno, el intento de 1928 se fundamenta en la tendencia crítica que, desde comienzos del siglo, venía cuestionando diversos aspectos de nuestro desarrollo educacional. Excede los límites cronológicos de este trabajo, hacer una descripción de las corrientes y posiciones individuales que enfocaron los problemas de la educación chilena, antes de 1925. No obstante se presentarán algunos hitos significativos, para establecer el entronque de los enfoques críticos con la ideología que inspiró la reforma del 28.

Con motivo del Centenario de la Independencia, en 1910, se manifestaron diversos juicios críticos: uno, de carácter oficial, es expresado por el Ministro de Instrucción señor Antonio Huneeus, en el Mensaje Presidencial de ese año: "La enseñanza primaria adolece, a pesar de su gran desarrollo en los últimos años, de graves deficiencias en cuanto al número de sus escuelas, que está muy lejos de nuestra población escolar; a los conocimientos que procura, que carecen de intensidad pedagógica y de carácter nacional; a lo inadecuado de los edificios en que funciona; a la escasez de personal con la debida preparación, y a la situación en que éste se encuentra por la exigüidad de sus sueldos."

"La escuela no ha cumplido hasta aquí con su misión de formar en toda su amplitud las virtudes cívicas, y de inculcar en el discípulo aquellos conocimientos que van a ser útiles no sólo a él mismo, sino también a los suyos y demás miembros de la sociedad; ni ha sabido aprovechar para el cumplimiento de la educación, de aquellos factores intuitivos que constituyen el medio ambiente y la naturaleza en que se desenvuelve la acción escolar y la vida del educando."

"La escuela ha vivido en una atmósfera de monotonía que no la hace atrayente al niño, como un verdadero hogar, y no ha obtenido el debido provecho de los múltiples medios de intuición prescritos por la ciencia pedagógica, como factores capitales en el desarrollo de las facultades, de los conocimientos y de los sentimientos del educando." ( 135 ).

También con motivo del Centenario, escribe el educador Alejandro Venegas, un crudo análisis de la realidad chilena de entonces y hace un enfoque de la situación de la enseñanza en el que se destaca el limitado desarrollo de ésta, que genera altísima proporción de analfabetos; deficiencias y re-

traso en la orientación técnica del servicio; baja calificación del profesorado, administración incapaz; divergencia entre los fines de la enseñanza secundaria y las necesidades del país; resultados magros de la enseñanza profesional; educación privada elitista y opuesta al espíritu científico, etc. Este cuadro según Venegas, tendría su raíz en la ausencia de una política educacional definida, lo que se explicaría por la tendencia oligárquica predominante en los gobiernos nacionales ( 136 ).

La obra de Venegas tuvo amplia repercusión en el Congreso Nacional de Educación Secundaria, celebrado en Santiago, en 1912. Pero, mayor influencia tuvo en él, la posición sustentada en conferencias por el abogado y publicista Francisco A. Encina, que serían editados con el título "Nuestra Inferioridad Económica. Sus Causas y Consecuencias". Este estudioso, futuro autor de una famosa historia general de Chile, "reconoce el papel económico de la agricultura y la vocación del chileno hacia ella, pero la considera una actividad limitada por la propia naturaleza del territorio. Si nuestro país desea un porvenir grande y notable debe enraizar su poderío en otra rama de la actividad económica ... la industria. La naturaleza ha sido generosa con el país en los factores que permiten a los pueblos enérgicos crear civilizaciones basadas en la manufactura, el comercio y la navegación ..."

"Para imponer esta realidad es necesaria, además de la acción directa del Estado, por medio de las medidas del caso, una modificación fundamental en la finalidad y orientación de la enseñanza. A su parecer, en la actualidad la enseñanza es un agente decisivo de trasmutación y por ese motivo puede corregir las preferencias, contrarrestar las desviaciones y suplir los vacíos de nuestra evolución. Una nueva educación sistemática completaría la transformación, aún imperfecta, de nuestra primitiva energía militar en aptitudes industriales. Esta educación sistemática una vez adaptada a nuestro estado social y a nuestro patrimonio hereditario, contribuiría directamente a la rehabilitación del sentimiento de nacionalidad y de los ideales que constituyen el nervio de la expansión material y moral de un pueblo" ( 137 ).

Encina participó en el Congreso de 1912 o hizo una proposición sobre el Liceo, la educación económica y la futura expansión industrial del país, la cual fue aprobada. En ella, sostenía que la instrucción secundaria, sin perjuicio de su carácter de enseñanza general, debía prestar especial atención al desarrollo de la vocación y de las aptitudes económicas. Proponía la división de la enseñanza humanística en dos ciclos, de cuatro y dos años. El primero estaría encaminado a realizar en el niño una disposición psíquica adecuada a la vida práctica de los negocios y la acción, mediante el cultivo físico y moral, el contacto con el mundo de la economía, la formación de hábitos, la enseñanza de ciencias con aplicaciones prácticas, etc. El segundo ciclo sería una preparación pre-universitaria reservada a jóvenes dotados de grandes facultades para los estudios superiores ( 138 ).

Frente a la posición "utilitaria" de Encina, surgiría una reacción "humanista", representada por Enrique Molina, entonces rector de liceo y futuro fundador y rector de la Universidad de Concepción. "Señalaba notables vacíos en el diagnóstico de Encina. En Chile hacía falta una auténtica cultura intelectual y no se podía culpar al Liceo del atraso de país, pues en una población de 3,5 millones de habitantes, recibían educación secundaria de 8 a 10.000 jóvenes, mientras que una elevada población en edad escolar no recibía educación y no existía la obligatoriedad escolar. Hacía ver que muchas deficiencias se debían no al sistema escolar, sino a la mala organización del profesorado y a sus pésimas condiciones económicas. La educación general no era antagónica de la económica, pero aquella era la base del conocimiento humano" ( 139 ).

Luis Galdames, el futuro Jefe de la educación secundaria en la reforma de 1928, "defendió las tesis fundamentales de Encina, esclareciendo algunos de sus conceptos, y se hizo cargo de las críticas de Enrique Molina ... Exponía una tercera alternativa frente a Encina y Molina, como síntesis de aquellas posiciones antagónicas, en una concepción integral del sistema educativo adecuado a las urgentes exigencias nacionales, y destacaba la imperiosa necesidad de desarrollar la educación profesional, tan postergada, en correlación con la educación general. Su posición representó la primera formulación clara y precisa de un nuevo humanismo educativo, amplio y realista, comprensivo de la economía y la técnica" ( 140 ).

En el terreno teórico parecía irrumpir victoriosa la tenden-



cia utilitaria o realista, pero en la práctica, subsistía sin modificaciones el Liceo Tradicional, estrechamente humanista. Al mismo tiempo se empezaba a diseñar una tendencia "democrática", que enfocaba más bien los problemas de la educación popular.

En 1917, el pedagogo Darío E. Salas publica su impactante obra "El Problema Nacional" ( 141 ), en la que hace un análisis objetivo de la situación de la educación primaria y de sus consecuencias en el nivel educativo de la población. Denuncia que "si bien es cierto que el analfabetismo disminuye cont núa aún sumergida en la ignorancia un 48% de la población mayor de cinco años. De los 800.000 niños en edad escolar que existen en el país, más de la mitad ... crece sin recibir instrucción alguna." ( pág. 10 ).

Asociado a lo anterior, está "un sistema enteramente inadecuado de provisión de rentas para el sostenimiento de la enseñanza ... una dirección enteramente centralizada ... una instrucción primaria separada por completo, en su administración y dirección, de las demás ramas de la enseñanza pública y que no ha pedido servir de base a nuestro sistema educacional, por lo que ... ni es escuela para todos ni conduce a parte alguna" ( págs. 10 - 11 ).

Más específicamente, Darío Salas apunta que los planes de estudios y programas han evolucionado, pero también es cierto que "respecto de aquel los ramos cuya introducción tiende a adaptar nuestras escuelas a la realidad social ... planes de estudios y programas han quedado en gran parte en el papel" ( pág. 12 ). "La didáctica evolucionó; ya no evoluciona. Las recetas metodológicas de hoy son, por lo general, las mismas de hace un cuarto de siglo" ( pág. 13 ).

El libro de Darío Salas no se quedaba en el recuento de las deficiencias de la enseñanza primaria. Basándose en experiencias norteamericanas y en análisis más específicos de los problemas orgánicos, administrativos y financieros del sistema escolar chileno, proponía un anteproyecto de ley de reconstrucción del nivel primario. Esta publicación fue un importante elemento en la campaña destinada a obtener de los poderes públicos una ley de instrucción primaria obligatoria, que vino a dictarse en 1920.

No obstante, ni la ley resolvió los problemas cualitativos de la educación primaria - aunque significó un lento progreso en los niveles de escolaridad - ni se modificaron los rasgos tradicionales de la educación secundaria y superior, ni se abordaron los problemas de continuidad y correlación entre todas estas ramas.

Así, el Presidente de la República de entonces, admitía que "las diversas ramas de la enseñanza pública reclaman reformas fundamentales que tienden a adaptarla mejor, por un lado, a los caracteres físicos, mentales y morales de los educandos, asegurando el adecuado desarrollo de la personalidad en cada uno de sus aspectos, y por otro, a nuestras presentes necesidades sociales, a las nuevas condiciones que puede asumir en un futuro próximo la vida nacional ... Organizada la Instrucción Pública en Chile por leyes de fechas muy diversas, carece en su conjunto de una dirección uniforme y de una orientación común. Los tr amos de la enseñanza están desconectados entre sí; los establecimientos repartidos en el país más o menos caprichosamente, sin sujeción a una norma preestablecida; la misma clase de enseñanza se repite en distintos planteles, recargando inútilmente el presupuesto y consumiendo sin provecho una parte del tiempo de los alumnos que se desperdicia al pasar de una rama a otra" ( 142 ).

La reforma de la educación llegó pues a ser una aspiración universalmente compartida, gracias al cuestionamiento incesante de muchos estudiosos y también gracias a la acción agitativa de la Asociación de Profesores, que aportó a este censo, la simpatía de sectores sociales que hasta entonces no habíanse considerado parte de la opinión pública.

No sólo los militantes del gremio del magisterio primario, sino la mayoría de los pedagogos de la tercera década, llegaron a concordar en la necesidad de una reforma comprensiva del sistema de enseñanza. Sea desde un ángulo "utilitario" o de otro "democrático", o a partir de un enfoque "científico", o a partir de una combinación de estos criterios ( 143 ), se demandaba un cambio fundamental.

Pedagogos muy distantes de la posición crítica de la Asociación, habían estudiado, asimilado y contribuido a difundir la nueva pedagogía. Ya se ha señalado que el introductor y principal propagandista del pensamiento de John Dewey fue Darío Salas, quién como Inspector General de Instrucción Primaria había mantenido constante divergencia con el gremio de maestros. Caso parecido es el de la pedagoga y escritora Amanda Labarca, quién, en 1927, publicó una interesante obra titulada "Nuevas Orientaciones de la Enseñanza", que hacía fuer -



tes cargos a la educación tradicional, a la vez que recogía las sugerencias de la nueva pedagogía. Así enfocaba el movimiento reformista de esos años: "... el movimiento de hoy es mucho más complejo. Agita como estandarte la reforma integral de la enseñanza y bajo sus pliegues se cobijan gentes muy diversas. Unos, parapetados como una Bastilla en la ley de 1879, aceptarían cualquiera modificación, siempre que dejase incólume la autoridad que esa Ley entregó en manos del Consejo de Instrucción Pública. Otros creen, precisamente que si la reforma ha tardado tanto, se debe a que el régimen actual es el que impide el mejoramiento, y antes de preconizar la reforma de los métodos y de los programas, irían de buen grado a un cambio previo de los organismos directores. Y no faltan unos pocos que, penetrados de doctrinas maximalistas, arrasarían con todo lo existente, soñando en la utopía de una nueva creación exenta de pecado" ( 144 ).

En este análisis de la ancha corriente a favor del cambio educacional, se distinguen los que adherían formalmente a una renovación que en el fondo no deseaban, los partidarios de una reforma gradual que comenzase por las superestructuras administrativas del sistema y los defensores de una drástica, rápida y comprensiva transformación, representada por la Asociación General de Profesores a la que se acusa de "maximalista", término que entonces se usaba como sinónimo de "ocrata" y de "bolchevique".

En Septiembre de 1926 se realizó la Asamblea Pedagógica convocada por la Sociedad Nacional de Profesores. Allí se contrastaron las posiciones de la Asociación General y los criterios de los pedagogos de la enseñanza media y superior, es decir, las dos últimas corrientes identificadas por Amanda Labarca. La Asociación defendió la necesidad de una plena integración del servicio educativo, mientras que la mayoría de la asamblea prefería una compleja diferenciación de ramas, aunque ligadas por la acción coordinadora de una Superintendencia de Educación. La minoría de maestros primarios, quería una reforma pronta y simultánea; sus antagonistas, una reforma gradual, apoyada en actividades de investigación y experimentación y en una previa reestructuración de los organismos administrativos. Hubo mayor coincidencia en la incorporación de los enfoques y métodos de la nueva pedagogía, pero en el análisis de las conclusiones se observa una yuxtaposición entre los criterios de "escuela activa", más aplicables a la enseñanza primaria, y una tendencia humanística atemperada con alusiones a la "eficiencia social", en relación con la enseñanza media.

El juego de estas dos tendencias se puede rastrear en las actas de los debates de la Asamblea y, especialmente, en los discursos de clausura de la reunión. El distinguido pedagogo Maximiliano Salas Marchant decía que se había logrado una línea de unidad, una aproximación armoniosa entre extremos que parecían inconciliables ... "Entre la formación vigorosa de la personalidad del niño y los intereses sociales de la comunidad; entre la exaltación de nuestros deberes de ciudadanos patriotas y los que nos impone la solidaridad internacional; entre los ardientes y amados ideales de reforma total y las posibilidades de inmediata realización ... el hecho culminante es que habiendo llegado nosotros aquí de campos distantes, tal vez con recelos y prejuicios, haya podido producirse el acercamiento espiritual y la estimación de los verdaderos valores" ( 145 ).

La unidad formal lograda en la Asamblea Pedagógica no obstó para que ambas concepciones de reforma siguieran su propio camino. El gobierno del Presidente Ibáñez, en sus primeros meses, hizo suya aquella estrategia de más fácil asimilación por ese régimen: la estrategia de cambios graduales que proponían los miembros del "establishment" educacional.

El primer Ministro de Instrucción del Presidente Ibáñez, Aquiles Vergara, sostuvo que "la pauta del movimiento de reforma por iniciarse debía ser lenta, metódica, muy meditada, y ayudarse alternativamente con los entusiasmos del ideal reformista y con los dictados sapientes de la experiencia..." (146).

Asesorado por funcionarios y consejeros de la talla de Enrique Molina y Darío Salas, el Ministro Vergara "firmó la primera reforma el 19 de Abril de 1927, creando una Superintendencia de Educación y Direcciones Generales para los grandes sectores de la Didáctica: Educación Pedagógica; Secundaria; Comercial; Primaria; Agrícola; Industrial; Musical y Bellas Artes."

"Hasta entonces, la educación superior y secundaria estuvo bajo la tuición del Consejo de Instrucción Pública con sede en la Universidad y con su rector como Presidente. Supervigilados directamente por el Ministerio, funcionaban los Institutos Comerciales y hasta 1924, los Liceos de Niñas. Los

colegios técnicos e industriales se desarrollaban al amparo del Ministerio de Industrias y Obras Públicas, mientras la enseñanza primaria se regía independientemente, por la ley de 1920, con un Inspector General y un Consejo Autónomo, presidido por el Ministro de Instrucción" ( 147 ).

Sostenía el Ministro Vergara que "lo primero que se ofrecía a la resolución del Gobierno era la creación de una nueva estructura para la enseñanza, cosa que - si doctrinalmente no era la más importante - constituía la base de todo estudio posterior". Luego se experimentaría la aplicación de nuevos sistemas, para ir determinando "las modificaciones aconsejables, a la vez que la conservación de lo existente digno de subsistir" ( 148 ).

Esta estrategia de cambio apenas empezaba a implementarse cuando el Ministro Vergara se vió reemplazado por José Santos Salas, quien abre paso a la reforma de 1928. A la liquidación de ese intento, sucedería de nuevo una estrategia gradualista, planeada e implementada por algunos de los mismos inspiradores de la reforma del Ministro Vergara.

En suma, la concepción teórica de la reforma de 1928 se apoya, por una parte, en los principios y métodos de la "nueva pedagogía" en boga en los países avanzados; por otra parte se inspira en los requerimientos y formulaciones de política educacional que, desde comienzos de siglo, venía sosteniendo una fuerte corriente crítica de la educación tradicional y que, a mediados de la tercera década, había cristalizado en una demanda de reforma integral, interpretada a través de distintas modalidades estratégicas.

