

# CUADERNOS DE HISTORIA 31

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS

UNIVERSIDAD DE CHILE SEPTIEMBRE 2009: 91 - 122

---



## EDUCANDO EN TIEMPOS DE CRISIS. EL MOVIMIENTO DE ESCUELAS RACIONALISTAS DE LA FEDERACIÓN OBRERA DE CHILE, 1921-1926\*

*Leonora Reyes Jedlicki\*\**

**RESUMEN:** El artículo explora el ámbito de la producción cultural de los movimientos sociales de principios del siglo XX y se propone cuestionar al Estado Docente como única vía de democratización social, explorando en las propuestas pedagógicas desarrolladas por las asociaciones de trabajadores y trabajadoras durante el periodo denominado la Cuestión Social. El artículo concluye exponiendo las situaciones que habrían contribuido a eclipsar dichas prácticas pedagógicas.

**PALABRAS CLAVE:** Estado docente, escuela racionalista, movimiento pedagógico.

\* El presente artículo representa una versión modificada y ampliada de “The Crisis of the *Estado docente* and the Critical Education Movement: the Escuelas Obreras Federales Racionalistas in Chile (1921-1926)”, *Journal Latin American Studies* 39, 2007, 827-855, y ha sido realizado en el contexto del proyecto FONDECYT 1080414.

\*\* Investigadora Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Profesora Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP), Universidad de Chile. Correo electrónico: leoresj@gmail.com

EDUCATING IN TIMES OF CRISIS. THE RATIONALIST  
SCHOOL MOVEMENT OF THE LABOR FEDERATION OF  
CHILE, 1921-1926

*ABSTRACT: This article explores the cultural production of social movements in Chile at the beginning of the twentieth century. Questioning the belief that the Estado docente was the sole mechanism of social democratization, it explores the pedagogic proposals developed by workers and their associations during what is referred to as the period of the 'Social Question'. The article concludes by analyzing the factors which led to the demise of these alternative pedagogic experiments.*

*KEY WORDS: Estado docente, Rationalist school, pedagogical movement.*

Recibido: marzo 2009

Aceptado: julio 2009

*(Como a UD.) me parece a mi calamidad el Estado docente, especie de trust para la manufactura unánime de las conciencias. Algún día los gobiernos no harán sino dar recursos a las instituciones y los particulares que prueben abundantemente su eficacia en la educación de los grupos. (...) escuelas con ideales, mi amigo, con el suyo una, con el mío otra, organismos netos con rumbo confesado, socialista o capitalista, sin caretas<sup>1</sup>.*

### Introducción

A partir de los aportes teóricos de la pedagogía crítica y los estudios sobre los movimientos sociales, el presente artículo propone como hipótesis que el Estado Docente emergente durante el siglo XIX y consolidado a principios del siglo XX no fue un proyecto educacional de consenso de la 'sociedad civil'<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> "La Escuela Nueva en Nuestra América", carta de Gabriela Mistral a Julio Barcos, *Amauta* N° 10 (1927), pp. 4-5 (subrayado es del texto original).

<sup>2</sup> Considero aquí la definición de Norberto Bobbio acerca de sociedad civil en tanto lugar 'en que surgen y se desarrollan los conflictos económicos, sociales, ideológicos y religiosos que las instituciones estatales tienen la tarea de resolver con la mediación, la prevención o la represión'.

Por el contrario, el Estado Docente<sup>3</sup> implementado en parte a través de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, representó un intento inter-elite por frenar la radicalización de los movimientos sociales del período denominado la Cuestión Social<sup>4</sup>. Asimismo, se sugiere que desde los comienzos del siglo XX muchas de las asociaciones civiles que agruparon a trabajadores y trabajadoras tuvieron su propia propuesta pedagógica que las distinguieron y distanciaron de la política oficial de escolarización. El estudio toma como foco la actividad pedagógico-cultural de las organizaciones obreras agrupadas en la *Federación Obrera de Chile* (FOCH), postulando la existencia de una capacidad crítica frente al pacto docente inter-elite (Estado Docente). Se concentra particularmente en el análisis del desarrollo histórico de una propuesta pedagógica social, crítica y alternativa al planteado por el Estado Docente: las *Escuelas Federales Racionalistas* –una veintena de ellas instaladas a lo largo del país– iluminando las tensiones y los diálogos entre el sistema formal de

---

Ver Norberto Bobbio, 'La sociedad civil', en Edelberto Torres-Rivas (comp.), *Política. Teoría y métodos*, Universitaria, 1990, p. 181.

