

Memoria, conflicto educacional y ciudadanía.

El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928

Leonora Reyes Jedlicki

Profesora de la Cátedra "Historia Social del Magisterio en Chile" Universidad ARCIS (miembro de CLACSO)

Tesista del Programa de Doctorado en Historia -Universidad de Chile

E-mail: lreyesj@terra.cl

Resumen:

El presente trabajo se propone estudiar el conflicto educacional en el contexto de una práctica política y académica predominante que ha tendido más a evitarlo, ocultarlo o desplazarlo que reconocerlo. En este sentido, el artículo pretende destacar la presencia histórica del conflicto educacional en tanto eje articulador de los procesos pedagógicos latinoamericanos dada la diversidad de elementos que intervienen en él: lo institucional en su relación con el movimiento social y las propuestas pedagógicas emergentes. Específicamente, el artículo profundiza en un movimiento social y cultural, el del profesorado primario en el Chile de la década de 1920, el que con su propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública cuestionó el monopolio estatal en la educación pública proponiendo a cambio un proyecto educativo gobernado y administrado por el profesorado y la comunidad, apuntando a la constitución de nuevos sujetos pedagógicos. Dicho movimiento se estudia a partir de las relaciones que estableció con las autoridades educacionales y estatales y con otros actores sociales. El artículo finalmente sugiere la importancia de activar la *memoria social* del conflicto educacional en los procesos de auto-formación docente, con vistas al fortalecimiento de su identidad como sujeto político.

El trabajo que aquí se presenta forma parte de una investigación histórica más amplia y que supone que el conflicto educacional en el proceso de consolidación del Estado Docente no estuvo centrado en las disputas entre las dos facciones de las elites liberal y conservadora, por la conducción de la educación pública (conflicto que finalmente se resuelve con la dictación de la

Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 en la que se negocia y acuerda el monopolio estatal de la educación pública), sino en las propuestas pedagógicas emergentes y en cómo se conectaron ellas con las dinámicas de construcción de la política educacional estatal¹.

Las ideas que tienden a reducir el conflicto educacional a las distintas tendencias educacionales debatidas al interior de la administración de la política pública, proviene de una tradición historiográfica predominante en Chile y en América Latina. Al menos dos autores han dado cuenta de ello.

Hace poco más de veinte años Iván Núñez realizó un balance sobre los avances de la investigación histórica educacional en Chile. En él, Núñez constató la existencia de algunas falencias y observó un doble vacío: de un lado, faltaba completar y confirmar los enfoques de los historiadores decimonónicos y de otro, faltaba avanzar más acá de la tercera década de este siglo. Señaló que quienes lo han hecho se han concentrado más bien en el desenvolvimiento institucional de la educación lo que ha dejado importantes lagunas. Al mismo tiempo, advirtió ciertos sesgos que justificaban la tarea de superarla. Entre éstos denunció la tendencia de considerar la educación como una función sistemática e institucionalizada *en la escuela y en la universidad*, y el aislar la educación del funcionamiento real de la correspondiente formación histórica².

Casi dos décadas después, Adriana Puigros advirtió que la investigación histórica en este campo no había variado sustancialmente con respecto a lo observado por Núñez. Señaló además que, centrada en una *historia de las ideas*, la tradición historiográfica latinoamericana hasta ahora ha negado el carácter social de la educación y su profunda imbricación en las luchas sociales, tendiendo a silenciar los aspectos conflictivos de la trama educacional de nuestro continente. En concreto, dicha tradición consistió en un esfuerzo por mantener el discurso historiográfico en la *más pura positividad*, tendiente a mantener la acción de la afirmación, la postulación de certezas, el rechazo de la duda, la creencia de que sólo es posible una versión de la Historia, y que el pasado es susceptible de una única lectura. La tradición marxista latinoamericana entre las décadas de 1960 y 1980 a pesar de los intentos por contrarrestar esta línea tendió a reducir el sistema escolar a un instrumento de la clase dominante y otorgarle el

¹ Este trabajo forma parte de la tesis doctoral en ejecución: “Conflictos y acuerdos en la construcción de la política educacional en Chile: movimiento social y coyuntura histórica, 1928 y 1990”. (Programa de Doctorado en Historia, Universidad de Chile). Este trabajo fue presentado en la Reunión Anual “Movimientos sociales y conflictividad en América Latina” convocada por el Grupo de Trabajo “Educación, políticas y movimientos” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) durante el 3 y 4 de noviembre de 2004 en Medellín, Colombia.

² Iván Núñez, Investigación histórica en educación, en: Manuel Barrera, Brunner, J. J., Iriarte, R., Núñez. I, *Hacia una investigación socio-educacional*, Santiago, mayo de 1980, p.44 y 49.

poder de dominio de todo el campo de producción de discursos pedagógicos, sin alcanzar a visualizar otros discursos que se desarrollan en el interior del sistema educativo moderno³.

Ambos autores coinciden en que la historiografía tradicional de la educación, al concentrar sus estudios en las transformaciones del aparato administrativo y jurídico, sin sobrepasar las fronteras del espacio educativo formal (la escuela y la universidad), identificó las alternativas pedagógicas construidas desde la sociedad civil como experiencias marginales, accidentales y ocasionales. De este modo, las historias de esas experiencias pedagógicas, recluidas en recuerdos individuales, algunos folletos o documentos perdidos o incinerados, o silenciada bajo la predominancia de los proyectos educativos institucionales, han sido escasamente socializadas, con pocas posibilidades de ser re-significadas, estudiadas y evaluadas críticamente por las nuevas generaciones.

La reflexión educativa que surge de la tradición intelectual criticada por Núñez y Puiggrós, es la de un sistema educacional que se construye en forma unilateral, desde y para la institución educativa. Con ello se desestimó la posibilidad de que estos “actos educativos”, normativos, pudieran leerse también como respuestas o reacciones a movimientos, actitudes y prácticas pedagógicas que provienen desde distintos sectores de la sociedad. O bien, que forman parte de compromisos o acuerdos más amplios con estos sectores, en donde, muchas veces se resuelve acoger sus propuestas, pero solo en alguna de sus partes, desarticulando su coherencia global y dejándola como apéndice o anexo a la propuesta final de reforma educativa. Se ha ido perdiendo de vista de esta modo, que no solamente es dentro del aula en la relación pedagógica educador/educando, sino en estos procesos, más complejos, de reacción, acuerdos o compromisos donde también se desarrolla y potencia el conflicto.