N O T A S

- ( 1 ) Según testimonio posterior de dos de los principales dirigentes del movimiento reformista: "En Julio de 1927, el Presidente Ibáñez invita a la Asociación de Profesores a estudiar un proyecto de reforma educacional", Troncoso, Víctor y Daniel Navea: "Chile Reconstruye su Educación", Santiago, 1947; p. 17
- ( 2 ) Mariátegui, José Carlos: "La Crisis de la Reforma Educacional en Chile", en "Temas de Educación", Lima, Perú, 1970; p. 73
- ( 3 ) Especialmente la preparada por su antecesor como Ministro del Ramo. Ver: Vergara Vicuña, Aquiles: "Ibáñez, César Criollo", Santiago, 1931. Tomo II, pp. 5 - 8
- ( 4 ) "El Mercurio", Santiago, 25 de Septiembre de 1927; p. 25; ver también "La Nación" y el "Diario Ilustrado", ambos de la misma fecha.
- ( 5 ) Desgraciadamente no existen en las principales bibliotecas públicas de Santiago, ejemplares de las ediciones del "Plan" publicadas en 1927. El autor ha tenido a la vista referencias secundarias y el texto primitivo del Plan, publicado en "Nuevos Rumbos", Nº 63, Santiago, 2 de Noviembre de 1926; pp. 2 - 4
- ( 6 ) "Sindicalismo Funcional", Santiago, 1936; pp. 81; y Troncoso y Navea, op. cit.; p. 17
- ( 7 ) "El Mercurio", Santiago, 12 de Octubre de 1927
- ( 8 ) El texto del informe de los "productores" se publica en "El Diario Ilustrado", Santiago, 6 de Noviembre de 1927; p. 13
- ( 9 ) "El Mercurio", 13 de Noviembre de 1927; pp. 36 - 37
- ( 10 ) Entrevista en "La Nación", Santiago, 6 de Noviembre de 1927; p. 13
- ( 11 ) "El Mercurio", 19 de Noviembre de 1927
- ( 12 ) "El Mercurio", 30 de Noviembre de 1927; p. 5
- ( 13 ) Galdames, Luis: "Dos Estudios Educativos", Santiago, 1932; pp. 128 - 129
- ( 14 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación de Leyes, Reglamentos y Decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública", Santiago, 1937
- ( 15 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación de Leyes, Reglamentos y Decretos relativos a los servicios de enseñanza superior", Santiago, 1937
- ( 16 ) Galdames, Luis, op. cit.; pp. 191 - 193
- ( 17 ) "Introducción a los Programas Escolares", en "Revista de Educación Primaria", Nº 1, Santiago, Marzo de 1928, p. 34
- ( 18 ) "Revista de Educación Primaria", Nº 5, Santiago, Julio de 1928; p. 277
- ( 19 ) Galdames, Luis, op. cit.; pp. 207 - 221
- ( 20 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública", pp. 324 - 326
- ( 21 ) En tarjeta autógrafa reproducida en la "Revista de Educación Primaria", Nº 1, Marzo de 1928, página inicial
- ( 22 ) Mariátegui, José Carlos: op. cit.; p. 73
- ( 23 ) Fuente primaria para el estudio de la historia de la Asociación General de Profesores es la colección del periódico "Nuevos Rumbos", que en su primera etapa consta de 65 números, entre Junio de 1923 y Noviembre de 1926, y de 10 números en su segunda etapa, entre Octubre de 1931 y Noviembre de 1932.
- ( 24 ) "Sindicalismo Funcional": op. cit.; p. 80
- ( 25 ) Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores: "Asamblea Pedagógica", Santiago, 1927
- ( 26 ) Versiones oficiales resumidas en "El Mercurio", Santiago, 7, 13, 14 y 21

- ( 27 ) Texto íntegro de su intervención en "La Nación", 14 de Diciembre de 1927; p. 6
- ( 28 ) "El Mercurio", 12 de Octubre de 1927
- ( 29 ) "El Diario Ilustrado", Santiago, 6 y 8 de Noviembre de 1927
- ( 30 ) "El Diario Ilustrado", 6 de Noviembre; p. 13
- ( 31 ) "El Mercurio", 3 de Noviembre de 1927; p. 3
- ( 32 ) Texto in extenso en: Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública"; "Revista de Educación Primaria" N° 1, Marzo de 1928; "La Nueva Era", Revista de la Nueva Educación, N° 5, Valparaíso, Diciembre de 1927; Ferrière, Adolfo: "La Educación Nueva en Chile, 1928-1930", Madrid, 1932.
- ( 33 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública", Decreto N° 2066, de 12 de Mayo de 1927, art. 11°; p. 50
- ( 34 ) Organismo previsto en la Constitución Política vigente, en los términos que siguen: "Habrá una Superintendencia de Educación Pública, a cuyo cargo estará la Inspección de la Enseñanza Nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno" ( art. 10° inciso 7 ).
- ( 35 ) "No se crea, sin embargo, que los reformadores hayan creído transformar violentamente los moldes educativos por el solo imperio de un cuerpo orgánico de disposiciones. La ley adquiere ahora un rol de idealismo, va más allá de la triste realidad social. La ley 7500 inicia un proceso de transformación, proceso a través del cual han de ir entrando en aplicación paulatina las nuevas modalidades a medida que limpie el camino de obstáculos y que el ambiente se torne propicio a la instauración de las cosas nuevas" ( Gómez Catalán, Luis, Jefe del Departamento de Educación Primaria, en: "La Reforma de la Educación Primaria", Santiago, 1928; p. 6 ).
- ( 36 ) Ministerio de Educación, Departamento de Educación Primaria: "La Reforma de la Educación Primaria", pp. 32 - 56
- ( 37 ) Galdames, Luis: op. cit.; Anexo; y Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública"; pp. 307 - 310
- ( 38 ) Galdames, Luis; op. cit.; p. 138
- ( 39 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública", p. 310
- ( 40 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública"; pp. 320 - 321; y Galdames, Luis: op. cit.; pp. 148 - 155
- ( 41 ) Galdames, Luis: op. cit.; Apéndice A, pp. 218 y 220
- ( 42 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública", pp. 323 - 326; y Galdames, Luis: op. cit.; Apéndice B; pp. 222 - 225
- ( 43 ) Galdames, Luis: op. cit.; pp. 185 - 186
- ( 44 ) "El Mercurio", Santiago, 3 de Febrero de 1928; p. 8
- ( 45 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza superior"; pp. 160 - 164
- ( 46 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública"; p. 430 y 472
- ( 47 ) Galdames, Luis: op. cit.; p. 193
- ( 48 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza superior"; pp. 19 - 20
- ( 49 ) Donoso, Ricardo: ídem. ; pp. 20 - 23 y 23 - 24
- ( 50 ) Galdames, Luis: op. cit.; pp. 129
- ( 51 ) Galdames, Luis: op. cit.; p. 141
- ( 52 ) "Mensaje del Presidente Carlos Ibáñez del Campo al Congreso Pleno", Santiago, 21 de Mayo de 1928; pp. 14 - 15
- ( 53 ) Todos estos Decretos se reproducen en las dos Recopilaciones citadas, de Ricardo Donoso, excepto el Reglamento de Educación Primaria.

- ( 54 ) "La Reforma de la Educación Primaria", Santiago, 1928
- ( 55 ) "Revista de Educación Primaria", Nº 1; pp. 43 - 45
- ( 56 ) "El Mercurio", 16 de Diciembre de 1927; p. 3
- ( 57 ) "El Mercurio", 22 de Diciembre de 1927
- ( 58 ) "El Mercurio", 6 de Enero de 1928; p.5
- ( 59 ) "El Mercurio", 25 de Enero de 1928; p. 5
- ( 60 ) "El Mercurio", 29 de Febrero de 1928; p. 9
- ( 61 ) "El Mercurio", 8 de Abril de 1928; p. 39
- ( 62 ) Galdames, Luis: op. cit.; p. 196
- ( 63 ) "El Mercurio", 2 de Febrero de 1928; p. 10
- ( 64 ) "El Mercurio", 1º de Febrero de 1928; p. 10
- ( 65 ) "El Mercurio", 6 de Febrero; p. 12
- ( 66 ) Pablo Ramírez había tenido discrepancias con José Santos Salas y por su influencia se explica la salida de éste. Paralizada la Reforma de 1928, Ramírez asumirá la cartera de Educación y sustentará una política educacional que se ha denominado de "Contrarreforma"
- ( 67 ) Cuenta de Luis Gómez Catalán ante la Convención de Chillán, de la Asociación General de Profesores, celebrada en 1932, después de la caída del régimen de Ibáñez; ver en "Nuevos Rumbos", 2a. época, Nº 5, Santiago, Febrero de 1932.
- ( 68 ) Galdames, Luis: op. cit.; p. 187
- ( 69 ) "El Mercurio", 6 de Marzo de 1928; p. 14
- ( 70 ) "El Mercurio", 1º de Marzo de 1928; p. 16
- ( 71 ) "El Mercurio", 30 de Mayo de 1928; p. 11
- ( 72 ) "Anales de la Universidad de Chile", 2a. Serie, Año VI, Santiago, Enero - Marzo de 1928; p. 36
- ( 73 ) "La Reforma de la Educación Primaria"; Santiago, 1928
- ( 74 ) "La Nación", Santiago, 26 de Julio
- ( 75 ) Ministerio de Educación, Departamento de Educación Secundaria: "Revista de Educación Secundaria", Nº 1, 2 y 3, Santiago, Septiembre a Noviembre de 1928
- ( 76 ) "Revista de Educación Primaria", Nº 3, Mayo de 1928; p. 164
- ( 77 ) "El Mercurio", 10 de Febrero de 1928; p. 9
- ( 78 ) Gómez Catalán, Luis, en "La Reforma de la Educación Primaria", pp. 6 - 7
- ( 79 ) "Revista de Educación Primaria", Nº 1, Marzo de 1928; p. 94
- ( 80 ) "Revista de Educación Primaria", Nº 7, Septiembre de 1928; p. 394
- ( 81 ) "El Mercurio", 17 de Junio de 1928
- ( 82 ) "El Mercurio", 13 de Junio de 1928; p. 10
- ( 83 ) Galdames, Luis: op. cit.; p. 190
- ( 84 ) Galdames, Luis: op. cit.; p. 140
- ( 85 ) "El Mercurio", 30 de Mayo de 1928; p. 11
- ( 86 ) Galdames, Luis: op. cit.; p. 187
- ( 87 ) Galdames, Luis: op. cit.; pp. 197 - 198
- ( 88 ) "El Mercurio", 18 de Agosto de 1928; p. 8
- ( 89 ) Ramírez, Pablo: "La Nueva Organización de los Servicios Educativos. Exposición del Ministerio de Educación Pública", Santiago, 1929
- ( 90 ) Galdames, Luis: op. cit.;

- ( 91 ) "Nuevos Rumbos", 2a época; Nº 5, Santiago, Febrero de 1932
- ( 92 ) Bardina, Juan: "La Caótica Germinación", en "La Nueva Era", Nº 10, Valparaíso, Marzo de 1929
- ( 93 ) Ferrière, Adolfo: op. cit.
- ( 94 ) Jeunhomme, León: "Mis Conferencias Pedagógicas en Chile", Santiago, 1930
- ( 95 ) Mariátegui, José Carlos: op. cit.
- ( 96 ) Labarca, Amanda: "Historia de la Enseñanza en Chile", Santiago, 1939; capítulo X
- ( 97 ) Ministerio de Educación, Dirección General de Educación, Primaria y Normal: "Documentos Legales Vigentes", Santiago, 1955; cap. I; y Superintendencia de Educación Pública, "Recopilación de Antecedentes acerca de la Historia y Evolución de la Educación en Chile", Santiago, 1965
- ( 98 ) Domínguez, Eliodoro: "Un Movimiento Ideológico en Chile", Santiago, 1935; y "El Problema de Nuestra Educación Pública", Santiago, 1935.
- ( 99 ) Latorre S., Gonzalo: "Crisis de la Escuela Chilena", Santiago, 1937
- ( 100 ) Federación de Maestros de Chile: "Pedagogía Proletaria", Santiago, 1932; p. 3 - 4
- ( 101 ) Corvalán, Luis: "Ricardo Fonseca. Combatiente Ejemplar". Santiago, 1971; y Godoy U., César: "Educación y Política", Santiago, 1959.
- ( 102 ) Godoy P., Pedro: "Apuntes para una crítica de la Educación Secundaria", en Revista de Educación, Santiago, Nº 32 - 33, Santiago, 1971;
- ( 103 ) Troncoso, Víctor: "Igualdad Social y Económica del Magisterio", Santiago, 1925; y "Sindicalismo Funcional", Santiago, 1936; pp. 45 - 46
- ( 104 ) "Sindicalismo Funcional", p. 47
- ( 105 ) "Sindicalismo Funcional", p. 52
- ( 106 ) Mariátegui, José Carlos: op. cit.; p. 70
- ( 107 ) "Nuevos Rumbos", 2a. época, Nº 3, 5 de Noviembre de 1931; p. 1
- ( 108 ) Fuentes Vega, Salvador: "Síntesis Histórica de la Experimentación Educativa", en "Boletín de las Escuelas Experimentales", Año XXII, Nº 10, Santiago, 1951; p. 21
- ( 109 ) Domínguez, Eliodoro: op. cit.; pp. 73, 74 y 79
- ( 110 ) "Nuevos Rumbos", Nº 30, 19 de Marzo de 1925; p. 12
- ( 111 ) "Nuevos Rumbos", Nº 63, 2 de Octubre de 1926; p. 2 - 4
- ( 112 ) Donoso, Ricardo: "Desarrollo Político y Social de Chile desde la Constitución de 1833", Santiago, 1942; p. 123
- ( 113 ) Keller, Carlos: "La Eterna Crisis Chilena", Santiago, 1931; p. 30
- ( 114 ) Donoso, Ricardo: "Desarrollo ..."; p. 114
- ( 115 ) "Nuevos Rumbos", Nº 25, 9 de Octubre de 1924
- ( 116 ) Donoso, Ricardo: "Desarrollo ..."; p. 128
- ( 117 ) "Mensaje del Vicepresidente de la República, Carlos Ibáñez del Campo al Congreso Nacional", 21 de Mayo de 1927 ; pp. 45 - 46
- ( 118 ) Keller, Carlos: op. cit.; p. 32
- ( 119 ) "Mensaje ..."; 21 de Mayo de 1927; p. 45
- ( 120 ) "Mensaje ...", 21 de Mayo de 1927; pp. 15 - 16
- ( 121 ) "Mensaje ...", 21 de Mayo de 1927; pp. 24 - 25
- ( 122 ) Keller, Carlos: op. cit.; p. 39
- ( 123 ) "Mensaje ..." 21 de Mayo de 1927; p. 39

- ( 124 ) "Mensaje ...", 21 de Mayo de 1929; p. 25
- ( 125 ) Donoso, Ricardo: "Desarrollo ..."; pp. 132 - 133
- ( 126 ) "Mensaje ...", 21 de Mayo de 1928; p. 3
- ( 127 ) " Keller, Carlos: op. cit.; pp. 34 - 35
- ( 128 ) Citado por Salvador Fuentes Vega, en "Boletín de las Escuelas Experimentales", Año XXII, Nº 10, Santiago, 1951; pp. 54 - 55
- ( 129 ) "Nuevos Rumbos", Nº 63, Santiago, 2 de Noviembre de 1926; p. 4
- ( 130 ) Fuentes. Vega, Salvador: op. cit.; p. 23
- ( 131 ) Gómez Catalán, Luis, en: "La Reforma de la Educación Primaria, Santiago, 1928; pp. 135 - 136
- ( 132 ) Salas, Irma: "John Dewey, Educador y Filósofo", en "Renovación", Año VII, Nº 7, Santiago, Agosto de 1952; p. 9
- ( 133 ) "La Nueva Era", Valparaíso; 12 números trimestrales, entre Noviembre de 1926 y Septiembre de 1929.
- ( 134 ) "Revista de Educación Primaria", Nº 1, Marzo de 1928; p. 54
- ( 135 ) "Síntesis del Mensaje Presidencial de 1910", en "Chile en 1910", editado por Eduardo Poirier, Santiago, 1910; p. 264
- ( 136 ) Veldés Canje, Julio (seudónimo de Alejandro Venegas): "Sinceridad. Chile Intimo en 1910", Santiago, 1910
- ( 137 ) Jobet, Julio César: "Doctrina y Praxis de los Educadores Representativos Chilenos", Santiago, 1960; pp. 336 - 358.
- ( 138 ) Jobet, Julio César: op. cit.; pp. 360 - 361
- ( 139 ) Jobet, Julio César: op. cit.; p. 359
- ( 140 ) Jobet, Julio César: op. cit.; pp. 359 - 360
- ( 141 ) Salas, Darío E. "El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario", Santiago, 1917; Capítulo I
- ( 142 ) "Mensaje del Presidente Arturo Alessandri Palma", 1º de Junio de 1924, citado por Amanda Labarca, op. cit., p. 255
- ( 143 ) Un interesante análisis del juego de estas corrientes se hace en: Alfonso, Adriana y otros: "Historia de las Ideas Pedagógicas en Chile. 1889 - 1932", Seminario de Título, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Santiago, 1964
- ( 144 ) Labarca, Amanda: "Nuevas Orientaciones de la Enseñanza", Santiago, 1932; p. 8
- ( 145 ) Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores: op. cit.; pp. 54 - 55
- ( 146 ) Vergara V., Aquiles: op. cit.; p. 6
- ( 147 ) Campos Harriet, Fernando: "Desarrollo Educativo de Chile". 1810 - 1960", Santiago, 1960; p. 88
- ( 148 ) Vergara V., Aquiles: op. cit.; p. 7



SEGUNDA PARTE

LA CONTRARREFORMA. 1928 - 1930.

1. IDENTIFICACION:

Se conoce con esta denominación a la política educacional que adoptó el gobierno del Presidente Ibáñez, a partir de Octubre de 1928, en sustitución a la reforma iniciada el año anterior.

La "contrarreforma" ( 1 ) no implicó un puro y simple retroceso a la situación educacional anterior a Diciembre de 1927. El vigor del movimiento reformista significó que, a pesar del abandono del modelo simbolizado por el Decreto 7.500, las concepciones y procedimientos de la "nueva pedagogía" continuaran insertándose en la doctrina educacional oficial y que se dieran pasos tendientes a su paulatina aplicación en los sectores más dinámicos del sistema.

En cambio, se reemplazó la estructura institucional propuesta por los reformadores de la Asociación General de Profesores; éstos fueron arbitrariamente alejados del servicio educativo y se instauró un aparato administrativo diferenciado, en vez de integrado; verticalista, en vez de democrático; y tecnoburocrático, en vez de participativo.

Como la reforma de 1928, la contrarreforma afectó a todos los niveles del sistema educativo, aunque en el nivel superior sólo consistió en retrotraer la Universidad a su estructura anterior.