<sup>3</sup> *Estado Docente* es el nombre que recibe el modelo que predominó en los sistemas educacionales nacidos en la América hispana desde principios del siglo XIX al encargarse al Estado su conducción para la construcción y consolidación de la nación. Recibió hacia fines del siglo XIX influencias de los sistemas educacionales europeos, especialmente los modelos napoleónico y bismarckiano. Tuvo como principal propósito fundar escuelas públicas, de modo de moralizar al pueblo y constituir una consensuada 'unidad nacional' forjada por las elites criollas. Con claras influencias del positivismo y financiado por el fisco (aunque casi durante todo el siglo XIX este financiamiento fue tan escueto que tuvo que complementarse con los aportes de los vecinos de un municipio y de sociedades liberales y conservadoras de carácter benéfico) se caracterizó por ser centralizado, uniformizante, burocrático, clientelista, bifurcado y socialmente segmentado, careciendo los maestros de autonomía en su gestión y en el diseño de sus currículas. Durante el siglo XX dicho modelo fue democratizándose al ampliar en forma progresiva y sostenida el crecimiento de la matrícula escolar hacia los sectores populares. A pesar de ello, siguen perdurando muchas de las características excluyentes con las que nació.

<sup>4</sup> La historiografía ha denominado *cuestión social* a un período que se ubica generalmente entre 1880 y 1930 cuando comenzaron a expresarse de forma orgánica, masiva y programática las tensiones y conflictos del sistema económico, laboral y social vigente en los sectores populares y las elites. Pensadores ubicados dentro de ese período (Zorobabel Rodríguez y el doctor Alejandro Venegas, entre otros) lo hicieron denunciando las abrumadoras desigualdades sociales vigentes. También lo hicieron los primeros historiadores marxistas en la década de 1950 (J. C. Jobet y H. R. Necochea, entre otros) a través de sus historias sobre el mundo obrero. Posteriormente, a través de detallados estudios académicos (J. O. Morris y J. B. Serón, entre otros) y por último la corriente llamada *nueva historiografía social* (G. Salazar, J. Pinto, M. Garcés y M. A. Illanes, entre otros), a través de nuevas preguntas acerca de la condición del sujeto popular. Para una discusión historiográfica del término, ver, Julio Pinto, "¿Cuestión social o cuestión política?" La lenta politización de la sociedad popular tarapaqueña hacia el fin de siglo (1889-1900)', *Historia*, vol. 30 (1997).

enseñanza, la educación popular y la autoeducación. El artículo finaliza con la presentación de algunos elementos que permiten entender la desaparición de éstas hacia 1926.

### *Libre enseñanza y educación pública*

Amparadas en el derecho de “legítima defensa”, las autoridades de la comuna de Gatico, una ciudad ubicada a unos 1.600 kilómetros al norte de Santiago, en el Departamento de Tocopilla, procedieron al cierre de la Escuela Obrera Federal Racionalista el 28 de marzo de 1924<sup>5</sup>. Según dijeron “allí se predicaba contra la patria en forma constante y sistemática, enseñando a los niños a burlarse de la bandera, a desprestigiar nuestra gloriosas tradiciones, a considerar los ejércitos ennoblecidos en un siglo de heroísmo, como hordas de asesinos”<sup>6</sup>. El caso de la Escuela Racionalista de Gatico fue discutido en el Parlamento y *El Despertar de los Trabajadores* de Iquique publicó la transcripción entera de la sesión de la Cámara de Diputados que discutió su cierre<sup>7</sup>. El problema había sido puesto en la tabla por Luis Emilio Recabarren, único diputado del Partido Obrero Socialista<sup>8</sup>. En representación de la FOCH exigió que se reabriera la Escuela Obrera de Gatico, ubicada en los alrededores de la mina de cobre Toldo,