Considerando que el ‘conflicto educacional’ contiene en sí múltiples niveles de expresión y por lo tanto de análisis (desde las relaciones sociales que se producen al interior del aula hasta las que se establecen desde aquí con las instituciones educativas; desde las relaciones entre pares hasta las que ocurren dentro del conjunto de la comunidad educativa; desde las naturales contradicciones que surgen en el desarrollo de las relaciones inter-generacionales y las relaciones inter-culturales), éste trabajo se propone situarlo en la emergencia de una propuesta pedagógica concreta, examinando como se conectó ella con los intereses del resto de la comunidad (movimientos sociales y autoridades), teniendo en cuenta que ella forma parte constitutiva de la historia de las luchas sociales en América Latina. Específicamente, se

³ Adriana Puigross, Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana, Héctor Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Miño y Dávila editores S.R.L., Buenos Aires, primera edición, marzo de 1996, p. 96.

estudiará cómo es que en el contexto de la consolidación de una figura política que se instituyó con inusitada fuerza en nuestro país, el Estado Docente, un actor educativo, el profesorado primario, asociado con el movimiento asalariado, y sin contar con una tradición de vínculos con las elites, y con el gobierno y las autoridades educativas, generó las condiciones propicias para intervenir en la política educacional nacional con una propuesta propia que desestimaba el monopolio estatal de la educación pública, proponiendo a cambio un proyecto escolar gobernado por la comunidad. Por restricción de espacio, se desarrollarán solamente algunos de los puntos que nos parecen más relevantes en el desarrollo de este movimiento: su constitución identitaria, los fundamentos que le llegaron a dar un carácter radical a su propuesta, sus formas de lucha y los puntos de quiebre del movimiento⁴.

2

El caso del profesorado primario en el Chile de 1920⁵

a. Ser maestro primario en el Chile de 1920

El profesorado “hablante” de principios del siglo XX ya no es el profesorado “mudo” del siglo XIX. ¿Qué es lo que provocó ese paso? ¿qué circunstancias permitieron que el profesorado primario saliera de su mutismo decimonónico, pasara luego a la demanda corporativa vinculada a las condiciones laborales, para dar el salto y plantearse frente a las autoridades con un plan de reforma de la enseñanza que rearticulaba las relaciones pedagógicas entre comunidad, profesores y Estado?

Los debates liberales inter-elites, es decir, las dos visiones acerca de cómo debía conducirse la modernización en Chile tuvieron su correlato en el proceso de consolidación del sistema educacional nacional entre 1840 y 1880. Sobre el primer gran modelo de *educación para el orden social* levantado por la elite conservadora (basado en los principios de Andrés Bello que proponían un sistema educacional que debía adaptarse a las “naturales desigualdades sociales

⁴ Entre las fuentes primarias revisadas, se encuentran las siguientes revistas y periódicos: “*Nuevos Rumbos*” de Santiago (1923-1926), “*La Gran Federación Obrera de Chile*” de Santiago (1910-1913), “*La Federación Obrera*” de Santiago (1921-1923) y “*Justicia*” de Santiago (1924-1926), “*El despertar de los trabajadores*” de Iquique (1921-1925), “*Revista de Educación Primaria*” (1921-1929).

⁵ La versión larga de este trabajo se encuentra en L. Reyes, “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, *Cuadernos de Historia* N°22, Fac. de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2003.

existentes”, a cuyo efecto se creó un subsistema para elites, o liceo, y otro para los sectores populares, o escuela primaria) avanzaba y se posicionaba progresivamente -sobre todo a partir del último cuarto de siglo XIX- otro modelo, basado en una instrucción popular (capacitada para desarrollar la producción industrial e integrar el pueblo al sistema legal vigente). Es decir, sobre el primer gran modelo de educación popular basado en el control y disciplinamiento social, se van construyendo los cimientos de la educación nacional liberal moderna basada en la integración al desarrollo económico y político nacional. Comenzaban a tener eco los ideales sarmientinos según los cuales más que “controlar” había que “educar al soberano”⁶.

Hasta ese momento, tenemos un profesorado primario sometido a este plan educativo disciplinante. Hijo de familias campesinas, obreras y de artesanos, buscó una alternativa de ascenso social, encontrando en la formación normalista una salida laboral. Ahí, él mismo fue formado como agente de este modelo educativo, sin conciencia de su capacidad colectiva y sin propuesta pedagógica propia. Hacia principios de siglo XX tendió a agruparse en torno a organizaciones de carácter mutuo. Aquí sus actividades tendieron a concentrarse en suplir sus carencias económicas a través de sostener un fondo común. Aquí poco a poco comienza a reclamar por sus derechos laborales, pero todavía no tiene conciencia (al menos explícita) de la crisis educacional global: todavía no la ha evaluado, no la ha estudiado, no la ha debatido.

Pese al progresivo avance del nuevo modelo educacional de corte liberal, productivista y nacionalista, el carácter controlador y disciplinante del primer modelo permaneció hasta muy avanzado el siglo XX. Junto a ello, la falta de fondos fiscales para sostenerla, hicieron dificultoso el anhelado proyecto integrador, y para el período crítico de la Cuestión Social, el sistema educacional se vio inmerso en una franca crisis. Fuera del problema económico, subsistía una tradición pedagógica todavía muy verticalista e iluminista; bajo una administración centralista y autoritaria, en donde en la selección de las autoridades y traslados de profesores se imponía el clientelismo político por sobre el criterio técnico; organizada bajo un sistema segmentado y discriminatorio (las escuelas elementales y superiores primarias para los sectores populares y las preparatorias, secundaria y universitaria para las elites); con altos niveles de analfabetismo; establecimientos fiscales y municipales con una infraestructura muy precaria; sueldos discriminatorios y segmentados según si se era docente primario o secundario, y un alumnado que con grandes dificultades (mala alimentación y falta de vestuario) accedía a las aulas que ofrecía el sistema. Ni las iniciativas de educación popular de corte privado que intentaron apoyar

⁶ Una comparación más profunda y detenida entre ambos modelos educativos puede encontrarse en: Carlos Ruiz, *Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX*, versión inédita y revisada del texto aparecido en la revista *Realidad Universitaria*, CERC, Número 7, Año 1989.

la labor estatal, provenientes de los masones, los liberales más progresistas, los conservadores y los católicos pudieron con la crisis. Ni siquiera la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920⁷.

Para la aprobación de esta Ley tenemos un profesorado en general y primario en particular, que ya tiene más conciencia sobre la crisis educacional: ha organizado el primer congreso de educación primaria reflexionando sobre temas pedagógicos. También que tiene más conciencia sobre su propia crisis como gremio y de su capacidad colectiva: ya ha realizado una huelga, la primera del continente, y ya ha comprendido que el profesorado unido es capaz de incidir en las decisiones educacionales del aparato administrativo.

A pesar de ello, eran fuente constante de descalificativos. Eran, según ellos mismos lo percibieron, víctimas del ridículo y "motivo de denigrantes caricaturas", considerados por el resto de la sociedad como "seres apocados", "incapaces de ser otra cosa que maestros de escuela", "cuando más, podemos llegar a ser profesores de liceo, después que botamos la hediondez a maestros de escuela", buscando muchos conseguir un título para liberarse de tal "oprobio"⁸

El reclamo colectivo por sus salarios y la constatación de su desvalorización social se convirtió a poca andar en una reflexión más profunda acerca de la significación social y la trascendencia política de la condición de maestro o maestra normalista. A través de las páginas de su órgano principal de difusión *Nuevos Rumbos* la Asociación criticó la figura tradicional del maestro primario rutinario, repetidor memorístico, atrapado en las redes del clientelismo político; también levantó un ideal de maestro inédito en Chile: un sujeto que estudia, interpreta, elabora, se asocia con otros y decide sobre su realidad educacional; y por último, se identificó como un grupo con identidad, distinguiéndose así del resto del profesorado secundario y universitario, reivindicando con orgullo su cercanía a las clases asalariadas. Insistieron bastante en ello: "nadie como nosotros tiene más contacto con los obreros... tenemos los mismos medios de vida. Ellos viven de un salario que se llama jornal y nosotros vivimos de otro salario que se llama sueldo. En vano tratan de establecer diferencia entre esas dos cosas..."⁹

Para fines de 1922, se unen las diferentes agrupaciones mutuales del profesorado primario, y junto a un grupo de jóvenes maestros que habían participado del movimiento de reforma universitaria y que había estrechado lazos con las organizaciones obreras, elabora ahora una crítica más audaz y articulada sobre el modelo económico, político y educacional

⁷ Más detalles sobre esta crisis, ver: Iván Núñez, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, PIIIE Estudios, Academia de Humanismo Cristiano, Serie de Resultados No. 2, Santiago de Chile, Julio de 1987.