El modelo de la contrarreforma, a pesar de rectificaciones transitorias o alteraciones de detalle, subsistió en sus líneas esenciales hasta 1965 y en algunos aspectos, hasta el presente. La estrategia de cambios graduales y parciales pasó a ser la dominante hasta esta misma fecha.

2. DESCRIPCION:

2.1 PROGRAMACION:

La contrarreforma se lleva a cabo durante dos ministerios sucesivos del gobierno del general Carlos Ibáñez. El Ministro Pablo Ramírez, entre Octubre de 1928 y Febrero de 1929, diseña la obra gruesa de la nueva política educacional que reemplaza a la de su antecesor; al mismo tiempo, plantea e implanta los principales cambios en la organización y administración del sistema y formula la estrategia de cambios pedagógicos que habría de seguirse. El Ministro Mariano Navarrete, entre Marzo de 1929 y Agosto de 1930, continúa la misma política, lleva al detalle operativo la estructura instaurada y profundiza la aplicación de la estrategia de renovación educacional.

Dada la unidad conceptual que preside ambas gestiones, el proceso será considerado como un todo. Se distinguirán, no obstante, en las distintas fases y aspectos de él, los aportes hechos por cada ministerio.

Del mismo modo que la reforma de 1928, la contrarreforma sigue un modelo en que las fases, en vez de sucederse nítidamente, se superponen. De esta manera, la fase de programación continúa más allá del momento en que empieza a implantarse la nueva estructura e, incluso, se prolonga hasta coincidir con la fase de ejecución.

Estudios de base:

Desde comienzos de Septiembre de 1928, se estaba poniendo en práctica una decisión gubernamental en orden a eliminar del servicio educacional a las autoridades y dirigentes que encabezaban el movimiento reformista.

Aunque en un primer momento no se habla del abandono del modelo instaurado por el DFL. 7500, sino de la expulsión de los "extremistas" que estaban distorsionando su aplicación, ya en Octubre se hace patente el ánimo presidencial de pasar a otra política educacional. Para este efecto, se despide a Eduardo Barrios, ministro ejecutor de la reforma de 1928. En su reemplazo, con fecha 18 de Octubre del mismo año, se designa a Pablo Ramírez, enemigo declarado de la concepción reformista hasta entonces en vigencia.

En un brevísimo plazo, el Ministro Ramírez hizo promulgar los primeros de una serie de decretos que reorganizaban a fondo la administración superior de la enseñanza y, en cierto modo, la estructura del sistema educativo. Así, el 30 de Octubre se creaba la Dirección General de Educación Secundaria; el 31, la Dirección General de Educación Primaria; y el 2 de Noviembre, se reorganizaba la Superintendencia de Educación Pública, en términos que suponían una completa reestructuración de los organismos directivos de la educación.

La rapidez con que se procedió por parte de un Ministro de Educación que seguía siendo también de Hacienda, hace pensar, por una parte, en la preexistencia de una concepción del cambio educacional en general y de la organización administrativa en particular; y por otra, en la asesoría eficaz de pedagogos y administradores de experiencia. La concepción teórica coincidiría con la de los elementos moderados que participaron en la Asamblea Pedagógica de 1926-ya descrita en el capítulo anterior- y con el sentido de la reestructuración administrativa iniciada por el Ministro Aquiles Vergara, en 1927, inmediatamente antes de la reforma de 1928. Es probable que esas ideas fuesen conocidas previamente por el nuevo Ministro. En cambio, es seguro que eran compartidas por el profesor Darío E. Salas, quién actuó como consejero del Ministerio de Educación y a quien se atribuye la redacción de los decretos referentes a la Dirección de Educación Primaria, Superintendencia, Dirección General de Educación Física y otros. ( 2 )

Con fecha 12 de Noviembre, se constituyó el Consejo de la Superintendencia, presidido por el Ministro e integrado por el Subsecretario de Educación, los Directores Generales de la Enseñanza, los Rectores de las Universidades de Chile y Católica y por el Consejero del Ministerio. A este organismo le competía una función de asesoramiento, según se desprende del 2º considerando del decreto que la reorganiza: "...La conveniencia de que, para la mejor resolución de los asuntos técnicos que se sometan a su estudio, el Ministro de Educación sea asesorado por profesionales de especial competencia ..." En el articulado del decreto se le otorgaban funciones como informar sobre cuestiones de correlación y continuidad de estudios entre las diversas ramas, considerar la política educacional del Gobierno, sugerir medidas tendientes al mejoramiento de la enseñanza, etc. ( 3 )

A la Superintendencia le habría correspondido estudiar y/o proponer la política educacional que se emprendería, o al menos, conocer los principales proyectos antes de su promulgación. Sin embargo, buena parte de los decretos de reorganización fueron dictados antes o en los mismos días de su constitución.

En cambio, el Ministro Ramírez requirió de la Superintendencia la elaboración de la política en materia de "continuidad de las diversas ramas de la enseñanza, desde la primaria hasta la superior, y la conexión que debe existir entre los liceos y los establecimientos de enseñanza industrial, agrícola y comercial". En consecuencia, se acordó nombrar una comisión que la estudiase, teniendo presente que era propósito del Ministro "que toda la reforma de la enseñanza estuviera definitivamente terminada el 1º de Marzo próximo para ponerla en práctica en el año escolar de 1929 ..." ( 4 ). Integraron esa Comisión, los Rectores Universitarios, los Directores Generales de educación primaria y secundaria y el consejero Darío Salas.

Con fecha 23 de Noviembre, la Comisión entregó un informe preliminar que abarcaba "en líneas generales los puntos que deben servir de base para establecer el suficiente enlace entre las diversas ramas de la enseñanza". Este informe fue aprobado por el Consejo y enseguida se nombraron diversas comisiones para establecer la correlación entre las ramas centrales de la enseñanza y las colaterales, de carácter especializado ( 5 ).

El 17 de Diciembre, el Consejo de la Superintendencia trató de nuevo el tema, en reseña oficial de la labor del Ministerio, se lee que "ese organismo había dado término al estudio de la correlación que debe establecerse entre las diversas ramas de la enseñanza, concretando sus resoluciones que han

de servir de base a la educación normal, agrícola, comercial y artística y a la organización que se proyecta para las demás ramas de la enseñanza" ( 6 ).

No se conoce el texto del informe, pero puede suponerse que su contenido debe haberse tenido a la vista cuando se dictaron los decretos que organizaron y fijaron planes de estudio de la enseñanza agrícola ( 14 y 19 de Diciembre), normal ( 17 de Diciembre), comercial ( 31 de Diciembre) y secundaria ( 8 de Enero de 1929 ).

Otros estudios que interesa rastrear son los siguientes: al día siguiente de su designación como tal, el Ministro Ramírez designó una Comisión que diese redacción definitiva a los programas de educación primaria, en un plazo de 15 días ( 7 ). Sus miembros eran el Director General Vicente A. Riquelme, Darío Salas y el Dr. Luis A. Tirapegui. Es probable que esta comisión trabajase sobre la base del proyecto de programas que el profesor Riquelme estaba preparando cuando era Jefe de la Sección Pedagógica, en el Ministerio anterior. En todo caso, recién con fecha 10 de Diciembre pudieron aprobarse esos programas para su vigencia en 1929. Más adelante se demostrará que eran insuficientes como instrumentos técnico-pedagógicos y, aunque prolongaron su vigencia hasta el año escolar 1930, en 1931 fueron reemplazados por otros más completos y mejor estructurados.

Mediante un interesante y conceptuoso oficio dirigido por el Ministro Ramírez al Director General de Educación Primaria y que puede suponerse redactado por el Consejero Darío Salas, se ordena realizar los estudios conducentes a la creación de un subsistema de cursos y escuelas experimentales y escuelas modelos en esa rama de la enseñanza ( 8 ). Esto dió origen a un informe de la Dirección General de Educación Primaria en el que se fundamenta la creación de las escuelas, se definen los posibles tipos que se fundarían y los recursos disponibles para su instalación ( 9 ). Sobre esta base se dictaría el Decreto de fecha 19 de Diciembre que da origen a la experimentación educacional en el nivel primario.

Se ha asignado mucha importancia al Decreto que fijó la orientación y finalidades de la educación secundaria, estableciendo por primera vez innovaciones como un plan de estudios flexibles, la orientación vocacional, etc. La preparación de este decreto también se ha atribuido al pedagogo Darío Salas ( 10 ).

El 11 de Marzo de 1929, asume la cartera de Educación Pública el general en retiro Mariano Navarrete. De inmediato, el nuevo Ministro comprendió que se encontraba ante una reforma educacional ya diseñada en sus rasgos fundamentales. El Ministro saliente le hizo saber que la política educacional había sido fijada en estrecha concordancia con el pensamiento del Presidente de la República ( 11 ). En consecuencia, el nuevo Ministro no iniciaría estudios tendientes a sustituir el modelo que ya estaba en tren de implantación.

En circular dirigida al personal de educación, el Ministro declaró, con fecha 20 de Marzo: "estas reformas, tanto orgánicas como científicas, que se han hecho aprovechando las experiencias de otros países más adelantados en la materia, como asimismo las lecciones recogidas en el ejercicio de nuestras propias actividades, van a entrar ... en su período de aplicación ..."

Por lo tanto, durante su gestión, los estudios tendrían un carácter más específico y un sentido más pragmático.

En todo caso, debe consignarse el particular esfuerzo de estudio realizado por el Ministro, quien lo evoca así: "es menester que se recuerde que en esos días, el Ministerio de Educación era una incógnita complicada y difícil de despejar. Todo estaba en vías de ensayo: la organización técnica y administrativa era un oscuro interrogante que el Ministro debía descifrar, llevando a la práctica métodos y planes en cuya formación no había intervenido. Debido a esta circunstancia especialísima, su labor tuvo que ser más que ardua y exigir, junto con la comprensión del espíritu que inspiró la reforma del Ministro Ramírez, un atento estudio de los medios apropiados para su aplicación" ( 12 ).

Trasuntando la metódica militar, el nuevo Ministro preparó un detallado plan de trabajo, que es reproducido en la obra en que describe y justifica su gestión. En la preparación de las disposiciones y reglamentos, el Ministro anotó que ellos fueron estudiados por la Superintendencia de Educación y que él sólo tuvo participación directa en la elaboración de los Reglamentos de Escalafón, Ingreso al Servicio y Calificación y Ascensos de cada una de las ramas de la enseñanza ( página 102 ). Sin embargo, en otra parte de su testimonio, señala con relación a un importantísimo instrumento normativo: "... recuerdo que

en las vacaciones de la Semana Santa del año 1929, el Director General de Educación Primaria y yo continuamos revisando en mi casa el Reglamento General de las Escuelas Primarias, que fue modificado y corregido muchas veces, antes de su aprobación" ( 13 ).

En todo caso, dada la gran cantidad de instrumentos que entonces se aprobaron, resulta muy difícil rastrear los estudios previos que pudieron realizarse para su dictación, sin un examen minucioso de los archivos no publicados del Ministerio de Educación.

#### Toma de decisiones:

En esta sección cabe referirse a la principal decisión que interesa: la de sustituir el modelo de reforma "integral", simultáneo y rápido, propiciado por la Asociación General de Profesores el 1927-28, por el modelo de reforma "técnica" y gradual ya prefigurado por la tendencia moderada en 1926-27.

Esta decisión fue adoptada por el Presidente de la República, entre Septiembre y Octubre de 1928. Sin embargo, no existe un testimonio directo de cómo y cuándo se produjo. El proceso de contrarreforma fue abierto a fines de Agosto, cuando el Intendente de la provincia de Ñuble procedió a intervenir la Escuela de Profesores Primarios de Chillán, a pretexto de desorganización e indisciplina estudiantil; lo propio hace el Intendente de Malleco respecto a la Escuela de Profesoras Primarias de Angol, cuyas alumnas quisieron solidarizarse con sus compañeros de Chillán. En ese momento, 2 de Septiembre, asume como Ministro interino de Educación, el Titular de Guerra, general Bartolomé Blanche. Su primer acto consiste en obtener de inmediato un Decreto presidencial que clausura ambos establecimientos y deja cesante a todo su personal. ( + )

Con fecha 10 de Septiembre, por Circular Nº 1090, el Ministro subrogante ordena a Intendentes y Gobernadores que, " ... con el fin de depurar de los malos elementos al profesorado primario y secundario, US se servirá observar la conducta de éstos y transmitir sus observaciones directamente a S.E. el Presidente de la República, a objeto de eliminar a aquel que no corresponda a su misión de educador, ya sea por su falta de moral o de conocimientos, o por sus ideas anárquicas, contrarias al espíritu del país y del Gobierno" ( 14 ). Esta instrucción se consagraría más tarde por medio del Decreto de 30 de Septiembre ( 15 ).

El 15 de Septiembre, el Ministro Barrios pidió su renuncia a los Jefes de la educación primaria, Luis Gómez Catalán, y educación secundaria, Luis Galdames. Al mismo tiempo se decretaba la disolución de la Asociación General de Profesores de Chile. Decretos posteriores exonerarían a decenas de funcionarios y profesores, distinguidos por su adhesión a los postulados de la reforma ( 16 ).

Sin embargo, antes de la asunción del Ministro Ramírez, se aseguraba que la reforma educacional proseguiría su desarrollo y que las medidas tomadas no afectaban su concepción ni su continuidad. El periódico oficial "La Nación" editorializaba así: "La línea que el Gobierno se ha trazado para dar a la educación pública la orientación y la eficacia exigidas por las necesidades del desenvolvimiento nacional no se ha desviado ni puede ser afectada por dificultades de pasajera naturaleza", y agregaba, "nada justificaría temer que contratiempos accidentales pudieran afectar la reforma educacional, concebida bajo la inspiración de un ideal de progreso intelectual y económico y delineada para producir generaciones de ciudadanos más aptos, mejor capacitados, etc..." ( 17 ).

En la revista del servicio, se reproducen declaraciones del nuevo Director de Educación Primaria, en el mismo sentido: "... estoy seguro de que el Magisterio me ayudará, porque tengo la convicción de que anhela que la Reforma Educacional por ningún motivo se estagne o desvirtúe ..."

---

( + ) El Ministro titular de Educación, Eduardo Barrios, estaba en gira en el extremo norte del país; a su regreso es obligado a sumarse a la política de "depuración".

El nombramiento del Ministro Ramírez incluyó el abandono de definitivo del esquema reformista aplicado por su antecesor, aunque no necesariamente del objetivo de renovar la educación. El término "reforma" siguió usándose entonces con referencia a las modificaciones que diseñaría e implantaría el nuevo Ministro.

Talbo Ramírez fundamentaba así el rechazo a la reforma de 1928, en nota al Director General de Educación Primaria: "...no puede el sistema escolar de una nación entregarse a las veleidades de modas cuya razón es dudosa ni a la fantasía de espíritus idealistas que sobre un grano de arena construyan monumentos teóricos, ni a la decisión interesada del maestro que interpreta y aplica determinados principios en la forma más cómoda y que mejor asegure su irresponsabilidad" ( 19 ).

Esta velada crítica, acusaba a la reforma de impresionada por la "moda" de la nueva pedagogía; de utópica por formular legalmente una concepción integral del cambio educativo; y de irresponsable por la libertad de ensayo que entregó al maestro. A ella se puede sumar la palabra del general Ibáñez, en el Mensaje Presidencial de 1929, ya citado, que reconocía al DFL. 7500 como "el esfuerzo más noble y bien intencionado", pero afecto a ideologismo inaplicable a nuestra realidad. En este texto se presenta la explicación oficial y pública de la decisión de dar un vuelco en la política de cambio educacional.

### Comunicación:

La reforma de 1928 se implantó después de un largo y complejo proceso. En la planificación de la contrarreforma, en cambio, no hubo ni una previa etapa de discusión gremial, ni debate parlamentario, ni aportes de personalidades, ni pronunciamiento de organismos, recogidos por la prensa, ni acopio de opiniones editoriales, etc.

"El Mercurio" de Santiago publicó, entre Octubre de 1928 y Enero de 1929, inclusivos, sólo cinco editoriales dedicados a educación, de los cuales sólo cuatro se referían propiamente a la contrarreforma. Ellos fueron prudentemente favorables a la estrategia pragmática del Ministro Ramírez, pero sin el entusiasmo que se manifestó en los 11 editoriales con que "El Mercurio" aplaudió la reforma en menos de tres meses del año 1927.

El único pronunciamiento institucional que se publicó en esos tiempos, se refería oblicuamente a la contrarreforma. Se trata de un voto de felicitación por la Liga de Padres de Familia pro-Educación Nacional al general Blanche, por "su obra de depuración en la enseñanza pública" ( 20 ).

### Tiempo empleado en la programación:

Se entenderá aquí por programación sólo el período comprendido entre el 18 de Octubre de 1928 - fecha en que asume el Ministro Ramírez - y el 8 de Enero de 1929 - fecha en que se dictan los dos últimos de los principales decretos reorganizadores. En este plazo de poco más de dos y medio meses, puede decirse que queda configurado e implantado el modelo a que habría de ajustarse la contrarreforma. Indudablemente es un plazo corto. Ello constituye una dificultad seria, aunque la programación no terminó en ese lapso, puesto que en los meses siguientes se seguirían preparando nuevas medidas, como se detallará más adelante.

### Elementos contemplados en la programación.

#### Descripción de la reforma:

En discurso pronunciado al constituirse el Consejo de la Superintendencia de Educación, el Ministro Ramírez enunció las principales dimensiones de su política educacional: i) dada la dispersión de esfuerzos, repetición de programas, "internación de unas ramas en otras", y demás deficiencias

de la organización de la enseñanza, "... corresponde fijar, entonces, la estructura del sistema educacional, desde la rama primaria hasta la Universidad... la labor de articulación que es la principal que corresponde al Consejo de la Superintendencia"; ii) "elevar el tono de la instrucción secundaria y superior y difundir la enseñanza primaria, conectándola con las demás"; y iii) mantener las mejores relaciones con la enseñanza particular, a la cual se sigue reconociendo como cooperadora de la función educacional del Estado y como área que tiene mayor libertad para innovar ( 21 ).