<sup>5</sup> Tocopilla es una provincia situada en el norte de la región de Antofagasta y es donde aparece la primera Combinación Mancomunal de Obreros de carácter clasista, al señalar en sus estatutos que no permitirá en su organización a patrones ni empleados (1902), como sí lo hicieron algunas de sus antecesoras, las sociedades mutuales (o socorros mutuos), organizaciones de trabajadores que buscaron, a través de la autoayuda, resolver sus problemas más sentidos: cesantía, protección social, previsión, gastos de entierro. La mancomunal, a partir de entonces, se convierte en la antecesora del sindicato, agrupando a trabajadores de distintos gremios para enfrentar a las autoridades y preocupándose de la autoformación de sus miembros a través de la instalación de escuelas, talleres de oficios, bibliotecas populares y editando periódicos.

<sup>6</sup> *La Prensa de Tocopilla, El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 20 mayo 1924, p. 1.

<sup>7</sup> *El Despertar de los Trabajadores* –periódico editado en Iquique entre 1912 y 1927– se constituyó en el foco de la actividad sindical, política y cultural de las organizaciones proletarias de la zona.

<sup>8</sup> Luis Emilio Recabarren fue un destacado líder del movimiento de trabajadores chileno y se caracterizó por su profunda convicción acerca del rol de la autoformación de los trabajadores en la lucha por su emancipación intelectual, social, política y económica. Ver, J. B. Serón, *Los movimientos sociales de Chile desde 1910 hasta 1926. Aspecto político y social*, Santiago, 1960, p. 100.

cuyos trabajadores solventaban con su dinero el pago de los profesores y los gastos de la misma escuela<sup>9</sup>.

Un representante del Partido Liberal en la Cámara que no pretendía defender *esa* escuela sino una disposición constitucional preguntó al resto de los congresales: “¿con qué derecho el Gobierno ha podido suprimirla, siendo que el artículo 10 de la Constitución garantiza la Libertad de Enseñanza?”<sup>10</sup>.

La apertura de la escuela había contado con la aprobación de la administración comunal de Gatico y desde el inicio de sus actividades se había desterrado el alcoholismo de esa localidad. Recabarren sospechó que la verdadera razón para dictar el cierre de la escuela era política. De los más de 500 trabajadores con que contaba la mina Toldo, 450 eran comunistas y federados. El líder social admitió ante sus colegas parlamentarios que en la mina Toldo se hablaba a los niños “contra la patria”, “contra el militarismo” y “contra el régimen capitalista”, sin embargo, preguntó: “¿cuál es el artículo de nuestro Código que establece que es un delito apreciar con distinto criterio el concepto de *patria*?”<sup>11</sup>

La sesión parecía convertirse en un intenso debate acerca de la naturaleza de la libertad de enseñanza y la educación pública. Si la ley permitía a las congregaciones religiosas levantar sus propias escuelas, ¿por qué no podían hacerlo las organizaciones de trabajadores asalariados? Estas últimas, no siendo confesionales, tampoco se sentían representadas por los valores promovidos en el sistema educacional vigente.

Sin poder contravenir el principio constitucional de libertad de enseñanza, las autoridades de Gatico invocaron “el derecho a legítima defensa” frente a una educación que predicaba, según dijeron, “contra el orden vigente”.

Las Escuelas Federales Racionalistas fueron creadas, aparentemente, desde el interior de la FOCH (fundada en 1909) a partir de 1921. La denominada *Gran FOCH* en sus inicios, católica, conservadora y mutualista fue gestada por el abogado Paulo Marín Pinuer con el objeto de controlar el descontento obrero frente a la carencia de legislación social. Al inicio agrupó solo a trabajadores ferroviarios, pero muy pronto pasó a estar constituida por sociedades y sindicatos de trabajadores de otros rubros en Consejos Federales. Aunque la mayoría

<sup>9</sup> Para una breve descripción de la mina, ver Sociedad Nacional Minera, *Estadística Minera de Chile de 1903*, vol. 1, 1905, p. 138.