⁸ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de julio de 1923, p.4.

⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1923, p.3.

vigente y fundan la Asociación General de Profesores de Chile. La Asociación era dirigida por una Convención General de Delegados y por una Junta Ejecutiva que velaba por hacer cumplir los acuerdos de aquella. La Asociación llegó a tener en su seno a 100 Agrupaciones Provinciales de profesores, lo que representó entre el 60 y 70% del total de maestros primarios a nivel nacional¹⁰.

b. Principios pedagógicos de “la propuesta” de la Asociación

Si tuviésemos que resumir en dos palabras los fundamentos pedagógicos de la propuesta, diríamos: “Escuela Nueva”. Lo cierto es que el ideario de la Escuela Nueva formó parte de un amplio movimiento pedagógico desarrollado en Europa y Norteamérica, y llegó a Chile a través de autores como Adolfo Ferriere y John Dewey. Pero en la realidad social, económica, política y cultural chilena, la Escuela Nueva adquirió matices que la distinguieron de la experiencia europea y norteamericana.

A los autores mencionados, se incorporarían las ideas pedagógicas latino-americanistas del movimiento reformista universitario de Córdoba, de José Vasconcelos en México, de José Ingenieros en Argentina, de José Carlos Mariátegui en Perú, de las corrientes anarcosindicalistas obreristas y de la doctrina del funcionalismo estatal desarrollado en Chile por Ernesto Lagarrigue. Estas ideas que en algunos puntos se contradecían y en otras encontraban consonancia, junto a una evaluación propia de la realidad educacional chilena adquirida a través de su propia práctica pedagógica, permitió que el profesorado primario de formación normalista construyera *su propia versión de la Escuela Nueva*.

Un primer punto a destacar de la versión localista de la Escuela Nueva es que, trascendiendo los límites de una mera propuesta pedagógica a desarrollar dentro del aula (como lo sostenían algunos autores europeos como Montessori o Decroly), la versión de la Nueva Escuela según la Asociación de Profesores constituía el verdadero motor del cambio social. Se planteó la construcción de *nuevos sujetos pedagógicos*, quienes formarían parte de la construcción, administración y control social-comunitario del sistema educacional nacional. En la

¹⁰ Este cálculo se ha realizado en base a los datos proporcionados por *Nuevos Rumbos*, 1° de agosto de 1925, citado en : Jacqueline Roddick, “The radical teachers. The ideology and political behaviour of a Salaried 'Middle Class' Sector in Chile 1920-1935”, Tesis de Doctorado, U. de Glasgow (198?); por Eleodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*, Santiago de Chile, Imp. W.Gnadt, 1935, y por Jorge Barria Serón, *Los movimientos sociales de Chile desde 1910 hasta 1926. Aspecto político y social*, Editorial Universitaria, Santiago, 1960, p.27. Según la fuente consultada, el ‘peak’ se habría alcanzado en 1925 (*Nuevos Rumbos* cit. por J. Roddick) o en 1927 (E. Domínguez).

concepción del movimiento de maestros primarios, el problema pedagógico era “un problema general, cívico y humano” que no podía ser apartado del instante social que vivía el país.

Un segundo punto a destacar es que en el centro de esta nueva concepción pedagógica estaba *el niño como un ser distinto del adulto*. A juicio de los maestros, los fundadores de la “escuela vieja” habían planeado su organización, sus métodos y procedimientos, sin conocer realmente al niño. Lo que se había hecho era en realidad una escuela para hombres chicos. Pero para la Escuela Nueva, el niño era distinto de un adulto, y como tal, tenía su propia inteligencia, identidad y personalidad. El niño debía concebirse como lo que es: un ser en crecimiento.

El maestro en tanto, concebido hasta ahora como un receptáculo de metodologías pedagógicas pasaba a ser un sujeto que se interesaba por los asuntos de la colectividad. Ahora el maestro debía basar su práctica educativa sobre una verdadera orientación social, sin nunca dejar de ver al niño como el centro de la educación. La Escuela Nueva debía cuidar entonces amorosamente que el individuo viviera su infancia en plenitud.

También debía reconocerse que el niño es activo. Por eso la Escuela Nueva también se llamó Escuela Activa. Tal como lo describiera uno de los líderes de la Asociación, la Escuela Nueva o Activa en Chile : “tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio”.

Un tercer punto es que la Escuela Nueva no podría ser solo de los maestros. La escuela debía ser en primer lugar de los niños y de sus padres. Los vecinos deberían acercarse a la escuela y participar de ella, porque para la Asociación, la educación era un problema social, es decir, de la colectividad. La escuela debía estar ligada con el hogar, y la comunidad debía extender su influencia benéfica a la escuela de modo que la energía colectiva del barrio, alzara el nivel cultural de los padres y de los vecinos. De esta manera, el padre y la madre formarían parte de las Comunidades Escolares¹¹.

En este sentido, fue determinante la alianza con el resto de los trabajadores asalariados, especialmente la relación de cooperación y solidaridad con los sindicatos obreros agrupados bajo la Federación Obrera de Chile. De un lado, la Asociación requería el apoyo de la Federación

¹¹ Todas estas ideas acerca de cómo debía ser la Escuela Nueva en Chile son expuestas por Luis Gómez Catalán uno de los máximos líderes de la Asociación General de Profesores, en: *Revista de Educación Primaria*, Año XXXV, N° 1, marzo de 1928, pp. 30-33 y 36-42

Obrera para masificar y difundir su reforma educacional, y de otro, muchos maestros colaboraron como docentes en las Escuelas Racionalistas Federadas creadas por la Federación Obrera¹². En esos términos, el proyecto de reforma no implicaba 'bajar' la cultura formal hacia los obreros, sino fortalecer la emergente cultura social *mancomunada* que se desarrolló en la Federación Obrera con fuerza hasta 1924, y sepultada hacia 1927.

c. Los puntos de quiebre del movimiento

Aquí señalaré algunos momentos claves en que el movimiento demuestra constituir una real amenaza para las autoridades.

El Manifiesto de 1923

Un primer momento fue la forma en que la Ley de 1920 reencasilló a los profesores primarios cuestión que redujo su nivel de sueldos y gatilló la unidad de los profesores y su lucha mancomunada contra la Dirección de Educación Primaria. De esta coyuntura, precisamente, surgió la necesidad de fundar la Asociación General de Profesores.