En oficio dirigido al Director General de Educación Primaria, el Ministro agrega otros elementos centrales de su política: iv) una concepción gradualista del cambio pedagógico: "podría alguien preferir ... la implantación inmediata, en vasta escala, de algunos de los planes que han sido ya materia de ensayo en otros países, o aún la libre aplicación de las ideas puestas en boga por los pedagogos contemporáneos de más fama. Pero no hay razón para asegurar que toda práctica educacional probada con éxito en otras partes, "habrá de dar" transportada a un ambiente distinto, resultados igualmente favorables"; luego, " ... la más elemental prudencia aconseja no convertir el sistema escolar entero en un laboratorio y a cada niño en el sujeto de un experimento". De aquí la necesidad de crear escuelas experimentales y hacer de su labor "la base de una reforma educacional progresiva"; v) una visión científicista de la innovación pedagógica, al reconocer que la pedagogía "ha sido elevada ya ... en sus aspectos no filosóficos, al rango de ciencia de experimentación" extraña "a los apriorismos, a las vulgaridades de origen empírico y a la palabrería insustancial, y fundada, en cambio, en la observación cuidadosa, en la experiencia realzada en condiciones predeterminadas, en el control constante del trabajo, en la medición y comparación exactas de los resultados ..." El método científico, según el Ministro Ramírez, viene a ser "el más eficaz para la correcta determinación de las directivas en que ha de orientarse el proceso educativo" ( 22 ).

A estos componentes habría que agregar un sexto: la permanente preocupación por "restablecer la disciplina", "asegurar el orden", "mantener una vigilancia eficaz y constante", "cuidar la moralidad", "depurar", "seleccionar", etc. La dimensión "control" y "autoridad" aparecerá recogida en numerosos textos, varios de los cuales se citarán más adelante.

La aplicación de la política educacional se estudiará en un esquema de dos niveles:

1) Nivel institucional: incluirá los cambios en la estructura orgánica del servicio educacional, algunos aspectos de política administrativa como la centralización y el control, las relaciones con la comunidad, las prioridades de desarrollo, etc.

El Ministro Ramírez reorganizó drásticamente el aparato de dirección y administración de la enseñanza pública. En su opinión, el Decreto 7500 había entregado al Departamento de Educación Secundaria demasiadas responsabilidades, en tanto que los Departamentos de Educación Física y de Educación Artística invadían el campo de los demás departamentos; por otra parte, veía como inconveniente que se hubiese centralizado toda la administración en la Subsecretaría o Departamento Administrativo y que se redujera a los Departamentos de Educación a un mero desempeño técnico; finalmente, también rechazaba la entrega de amplia jurisdicción a los Directores Provinciales, agravada por la inexperience que éstos habrían demostrado en su gestión ( 23 ).

En consecuencia, el Ministro Ramírez restableció la unidad técnica y administrativa de cada servicio, suprimiendo el Departamento Administrativo y los cuatro Departamentos de Educación creados por DFL. 7500 y creando las Direcciones Generales de Educación Primaria, Secundaria, Comercial, Agrícola, Industrial, Artística y de Educación Física. A cada uno de los Directores se le entregaron fuertes y extensas atribuciones tanto de carácter técnico como administrativas ( 24 ). Un caso ilustrativo es el de la jefatura del servicio de educación primaria, a quién junto con numerosas e importantes facultades normativas, ejecutivas y disciplinarias, se le entregó la capacidad de proponer directamente al Presidente de la República aquellas medidas que requerían un decreto supremo, como lo estipuló el artículo 5º del Decreto 5319 ( 25 ).

Como se habrá observado, en vez de cuatro Departamentos de Educación preexistentes, se crearon siete Direcciones Generales, como resultado del desmembramiento de la educación secundaria y la separación de las ramas comercial, agrícola e industrial. No obstante, la enseñanza profesional femenina per

maneció bajo la dependencia de la Dirección de Educación Secundaria.

La anterior política de descentralización geográfica de la administración se vió afectada decisivamente por la reducción de las Direcciones Provinciales de Educación al sólo ámbito de la enseñanza primaria, en vez de la integradora jurisdicción sobre todas las ramas que había establecido el DFL. 7500. Más aún, el Director Provincial quedó constreñido a la condición de delegado del Director General, con meras atribuciones inspectivas y administrativas, en tanto que el Consejo fue reducido a la condición de asesor, según lo dispuso en los artículos 9º y 17º del Decreto 5319 ya citado.

Esta estructura, a la vez centralizada y diferenciada, sería presidida por una Superintendencia de Educación Pública reorganizada. En vez de las atribuciones directivas y normativas que le entregaba el DFL. 7500, el Decreto Nº 5336 le asignaría sólo funciones coordinadoras y de asesoramiento o consulta ( 26 ).

Según el Ministro, "uno de los principales obstáculos al normal desarrollo de la actividad educacional era la permanencia en el servicio de algunos elementos que, por sus ideas subversivas u otros motivos perturbaban gravemente el servicio".

"Para remediar este mal, el Gobierno ordenó practicar una amplia investigación ... y se llegó a la eliminación del servicio de más de un centenar de maestros primarios, que era la rama más resentida a este respecto ..."

"Las instrucciones impartidas a los funcionarios inspectivos, permiten asegurar el mantenimiento del orden en los establecimientos educacionales y alejan la posibilidad de la intromisión al servicio de elementos desquiciados" ( 27 ).

Los párrafos anteriores reflejan la básica preocupación del Ministro Ramírez por asegurar la disciplina en el servicio, la que querrá imponer a través de medidas depuradoras y mediante la concesión de fuertes atribuciones disciplinarias a las autoridades y el establecimiento de un vasto sistema de control del personal. Así, por ejemplo, el Ministro se refería a los poderes del Director General de Educación Secundaria: "tiene amplias atribuciones para el cumplimiento de su cometido por lo que es el responsable directo ante el Gobierno de la disciplina, moralidad y eficiencia de los planteles de educación que se encuentran bajo su dependencia... Las atribuciones del Director General son disciplinarias, inspectivas y de control y en general todas aquellas que coadyuvan a la obtención de los fines para los cuales fue creada la Dirección General" ( 28 ). En particular, el decreto que fundó la Dirección, facultaba al jefe del servicio para "... amonestar, censurar y suspender hasta por 15 días; y ... proponer al Supremo Gobierno traslados u otras medidas disciplinarias" ( 29 ).

El Decreto que creó la Dirección General de Educación Primaria, en su artículo 5º, inciso 15, encargaba al Director General, "velar especialmente por la disciplina, la eficiencia y la moralidad del profesorado, y porque la enseñanza y la actitud del magisterio, dentro y fuera de la escuela, no dañe la consecución del fin cívico de la educación". Quedaba también facultado para imponer las sanciones de amonestación, censura y suspensión hasta por ocho días y para solicitar del Presidente de la República las demás medidas disciplinarias que juzgara convenientes" ( 30 ).

El servicio inspectivo fue concebido más con un sentido administrativo y de control que con un carácter de supervisión técnica. En la Dirección de Educación Secundaria se crearon tres cargos de Visitadores - de ramos humanísticos, científicos y técnicos. El artículo 5º del decreto de creación, estipulaba que sus visitas tendrían un doble carácter, técnico y administrativo-disciplinarias, pero un decreto de Abril acentuó las atribuciones administrativas y redujo las de carácter técnico ( 31 ).

En el decreto orgánico de la Dirección de Educación Primaria se contemplaron dos cargos de Visitadores Generales, también con funciones administrativas y técnicas. En cada Dirección Provincial, se estableció una Inspección Provincial y por lo menos una inspección local, además de una inspección local adicional por cada 150 cursos de exceso. Los Inspectores Provinciales debían "visitar constantemente los diversos sectores escolares de la provincia, imponerse de las necesidades y deficiencias del servicio, apreciar la preparación y el comportamiento tanto del personal de las escuelas como de los inspectores locales y velar porque se dé estricto cumplimiento a las disposi -



ciones vigentes". En similares términos se responsabiliza a los Inspectores Locales; en especial, "cuidar de la disciplina y moralidad del personal ..." ( 32 ). Todas estas disposiciones quedaron más tarde incorporadas al texto definitivo de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, todavía vigente.

Esta reglamentación y el ánimo "depurador" del Ministro Ramírez y de las autoridades educacionales, causaron irritación entre el magisterio, a la vez que solidaridad con los afectados.

El Ministro Navarrete describe así la situación del personal a su llegada a la cartera de Educación: "Existía entre los educadores ... sobre todo entre los maestros primarios, un estado de indignación, de efervescencia, que había alcanzado una alta tensión y que amenazaba estallar, si las autoridades no alzaban la bandera de severa ecuanimidad para que a su sombra se cobijaran los que habían sufrido persecuciones y castigos inmerecidos ..." ( 33 ).

Fruto de esta percepción del nuevo Ministro fue la dictación de reglamentos de medidas disciplinarias y de reclamos, a fin de normar minuciosamente el ejercicio de la autoridad y de resguardar los derechos del personal ante eventuales arbitrariedades.

Las relaciones del sistema educacional con la comunidad nacional y de las escuelas con su respectivo medio, fueron severamente restringidas. Desde luego, se eliminaron de la legislación las disposiciones orgánicas que creaban "las comunidades escolares". Los nuevos reglamentos generales de liceos y de escuelas primarias no contemplaban una institucionalización de las relaciones con su comunidad, aunque en el de liceos había artículos referentes a la función social del establecimiento ( 39 ), en términos muy limitados si se les compara con la importancia que le asignaba la reforma de 1928.

Del Consejo de la Superintendencia se eliminaron los integrantes que representaban a sectores de la producción. Lo mismo ocurrió con los nuevos Consejos Provinciales de educación primaria, en que la única presencia extraña al servicio educacional era la de un médico.

En cuanto a la política de extensión y mejoramiento del servicio educacional, cabe consignar que el Ministro Ramírez fijó como prioridad el desarrollo de la educación primaria. En oficio ya citado, que dirige al jefe de esa rama, le hace presente expresamente esa prioridad y le señala como concreción de ella, la creación de la Dirección General y del servicio inspectivo, el perfeccionamiento que la beneficiará especialmente, la creación de escuelas experimentales, la selección cuidadosa de los profesores y alumnos de las Escuelas Normales ( + ), la elevación de rentas del profesorado primario y una solución de fondo al problema de la edificación escolar. Más adelante, habrá referencias particulares a cada uno de estos programas.

Según relata en su obra, el Ministro Navarrete elaboró un detallado plan de trabajo al iniciar su gestión. Contemplaba, en primer lugar, no hacer nuevas reformas; en segundo lugar, la redacción de reglamentos; en tercer lugar preocuparse de la situación del profesorado, de su perfeccionamiento y disciplina; luego: asambleas pedagógicas, educación física, desarrollo de la educación, selección de los aspirantes a profesores, organización de la Escuela de Higiene, reducción del analfabetismo, edificación escolar y material de enseñanza, estadística escolar, mapa escolar, textos de consulta y uniformes, estudio del presupuesto del ramo, etc. ( 35 ).

De estos puntos, merece especial atención la singular labor reglamentaria de este Ministro, que contribuyó a consolidar la organización ya establecida y a permeare el sistema educacional con un espíritu administrativo que se haría perdurable.

---

( + ) A contar del 1º de Enero de 1929, se habían clausurado todas las Escuelas Normales y se había despedido a todo su personal. Los alumnos que quisieran readmisión debían elevar una solicitud y someterse a un proceso de selección. Igualmente cuidadosa sería la depuración entre los profesores.

Según el plan de trabajo, se hacía indispensable "dictar los reglamentos complementarios de las nuevas leyes educacionales, desde el punto de vista técnico y administrativo, para dar al personal docente o administrativo normas claras y precisas a que ajustar sus actos funcionarios, suministrando a los órganos encargados de la fiscalización, los medios para ejercer su elevado control ..." ( 36 ).

En virtud de este propósito, elaboró nada menos que 24 reglamentos de variada índole y significación. Entre los principales deben mencionarse los reglamentos de los establecimientos de cada una de las ramas de la enseñanza ( de Liceos, Escuelas Primarias, Escuelas Rurales, Escuelas Vocacionales, Institutos Comerciales, Colegios Particulares, Escuelas Industriales, de Enseñanza Universitaria, etc.). Aunque incluían normas de alcance curricular, estos cuerpos tendían hacia una extremada minuciosidad administrativa.

Por ejemplo, el Reglamento General de Escuelas Primarias consta de 167 artículos. El artículo sobre deberes del docente tiene 11 incisos y el artículo sobre prohibiciones al mismo personal, alcanza a trece incisos. Se detallan cuestiones como la documentación que debe manejar al día un director de escuela, ascendente a más de veinte registros, o el procedimiento exacto para la formación de retiro de los alumnos al término de cada jornada, estipulando que deben organizarse cuatro columnas, una para cada uno de los puntos cardinales y a cargo de un profesor que debe hacer marchar a la respectiva columna hasta una distancia no inferior a 100 metros de la puerta de la escuela, etc. ( 37 ).

2) Nivel técnico-pedagógico: en los primeros meses de su gestión, el Ministro Pablo Ramírez va conformando su concepción de los cambios propiamente educacionales que implantaría y que serían completados y desarrollados por su sucesor.

La contrarreforma no rechazaría la modernización técnico-pedagógica iniciada por la reforma de 1928; por el contrario, la continuaría, pero a través de una estrategia diferente; la del cambio paulatino y del ensayo previo, que ya hemos explicitado, y en un contexto diferente: el de un rígido verticalismo y control administrativo.

La pedagogía renovada es aceptada e incorporada a la doctrina oficial, pero a condición de que se experimente su adaptación a la realidad nacional, se entrene previamente al magisterio y se encuadre su aplicación en los marcos del régimen social existente y de la estructura educacional en vigencia.

El Ministro Ramírez justificaba este condicionamiento a partir de la experiencia de la aplicación de la reforma de 1928, en la que "... buena parte de los profesores primarios, afanosos de ponerse a tono con el espíritu innovador que aparecía inspirando las actividades de los funcionarios dirigentes, y desprovistos de la preparación necesaria para poner en práctica sin peligro las ideas que la reforma ... proclamaba como nuevas, habían caído en extremos deplorables, sobre todo en lo que atañe a la interpretación de los principios relacionados con el libre desarrollo de los intereses naturales del discípulo y el respeto a su individualidad. Habían desaparecido los programas ... y los maestros enseñaban lo que su propio capricho o el capricho de los niños les dictaba. Muchos ensayaban procedimientos nuevos sin rumbo ni control; otros, so pretexto de innovar en las prácticas antes establecidas, eludían todo trabajo ordenado y sistemático y multiplicaban, en cambio, las excursiones y otras actividades auxiliares, llevándolas a efecto sin un plan, sin un problema que resolver, sin finalidad educativa alguna, y otros todavía, llevando a límites absurdos el respeto a la personalidad del niño, no ejercían ni directa ni indirectamente el gobierno de sus alumnos y eran en manos de éstos un juguete ..." ( 38 ).

Con base en los estudios sobre continuidad y correlación de la enseñanza realizados por la Superintendencia de Educación, se dictaron entre los meses de Diciembre de 1928 y Enero de 1929, diversos decretos que articulaban la enseñanza en los siguientes términos: una educación primaria de seis años ( + );

---

( + ) La Ley de Educación Primaria estipulaba la obligatoriedad de seis grados en el medio urbano y cuatro en el medio rural. Se había creado también un ciclo vocacional de dos años al término del 6º primario, para entregar rudimentos de un oficio a los alumnos que no pudieran continuar estudios de nivel medio.

una educación secundaria dividida en dos ciclos de tres años cada uno, y las diversas modalidades de enseñanza profesional, organizadas como regla general en tres ciclos, de los cuales los dos primeros eran de tres años cada uno.

Al primer ciclo de cada una de las ramas de nivel medio se podía ingresar una vez cursado el 6º año primario. Al segundo ciclo de la enseñanza secundaria sólo se podía acceder desde el primer ciclo de la misma rama. Al segundo ciclo de cada una de las ramas profesionales se podía llegar desde el primer ciclo del liceo o desde el respectivo primer ciclo.

Se ha asignado mucha importancia al Decreto Nº 22, de 8 de Enero de 1929, que fija la orientación y finalidades de la enseñanza secundaria. En efecto, él revela la medida en que se habían oficializado principios de la educación renovada, cuando señalaba que esta rama "debe cuidar del desarrollo y del bienestar físico de los alumnos y le corresponde dotar a éstos de los conocimientos y cultivar en ellos, los hábitos, ideales, intereses y actitudes que mejor los capaciten para participar en la vida económica, para cooperar al bienestar social, para interpretar el medio físico y social en que viven y para desarrollar en sí mismos los aspectos más elevados de su personalidad mediante el empleo adecuado del tiempo libre".

"Le corresponde, además, descubrir las aptitudes de los educandos, orientarlos de acuerdo con esas aptitudes en la elección de la carrera de su vida y prepararlos para hacer estudios especializados en las Escuelas Profesionales de 2º grado o en la Universidad" ( 39 ).

A partir de esta avanzada concepción, se estructuraba un esquema de plan de estudios: en el primer ciclo, sería común a todos los alumnos, sin perjuicio de las variantes que más tarde se pudieran introducir como resultado de la experimentación, o de diferenciaciones que pudieran establecerse para la educación femenina o para el cultivo de aptitudes especiales. Para el segundo ciclo, se estatuyó un plan de estudios que comprendería un núcleo central común y obligatorio de cultura general, más ramos variables destinados a intensificar la preparación para ingresar a las carreras universitarias y ramos electivos destinados a cultivar aficiones o aptitudes especiales.

Sin embargo, el Decreto Nº 23, promulgado el mismo día, especificaba los planes de estudios para ambos ciclos, pero no consultó las diferencias propuestas en el decreto anterior. Este quedaría como declaración de principios que sólo vendría a aplicarse, a partir de 1945, en los Liceos Experimentales o Renovados.