<sup>10</sup> El artículo correspondía a una reforma introducida en 1874 a la Constitución de 1833. La cita del congresal fue extraída de *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 20 mayo 1924, p. 1.

<sup>11</sup> *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 21 mayo 1924, p. 1.

se identificaba con el ideario del Partido Demócrata, hacia 1917 comenzó a definirse una tendencia revolucionaria más explícita y hacia 1919 se autodeclaró revolucionaria, pasando a formar parte de la Internacional Sindical Roja en 1921<sup>12</sup>. En ese momento ya contaba con la mayoría de las organizaciones obreras del país y es entonces cuando se tiene noticia por primera vez de un proyecto de implementación de escuelas racionalistas.

Las autoridades de gobierno se irritaron ante la disidencia del concepto oficial de “patria” expresada en la escuela, manifestada en la oposición a desfilar para las fechas que conmemoraban matanzas e invasiones a territorios vecinos. La FOCH, en tanto, reconocía en su propia organización una fuente de conocimientos, valores, actitudes y prácticas sociales particulares a ser promovidas y difundidas entre los trabajadores y sus hijos. Pero en última instancia, fue la capacidad demostrada por sus gestores para decidir y administrar una educación distinta a la impartida por la “instrucción estatal” lo que motivó a las autoridades a tomar medidas concretas contra estas escuelas.

La “instrucción estatal” será entendida aquí por la red de escuelas estatales, municipales y privadas establecidas durante el siglo XIX. Esto porque aun siendo financiadas muchas de ellas por dineros privados, y respondiendo muchas veces a diferentes valores e intereses, la elite política chilena vio en la educación pública una herramienta para imponer orden, unidad y homogeneidad al proceso de construcción de nación. Fue esta visión reguladora de la función del Estado Docente la que permitió lograr consenso en materias tan controvertidas como la ley de obligatoriedad escolar<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> El Partido Demócrata, fundado en 1887 a partir de un grupo de disidentes del Partido Radical, se constituyó por artesanos, funcionarios públicos, sectores medios y pequeños comerciantes. Impulsaron la profundización del proceso de laicización de la sociedad, la promoción de la educación laica y gratuita para los obreros y la dictación de leyes que protegieran la industria nacional. Se integraron tempranamente a la vida política, resultando uno de sus miembros elegido como diputado en 1896. De su seno surgiría en 1912 el Partido Obrero Socialista (POS). La Internacional Sindical Roja (o Profintern), creada en Moscú en 1921, funcionó como una Federación Sindical que coordinó y organizó la labor sindical del movimiento comunista internacional (o Comintern) como una forma de tomar distancia y oponerse a las organizaciones sindicales social demócratas en una corta alianza con los anarco sindicalistas.

<sup>13</sup> Sobre la idea de ‘consenso educacional’ ver Gabriel Salazar, ‘Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?’, *Proposiciones*, N° 15, 1987. También de M. L. Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Santiago, 2000. Para una mirada del Estado Docente como agente erradicador de la heterogeneidad cultural en América Latina ver, Carlos Newland, ‘The *Estado Docente* and its expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950’, *Journal Latin American Studies*, No 26 (1994), pp. 454-466.

### *Crisis del Estado Docente y de la educación popular estatal y privada*

En Chile se dice que existe Estado Docente desde los años siguientes a la declaración de la Independencia (1810), al menos desde que se proclamara oficialmente que la educación pública representaba “una de las primeras condiciones del pacto social”<sup>14</sup>. Pero si además implica la asignación prioritaria de recursos fiscales para la educación pública, entonces ello resulta discutible. Hasta 1850 el aporte económico fiscal fue prácticamente inexistente (3,6% del presupuesto nacional). Recién a partir de 1860 comenzó a ser más significativo (9% del presupuesto nacional), sufriendo un aumento hacia 1888 (12,3%)<sup>15</sup>. La carencia de recursos afectó principalmente los sueldos de los profesores, los locales y el mobiliario escolar.