La situación general condujo a la radicalización del movimiento de maestros, que pronto comenzó a plantear como táctica la realización de "acciones directas". Sobre todo cuando el Gobierno corrigió el reencasillamiento de los profesores, para decir luego que no podía implementar el ajuste porque carecía de fondos. Ante eso, los maestros decidieron publicar un "Manifiesto", en el que denunciaron públicamente las maniobras del Gobierno. La respuesta de éste fue "amonestar oficialmente" a los firmantes del Manifiesto. El conflicto se agudizó.

Parte de la prensa nacional manifestó su apoyo al profesorado. Lo mismo hicieron las Agrupaciones Departamentales de la Asociación y diversas organizaciones políticas, obreras, estudiantiles, de resistencia, mutualistas y recreativas. La presión social llegó a su máximo.

En las vísperas del mitin popular convocado para el 3 de noviembre de 1923, Alessandri llamó a su despacho a los firmantes del Manifiesto prometiéndoles autorizar cuanto antes el pago de los sueldos insolutos. Los maestros aceptaron, pero, a la vez, dejaron en claro que su aspiración central iba "más allá de sus sueldos", pues su interés mayor era reformar

¹² El detalle de esta reciprocidad pedagógica puede encontrarse en L. Reyes, "Crisis, pacto social y soberanía...", Op. Cit. Para una revisión más detallada sobre las Escuelas Federadas Racionalistas, ver: Salvador Delgadillo, "Educación y formación en el discurso obrero chileno. (La Federación obrera de Chile. 1920-1925)", Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, 1992.

profundamente todo el sistema educacional dado "su fuerte carácter centralista y su marcada intervención política partidista"¹³. La presión se convirtió, así, en soberanía.

La Convención de Delegados de 1924

La crítica trascendía el problema representado por la precariedad de los sueldos docentes, pues ahora se incluía en el problema de la educación a toda la sociedad civil. Sin embargo, se insistió en que el punto crucial era la impotencia demostrada por la Ley para corregir "el inquietante problema del analfabetismo nacional". La proyección ampliada del problema educacional se reforzó en un segundo momento clave: la segunda Convención de Delegados, en la que se aprobó un proyecto de reforma en el que se definió la educación como "un problema social". Se defendió la participación activa de los profesores en todas las instancias que involucraran la toma de decisiones respecto a la política educacional. Dividían al país en su propuesta en 4 Consejos Regionales, compuestos por delegados de profesores y delegados de las instituciones obreras de la zona correspondiente. Luego un Consejo General compuesto por delegados de los Consejos Regionales debería encargarse de la Dirección de la Enseñanza Primaria. Las Juntas Comunales deberían integrar a los técnicos del Municipio y a los padres de familia.

Se acordó dar también un explícito apoyo al emergente movimiento feminista representado por las maestras primarias dentro de la Asociación. Ellas se levantaron aquí primera vez en la historia del magisterio con voz y opinión propia, llegando a ocupar puestos de decisión al interior de la Asociación. Su condición de maestra fue aun más precaria que la de los maestros: no formaban parte del circuito del clientelismo político de la época, no tenían derecho a sufragio, y por tanto muchas se encontraron cesantes o bien, eran las principales escogidas para los destinos en zonas rurales apartadas. Vivían en las escuelas, pagaban de su salario el arriendo, la mayoría eran solteras y eran constantemente asediadas por las autoridades locales, compuestas la mayoría por hombres. Desde los inicios de la Asociación reclamaron por el derecho a ocupar puestos en la Dirección de la Enseñanza, por mejoras en sus sueldos y más adelante, reclamaron por los derechos integrales de la mujer pidiendo educación sexual para la enseñanza primaria y respeto por las madres solteras¹⁴.

La preocupación de la Asociación por las demandas del resto de los movimientos se vio también reflejada en una Convención de Delegados realizada dos años después, en Valdivia, en

¹³ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, pp.4-5.

¹⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de abril de 1924, pp.11 y 16. Ver también, María Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. LOM-PIIE, Santiago, 2003, pp.137 y sgtes.

la que los maestros declararon suyos los acuerdos educacionales del reciente Congreso Araucano. Entre éstos estaba “pedir al Gobierno (que) ceda becas a la noble raza aborígen, propender en forma práctica a su cultura, reclamando la creación de escuelas especiales sobre la moral e idioma araucano; oponerse a los proyectos ya hechos públicos de otorgar a todos los araucanos el derecho de vender sus tierras, porque con ello se pretende despojarlos, vedadamente, del único patrimonio que les queda...”¹⁵.

El proyecto de reforma promovida por la Asociación al comenzar el año 1924, difundido a través de afiches, artículos, mítines y reuniones de diverso tipo, se fundaba, así, sobre una plataforma que incluía al conjunto de la sociedad civil, traspasando las fronteras de 'lo educativo' como un mero problema político-administrativo.

El Comicio Popular de 1924: estudiantes, empleados, maestros y obreros

El Comicio Popular de agosto de 1924 constituyó un tercer momento clave pues quedó de manifiesto el multitudinario apoyo al plan de reforma de los maestros. Fueron convocados y acudieron la mayoría de los centros obreros, centros de estudiantes, organizaciones de empleados y centros culturales y artísticos populares. El mismo Comicio se realizó en las distintas provincias del país en forma simultánea. Se realizó un llamado a “arrancar desde el fondo de los talleres, las maestranzas, escuelas, usinas y demás establecimientos de trabajo, las fuerzas vivas para que actúen y vigilen el desarrollo educacional del país”. Entre los acuerdos del evento se señaló:

*Primero, luchar incansablemente por la **reconstrucción total del sistema educacional...**; declarar que **la dirección de la enseñanza debe estar en manos de los técnicos en la materia...**; propiciar un **fondo propio y permanente para el sostenimiento y desarrollo de la educación pública**, en forma que garantice su estabilidad y autonomía económicas; **protestar de la indiferencia del gobierno ante la presentación hecha por la AGP**; declarar que en la forma en que está establecido actualmente el ahorro, ..., benefician exclusivamente los intereses de los latifundistas y empresarios del capital, que los dineros deben repartirse en beneficio de los imponentes creando poblaciones para obreros y empleados, cooperativas, escuelas técnicas que formen capacidad productora; unirse en poderosas asociaciones alrededor de las necesidades e intereses comunes; estudiar los problemas profesionales y gremiales y realizar*

¹⁵ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 20 abril de 1926, p.5

*una intensa labor cultural individual y colectiva; mancomunar y coordinar, después, las fuerzas efectivas de todas las organizaciones gremiales en una fuerza única*¹⁶.

Los acuerdos del Comicio de agosto de 1924 no solo constituyeron las bases de un cuestionamiento integral del Estado Docente y el orden político y económico vigente en Chile, sino que, además, delinearon las estrategias de acción, objetivos de mediano y largo plazo y la promoción de los valores que debían, según los maestros primarios organizados, inspirar el cambio social. Eran las bases culturales de la futura Asamblea Popular Constituyente de marzo de 1925

La Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales de 1925

Para el retorno del destituido y exiliado presidente Arturo Alessandri, las expectativas de las organizaciones obreras, gremios de artesanos, empleados públicos y maestros primarios eran altas. Desde una fase marcada por la 'demanda y la agitación social', se había pasado a otra de carácter programática, para luego entrar a una claramente 'constituyente' (en donde se llegó a exponer públicamente la intención y voluntad de participar en la legislación de las propuestas elaboradas desde los mismos sectores productivos movilizados).