La educación superior recobró sus estructuras anteriores a la reforma de 1928. Se suprimieron los Institutos Universitarios y el ingreso de alumnos nuevos, a partir de 1929, se hizo a los primeros años de las tradicionales escuelas profesionales - Leyes, Medicina, Ingeniería, etc. Se hizo una concesión al desenvolvimiento de la investigación científica que había propuesto el DFL. 7500: se estipuló la eventual creación de institutos de investigación sobre la base de aquellas cátedras de las escuelas profesionales que alcanzasen un alto desarrollo científico ( 40 ).

La formación de profesores volvió también a sus cauces antiguos. La Escuela de Profesores Secundarios retornó al seno de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile y recobró su denominación de Instituto Pedagógico. Las Escuelas de Profesores Primarios volvieron a llamarse Escuelas Normales y se las colocó bajo la dependencia de la Universidad de Chile. Se mantuvieron las condiciones de ingreso establecidas durante la reforma de 1928, esto es, el primer ciclo secundario cumplido ( 41 ).

Junto a esta reestructuración del proceso educativo, el Ministro Ramírez esbozó su política sobre experimentación que en parte ya se ha anticipado. En el oficio dirigido al Director del Servicio de Educación Primaria, declaraba que, "el Gobierno ... quiere dar ... una oportunidad a las ideas originales de valor, y sobre todo, quiere repetir en Chile algunos de los ensayos más prometedores realizados en otras partes, a fin de ver hasta qué punto o en qué forma ... pueden adaptarse a las características del niño chileno, a nuestras condiciones sociales y a nuestra idiosincrasia general ..." Quiere, en consecuencia, fundar escuelas y cursos experimentales "que constituyan un verdadero campo de observación y demostración pedagógicas y el centro principal de las actividades de perfeccionamiento." ( 42 ).

Conforme a esta orientación, por Decreto Nº 5831, de 19 de Diciembre de 1928, se dispuso la creación de escuelas experimentales de dos clases:

de experimentación limitada, "destinadas a poner en práctica ... los planes y métodos de educación que se ensayen con buen éxito en el extranjero, a fin de decidir sobre la conveniencia de incorporarlos, sea parcial o totalmente, en el sistema escolar"; y de experimentación amplia, a fin de practicar "el estudio comparado de planes educativos diversos", ensayar combinaciones de los mismos y "aplicar en formas nuevas algunos de los principios pedagógicos más sólidos, todo ello bajo el estricto control y teniendo en vista el propósito de llegar a determinar los caracteres que deberá reunir nuestra futura Escuela Primaria, para adaptarse debidamente a las condiciones del niño chileno y a las necesidades nacionales".

Habría también, cursos de experimentación en escuelas ordinarias y escuelas modelos, que "presentarán ya incorporados en la organización docente, los resultados definitivos de las Escuelas y Cursos Experimentales y estarán destinados a servir en todos sus aspectos de norma inmediata a las demás escuelas del país ..."

En consecuencia, de experimentación limitada, se fundaron una escuela de tipo Montessori, otra de tipo Froebel y otra de tipo Decroly, las tres en Santiago. De experimentación amplia, una escuela urbana, otra de adultos, una escuela hogar, una de desarrollo para débiles mentales, una escuela granja, otra al aire libre y, finalmente, una de tipo Dalton.

Las Escuelas Modelos, por ahora, serían sólo las escuelas de aplicación anexas a los establecimientos de enseñanza normal.

En el mismo decreto, se autorizaba la contratación de cinco pedagogos extranjeros para asesorar el funcionamiento de las escuelas experimentales y para participar en los programas de perfeccionamiento. Finalmente, se ordena la realización de un curso para entrenar profesores para este tipo de establecimientos, el que funcionaría en Febrero de 1929, con un intensivo currículum de psicología educacional, métodos de investigación y estadística, métodos modernos - Decroly y Dalton - mediciones educacionales y mentales, educación de anormales, orientación vocacional, etc. ( 43 ).

En la política del Ministro Ramírez ya se prefiguraba el impulso al perfeccionamiento docente, y de hecho, ordenó la realización de algunos cursos, entre los cuales destacan el de formación de profesores de escuelas experimentales y el de formación de inspectores escolares para la educación primaria, llevado a cabo en Enero de 1929, con una matrícula de más de 80 directores de escuela y profesores que serían promovidos al rango de inspectores locales ( 44 ). También formuló un importante programa de profesores chilenos a perfeccionarse al extranjero, que cubriría en 1929 a 2 profesores universitarios, 10 secundarios, 4 de escuelas normales, 20 de educación primaria y 2 por cada rama de la enseñanza profesional, con comisiones de seis a doce meses de duración ( 45 ).

El Ministro Navarrete, por su parte, profundizó la preocupación por el perfeccionamiento. A las razones científico-técnicas que fundamentaban esta política, agregó otra motivación: "... se quería, de este modo, sustraer a los maestros de otras preocupaciones ajenas a su ministerio, que dañaban la disciplina individual y colectiva del cuerpo docente." En consecuencia, se procedió a organizar cursos de perfeccionamiento, conferencias, seminarios, cursos y bibliotecas ambulantes, tareas especiales de estudio, reparto de folletos sobre cuestiones educacionales, etc. ( 46 ).

Según testimonio de Adolfo Ferrière, que recorrió el país durante varios meses, "... no había abandonado el Gobierno la idea de la Escuela Nueva, más 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 fueren ... 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

( + ) Se refiere a los cursos de perfeccionamiento docente.

Escuela nueva. Iniciativa del Ministro, según me escribieron ..."

"No obstante, el programa escolar, aunque redactado en quince días de Abril de 1929 ( + ), no era del todo malo, conteniendo muchas ideas inspiradas directamente en la Educación Nueva. En él había desorden, sin duda, pero la intención era mejorar aquello dentro de poco. Cursos complementarios cortos en demasía, exageradamente concentrados, pero bien hechos, bien concebidos, orientados en buen sentido ..." ( 47 ).

Este sintetizador y sugestivo comentario del pedagogo suizo, debe ser complementado en dos aspectos para finalizar la descripción de las líneas gruesas de la contrarreforma.

El programa a que se refiere Ferrière es el único que se renovó durante este período: el de educación primaria, con vigencia durante los años escolares 1929 y 1930. El instrumento fue concebido con un carácter de programa mínimo, respecto del cual los Directores Provinciales podían proponer a la Dirección General las adaptaciones que correspondieran a las condiciones regionales y locales. La estructura del documento era simple. Para cada asignatura se enunciaban objetivos, contenidos y actividades. No se daban indicaciones metodológicas, las cuales se irían entregando en monografías especiales. Se invitaba a los profesores a estudiar el programa y a asociar las diferentes actividades en "complejos" o "centros de interés", a desarrollar durante el curso del año ( 48 ). Este instrumento, sin duda imperfecto, fue reemplazado en 1931 por un programa más sistemático y explícito.

Por otra parte, la política de perfeccionamiento del Ministro Navarrete tuvo una faceta especial: las "Asambleas Pedagógicas". El Ministro estimó que el método de perfeccionamiento a través de la difusión de los ensayos de las escuelas experimentales era lento. Se requerían medidas rápidas si se quería evitar que las escuelas permanecieran inactivas o funcionando con los antiguos procedimientos y si se deseaba extender los métodos nuevos a las otras ramas. Entre otros medios se recurrió a la celebración de grandes "asambleas pedagógicas", en las que se concentraban durante varias semanas los jefes de establecimientos de una rama, o el personal inspectivo - en el caso de primaria.

A estas reuniones de estudio, el Ministro le asignó como objetivos: i) extender a las ramas de la enseñanza secundaria y profesional las reformas de los métodos didácticos que se habían iniciado en primaria; ii) aprovechar los conocimientos de los profesores extranjeros contratados y de los pedagogos chilenos; iii) recopilar e imprimir temas leídos en cada asamblea para su ulterior difusión y estudio por el profesorado mismo; y iv) permitir que las Direcciones Generales estudien estos materiales y vean qué ajustes puedan hacerse en sus respectivas ramas.

En la descripción de su programa de "asambleas pedagógicas" y perfeccionamiento, el Ministro Navarrete concluía diciendo: "con el estudio de los problemas educacionales se logró restablecer la tranquilidad del profesorado ..." ( 49 ).

## 2.2 IMPLANTACION :

### Fecha de implantación:

A diferencia de la reforma anterior, la contrarreforma fue implantada a través de una serie de instrumentos jurídicos cuya promulgación se escalona entre Octubre de 1928 y el año 1929. Careció de una ley o decreto matriz, al estilo del DFL. 7500. Sin embargo, entre los meses de Octubre de 1928 y Enero de 1929, se dictaron los decretos de carácter orgánico y administrativo que reestructuraban el sistema educativo y se anunciaron las líneas fundamentales de política educacional y los cambios pedagógicos que se irían implantando

( + ) Error de información. Ya se ha señalado que en Octubre de 1928 se encargó a una Comisión, preparar los programas en un plazo de 15 días, pero éstos se aprobaron en Diciembre del mismo año y no en Abril de

en los meses siguientes y durante el año lectivo 1929.

### Forma de implantación:

Como ya se ha anotado, la contrarreforma adoptó una estrategia de transformaciones paulatinas que se inician en el nivel de la organización, dirección y administración de la enseñanza y continúa con los aspectos propiamente curriculares y de apoyo.

Aunque se instauró un subsistema de escuelas experimentales y escuelas modelos, que comenzaron a ensayar nuevos métodos aplicables a la educación primaria, las normas pedagógicas adoptadas para el conjunto de este nivel no esperaron los resultados de las experiencias; los ensayos no tuvieron, en consecuencia, el carácter de previos. Por otra parte, en la enseñanza secundaria y en las diversas ramas de la enseñanza profesional, no se fundaron, todavía, instituciones experimentales que iniciaran investigaciones que antecederan a los cambios acordados.

De hecho - como se ha explicado - la contrarreforma, se dió en dos grandes etapas: la del Ministro Ramírez, que fue una fase de planeamiento y adopción de las modificaciones estructurales y de gestión; y la del Ministro Navarrete, que fue de implementación de las medidas ya impuestas y de desarrollo original de algunas de las orientaciones pedagógicas más importantes.

Naturalmente, la distinción entre ambas etapas no es absoluta. Así, en el Ministerio Ramírez se adoptan algunas decisiones técnico-pedagógicas importantes, como la creación de las escuelas experimentales y la fijación de nuevos fines declarativos para la educación secundaria; a la inversa, en el Ministerio Navarrete, se dictan instrumentos organizativos tan importantes como el nuevo texto de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, vigente hasta hoy.

### Mecanismos y recursos utilizados:

Es interesante reiterar que la contrarreforma no se basó en la dictación de una ley orgánica, no obstante que el Congreso parecía desear que se procediera de esa forma ( 50 ). Curiosamente, el Decreto con Fuerza de Ley N° 7500 fue derogado, no mediante una ley sino por un simple decreto, el N° 5449, de 14 de Noviembre de 1928 ( 51 ).

Se hizo abundante uso del mecanismo del decreto. Los siguientes decretos tienen un carácter orgánico: N° 5283, de 30 de Octubre de 1928, que crea la Dirección General de Educación Secundaria; N° 5319, de 31 de Octubre de 1928, que crea la Dirección General de Educación Primaria; N° 5336, de 2 de Noviembre, que crea el Consejo de la Superintendencia de Educación Pública; N° 5341, de 3 de Noviembre, que reincorpora la Escuela de Profesores Secundarios a la Universidad y la vuelve a denominar Instituto Pedagógico; N° 5331, de 20 de Noviembre, que crea la Dirección General de Educación Física; N° 5823, de 14 de Diciembre, que fija nueva organización de la enseñanza agrícola; N° 5857, de 17 de Diciembre, que crea Cursos y Escuelas de carácter experimental; N° 6140, de 31 de Diciembre, que crea la Dirección General de Educación Artística; y N° 694, de 11 de Marzo de 1929, que crea la Dirección General de Enseñanza Industrial.

Los siguientes decretos tienen importancia para la incorporación de nuevas normas curriculares: N° 5794, de 10 de Diciembre de 1928, que aprobó nuevos programas de enseñanza para las escuelas primarias; N° 6125, de 31 de Diciembre de 1928, que organiza la enseñanza comercial; N° 22, de 8 de Enero, que fija la orientación y finalidades de la educación secundaria; N° 23, de la misma fecha, que aprueba un nuevo plan de estudios para la misma rama; N° 419, de 21 de Febrero, que fija la estructura curricular de la enseñanza técnica femenina; y N° 694, de 11 de Marzo de 1929, que fija las líneas generales del plan de estudios de las escuelas industriales. Además, el Reglamento General de Educación Primaria, aprobado el 6 de Agosto de 1929, fijó un nuevo plan de estudios para esta rama.

Merece especial mención el Decreto N° 5291, de 22 de Noviembre de 1929, que fijó el texto definitivo de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, introduciendo diversas modificaciones a lo legislado en 1920.

El Ministro Navarrete se singularizó, como se ha dicho, por su

minuciosa tarea reglamentadora que lo llevó a la dictación de más de dos docenas de Reglamentos. Algunos de ellos fueron comunes a todas las ramas y reparticiones del Ministerio de Educación: el Reglamento de Medidas Disciplinarias, el Reglamento de Reclamos y el Reglamento General de Contabilidad y Régimen Económico. Para cada una de las ramas hizo aprobar un Reglamento de Escalafón, otro de Ingreso al Servicio y otro de Calificaciones y Ascensos. Dictó Reglamentos Generales para todos los tipos de establecimientos: primarios, secundarios, comerciales, industriales y normales. Debe anotarse que los reglamentos de los establecimientos de enseñanza profesional sólo vinieron a reemplazarse en 1960 y que los reglamentos generales de liceos y de escuelas primarias aún permanecen vigentes.

También se hizo abundante uso de las circulares. La obra del Ministro Navarrete reproduce varias de ellas ( 52 ). Las publicaciones que dieron cuenta de las Asambleas Pedagógicas cumplieron también las funciones de manuales explicativos.

#### Funcionarios que participaron en la implantación:

La estructura de dirección que participa en la implantación, se inicia con el Ministro, continúa con los Directores Generales de Educación Primaria, Secundaria, Comercial, Industrial, Agrícola, Educación Física y Educación Artística. Cada uno de ellos estaba provisto, a la vez, de fuertes atribuciones técnicas y administrativas. Ministro, Subsecretario y Directores Generales, más los Rectores de las Universidades de Chile y Católica y un Consejero, asesor del Ministerio, integraron el Consejo de la Superintendencia de Educación.

Todavía en el nivel nacional, había otras importantes autoridades de rango intermedio: los Jefes de Departamento de la Dirección de Educación Primaria: Técnico y Administrativo, el Jefe de la Enseñanza Normal y los Visitadores de las Direcciones Generales.

En la enseñanza primaria, participaron en la implantación las autoridades descentralizadas, es decir, los Directores Provinciales y los Inspectores Escolares. En cierto modo, los Inspectores cumplirían un papel de orientadores de los cambios que se introducirían en la educación primaria. Para que pudieran cumplir esta misión, se les preparó en el curso ya mencionado, que contempló materias como principios de educación, psicología educacional, higiene escolar, administración y sociología educacional y metodología general y especial ( 53 ). Además, participarían en una Asamblea Pedagógica, organizada especialmente para ellos, en Febrero de 1930.

Se asignó también gran importancia a la participación de los jefes de establecimientos de enseñanza media. Justamente, para estimular, orientar y homogeneizar la participación de estas autoridades, se celebraron las Asambleas Pedagógicas de Rectores y Directoras de Liceos y de Directores de Institutos Comerciales que se detallarán más adelante.

En cambio, no se contempló la participación de la comunidad en la implantación de las transformaciones educacionales. Se suprimió del Consejo de la Superintendencia y de los Consejos Provinciales, la participación de representantes de la producción, como se había instituido en la Reforma de 1928. La participación del personal docente de los Consejos Provinciales se redujo, más aún cuanto que estos Consejos quedaron circunscritos sólo a la educación primaria con mero carácter consultivo.

### 2.3 EJECUCION :

#### Coordinación y desarrollo de la operación:

La ejecución de las medidas de la denominada contrarreforma estuvo a cargo de la estructura directiva normal del Ministerio de Educación Pública, cuyo ordenamiento era: Ministro - con la asesoría de la Superintendencia y consejeros - Directores Generales de Educación, Directores Provinciales e Inspectores Escolares, en el caso de la educación primaria, y jefes de estableci-



Adicionalmente, en el caso de la Dirección General de Educación Primaria, que tenía una tarea más vasta y una organización más compleja, habría que contemplar la actividad ejecutiva del Departamento Técnico, que tuvo a su cargo el perfeccionamiento y la orientación de las escuelas experimentales, además de sus responsabilidades en el planeamiento curricular.

Los canales de comunicación que se emplearon en la ejecución de la contrarreforma fueron circulares, libros, folletos y revistas. El Ministerio de Educación publicó un volumen que describe y justifica la obra reorganizadora de Pablo Ramírez ( 55 ). La Dirección General de Educación Secundaria publicó una voluminosa recopilación de los discursos, relaciones y acuerdos de la Asamblea Pedagógica de Rectores de Liceos ( 56 ). Las Direcciones también publicaron folletos con los respectivos Reglamentos y, en el caso de Primaria, los programas de estudio ( 57 ).

La Dirección General de Educación Primaria, particularmente, editó una serie de 25 folletos sobre diversos temas educacionales, entre ellos trabajos de Luzuriaga, Ferrière, Washburne y Stearns, Johannes Kühnel y del profesor alemán contratado Herman Ohms. Ocho folletos presentaban informes descriptivos de experiencias de educación nueva en Europa o Estados Unidos, preparados por maestros chilenos que se perfeccionaban en el extranjero, y nueve eran estudios diversos de pedagogos nacionales.