Las disputas entre católicos y liberales por el control de la enseñanza pública también demoraron la consolidación de consensos que permitieran regularla e impulsarla<sup>16</sup>. Y entre aquellos que concordaban que el Estado era el responsable de la educación, se debatieron los fundamentos sociales y culturales de su instalación, así como los modelos de gestión, administración y financiamiento<sup>17</sup>.

Lo que nunca fue puesto en discusión, fue la necesidad de establecer un sistema de instrucción pública nacional moralizador y segregatorio que preparara a los jóvenes hijos de las familias oligárquicas en la conducción del Estado, junto con incorporar eficiente, subordinada y disciplinadamente a los sectores populares en la conformación de la legalidad y el mercado nacional. Estas últimas características constituyeron, en efecto, la primera noción de ‘educación popular’ formal en Chile<sup>18</sup>.

La ausencia de una definición clara y precisa acerca del rol estatal en la educación pública se tradujo en una política de instrucción popular feble, con un crecimiento prácticamente nulo de la asistencia y matrícula durante todo

<sup>14</sup> ‘Plan Constitucional para el Estado de Chile’, 1811, en A. Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1939, p. 76.

<sup>15</sup> Egaña, *La educación primaria*, pp. 78, 91.

<sup>16</sup> Ver, Allan Woll, ‘For God or Country: History Textbooks and the Secularization of Chilean Society, 1840-1890’, *Journal of Latin American Studies*, Vol. 7, 1975.

<sup>17</sup> Talvez una de las contiendas más paradigmática sea la que mantuvieron dos intelectuales extranjeros: Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento. Ver, Carlos Ruiz, ‘Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX’, Santiago, 1989.

<sup>18</sup> El término ‘educación popular’ se utilizó frecuentemente durante todo el siglo XIX para denominar el sistema de instrucción primaria.

el siglo XIX<sup>19</sup>. Un Visitador de Escuelas explicó esta situación de la siguiente forma: “(el pueblo), no comprendiendo los beneficios de la instrucción, no palpando resultados inmediatos i positivos, consultando solamente su sórdido interés i no mirando en el hijo mas que un instrumento que puede ayudarle a lucrar, más que indiferencia, siente odio por la escuela...”<sup>20</sup>.

La apatía y el desgano de un grueso de la población junto a la exigua acción educacional estatal promovió la conformación de sociedades privadas (masones, industriales, católicos, liberales e intelectuales) que, haciendo de su ideario político o religioso una práctica pedagógica, abrieron escuelas populares a fin de complementar la labor educacional del Estado. Entre las numerosas iniciativas escolares populares privadas que complementaron la labor instruccional estatal pueden destacarse aquellas implementadas por la *Sociedad de Instrucción Primaria* fundada en 1856 (de carácter liberal) y por la Sociedad de *Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino* creada en 1870 (de carácter conservadora)<sup>21</sup>. En general, todas las Escuelas Nocturnas para Obreros y Artesanos instauradas por sociedades privadas coincidieron en el mismo afán de incorporar a los sectores populares a la doctrina que profesaban. Y colocaban énfasis distintos según aquella: los liberales, en la “libertad cívica”, los masones, en el desarrollo del “conocimiento científico-técnico” (como base del progreso de las naciones); los católicos, en la consolidación o recuperación de la “fe” y los industriales, en el “adiestramiento técnico”. A pesar de ello, constituían, en rigor, el mismo tipo de aprendizajes (primeras letras, operaciones de aritmética básica, modales higiénicos, y disciplina moral y cívica). Y todos apuntaron al mismo objetivo: la pacificación social. El conjunto de estas escuelas privadas con las municipales y fiscales constituyeron el modelo de escolarización popular dominante<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> A. Mancilla, ‘Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX’, tesis para optar al grado de Magister en Historia, Universidad de Chile, 2005, p. 94.