Esta última fase se había alcanzado a través de la organización y convocatoria a una Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales durante marzo de 1925. En esta Asamblea Popular se acordaron los principios para una Nueva Carta Constitucional en la que entre otras cosas se señaló que la tierra era de propiedad social en su origen y destino; que la República de Chile debía ser federal; que el Gobierno de la República, de los Estados federales y de las comunas debía organizarse con arreglo al principio del sistema colegiado¹⁷. El acuerdo referente a la educación pública, se concertó entre las propuestas pedagógicas provenientes de la Federación Obrera, la Federación de Estudiantes y la Asociación General de Profesores. Entre ellos, decidieron que el acuerdo educacional de consenso se basara en los lineamientos que venía promoviendo la Asociación hacía ya dos años a través de conferencias obreras, mitines callejeros y prensa escrita. En su último párrafo, tal acuerdo, señalaba lo siguiente:

¹⁶ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1924, p.5 (destacado es de la autora).

¹⁷ El detalle de esta asamblea puede verse en Gabriel Salazar, "Movimiento social y construcción de Estado: la Asamblea Constituyente Popular de 1925", Documento de Trabajo, N° 133, SUR-Profesionales, Santiago, Noviembre de 1992.

*"(...) El Estado debe proporcionar los fondos para la enseñanza pública, que debe ser gratuita desde la escuela primaria hasta la Universidad. **A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza.** La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio"¹⁸*

Pero a su regreso como Presidente, Alessandri organizó su propio Comité Constituyente, convocó a políticos civiles, y muy pocos representantes de organizaciones sociales y gremios. Frente a tal hecho, los profesores asociados decidieron restarse de aquella instancia. Existió desilusión, ya que se entendió que la Constituyente de Asalariados no había sido respetada.

Pero todavía quedaba una salida. Días antes de la Asamblea Constituyente Popular la propuesta de reforma de la Asociación había sido llevada por algunos de sus líderes a una Comisión de Reforma Educacional convocada por el gobierno saliente para ser discutida para su legislación. Mientras se esperaba la resolución de aquella Comisión, los profesores continuaron con los mítines pro-reforma educacional y en mayo consideraron que era hora de solicitar audiencia en La Moneda para saber en qué estado de avance se encontraba el Proyecto de Reforma. El documento que habían entregado había sido redactado por los maestros como Proyecto de Ley (lo que revelaba la actitud co-legislativa de éstos), pero el presidente Alessandri se negó a asumirlo como tal o aprobarlo como un Decreto-Ley mientras "el país no volviera a la normalidad". Él había regresado "para enrielar un país descarrilado" y volverlo a la "normalidad constitucional". Por eso su tono fue enérgico y su respuesta categórica. Les dijo:

*"su campaña es inconveniente y desquiciadora y si continúan con ella no les dicto ninguna reforma" . Yo debo hacer sentir el principio de autoridad, tan mal traído en este país. Más adelante, agregó: **"es el Gobierno el encargado de explicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado y su Club es un centro donde se reúnen toda la gente que sustenta principios disolventes** y en donde se me ataca diariamente. Tengo la mesa llena de partes que me trae la policía, y es increíble que los maestros de mi patria haya que tenerlos constantemente vigilados por la policía"¹⁹.*

¹⁸ *Justicia*, Santiago, 13 de marzo de 1925, p.1 (destacado de la autora).

¹⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 2 de junio de 1925, p.2. (destacado es de la autora).

Para los maestros era tanto o más importante que la Reforma Constitucional, la Reforma Educacional, ya que, según argumentaron, ninguna "buena ley" podría llevarse a efecto con un pueblo miseroso y analfabeto. Pero Alessandri insistió en su negativa, y los maestros tuvieron que retirarse, no sólo desilusionados, sino también indignados: su legitimidad y soberanía habían sido desconocidas, a lo que decidieron continuar agitando su Proyecto de Reforma en todo el país.

En Valparaíso, la Agrupación decidió intensificar la campaña educacional "hasta hacer que el Gobierno ceda ante el impulso de las fuerzas organizadas", constituyendo con todos los gremios asalariados el Comité Pro Reconstrucción de la Enseñanza Primaria. Debía exigirse con más fuerza aun la "extirpación del analfabetismo" y proponerse a las instituciones obreras "el establecimiento de escuelas para analfabetos, que funcionarían en los distintos locales gremiales, los días Sábados y Domingos, con el concurso gratuito de la Asociación General de Profesores de Chile". También debía exigirse a las Juntas de Educación que las municipalidades reabrieran las escuelas nocturnas que se habían suprimido, que los dueños de fábricas y fundos respetaran la ley que los obligaba a mantener una escuela por cada veinte niños de sus trabajadores²⁰. En Santiago, se sugería algo similar, agregando que las fábricas dieran facilidad a los obreros para que asistieran a escuelas vespertinas, que se crearan escuelas graduales o industriales en todas las cárceles y presidios del país, y que se establecieran escuelas ambulantes²¹. En Arica, la Agrupación de Profesores sostenía escuelas nocturnas y echaba las bases de una Universidad Popular, mientras en Osorno se hacía algo similar. En otras ciudades, como Concepción, Imperial, Freire, Los Sauces y Castro las agrupaciones habían fundado escuelas nocturnas, centros de estudios irradiadores de cultura, bibliotecas populares y publicaciones de difusión cultural. La Agrupación de Profesores de Santiago estaba empeñada en la misma labor, manteniendo diversos cursos de perfeccionamiento cultural y profesional de sus socios, realizando conferencias semanales en el Hogar Social a cargo de conocidos hombres de estudio, a la que también asistían los obreros²².

Mientras el 'movimiento educacional' se radicalizaba y masificaba entre las clases productoras, la presión sobre las esferas de la 'alta política' aumentaba. La Asociación General de Profesores, que sumaba ya 100 agrupaciones provinciales, proclamó que las proyecciones de la reforma eran "*revolucionarias*". Declaró que "era ingenuo suponer que el Gobierno vaya a cooperar a levantar el pueblo a su condición de soberano, y colocarlo por fin en condición de

²⁰ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de junio de 1925, p. 11.

²¹ *Nuevos Rumbos*, ibidem, p.1.

²² *Justicia*, Santiago, 27 de julio de 1925, p.2

terminar con privilegios y autoridades a base de fuerza". La campaña por la Reforma Educacional se convertía de esta manera en una verdadera "batalla a muerte contra los privilegios y el poder"²³.

La reacción gubernamental no se hizo esperar: el 1° de julio, siete de los máximos dirigentes de la Asociación fueron expulsados por decreto del Servicio Educacional. Quince días después, en Valparaíso, y por orden de la Intendencia, un Tribunal Militar llamaba a 16 profesores para ser interrogados sobre los acuerdos de su última Convención. La razón: los maestros habían presionado al Gobierno por medio de la violencia; promovían un proyecto de ley que recargaría el erario en más de 80 millones de pesos; empujaban la clase obrera a un paro nacional, y; lo que era peor, la subversión provenía de maestros que "estaban llamados con su palabra y su ejemplo a orientar el alma colectiva de la nación hacia el progreso basado en el orden"²⁴.