En vez de dos revistas - una de educación primaria y otra de educación secundaria como existían a fines de 1928 - el Ministerio comenzó a publicar la "Revista de Educación", con fecha Diciembre de 1928; en su primera época, este órgano aparecía mensualmente, hasta el año 1937.

La prensa de Santiago, por lo menos y especialmente el diario "El Mercurio", continuó publicando noticias educacionales y reproduciendo textualmente muchos decretos, algunas circulares, oficios y discursos de las autoridades educacionales.

La comunicación oral se efectuó a través de los consejos de profesores, las conferencias y cursos, las concentraciones y asambleas pedagógicas a que se ha hecho referencia.

En cuanto a mecanismos de supervisión, ya se ha descrito el aparato inspectivo, formado por visitadores con sede en Santiago, en el caso de las ramas de enseñanza media, y por inspectores provinciales y locales de educación primaria. En la fase operativa, esta red sólo sufrió una modificación, por razones de economía: se decretó que las funciones de inspección provincial las asumirían los Directores Provinciales de Educación Primaria.

#### Mecanismos de apoyo a la ejecución:

El principal mecanismo provisto fue el perfeccionamiento del personal. Ya durante la gestión del Ministro Ramírez se dictaron cursos para profesores de enseñanza parvularia, inspectores escolares, profesores de escuelas experimentales, educación física, etc. Además, se enviaron misiones a algunas provincias, a impartir cursos de verano, como fue el caso de Tarapacá (58).

Según el Ministro Navarrete, en Primaria, "durante el año 1929 y primer semestre de 1930, más de 100 cursos de perfeccionamiento fueron dictados en todo el territorio de la República", además de "trabajos técnicos de importancia, ejecutados durante las vacaciones" ( 59 ).

"El interés y entusiasmo con que el magisterio nacional se consagró a la solución de los problemas educacionales no reconoció límites - expresaba el Ministro - y ... el fervor con que se dedicaron al estudio ... alcanzó proporciones desconocidas en la vida escolar del país ... Era edificante ver cómo se agrupaban hasta en las más apartadas poblaciones de la República, en torno de los mensajeros oficiales que iban a divulgar las nuevas doctrinas."

Una forma especial de incentivar el perfeccionamiento fue la celebración de "asambleas pedagógicas". Amén de cumplir otros objetivos y de perfeccionar a los propios asistentes, se les asignaba una virtualidad multiplicadora, sea por la vía de la acción que ejercieran ulteriormente los funcionarios que asistían a ellas, sea por la difusión de sus materiales escritos: discursos, conferencias, informes, actas y resoluciones.

En Febrero de 1930, se efectuó una Asamblea Pedagógica de Directores e Inspectores Generales de los Institutos Comerciales, pero las más

significativas reuniones ocurrieron en la educación secundaria y en la educación primaria.

Desde mediados de Agosto a mediados de Septiembre de 1929, se concentraron en Santiago los Rectores y Directoras de liceos fiscales - y voluntariamente muchos jefes de planteles particulares. Con asistencia permanente y participación constante del Ministro - como fue su norma, " a fin de aprender" y "conocer directamente a los subordinados" - se cumplió un vasto programa que incluyó numerosas conferencias sobre principios filosóficos, enfoques científicos básicos, cuestiones organizativas y cuestiones metodológicas generales y por disciplinas, etc. Las exposiciones iban seguidas de debates y se obtenían conclusiones. Hicieron de ponentes, autoridades, catedráticos universitarios, pedagogos extranjeros y nacionales, etc.

En los considerandos del decreto que convocaba a esta asamblea, se lee: "Que las ciencias de la educación cuentan con un buen número de principios y normas que son de importancia fundamental para la implantación y desarrollo de todo sistema educacional ... Que estos principios no son siempre comprendidos e interpretados de la misma manera por todos los educadores ... Que para llevar a cabo una reforma provechosa de nuestra enseñanza secundaria y para que la obra de nuestros liceos persiga objetivos concretos y realmente útiles, es de primordial importancia que el profesorado se ponga de acuerdo sobre los aspectos fundamentales del problema educacional ... Que corresponde, ante todo, a los jefes de planteles de educación secundaria, encargados de unificar todas las actividades educativas teniendo en cuenta su fin último y sus valores relativos, el deber de uniformar sus doctrinas pedagógicas y sus propósitos e iniciativas, de acuerdo con las necesidades anteriormente expresadas ..." etc. ( 61 ).

El Ministro mismo, manifestaba en el discurso inaugural de la Asamblea que "el objetivo principal de estas conferencias es habilitar a los jefes de establecimientos secundarios, llamados por las funciones que les son propias a dirigir y encauzar el plan de reformas, para que puedan ejercitar de una manera eficaz sus atribuciones y hacer efectivo, técnica y administrativamente, el control de las múltiples actividades que son la consecuencia lógica de toda innovación ..." ( 62 ).

Es decir, la tarea de perfeccionamiento es interpretada en este caso como esfuerzo de homogeneización y como habilitación de los Rectores y Directoras para el ejercicio del control técnico y administrativo.

En Febrero de 1930, en Valparaíso y durante nueve días, se reunieron en Asamblea los Directores Provinciales y los Inspectores Escolares de educación primaria, también con la presencia activa del Ministro Navarrete.

Los objetivos de la Asamblea eran: "1º. Recoger las experiencias adquiridas por los Directores Provinciales y el Cuerpo Inspectivo, en el año escolar de 1929, de acuerdo con el espíritu de la Reforma Educacional impulsada por el Supremo Gobierno; 2º. Estudiar la resolución de los problemas de mayor urgencia que tienen relación con el servicio de educación primaria, sobre bases concretas; y 3º. Organizar un programa definido de iniciativas administrativas y pedagógicas, para aplicarlas en el presente año, conforme a los estudios y experiencias aceptadas" ( 63 ).

Aunque esta Asamblea se inscribió dentro de la política de perfeccionamiento y de homogeneización de criterios pedagógicos y administrativos de las autoridades intermedias, tuvo una especial intención informativa, consultiva y de evaluación que se explicitará más adelante.

Otro mecanismo de perfeccionamiento radicó en el envío de profesores chilenos a estudiar a Europa o a los Estados Unidos. Un decreto del Ministro Ramírez, citado más arriba, autorizaba la comisión de un máximo de 44 docentes de todas las ramas de la enseñanza. Otra fuente indica que en Marzo de 1929 se comisionó a más de 100 profesores y que se presupuestó más de medio millón de pesos para ese efecto ( 64 ). Los informes que enviaban estos maestros acerca de las experiencias de nueva educación, representan importante contenido de las publicaciones pedagógicas de la época e, indirectamente, del perfeccionamiento masivo del magisterio.

El material impreso constituyó otro vehículo de la formación y perfeccionamiento de profesores. Ya se han mencionado las diversas publicaciones auspiciadas por el Ministerio. En la "Revista de Educación" se da cuenta, además, de la formación de 70 bibliotecas pedagógicas creadas por la Dirección de Educación Primaria, para cada una de las circunscripciones escolares departamentales del país. Cada biblioteca constaba de 39 volúmenes.

La contratación de pedagogos extranjeros fue otro aporte al perfeccionamiento docente, ya que algunos de ellos recorrieron el país ofreciendo conferencias; además, participaron en las asambleas pedagógicas, hicieron docencia en los institutos formadores y escribieron artículos en las revistas educacionales chilenas. Las charlas de uno de ellos, León Jeunehomme, se editaron en el país ( 65 ), como asimismo las de Adolfo Ferrière, aunque este último no vino a Chile contratado, sino como observador invitado ( 66 ).

La acción de los expertos extranjeros no se limitó a la difusión y al perfeccionamiento. Cada uno de ellos desempeñó funciones de asesora o dirección en uno o dos sectores del sistema o en establecimientos determinados. En cierto modo, contribuyeron también a la evaluación de las tareas de la reforma.

Charlotte Anne Keefe, estadounidense, graduada en la Universidad de Columbia y colaboradora de Hellen Parkhurst, vino prácticamente a dirigir la escuela experimental tipo Dalton. Fue sucedida poco más tarde por su compatriota Dra. Lucy Wilson.

El destacado pedagogo alemán, Peter Petersen se encargó de dictar clases y de reorganizar el sistema de práctica docente en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Tuvo destacada participación en la Asamblea de Rectores de Liceos, en donde hizo una serie de proposiciones para reencaminar la reforma educacional chilena ( 67 ).

Otros especialistas alemanes fueron Hubert Strecke y Emil Plankh, este último traído a asesorar la fundación de escuelas granjas. El Dr. Herman Ohms dictó clases en el Instituto Pedagógico y dirigió cursos especiales en la Escuela de Aplicación anexa a la Normal "José A. Núñez", de Santiago, sobre la base de las orientaciones de la Escuela del Trabajo, de Kerschensteiner ( 68 ).

El belga Osvaldo Martin, discípulo de Decroly, vino a asesorar la educación de sordo-mudos. Su compatriota León Jeunehomme, también discípulo de Decroly e Inspector Principal de la Enseñanza en su país, cumplió una vasta labor. Dirigió la Escuela Experimental Urbana, dictó conferencias a lo largo del país y participó también en la Asamblea de Rectores y Directoras de educación secundaria. Estudió las medidas de reformas e hizo proposiciones destinadas a perfeccionarla. Pero, además, criticó ácidamente el modelo de reforma según el DFL. 7500 y a sus impulsores - aunque sin nombrarlos derechamente. Algunas de las expresiones empleadas fueron: "juego de masacre", "iconoclastas", "teóricos de la tabla rasa", "espíritus variables que van de sistema en sistema con desprecio cándido e infantil de todo lo que se ha hecho antes que ellos", etc. ( 69 ).

La contrarreforma contó con la ventaja de que el Ministro que la inició tenía amplio acceso al manejo de los recursos financieros. Esto explica que el presupuesto educacional para 1929 haya sido de 145 millones de pesos, es decir, 10 millones mayor que el de 1928. La educación primaria aumentó su asignación de 80 a 95 millones de pesos y se decretó un moderado aumento de sueldos para el magisterio de ese nivel ( 70 ). En las páginas anteriores pudo verse cómo se dispuso de fondos para enviar docentes al exterior, para contratar pedagogos en Europa y América del Norte, para multiplicar las publicaciones, desarrollar un vasto programa de perfeccionamiento, crear una estructura administrativa más compleja, etc.

Sin embargo, la más ambiciosa política de apoyo a la reforma consistió en el plan de construcciones escolares que impulsó el Ministro Ramírez. A pocos días de asumir, anunció la destinación de 50 millones de pesos en el Presupuesto Extraordinario para la construcción de escuelas primarias y ordenó a los correspondientes jefes de servicio que estudiaran, junto a representantes de una firma extranjera, un programa de edificaciones que diera rápida solución a este problema ( 71 ).

Con fecha 7 de Diciembre, se comunicaba la intención de firmar contrato con "The Foundation Co.", empresa constructora norteamericana, para levantar 660 escuelas de diversos tamaños, más un edificio para el Instituto Pedagógico. Este objetivo debería empezar a cumplirse 10 meses después de la firma del contrato y se escalonaría en 3 años, de manera que en 1933 estuviese cumplido ( 72 ). En Enero de 1929 se dió a conocer el plan de construcciones preparado por la Dirección de Educación Primaria, de acuerdo con estudios sobre localización de la demanda a lo largo del país ( 73 ).

Firmado el contrato y mientras se preparaban los proyectos arquitectónicos, el Ministro Navarrete obtuvo del Presidente de la República una orden para conseguir de la "Foundation Co." una replanificación que permitiese construir escuelas más modestas y baratas. El nuevo Ministro estimaba que los edificios convenidos por su antecesor eran "escuelas palacios, de costos subidos".

Entretanto, una firma alemana ofreció construir todas las escuelas necesarias con un crédito a largo plazo, propuesta que Navarrete puso en conocimiento del Presidente ( 74 ). En definitiva, ninguno de los planes se materializó y el problema de los locales escolares continuó sin solución.

#### Limitaciones de operación:

No hay testimonio de entorpecimientos en la gestión del Ministro Ramírez. En verdad, éste dispuso de apoyo presidencial y de la simpatía de los sectores moderados y tradicionalistas, gozó de plenos poderes, sin obstrucción parlamentaria, crítica periodística u oposición sindical. Contó con recursos financieros y con asesoría técnica calificada. Por lo demás su obra fue fundamentalmente disciplinaria y de diseño más que de ejecución propiamente tal.

El Ministro Navarrete, por su parte, no da cuenta de especiales dificultades sino hasta 1930. En su libro revela algunas interferencias provocadas por allegados al Primer Mandatario o por éste mismo; así, por ejemplo, en forma arbitraria lo obliga a pedir la Renuncia al Director General de Educación Secundaria, intachable y capaz funcionario, acusado de ser desafecto al gobernante.

Finalmente, en Agosto de 1930, el Ministro Navarrete presenta su renuncia. Más tarde, resumiría así las dificultades causantes de su dimisión, que son expresivas de algunas de las limitaciones que empezaba a sufrir la contrarreforma: i) "de orden económico, motivadas por la crisis mundial que ya repercutía en el país y cuyos efectos era necesario moderar"; ii) "de condición orgánica, para complacer a los reformadores del año 28 que querían reimplantar sus métodos; iii) "de orden político, para atender las influencias ocultas de las personas allegadas a La Moneda" ( + ); iv) "de carácter personal, para reforzar la autoridad de que estaba investido" ( 75 ).

Es cierto que se redujo drásticamente el presupuesto de educación efectivo para 1930, hecho que afectaría gravemente las futuras acciones de apoyo a la reforma. Pero no se han encontrado otras huellas de un presunto retorno de los reformistas - "comunistas" según Navarrete - al favor presidencial, salvo insinuaciones del Primer Mandatario de que sería conveniente volver al esquema administrativo del DFL. 7500, por ser más económico. El modelo de la contrarreforma se mantuvo en lo sustancial después de la salida del Ministro Navarrete, no obstante algunas medidas que lo modificaron en partes secundarias - supresión de algunas escuelas experimentales, desaparición de la Superintendencia y creación de una sola Dirección General para las diversas ramas de carácter técnico-profesional, etc.

#### 2.4 EVALUACION :

Tal como ocurrió con la reforma de 1928, la contrarreforma no estableció mecanismos específicos para su evaluación. Sin embargo, el Ministro Navarrete parece haber intuido la necesidad de algún procedimiento en este sentido, desde el momento en que aclaró que no haría nuevas modificaciones y que esperarían los resultados de la reforma concebida por su antecesor.

Para satisfacer su preocupación por los efectos prácticos de la reforma, el Ministro Navarrete echó manos de un instrumento que, por lo menos, traería una satisfacción parcial de esta necesidad: las asambleas pedagógicas.

---

( + ) Palacio presidencial chileno.

De todas ellas, la Asamblea de jefes intermedios de la rama primaria tuvo especial énfasis evaluativo - al nivel de desarrollo de esa época. Ya hemos citado los objetivos de la Asamblea, que traslucían un propósito de auscultación de la realidad. A ello apuntaban también estas palabras del discurso inaugural del Ministro: "Ha llegado, pues, el momento de analizar los resultados de la obra iniciada a principios de 1929, cuando el Ministro que habla, al asumir tan elevado cargo, declaró ... que no habría más reformas y que el año citado sería de ensayo porque sólo la práctica podía establecer la bondad de la reforma educacional" ( 76 ).

Un signo de carácter evaluativo de esta reunión puede verse en la presentación de un complejo e interesante informe rendido por el Jefe del servicio de estadística de la Dirección General, en el que se analizaba la evolución reciente de la matrícula, de las tasas de escolaridad, de los recursos financieros, los locales escolares y otros indicadores objetivos. Los restantes informes, en general, no tuvieron acento crítico sino que más bien planteaban problemas, necesidades y algunos caminos de acción. Una excepción la constituyó un trabajo del Inspector Gutemberg Lagos, sobre los programas de estudio puestos en vigencia a comienzos de 1929. Aunque reconocía las ventajas de los nuevos programas en relación con los antiguos, anotaba una serie de defectos, identificados en un año de observación: demasiado sintéticos; requerían una preparación que el profesorado no poseía; no estaban regionalizados; recargados de materias, especialmente en los primeros años; algo abstractos, verbalistas y sin actividades ( 77 ).

Algunos de los expertos extranjeros - contratados o visitantes - entregaron también sus puntos de vista, que podrían considerarse aportes a una evaluación. Jeunehomme, por ejemplo, opinó que "si se quiere sincera y realmente moldear de nuevo la escuela primaria, si se quiere perseguir una reforma que se impone, resolvamos previamente algunas cuestiones de las cuales todas las otras dependen. Precisan locales escolares, materiales de enseñanza, es fuerza terminar con las clases-rebaños que cuentan 60, 70, 100 y 120 alumnos, proceder a una clasificación homogénea de los alumnos ... preparar a los maestros para su nueva misión y pagarles en razón de los esfuerzos y de la dedicación que se exige a ellos" ( 78 ). Otras proposiciones del especialista fueron la modificación del programa de primer grado, introduciendo los "centros de interés" y el método global de lectura; para los demás cursos, un programa ramificado, salvo en lengua materna que contribuiría usando los centros de interés; organizar la enseñanza pre-escolar; conferencias pedagógicas semestrales, con experiencias y demostraciones prácticas, revistas pedagógicas mensuales regionalizadas, etc.

En carta al Presidente Ibáñez, Ferrière juzgaba que "el programa actual, en algunas de sus partes, deja la puerta abierta a los procedimientos de análisis prematuro y de verificación excesiva, cosa que condena la psicología infantil. La escuela vieja se transparenta en algunas ocasiones; en otras hay atrevimientos que rozan la utopía, o declaraciones verbales buenas en sí mas desprovistas de aplicaciones concretas posibles".