<sup>20</sup> ‘El problema de la retención de los escolares’, Memoria que el Visitador de Escuelas de la Provincia de Llanquihue pasa al señor Inspector de Instrucción Primaria por Domingo del Solar, 22 marzo 1863. Extractado del *Monitor de las Escuelas Primarias*, Vol. X, N° 17, 1864, pp. 298-9, en M. Monsalve, “... *I el silencio comenzó a reinar*”. *Documento para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920*, Santiago, 1998, p. 21.

<sup>21</sup> Egaña, *La educación primaria*, cap. 1, y P. Toro, ‘Una mirada a las sociabilidades educacionales y a las doctrinas de la élite y de los artesanos capitalinos frente a la demanda social por instrucción primaria (1856-1920)’, tesis de Licenciatura en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1995, primera parte.

<sup>22</sup> Ver L. Reyes, ‘Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)’, tesis doctoral, Universidad de Chile, 2005, pp. 145-162. Las escuelas privadas fueron financiadas por sociedades filantrópicas de carácter oligárquico y liberal, o por



Para el cambio de siglo, a las Escuelas Nocturnas para obreros de tipo privado se sumaron iniciativas provenientes de instituciones estatales. En ellas colaboraron académicos con ‘sensibilidad social’, organizando espacios instructivos para el mundo popular. Por lo general, estas iniciativas tuvieron poco éxito, pues la inasistencia era igual o peor que en el resto de las escuelas. Probablemente, como lo señala M. A. Illanes, los niños estaban demasiado acostumbrados a vagar libre por las calles<sup>23</sup>.

A la creciente cantidad de iniciativas (públicas y privadas) desplegadas a favor de la instrucción popular, se sumaba el progresivo aumento del presupuesto total para educación (cuadruplicado entre 1900 y 1920)<sup>24</sup>. Un aumento similar sufrió la curva de la matrícula total de la educación primaria (pública y privada).

Pese a ello, el presupuesto global para la Instrucción Pública todavía se encontraba lejos de asimilarse al destinado para el Ejército y la Marina. Tal como lo denunciara un senador radical mientras se debatía sobre una ley de obligatoriedad escolar, 42 millones de pesos eran destinados para Instrucción Pública mientras 97 millones de pesos eran destinados a Ejército y Marina<sup>25</sup>. Por otro lado, el presupuesto fiscal destinado específicamente a la instrucción primaria tendía a descender dramáticamente: en 1914 el porcentaje del presupuesto de instrucción pública destinado a instrucción primaria era de un 62%, mientras en 1916 era de un 52%, en 1918, un 41% y en 1920, un 36%<sup>26</sup>. A este

---

los mismos preceptores en sus casas. Impartían una educación muy rudimentaria, se levantaban en zonas apartadas y en ocasiones recibieron el aporte de ‘alumnos pensionistas’. Las escuelas municipales y fiscales funcionaron con dineros estatales y las municipales también contaron a veces con el beneficio de ‘alumnos pensionistas’. En estas escuelas además, el Estado solía pagarle a los maestros, y la municipalidad (fondos de la comunidad) se hacía cargo de pagar el local, el inmobiliario y los útiles. Por otro lado, a diferencia de las privadas, las municipales solo se levantaron en centros urbanos importantes, en donde la solvencia de los vecinos era suficiente para implementarlas. Ello fue variando durante el siglo XIX a medida que el financiamiento del Estado se fue haciendo gradualmente más presente. Hacia fines de siglo, prácticamente no quedaban escuelas municipales. En general, los tres tipos de escuelas tuvieron los mismos requisitos curriculares (determinados por el Estado).

<sup>23</sup> M. A. Illanes, ‘Ausente, señorita’ *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990*, Santiago, 1991, p. 36.

<sup>24</sup> I. Núñez, *El Trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago, 1987, p. 31.

<sup>25</sup> Boletín de Sesiones, *Sesión 34ª, Sesión 30 Ordinaria*, 05 de agosto de 1919, en M. L. Egaña, ‘La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político’, *Mapocho*, n° 41, 1997, pp. 169-191.