“La oferta” del gobierno ibañista

Un último momento lo constituye la “oferta” que el gobierno dictatorial y populista de Carlos Ibañez del Campo hizo a los profesores en 1928. El atribulado y confuso contexto político que reinaba en Chile durante esta década ofreció una oportunidad para que los maestros implementaran su anhelada Reforma. Ibañez del Campo como presidente de la República mientras de un lado reprimía a las organizaciones obreras libres y co-optaba a algunos de sus dirigentes bajo el formato del Sindicato Legal, de otro, invitaba a los líderes de la Asociación a implementar su Plan de Reconstrucción Educacional como parte de la Reforma Educacional a realizar por su gobierno²⁵. Aceptaron no sin desconfianza: era la oportunidad de sus vidas para implementar la reforma educacional de sus sueños, pero dentro de un régimen político con el que no comulgaban.

A fines de ese año, Ibañez dictó un Decreto con Fuerza de Ley (N° 7.500) elaborado sobre la base del plan de Reforma de la Asociación de Profesores. Uno de sus líderes fue nombrado Jefe del Departamento de Educación Primaria. Pero esta oportunidad política duró apenas nueve meses. En el noveno mes vino el golpe de timón de Ibañez. Se iniciaba la “Contrarreforma Educacional”, y se daba inicio a lo que hoy se conoce como la Reforma de 1928. La organización administrativa democratizadora fue suprimida, las comunidades escolares disueltas y restablecido con más vigor el autoritarismo funcionario y pedagógico. El Decreto Ley

²³ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de junio de 1925, p.14.

²⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de julio de 1925, p.1.

²⁵ Acerca del proceso de co-optación sindical del gobierno ibañista, ver de Jorge Rojas F., *El sindicalismo y el Estado en Chile (1924-1936)*, Rojas Impresor, Santiago, 1986.

fue derogado debido, en palabras de Ibáñez, “a la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan”²⁶. Pocos días después se realizaban despidos masivos, detenciones y relegaciones a zonas aisladas del país para los profesores que habían apoyado la reforma. La propuesta de auto-gobierno escolar nunca se materializó.

Explicando el fracaso del plan de reforma llevado a cabo por la Asociación, José Carlos Mariátegui, quien siguió de muy cerca y desde sus inicios a este movimiento, puntualizó:

*Esta movilización, por su espíritu, por sus objetivos, tenía que asustar inevitablemente a los espíritus conservadores, a los intereses reaccionarios... Chocaba a la rutina, al conservatismo de los viejos maestros, de la antigua burocracia,... El gobierno de Ibáñez, nunca había sentido solidaridad espiritual e intelectual con ella, sino la había usado como un instrumento de consolidación política*²⁷.

La Asociación cesó sus funciones y reapareció en 1931 hasta 1935. Durante ese lapso daría sus últimos suspiros. No volvieron a repetirse iniciativas de este tipo. Durante la década del 40 y del 50 asomarían experiencias que recuperaban parte del espíritu de la versión localista de la Escuela Nueva pero quedarían como iniciativas locales aisladas del resto de la comunidad. Era el triunfo del Estado Docente.

La Reforma de 1928 que hoy conocemos, tradicionalmente adjudicada al gobierno del general Ibáñez, fue desde la mirada que hemos planteado, el resultado de una compleja trama de búsqueda de alternativas educativas llevadas a cabo desde el mundo social, basadas en la capacidad de intervenir en política educacional, a la capacidad de pronunciarse colectivamente sobre cómo educar, y a la capacidad de administrar esa educación decidida social y democráticamente. Lo que Alessandri llamó un “Estado dentro de otro Estado”.

²⁶ Para una completo y detallado análisis de la Contrarreforma Educacional se recomienda ver de Iván Núñez: *Reforma y Contrarreforma educacional en el primer gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931)*, SEREC, Santiago, agosto de 1978.

²⁷ José Carlos Mariátegui, “La crisis de la reforma educacional en Chile”, en : *Temas de Educación*, Ediciones Populares de las Obras Completas, Ed. Amauta, Lima, Perú, 1981, Tomo 14, pp. 75-76.

Memoria social, formación docente
y construcción de un poder propio

La sintética presentación de este vasto y complejo movimiento ha tenido como segunda intención revisar las posibles conexiones entre una experiencia de conflicto educacional en el pasado con nuestro presente.

Al inicio señalamos “los silencios” de la historiografía educacional latinoamericana. ¿Pero cuáles son “los silencios” de la política educacional de fin de siglo? Uno de los problemas que se ha ido advirtiendo con fuerza durante la última década al interior de los procesos educativos institucionales tiene relación con la situación de reclusión de la memoria social de los actores educativos. Se ha denunciado como una característica general de las reformas educativas emprendidas desde los poderes públicos las “*políticas de acuerdos o compromisos*”, en donde las políticas del conocimiento oficial por lo general no son impuestas por la fuerza sino más bien a través de la creación de situaciones en que los compromisos formados quedan a favor de los grupos dominantes²⁸. Se ha denunciado la evidente prescindencia de una perspectiva histórica, o por el contrario, la de hacer un “uso interesado” de ella por parte de las actuales reformas educativas²⁹. Se ha denunciado la “crisis orgánica” de los sistemas educacionales latinoamericanos referida ésta a los vínculos político pedagógicos, a los roles de educador y educando, y al orden de la transmisión generacional³⁰. Tales denuncias apuntan a la exclusión del conocimiento, experiencias y discursos de los actores de la educación (profesorado, familias, estudiantes) en la implementación de las políticas o reformas educativas.

La advertencia apela a la responsabilidad que tienen educadores, investigadores y trabajadores de la educación en la tarea de desmitificar los usos históricos, la revelación de los silencios y el reavivamiento de la memoria social en los procesos de construcción de política educacional entendiendo ‘memoria’ no solo como un acto recordatorio individual y personal, sino también ‘memoria social’ en tanto acumulado de experiencias factuales que se encuentran presentes en las comunidades, experiencias que tienen la potencialidad de ser procesadas y re-evaluadas a luz de los conflictos actuales. O como la ha definido G. Salazar, “más que una

²⁸ Michael Apple, *Oficial Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, Routledge, New York, 2000, p.10

²⁹ Antonio Viñao, *La Historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, vol.7, núm 15, 2002, pp. 248-250.

³⁰ Adriana Puiggrós, Inés Dussel, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, Argentina, 1999, p.8.

'estructura', un 'movimiento' profundo de recuerdos, de origen empírico, de articulación hermenéutica, de circulación oral y de proyección actitudinal, conductual y social; o sea: un proceso de honda historicidad"³¹. Entonces 'memoria' como un *acto social* que conecta el pasado con el presente, acto que al evaluar experiencias de conflicto en el pasado desde la contingencia puede ofrecer salidas, abrir puertas, e incluso llegar a servir de fundamento para estrategias de largo plazo.