"En cuanto a la segunda enseñanza, por lo que he podido juzgar, está todavía apartada de las innovaciones, aún de las más prudentes. Es claro que mientras el examen basado en la recitación de memoria ocupe el primer plano, no será posible que los profesores puedan sacar provecho de sus talentos personales porque la obligación de acabar el programa monopoliza su entera atención" ( 79 ).

### 3. FUNDAMENTOS TEORICOS .

La contrarreforma de 1928 - 1930 no reconoció explícitamente una filiación teórica. Sus acciones no se realizaron bajo el marco de previas declaraciones doctrinarias. Por el contrario, tanto el Presidente de la República como sus Ministros de Educación sostuvieron que los cambios educacionales iniciados en Octubre de 1928 tenían un carácter no ideológico ( 80 ). Especialmente pragmáticos fueron en lo referente al establecimiento de un régimen disciplinario, a la depuración de autoridades y de docentes reformistas y a la reorganización administrativa. En estos aspectos primaron consideraciones políticas que tenían relación con la orientación autoritaria del gobierno. La coincidencia entre el régimen ibañista y los dirigentes de la Asociación General de Profesores fué más formal que real y no pudo resultar duradera.

Sin embargo, la contrarreforma no fue una mera reacción. Es cierto que significó un paso atrás en el camino en que la reforma de 1928 había avanzado dos pasos. Es cierto que restaura un modelo institucional anterior al DFL. 7500; es cierto que reimpone un estilo autoritario, burocrático y poco participativo. También es verdad que restableció la tradicional disyunción entre estudios humanísticos - privilegiados - y adiestramientos profesionales - desmembrados - y que volvió la Universidad a sus rutinarios cauces docentes.

No obstante, la contrarreforma hizo un esfuerzo por continuar y profundizar una tendencia iniciada por los reformadores del 28: el reconocimiento oficial a las doctrinas de la nueva pedagogía y la incorporación de sus métodos a la praxis del sistema escolar nacional, especialmente en la rama primaria. En este sentido, bajo los Ministros Ramírez y Navarrete, se dan pasos concretos y útiles, ya reseñados en las secciones anteriores: fundación de escuelas experimentales, impulso al perfeccionamiento docente, envío de numerosos educadores a estudiar al extranjero, contratación de profesores europeos y norteamericanos, amplia difusión de las nuevas ideas y prácticas educacionales, etc.

Más aún: mientras la reforma del 28 puso un énfasis social en su accionar, podría decirse que la contrarreforma puso un énfasis científico y tecnológico. Urgida por requerimientos sociales, aquélla quiso apresurar los cambios y realizarlos a escala de todo el sistema a la brevedad posible. Esta, por el contrario, prefirió el camino prudente del ensayo localizado y de la previa y gradual creación de condiciones favorables a la innovación, aún a riesgo de abandonar en brazos de la tradición a las ramas secundaria, profesional y universitaria.

Podría decirse que la política de reforma educacional de los Ministros Ramírez y Navarrete, tiene como fundamentos: i) la tendencia crítica y renovadora de la educación chilena, surgida a comienzos del siglo; y ii) las concepciones teóricas y los enfoques científicos y técnicos de la "nueva educación" en boga entonces en los países avanzados.

A ambas influencias nos hemos referido en el capítulo anterior. Sin embargo, en éste cabe especificar la forma peculiar en que la contrarreforma recibió e interpretó ambos fundamentos.

La corriente crítica y reformadora iniciada hacia 1910 por Julio Valdés Canje y continuada por los polemistas de 1912 y más tarde por Darío Salas y los luchadores por la educación primaria obligatoria, se bifurca en la tercera década en dos alas: la representada por la Asociación General de Profesores y figuras como José Santos Salas y Luis Galdames; y la representada por moderados y prestigiosos pedagogos como Darío Salas, Pedro Aguirre Cerda, Amanda Labarca, Guillermo Labarca, Maximiliano Salas Marchant, Manuel Guzmán Maturana y otros.

En el capítulo anterior se pudo visualizar cómo en la Asamblea Pedagógica de 1926, esta última tendencia coincidió, hasta cierto punto, con la posición alternativa de la Asociación de Profesores primarios. El Presidente de la Asamblea, Guillermo Labarca Hubertson, reclamaba una reforma integral, y no sólo de una rama, nacionalista y modernizante. Decía el distinguido intelectual: "Los pedagogos actuales oponen al sistema verbalista, abstracto e individualizado en que degeneró el de Herbart, la doctrina genética, funcional y social. Genética, porque la educación no se concibe como una imposición externa sino como un desarrollo continuo, acorde con el crecimiento natural del ser. Funcional, porque aliando sus procedimientos a la total actividad del niño, sitúa el conocimiento en su verdadero papel de antecedente de una acción que ha de adaptarlo mejor, tanto a la naturaleza como a su medio. Y social, porque debe tender a relaciones más flexibles, más igualitarias y más justas entre los humanos" ( 81 ).

Pero cuando se consideró la organización general de la enseñanza, la mayoría moderada de la Asamblea impuso, en vez del criterio de unidad defendido por la delegación de maestros primarios, la división de la enseñanza en ramas: primaria, secundaria, superior, técnico-industrial, agrícola y comercial. A cada rama se asignaba una Dirección General, aunque se concedía a la presión del gremio primario que cada una tuviese un consejo normativo y supervisor, formado por representantes magisteriales y de la comunidad. Se aceptó también que hubiese consejos regionales, pero sólo en la enseñanza primaria. Se acordó la creación de la Superintendencia de Educación, con un Consejo formado por los Directores Generales de la Enseñanza. La Superintendencia cuidaría de "establecer la correlación y la continuidad de la enseñanza", pero no de asegurar su unidad, como habrían querido los representantes del magisterio primario.

Aunque al proponer finalidades para los diversos grados de la enseñanza se observa un esfuerzo de conciliación entre las concepciones activas, funcionales y realistas y los criterios humanistas o intelectualistas, el acuerdo queda marcado por el hecho de que se proponen finalidades diferentes para la enseñanza secundaria y para la enseñanza especial o profesional, lo que divergía del enfoque integrador de la Asociación General de Profesores. A ello puede agregarse la acordada proposición de crear establecimientos experimentales, a los que también se oponían los representantes primarios, que preferían la innovación en escala de todo el sistema.

En resumen: la Asamblea de 1926 prefigura un modelo pedagógico y organizativo, en lo fundamental, distinto del que venía defendiendo el magisterio organizado en la Asociación. Aquel modelo se llevaría a la práctica en 1927. El primer Ministro de Educación del Presidente Ibáñez, Aquiles Vergara, inició una reforma que seguiría los cauces principales señalados por la mayoría moderada de la Asamblea de 1926.

Según este ministro: "Nuestra educación pública, con ser una de las más prestigiosas del continente, se encontraba en una situación vecina a la estagnación, a causa de diversos factores, que podían referirse tanto a la desidia de los gobiernos como a la perniciosa influencia de la política en sus organismos; al anacronismo de un sistema administrativo, sin correlación entre las diversas ramas, ni continuidad en sus estudios; y al tradicionalismo educativo que imperó siempre en el Consejo de Instrucción Pública, organismo docto y distinguido, compuesto de funcionarios y pedagogos eminentes, pero que ideológicamente no sentían, por lo general, interés ni simpatía por las orientaciones renovadoras imperantes en la docencia de este siglo" ( 83 ).

Este diagnóstico es interesante porque en él se encuentran dos preocupaciones que más tarde hará suyas el Ministro Ramírez: el anacronismo de la administración educacional y la ausencia de correlación y continuidad entre las ramas de la enseñanza.

Sobre la base de estos juicios, como ya se anotó en el capítulo anterior, el Ministro Vergara formuló una estrategia de cambio educacional: reforma gradual, que debía iniciarse por una reestructuración de los órganos directivos del sistema. En efecto, en un decreto que designa nuevas autoridades educacionales, el Ministro expondría los siguientes considerandos: "que es necesario proceder a la reforma general de todo nuestro sistema educacional, a fin de formar ciudadanos conscientes de los deberes morales, cívicos y económicos que les vinculan con la sociedad en que deben actuar ... Que, para llegar a la verdadera reforma de la enseñanza, es indispensable efectuar previamente la reorganización administrativa del servicio..." ( 84 ).

En el capítulo sobre la reforma del 28 se indicaron las líneas generales de la reestructuración orgánica iniciada por el Ministro, muy coincidente con la propuesta por la Asamblea Pedagógica de 1926: creación de la Superintendencia; integrada por el Ministro, el Superintendente y los Directores Generales; asignación a este organismo, entre otras, de la facultad de proponer la forma de establecer la continuidad y correlación de la enseñanza y de sugerir medidas para difundir y mejorar la educación (DFL. N° 1312, de 19 de Abril de 1927 ).

Se fundaron siete Direcciones Generales, además de la Universidad, cada una con su respectivo Consejo y se les otorgaron importantes atribuciones que tendían más bien a mantener la diferenciación de las ramas que a procurar su articulación ( DFL. N° 2066, de 12 de Mayo de 1927 ).

En la gestión del Ministro Vergara colaboraron distinguidos pedagogos que más tarde trabajarían con el Ministro Ramírez, entre otros Maximiliano Salas Marchant y Darío Salas ( 85 ).

Sin embargo, el esquema propuesto por el Ministro Vergara sólo alcanzó a aplicarse en lo administrativo y a los pocos meses fue sustituido por la acción de José Santos Salas y por la concepción del magisterio primario organizado.

En suma, la política de renovación educacional formulada por la contrarreforma es, en primer lugar, expresión de la corriente modernizadora de la educación chilena iniciada casi veinte años atrás, pero interpretada en términos de una estrategia prudente, de cambios paulatinos y que priorizaba las modificaciones administrativas y otros requisitos antes de la generalización de las innovaciones pedagógicas requeridas.



La misma política se nutre también de otra fuente principal: la influencia de las nuevas doctrinas y técnicas educacionales en auge en Europa y en Estados Unidos. Esta influencia opera en forma mediata, a través de la antigua exposición de los reformistas chilenos a las ideas renovadoras - que ya se demostró en el capítulo anterior - y en forma inmediata, a través de la presencia de los pedagogos extranjeros contratados o visitantes, de la acción de los maestros chilenos que recién regresaban del exterior ( 86 ), de los informes que éstos enviaban acerca de las experiencias de Escuela Nueva, etc.

Ya se han mencionado suficientes expresiones concretas de la aceptación oficial del nuevo pensamiento pedagógico. Sin embargo, no se trata de una aceptación incondicional o de una mera imitatividad. Hay diversos testimonios de la prudencia con que se quería manejar la incorporación de la pedagogía renovada. Entre ellos, quizás el más explícito sea el citado oficio del Ministro Ramírez sobre experimentación educacional.

Si en la educación primaria hubo buena receptividad a la escuela activa, en la educación secundaria hubo franca reticencia. Así, en la Asamblea de Rectores de liceos, el destacado catedrático Pedro León Loyola declaraba: "... soy un tanto escéptico respecto de la llamada pedagogía científica ... Creo que hay que andar con mucho tino en las cosas de la educación y pedir siempre consejo a la tradición y al buen sentido en las diversas cosas que le atañen. Especulen todo lo que quieran los pedagogos, propongan las teorías más nuevas y desconcertantes; todo lo recibiremos de buen grado en el terreno de la discusión pura. Más cuando se trata de llevar a la realización práctica esas doctrinas, debemos pensar cien veces antes de decidimos por la afirmativa. En general, rechazamos el snobismo pedagógico, indigno de espíritus cultivados y verdadera plaga de nuestra época".

"Cuando se trate de doctrinas que en otros países hayan salido airoas de la prueba de la experiencia, agregaba el catedrático, podremos también nosotros atrevernos a experimentar con ellas, pero nunca en grande escala, y cuidarnos de no estropear, en el experimento, ese material fino y delicado que es el alma del niño. No nos avergoncemos de ser conservadores: precisamente lo que hay de sólido en la tradición es la única base en que pueden asentarse las reformas bien pensadas, oportunas y destinadas a perdurar" ( 87 ).

León Jeunhomme, por su parte, contribuía a reforzar el influjo del elemento tradicionalista y a legitimar el inmovilismo del Liceo, cuando manifestaba en la misma Asamblea: "El problema de los métodos nuevos no es propuesto de la misma manera para la enseñanza primaria que para la secundaria. Sin duda, tomando pie de este fórmula vaga: "la escuela activa", los iconoclastas han querido aquí como en otras partes, transformar de alto abajo escuelas primarias y liceos ... Pero hay que decirlo en honor de los "secundarios chilenos": ellos se han mantenido prudentemente alejados de ese juego de masacre".

Al constatar que la educación secundaria permanecía apartada de toda innovación, exclamaba Jeunhomme: "¡ Siento un deseo loco de felicitarla! Eso hace pensar en un enorme buen sentido para resistir a los caprichos y a las aventuras peligrosas" ( 88 ).

El Director General de Educación Secundaria, Enrique Marshall, tuvo que reconocer que "... durante el curso de los debates, se pudo observar cierta diversidad de puntos de vista, traducida aún en las conclusiones aprobadas, sobre el grado en que son aplicables a la enseñanza secundaria las innovaciones propias de la Escuela Activa". Luego sostuvo que "de esta manera, la Asamblea ha justificado involuntariamente la actitud ecléctica con que la Dirección General ha afrontado el problema de la reforma de nuestros Liceos, actitud que podría sintetizarse diciendo que es de franca simpatía por los principios de la Escuela Nueva y de clara comprensión de las dificultades que importa su aplicación integral ... Sigamos adelante el proceso transformador de nuestros Liceos ¡ pero procedamos con tacto, evitando los trastornos y las reacciones que todo cambio violento puede traer consigo" ( 89 ).

El Ministro Navarrete también constataba el retraso de la rama secundaria, al condensar y comentar los resultados de la Asamblea de Rectores. "La enseñanza secundaria, escribía, a pesar de la reforma de 1929, continúa siendo un problema para el Estado, cuya solución debe encararse resueltamente para que esta parte tan importante de la educación responda, espiritual y materialmente a las exigencias de la vida moderna".

Sin embargo, esta voluntad de cambio se traducía en la estrategia gradualista impuesta por su antecesor. Declaraba el Ministro Navarrete en

las mismas páginas: "Debe afirmarse, una vez por todas, la convicción de que la reforma educacional es una cuestión lenta, es decir, de tiempo y de experimentación. Y que corresponde a las autoridades del ramo resolver la manera de hacer la reforma de la enseñanza secundaria chilena, sea creando un "Liceo Modelo" ( + ) ... sea creando un "Liceo de Aplicación", cuyos resultados finales completos habría que esperar para hacer extensiva la reforma a la totalidad de los colegios secundarios" ( 90 ).

En conclusión: aunque reconocida oficialmente, la nueva pedagogía activa y científica sería paulatina y limitadamente adoptada en la educación primaria y, en los hechos, rechazada por la educación secundaria. La contrarreforma - que aparece como una singular conciliación entre tradición y cambio - se fundamenta formalmente en el pensamiento educacional renovado que irrumpía desde los países avanzados y desde el propio impulso modernizador chileno, pero un conjunto de circunstancias y fuerzas le impedirán llevar a la práctica la mayor parte de su esquema de cambios.

---

( + ) Sólo en 1932 se creará el primer Liceo Experimental y recién en 1946 se comenzarán a aplicar, en cuatro o cinco Liceos, las orientaciones curriculares renovadas acordadas por el Decreto N° 22, de 8 de Enero de 1929. El proceso de reforma gradual de la educación secundaria es objeto de otro capítulo.