En el Chile post-autoritario, el silenciamiento o desplazamiento intencionado de los conflictos sociales (actuales y pasados) forma parte de lo que N. Lechner y P. Güell han denominado para el caso chileno la *política de la memoria de la transición democrática*³². Esta política es, según los autores, "más que administración del pasado y sus efectos van más allá de nuestra relación con los conflictos vividos". Ella forma parte de "la construcción social del tiempo" en la que "la manera de relacionarse con el pasado enmarca las posibilidades y sentidos del futuro". En ese sentido, dicen, "la limitada verdad y justicia alcanzada respecto a las violaciones de los derechos humanos, así como el aumento de la tensión política provocada por esa búsqueda, hace a la 'política de la memoria' cambiar sus acentos. El énfasis se desplaza de la justicia a las condiciones que antaño condujeron al conflicto social y al quiebre institucional". La construcción de futuro, es decir, la consolidación del orden democrático y un desarrollo económico más equitativo, pero no la justicia, deviene entonces la premisa fundamental para superar el pasado.

La *política de memoria de la transición chilena* en los procesos educativos institucionales se vincula con la participación ciudadana, la integración de propuestas y prácticas pedagógicas emergentes y la reconstrucción del 'conflicto' desde los discursos oficiales. Al menos tres hechos dan cuenta de ello.

Un primer hito fue la formulación, discusión y elaboración de los nuevos currículos, programas y textos de estudio de Historia y Ciencias Sociales durante la década de 1990 en el marco de la reforma curricular nacional. Un estudio que siguió paso a paso cómo se construyó el discurso educacional sobre el Golpe de Estado, la Dictadura Militar y la Transición Democrática a través de la revisión de documentos educativos (libros de texto licitados, programas de estudios, etc.) concluyó que primero, se relevaba el 'conflicto' previo al Golpe de Estado remitiéndose a la

³¹ Para ver más en detalle la relación entre memoria social y proyectos auto-educativos, ver: Gabriel Salazar V., "Función perversa de la 'memoria oficial', función histórica de la 'memoria social': ¿cómo orientar los procesos auto-educativos? (Chile, 1990-2002)", *Revista de Historia y Ciencias Sociales Nº1*, Escuela de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Arcis, Santiago, 2003, p. 21 y sgtes.

³² Norbert Lechner, Güell, P., "Construcción social de las memorias en la transición chilena", en, Pedro A. Menéndez-Carrión y Joignant, A. (eds.), *La caja de Pandora. El retorno de la transición chilena*, Planeta/Ariel, primera edición, noviembre de 1999, pp.190-199.

explicación de un conflicto "irresoluble" entre dos bandos, silenciando el 'conflicto' post-Golpe y durante la Dictadura vinculado a la oposición ejercida desde los actores, movimientos sociales y partidos políticos opositores; segundo, se presentaba la dimensión Derechos Humanos como algo más conceptual que empírico, silenciando los efectos de un modelo económico ultra-liberal en la trama socio-cultural de la sociedad chilena; y tercero, se enfatizaba la necesidad de aproximarse a un futuro sin conflictos relevando el exitismo del proyecto económico desarrollado bajo el régimen de Pinochet. La revisión de los debates en la prensa así como las entrevistas a los actores revelaron que factores como el de la 'negociación política de los contenidos', la 'auto-censura' y una 'convocatoria cerrada' incidieron en el carácter desconflictuado y excluyente que adquirió el Marco Curricular desconflictuado y excluyente³³.

Un segundo hito fue la realización del Primer Congreso Nacional de Educación convocado en 1997 por el Colegio de Profesores. El Informe Final fue enfático en criticar la forma de convocatoria utilizada por la reforma educacional. Se refirió especialmente a la participación de su gremio y el de la comunidad educativa en general:

*"El actual diseño curricular ... no considera los intereses particulares de cada comunidad ni los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos; los currículos vigentes no consideran plenamente las realidades regionales, comunales y sectoriales de cada escuela; ... en la elaboración de los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios no fueron consideradas las opiniones ni de los profesores de aula ni de los alumnos. Tampoco hubo espacios de participación de padres, apoderados y comunidad, en los que se pudieran dar a conocer las necesidades y expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos"*³⁴.

El diagnóstico del magisterio es claro: se ha desarrollado ante ellos, el proyecto educacional nacional de la transición democrática no incorpora la experiencia histórica acumulada ni de maestros ni de estudiantes, ni de la comunidad escolar en general.

Desde los espacios de algunas ONGs se criticó el desempeño de la reforma educativa en lo que fue uno de su ejes centrales: "producir las condiciones óptimas para generar una verdadera integración de la cultura juvenil en la cultura escolar"³⁵. Se reconocieron falencias en

³³ L. Reyes: "Política de memoria y educación formal: Un estudio sobre el marco curricular, los programas y los textos de Historia y Ciencias Sociales. Chile, 1990-2000", *Revista de Historia y Ciencias Sociales N°1*, Escuela de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Arcis, Santiago, 2003.

³⁴ Colegio de Profesores A.G., **Primer Congreso Nacional de Educación, Informe Final**, Octubre de 1997 (destacado es de la autora).

³⁵ Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al*

la matriz utilizada para provocar este proceso de integración. Entre las conclusiones del estudio, se observó la presencia de una Cultura Escolar permeada de una lógica preventiva que asumía una Cultura Juvenil asociada al riesgo social; una noción de *integración* de la Cultura Juvenil como un objetivo terminal (centrada en preparar a los jóvenes para que se desempeñen eficientemente en sus puestos de trabajo) y no en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; y que la *participación* se admitía en una relación instrumental con el establecimiento (por ejemplo, la formación de Centros de Alumnos como mediadores entre las autoridades y los alumnos) pero no como parte de su proceso formativo, estimulando su participación en las instancias de decisión del establecimiento. La conclusión fue la existencia de un desencuentro entre una visión de *joven como sujeto* con potencias frente a otra que define al joven como *objeto de problemas*³⁶.

En suma, la tendencia a evadir el conflicto social, se ha estado expresando en torno a *una práctica política excluyente*, produciendo en la mayoría de los sujetos involucrados no convocados a los procesos decisionales oficiales de la educación innegables sentimientos de desgano, frustración y desaliento³⁷. Pero también a través de *una práctica académica o historiográfica excluyente*, presentando una historia descarnada de luchas, impidiendo la posibilidad de estudiar y evaluar las alternativas pedagógicas desarrolladas en el pasado. Práctica que como lo ha advertido A. Puiggros, contribuye a ese “sentimiento de resignación” tan asentado en el profesorado de la era neo-liberal.

Los reclamos provenientes desde los distintos rincones de la sociedad chilena por lo general son soterrados, sigilosos y fracturados. Y esos asomos nos hablan de una memoria social del conflicto que subsiste, pero callada. Porque ¿No es el Informe Final del Congreso de Profesores de 1997 un reclamo público hacia la ausencia de sus voces, su identidad, su capacidad histórica para incidir en la construcción de la política educacional? ¿No es el estudio realizado por el CIDPA una denuncia acerca de los obstáculos que el sistema escolar pone hacia la expresión de la memoria social juvenil de la calle: sus prácticas, sus hablas, sus capacidades de gestión y de decisión? Entonces, ¿qué es lo que puede trascender de la experiencia

siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Ed. Universitaria, Santiago de Chile, octubre de 1997, pp. 78 y 102.