N O T A S

- ( 1 ) El término " contrarreforma" parece introducido por los antiguos reformistas de la Asociación General de Profesores; ver "Sindicalismo Funcional", Santiago, 1936; p. 86. Es usado también por Amanda Labarca en: "Historia de la Enseñanza en Chile", Santiago, 1939. Su Sección 4, del Capítulo IX, se titula "Reformas y Contrarreformas".
- ( 2 ) Salas S., Irma: "Darío E. Salas", en "Instituto Pedagógico. 1839 - 1964", Santiago, 1964; p. 170
- ( 3 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación de Leyes, Reglamentos y Decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública", Santiago, 1937; pp. 56 - 57
- ( 4 ) "El Mercurio", Santiago, 13 de Noviembre de 1928; p. 11
- ( 5 ) "El Mercurio", 24 de Noviembre de 1928; p. 3
- ( 6 ) "El Mercurio", 7 de Enero de 1929; p. 7
- ( 7 ) "El Mercurio", 20 de Octubre de 1928; p. 1; reproduce el texto del Decreto Nº 5103, de 19 del mismo mes.
- ( 8 ) "El Mercurio", 10 de Noviembre de 1928; p. 8
- ( 9 ) "Revista de Educación", Nº 3, Santiago, Febrero de 1929; pp. 170 - 174
- ( 10 ) Salas S., Irma: op. cit.; pp. 170 - 171
- ( 11 ) Navarrete, Mariano: "Los Problemas Educativos", Santiago, 1934; p. 43
- ( 12 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; p. 371
- ( 13 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; p. 69
- ( 14 ) "La Nación", Santiago, 11 de Septiembre de 1928; p. 13
- ( 15 ) "El Mercurio", 1º de Octubre de 1928; p. 9
- ( 16 ) "El Mercurio", 19 de Octubre de 1928; p. 1; y 24 de Octubre; p. 11
- ( 17 ) "La Nación", 17 de Septiembre de 1928; p. 3
- ( 18 ) "Revista de Educación Primaria", Nº 7; Septiembre de 1928; pp. 388 - 389
- ( 19 ) "El Mercurio", 10 de Noviembre de 1928; p. 8
- ( 20 ) "La Nación", 11 de Septiembre de 1928; p. 13
- ( 21 ) "El Mercurio", 13 de Noviembre de 1928; p. 11
- ( 22 ) "El Mercurio", 10 de Noviembre de 1928; p. 8
- ( 23 ) Ramírez, Pablo: "La Nueva Organización de los Servicios Educativos. Exposición del Ministerio de Educación", Santiago, 1929; pp. 3 - 4
- ( 24 ) Ramírez, Pablo: op. cit.; pp. 5 - 6
- ( 25 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública"; pp. 67 - 68
- ( 26 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación ... enseñanza pública"; pp. 56 - 57
- ( 27 ) Ramírez, Pablo: op. cit.; pp. 8 - 9
- ( 28 ) Ramírez, Pablo: op. cit.; p. 12
- ( 29 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; pp. 73 - 74
- ( 30 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; p. 68
- ( 31 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; p. 73
- ( 32 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; pp. 68 - 69
- ( 33 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; pp. 372 - 373

- ( 34 ) **Artículos 5º y 6º del Reglamento General de Liceos; ver; Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; p. 348**
- ( 35 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; pp. 71 - 81
- ( 36 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; p. 71
- ( 37 ) Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Primaria: "Reglamento General de las Escuelas Primarias", Santiago, 1929; y Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; pp. 542 - 556
- ( 38 ) Ramírez, Pablo: op. cit.; pp. 4 - 5
- ( 39 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; p. 335
- ( 40 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación de Leyes, Reglamentos y Decretos relativos a los servicios de enseñanza superior", Santiago, 1937; pp. 34 - 35
- ( 41 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; pp. 677 - 680
- ( 42 ) "El Mercurio", 10 de Noviembre de 1928; p. 8
- ( 43 ) Ver Decreto Nº 190, de 29 de Enero de 1928, en Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública"; p. 599
- ( 44 ) "El Mercurio", 18 de Diciembre de 1928; p. 11
- ( 45 ) "El Mercurio", 4 de Diciembre de 1928; p. 11
- ( 46 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; p. 137
- ( 47 ) Ferrière, Adolfo: "La Educación Nueva en Chile, 1928 - 1930", Madrid, 1932; pp. 15 - 16
- ( 48 ) Dirección General de Educación Primaria: "Programas de Educación Primaria", Santiago, 1929
- ( 49 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; p. 294
- ( 50 ) En la sesión de la Cámara de Diputados del 22 de Octubre, en la que se discutía el presupuesto educacional de 1929, algunos diputados insinuaron la necesidad de que el Ministerio de Educación presentara un "plan general de reformas" a ambas cámaras. Ver "El Mercurio", 23 de Octubre de 1928; p. 7
- ( 51 ) Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Primaria y Normal: "Documentos Legales Vigentes"; Santiago, 1955; p. 11
- ( 52 ) Navarrete, Mariano: op. cit.
- ( 53 ) "El Mercurio", 18 de Diciembre de 1928; p. 11. Además un alumno recopiló apuntes, resúmenes o textos completos de las clases y editó un volumen con ellos. Ver Aguilera, Juan de Dios: "Sugerencias Educativas", Santiago, 1929
- ( 54 ) "El Mercurio", 4 de Octubre de 1928; p. 10
- ( 55 ) Ramírez, Pablo, op. cit
- ( 56 ) Dirección General de Educación Secundaria: "La Renovación Pedagógica y el Liceo", Santiago, 1930; p. 856
- ( 57 ) Dirección General de Educación Secundaria: "Reglamento General de Liceos", Santiago, 1929; Dirección General de Educación Primaria: "Reglamento General de las Escuelas Primarias"; Santiago, 1929; y "Programas de Educación Primaria"; Santiago, 1929.
- ( 58 ) "El Mercurio", meses de Diciembre de 1928 y Enero de 1929.
- ( 59 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; p. 137
- ( 60 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; pp. 140 - 141
- ( 61 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; pp. 228 - 229
- ( 62 ) Dirección General de Educación Secundaria: "La Renovación Pedagógica y el Liceo"; p. 26
- ( 63 ) Dirección General de Educación Primaria: "Asamblea Nacional de Directores Provinciales e Inspectores Escolares"; Santiago, 1930; p. 13

- ( 64 ) Darfo E. Salas, en informe rendido ante la Conferencia de Elsinore ( Dinamarca ) de la Liga por la Educación Nueva, extractado en "La Nueva Era" Nº 12, Revista de la Asociación de la Nueva Educación, Valparaíso, Septiembre - Diciembre de 1929; p. 395
- ( 65 ) Jeunehomme, León: "Mis Conferencias Pedagógicas en Chile", Santiago, 1930
- ( 66 ) Ferrière, Adolfo: "Conferencias Dictadas al Profesorado de Santiago", Santiago, 1930
- ( 67 ) Dirección General de Educación Secundaria: "La Renovación Pedagógica y el Liceo"; pp. 263 - 320
- ( 68 ) Las experiencias llevadas a cabo por el Dr. Ohms, fueron descritas por los profesores de la Escuela Anexa en un folleto titulado "Experiencias de Escuela Activa", Santiago, 1931; ver pp. 149 - 169
- ( 69 ) Jeunehomme, León: op. cit.
- ( 70 ) Ver reseña oficial de la labor del Ministerio de Educación publicada en "El Mercurio", 7 de Enero de 1929; p. 7
- ( 71 ) "El Mercurio", 31 de Octubre de 1928; p. 10
- ( 72 ) "El Mercurio", 7 de Diciembre de 1928; p. 15
- ( 73 ) "El Mercurio", 19 de Enero de 1929; p. 3
- ( 74 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; pp. 156 - 157
- ( 75 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; p. 353
- ( 76 ) Dirección General de Educación Primaria: "Asamblea Nacional ..."; p. 24
- ( 77 ) Dirección General de Educación Primaria: "Asamblea Nacional ..."; pp. 76 - 77
- ( 78 ) Jeunehomme, León: op. cit.; pp. 205 - 206
- ( 79 ) Ferrière, Adolfo: "La Educación Nueva en Chile ..."; pp. 233 - 234
- ( 80 ) Ver Mensaje Presidencial de 1929, página 25; Oficio del Ministro Ramírez al Director de Educación Primaria ( "El Mercurio", 10 de Noviembre de 1928 ); Circular del Ministro Navarrete ( en "Los Problemas Educativos", páginas 51 - 52 ), etc.
- ( 81 ) Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores: "Asamblea Pedagógica", Santiago, 1927; p. 32
- ( 82 ) Asamblea Departamental ... op. cit.; pp. 37 - 38
- ( 83 ) Vergara, Aquiles: "Ibáñez, César Criollo", tomo II, Santiago, 1931; pp. 5 - 6
- ( 84 ) Donoso, Ricardo: "Recopilación .... enseñanza pública" ; p. 47
- ( 85 ) Salas S. Irma: op. cit.; p. 170
- ( 86 ) Por ejemplo, la Jefatura del Departamento Técnico de la Dirección de Educación Primaria, cargo clave para promover la innovación pedagógica, fue ocupada por Martín Bunster, profesor chileno con estudios de psicología del aprendizaje y de educación en las Universidades de California y Columbia y graduado como Master en ésta última. Ver "El Mercurio", 4 de Octubre de 1928.
- ( 87 ) Dirección General de Educación Secundaria: "La Renovación Pedagógica y el Liceo"; p. 592
- ( 88 ) Jeunehomme, León: op. cit.; pp. 182 - 183 y 188
- ( 89 ) "La Renovación Pedagógica ..."; p. 807
- ( 90 ) Navarrete, Mariano: op. cit.; pp. 246 - 247

B I B L I O G R A F I A

- Aguilera, Juan de Dios "SUGERENCIAS EDUCACIONALES".  
Recopilación. Santiago, Abril de 1929. Imp. San Pablo; 412 pp.
- Alfonso, Adriana y otros "HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGOGICAS EN CHILE ( 1889 - 1932)". Memoria de Título. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Santiago, 1969; 119 pp.
- Arenas, Iris y otros "ANTECEDENTES HISTORICOS DE LAS ACTUAL REFORMA EDUCACIONAL". Seminario de Título. Universidad Técnica del Estado. Santiago, 1967; 180 pp.
- Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores ( SONAP ). "ASAMBLEA PEDAGOGICA".  
Santiago, 1927. Imprenta Universitaria. 126 pp.
- Campos Harriet, Fernando "DESARROLLO EDUCACIONAL DE CHILE. 1810 - 1960".  
Santiago, 1960. Editorial Andrés Bello; 210 pp.
- Corvalán, Luis "RICARDO FONSECA, COMBATIENTE EJEMPLAR".  
Santiago, 1971. Editorial Austral; 228 pp.
- Dirección General de Educación Primaria "PROGRAMA DE EDUCACION PRIMARIA".  
Santiago, 1929. Soc. Imp. y Litog. Universo; 135 pp.
- Dirección General de Educación Primaria "REGLAMENTO GENERAL DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS".  
Santiago, 1929. Imp. Lagunas y Quevedo
- Dirección General de Educación Primaria "ASAMBLEA NACIONAL DE DIRECTORES PROVINCIALES E INSPECTORES ESCOLARES". Publicaciones del Departamento Técnico. Folleto Nº 24. Santiago, Junio de 1930.
- Dirección General de Educación Primaria y Normal "DOCUMENTOS LEGALES VIGENTES".  
Santiago, 1955; 192 pp.
- Dirección General de Educación Secundaria "REGLAMENTO GENERAL DE LICEOS".  
Decreto Nº 2868, de 31 de Julio de 1929. Santiago, 1929. Imp. Lagunas
- Domínguez. Eliodoro "UN MOVIMIENTO IDEOLOGICO EN CHILE".  
Santiago, 1935. Imp. Gnadt; 130 pp.
- Domínguez, Eliodoro "EL PROBLEMA DE NUESTRA EDUCACION PUBLICA".  
Santiago, 1935; Imp. W. Gnadt; 139 pp.
- Donoso, Ricardo "DESARROLLO POLITICO Y SOCIAL DE CHILE DESDE LA CONSTITUCION DE 1833".
- Escuela Anexa a la Normal "José A. Núñez" "EXPERIENCIAS DE ESCUELA ACTIVA".  
Santiago, 1931. Imp. El Esfuerzo; 169 pp.
- Federación de Maestros de Chile "PEDAGOGIA PROLETARIA".  
Ediciones de la Federación de Maestros, Nº 2; Santiago, 1932. Imp. El Esfuerzo; 103 pp.

- Ferrière, Adolfo "CONFERENCIAS DICTADAS AL PROFESORADO DE SANTIAGO".  
Dirección General de Educación Primaria, Folleto  
Nº 25. Santiago, Julio - Agosto de 1930; 39 pp.
- Ferrière, Adolfo "LA EDUCACION NUEVA EN CHILE ( 1928 - 1930 )".  
Madrid, 1932. Nueva Biblioteca Pedagógica; 238 pp.
- Frente Funcionalista  
Sindical "SINDICALISMO FUNCIONAL. En la Teoría y en la Práctica".  
Santiago, 1936. Editorial "Nervio"; 102 pp.
- Fuentes Vega,  
Salvador "Síntesis Histórica de la Experimentación Educativa",  
en "BOLETIN DE LAS ESCUELAS EXPERIMENTALES".  
Año XXII, Nº 10; Santiago, 1951; pp. 20 - 28
- Galdames, Luis "DOS ESTUDIOS EDUCACIONALES"  
Santiago, 1932. Prensas de la Universidad de Chile.
- Godoy Urrutia,  
César "EDUCACION Y POLITICA".  
Ediciones Tierra y Escuela. Santiago, 1959; 229 pp.
- Godoy F., Pedro "Apuntes para una Crítica de la Educación Secundaria",  
en "REVISTA DE EDUCACION", Nº 32 - 33; Santiago,  
1971; pp. 65 - 79
- Gómez Catalán, Luis "Mensaje a los Padres de Familia de Chile", en "LA  
REFORMA DE LA EDUCACION PRIMARIA", Santiago, 1928;  
pp. 127 - 141
- Jeunehomme, León "MIS CONFERENCIAS PEDAGOGICAS EN CHILE".  
Santiago, 1930. Imp. Lagunas y Quevedo; 244 pp.
- Jobet, Julio César "DOCTRINA Y PRAXIS DE LOS EDUCADORES REPRESENTATIVOS  
CHILENOS". Santiago, 1970. Editorial Andrés Bello;  
631 pp.
- Keller, Carlos "LA ETERNA CRISIS CHILENA".  
Santiago, 1931. Editorial Nascimento; 323 pp.
- Labarca, Amanda "NUEVAS ORIENTACIONES DE LA ENSEÑANZA".  
Santiago, 1927. Imp. Universitaria; 240 pp.
- Labarca, Amanda "HISTORIA DE LA ENSEÑANZA EN CHILE".  
Santiago, 1939. Publicaciones de la Universidad de  
Chile; 399 pp.
- Latorre, Gonzalo "CRISIS DE LA ESCUELA CHILENA".  
Santiago, 1937. Ediciones Lircay. Juventudes Conser-  
vadoras de Chile; 16 pp.
- Mariátegui, José  
Carlos "La Crisis de la Reforma Educativa en Chile ( 1929)",  
en "TEMAS DE EDUCACION", Lima Perú; 1970. Biblioteca  
Amauta; pp. 68 - 79
- Matus, Juan de la  
Cruz "HACIA UNA EDUCACION RENOVADA".  
Valparaíso, 1934; Imp. Roma; 288 pp.
- Navarrete, Mariano "LOS PROBLEMAS EDUCACIONALES.  
Mi paso por el Ministerio de Educación". Santiago,  
1934. Ediciones Ercilla; 387 pp.
- Ramírez, Pablo "LA NUEVA ORGANIZACION DE LOS SERVICIOS EDUCACIONALES.  
EXPOSICION DEL MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA".  
Santiago, 1929.
- Reinero, Alicia y  
Cecilia Dorna "LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1928. ANTECEDENTES Y CON-  
SECUENCIAS". Santiago, 1952. Memoria de Título. Uni-  
versidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación;  
95 pp.
- Salas, Darío "EL PROBLEMA NACIONAL. Bases para la Reconstrucción  
de Nuestro Sistema Escolar Primario". Santiago, 1917;  
Soc. Imp. y Litog. Universo; 362 pp.

- Salas, Irma "John Dewey, Educador y Filósofo", en "RENOVACION", Año VII, N° 7; Santiago, Agosto de 1952; pp. 3 - 10
- Salas, Irma "Darío E. Salas", en "INSTITUTO PEDAGOGICO 1889 - 1964"; pp. 168 - 172
- Superintendencia de Educación Pública "RECOPIACION DE ANTECEDENTES ACERCA DE LA HISTORIA Y EVOLUCION DE LA EDUCACION EN CHILE". Santiago, Noviembre de 1965; 100 pp. + anexos
- Troncoso M., Víctor "IGUALDAD SOCIAL Y ECONOMICA DEL MAGISTERIO". Santiago, 1925. Empresa "La Nación"; 66 pp.
- Troncoso M., Víctor y Daniel Navea A. "CHILE RECONSTRUYE SU EDUCACION". Anteproyecto de Ley Orgánica. Santiago, 1947. Imp. Cultura.
- Valdés Canje, Julio (seud. de Alejandro Venegas Carus) "SINCERIDAD. CHILE INTIMO EN 1910". Santiago, 1910. Imp. Universitaria; 355 pp.
- Vergara V., Aquiles "IBAÑEZ, CESAR CRIOLLO". Tomo II. Santiago, 1931. Imp. "La Sud-Americana"; 226 pp.

RECOPIACIONES DOCUMENTALES :

- Poirier, Eduardo "CHILE EN 1910". Edición del Centenario de la Independencia. Santiago, 1910; Imp. Litog. y Enc. "Barcelona"; 554 pp.
- Ministerio de Educación Pública "LA REFORMA DE LA EDUCACION PRIMARIA". Santiago, 1928; Imp. Lagunas; 218 pp.
- Universidad de Chile "ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE". 2a. Serie. Año VI. Santiago, Enero-Marzo, 1928.
- Dirección General de Educación Secundaria "LA RENOVACION PEDAGOGICA Y EL LICEO". Discursos, Relaciones y Acuerdos de la Asamblea Pedagógica de Rectores y Directoras de Establecimientos de Educación Secundaria. Santiago, 1930; 856 pp.
- Donoso, Ricardo "RECOPIACION DE LEYES, REGLAMENTOS Y DECRETOS RELATIVOS A LOS SERVICIOS DE LA ENSEÑANZA PUBLICA". Santiago, 1937. Imp. de la Dirección General de Prisiones; 782 pp.
- Donoso, Ricardo "RECOPIACION DE LEYES, REGLAMENTOS Y DECRETOS RELATIVOS A LOS SERVICIOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR", Santiago, 1937. Imp. de la Dirección General de Prisiones; 323 pp.

REVISTAS :

- "LA NUEVA ERA"  
Revista de la Asociación de la Nueva Educación. Trimestral.  
Valparaíso, 1926 a 1929.
- "NUEVOS RUMBOS"  
Periódico de la Asociación General de Profesores de Chile. Quincenal.  
Santiago. 1a. época: 1923 - 1926. 2a. época: 1931 - 1932.
- "RENOVACION"  
Boletín de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria; desde 1949, Sección de Experimentación de la Dirección General de Educación Secundaria. Irregular. Santiago, 1946 - 1960.



"REVISTA DE EDUCACION"

Ministerio de Educación Pública. Santiago. 1a. época: 1928 - 1937; 2a. época: 1941 - 1950; 3a. época: 1957 - 1962; 4a. época: 1967 hasta el presente.

"REVISTA DE EDUCACION PRIMARIA"

Ministerio de Educación Pública. Departamento de Educación Primaria. Mensual. Santiago, Marzo a Septiembre, 1928.

"REVISTA DE EDUCACION SECUNDARIA"

Ministerio de Educación Pública. Departamento de Educación Secundaria. Mensual. Santiago, Septiembre a Noviembre, 1928.

OTRAS FUENTES :

Mensajes del Presidente de la República, General Carlos Ibáñez del Campo ante el Congreso Pleno. Santiago, 21 de Mayo de los años 1927, 1928, 1930, 1931.

Diarios de la ciudad de Santiago: "El Mercurio", "La Nación", y "El Diario Ilustrado", años 1927 a 1929.