³⁶ Astrid Oyarzún, Irrazabal, R., Goicovich, I., Reyes, L. *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores. Sentidos de la integración en la cultura escolar*, Ediciones CIDPA, Viña del Mar, 2001.

³⁷ Estudios realizados por el Colegio de Profesores en conjunto con el Ministerio de Salud y de Educación han dado cuenta del estado anímico del profesorado a causa de las condiciones laborales, clima de violencia y bajos ingresos señalando la presencia creciente de fobias, trastornos del sueño y depresión en grado mayor. Ver: Colegio de Profesores A.G., Directorio Regional Metropolitano, marzo de 2000; Ministerio de Educación-MORI, agosto de 1998; “Siete + 7”, 25 de julio de 2003, pp.4-7.

magisterial de los años 20 para el “alcaído” profesorado de la era neoliberal? ¿Qué elementos podrían aportarse desde la experiencia a un espacio de formación y capacitación docente en la actualidad? En solo grandes líneas :

Lo primero, es que la experiencia de este movimiento nos indica que es fundamental un *diálogo* entre las distintas propuestas pedagógicas provenientes desde los movimientos sociales. Las organizaciones obreras con su proyecto de Escuelas Libres, Racionalistas y Federadas, que no alcanzamos a revisar pero que fundamentalmente se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado; gestionadas y financiadas por los propios sindicatos y las familias; basadas en una concepción pedagógica de base científica, anti-clerical, de permanente investigación sobre sus raíces históricas y los problemas de su colectividad, dieron su venia y aprobaron la propuesta pedagógica del movimiento de maestros en una coyuntura de decisión como lo fue la Asamblea Constituyente Popular de 1925. Y ello se debió fundamentalmente a que desde la Federación Obrera se entendió que el espíritu del proyecto pedagógico de los maestros no distaba tanto del suyo. Según el plan de reforma de los maestros, como se vio, los sindicatos obreros podrían intervenir en el carácter que asumiría la educación pública. Confiaron y dejaron que los maestros lideraran la propuesta de conjunto. Aquí hubo una experiencia de confianza, de diálogo, de síntesis y de colaboración. Y lo principal: una experiencia de reflexión conjunta.

Un segundo punto a considerar es que de la relación de diálogo observada, no solo se concluye que primó el acuerdo ante eventos de decisión colectiva en materia educacional, sino que la *frontera entre educación social y popular in-formal* (lo desarrollado por las Escuelas Federadas de la FOCH, por ejemplo) y *educación pública* (la propuesta magisterial en juego) tendieron a desvanecerse para esta coyuntura. Los maestros participaron como docentes invitados en las Escuelas Federales o Racionalistas de la Federación Obrera, en su propuesta de reforma de la educación pública plantearon la necesidad de que las familias intervinieran en los contenidos curriculares, y, la FOCH, a pesar de desarrollar su propio proyecto pedagógico a través de la instalación de más de 30 Escuelas Racionalistas a lo largo del país, apoyó decididamente la propuesta de reforma escolar llevada a cabo por el movimiento de los maestros primarios. Éste diálogo y desperfilamiento de fronteras, nos habla de la posibilidad de construir estrategias pedagógicas emancipadoras en un trabajo conjunto, entre educadores formales y no-formales. La discusión respecto a este punto, creo que está aún pendiente.

Lo tercero, es que *no basta con tener un buen plan de reforma educacional o una interesante experiencia de educación in-formal*, si en las coyunturas de decisión, (como lo fue la Constituyente Popular de 1925 o como lo fue la oferta que recibió el movimiento de profesores

para incorporar su Plan de Reforma bajo el gobierno de Ibáñez en 1928) en las que se abre una oportunidad para que estas sean instaladas como alternativas posibles de concretar, no existe un respaldo y una real participación democrática y ciudadana en las diferentes etapas de su elaboración. La radicalidad y fuerza del movimiento de maestros de la década de 1920 se sostuvo precisamente en el apoyo constante del resto de gremios y asociaciones movilizadas y la permanente preocupación por una participación plena en todas las etapas de elaboración, decisión y difusión del plan de reforma.

Por último, se vio que *el movimiento* también *educa*. Es en movimiento donde se precisa articular discursos, estudiar propuestas y desarrollar estrategias de acción conjunta. Es en movimiento que se estudia y se re-evalúa la experiencia. Lo desarrollado por los maestros y maestras del 20 nos habla de un educador y una educadora en permanente actividad: como transmisor y transmisora, promotor(a), formador(a), gestor(a) e intelectual. Pero en este proceso, el movimiento también puede equivocarse. El movimiento estudiado no se había formado en el ámbito político. Era primera vez en su historia que batallaba en este terreno. No tenían 'esa' experiencia. Su "falta de orientación política" como lo analizaron algunos años después, no les permitió plantearse el tema del 'poder': de cómo alcanzarlo y cómo asumirlo. A ello se agregó el extremo debilitamiento al que habían llegado sus bases de apoyo con la represión gobiernista en aquel momento decisivo en que Ibáñez les ofrece participar de su gobierno. En ese contexto, aceptar la oferta Ibañista fue un error. O tal vez no. En ese contexto, también sería legítimo que las organizaciones obreras agrupadas bajo la Federación Obrera se preguntaran que tan bien lo habían hecho al respaldar el proyecto pedagógico de los maestros. Tal vez se habían equivocado. O tal vez no. Pero es lo que, sin duda alguna, hay que re-evaluar³⁸.

Con estos cuatro puntos hemos querido demostrar la relevancia que puede llegar a tener la experiencia histórica en los procesos de auto-educación docente. Esta vez se optó hacerlo a través de un ejemplo concreto: la experiencia histórica del movimiento del profesorado primario entre 1922 y 1928. Resta realizar ejercicios similares con otros períodos de conflicto educacional, con otros actores educativos y con otro tipo de propuestas pedagógicas.

Profundizar sobre la trascendencia de 'ser educador' en el contexto latinoamericano y demostrar la relevancia que puede tener el fortalecimiento de una memoria social del conflicto en la constitución de un movimiento de educadores como sujeto político ha sido uno de los objetivos de este trabajo. Más que reivindicar una determinada propuesta pedagógica, lo que se ha pretendido es recuperar la complejidad histórica en los procesos de construcción de política

³⁸ Los detalles involucrados en cada uno de estos puntos pueden verse en L. Reyes, "Crisis, pacto social y soberanía...", Op. Cit." y en la tesis en ejecución.

educativa, tomando la experiencia particular sin aislarla ni desconectarla de los procesos decisionales gubernamentales, recobrando con ello su importancia dentro de las luchas por la hegemonía.

Leonora Reyes Jedlicki

E-mail: lreyesj@terra.cl

Profesora de la Cátedra “Historia Social del Magisterio en Chile”

Universidad ARCIS (miembro de CLACSO)

Escuela de Historia y Ciencias Sociales

Tesista del Programa de Doctorado en Historia

Universidad de Chile