<sup>26</sup> *Ley de Presupuestos de los gastos de la Administración Pública de Chile*, Impr. Nacional, Santiago, en P. Toro, ‘Una mirada’, p. 15.

déficit, se sumaba el aumento progresivo y sostenido de la matrícula total en el nivel primario de enseñanza (Ver Tabla 1).

### *La Cuestión Social y el desafío de los trabajadores hacia el Estado Docente*

La mortalidad infantil, el encarecimiento de los precios de los alimentos y el hacinamiento habitacional también contribuían a acrecentar las altas tasas de analfabetismo y deserción escolar. El déficit alimenticio que afectaba a los niños y jóvenes que asistían a las escuelas de los barrios populares, o bien, la deprimida condición de habitabilidad de las salas de clases no eran sino la expresión de un fenómeno más global relacionado con la crisis del modelo político y económico vigente.

Tabla 1. Matrícula total de la educación primaria, 1900-1930.

AÑO CENSAL	MATRÍCULA TOTAL EDUCACIÓN PRIMARIA	SISTEMAS	
		Fiscal	Particular
1900	157.330	114.410	42.920
1905	201.176	159.379	41.797
1910	317.040	258.875	58.165
1915	376.439	322.434	54.005
1920	389.922	335.047	54.875
1925	501.061	433.520	66.641
1930	530.217	458.953	71.264

Fuente: Recopilación de datos de la Sección Estadística de la Superintendencia de Educación, Alejandro Fabrés, *Evolución histórica de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en el cincuentenario de su promulgación*, EIRE, Santiago, 1970, p. 113.

Hacia fines del siglo XIX, Chile inició lentamente su fase de capitalismo industrial. La anexión de territorios salitreros, luego de la guerra con Perú, había gatillado una creciente expansión de la industrialización. La exportación del salitre había alcanzado a generar tal cantidad de divisas que permitió la importación de materias primas extranjeras indispensables para la industria chilena. El Estado, por su parte también sacó provecho imponiendo impuestos a la exportación del salitre, perfilándose un plan de modernización exitoso para el país. Pero la inflación de entonces, según observadores chilenos y norteamericanos, originada por los

terratenientes quienes habrían desvalorizado deliberadamente la moneda con el fin de obtener la extinción de sus deudas hipotecarias, provocó efectos negativos en la renta real de la clase trabajadora, en tanto los precios se multiplicaron al menos nueve veces entre 1890 y 1920<sup>27</sup>.

Mientras, Chile se modernizaba hacia afuera, pero hacia adentro no se concretaba todavía un plan de acción económico capaz de proteger el impulso industrial interno. Luego de la primera guerra mundial, la indiferencia de la clase política por desarrollar una verdadera y eficiente industrialización nacional impidió el nacimiento de un empresariado popular a cambio de una creciente proletarización social. Las elites preocupadas por disputas políticas y seculares desestimaron legislar a favor de las demandas sociales, laborales, de habitación y abaratamiento de los alimentos en los términos que exigían los movimientos sociales, provocando un ascenso progresivo de movilizaciones iniciadas ya desde mediados del siglo anterior. El descrédito de la clase política produjo que las masivas marchas callejeras o las huelgas en las salitreras nortinas, desde comienzos del siglo XX, fueran en aumento. Las Marchas del Hambre de 1918-1919; la conformación de la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional de 1918, que llevó a 30 mil trabajadores hacia el Palacio de Gobierno con un proyecto de ley bajo el brazo que sugería políticas de abaratamiento del precio de los alimentos; el Congreso Social Obrero de 1923 y finalmente la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales de 1925 fueron hitos que marcaron la voluntad de los movimientos sociales de hacerse parte de la reorganización de las leyes que regirían los destinos del país<sup>28</sup>.

Junto con todo ello crecía el malestar frente a una educación pública que se encontraba lejos de superar el conflicto social y político y, por lo tanto, no aportaba mejoras a la situación social existente.

<sup>27</sup> J. Morris, *Las elites*, p. 86.

<sup>28</sup> Existe una amplia producción bibliográfica en torno a esta temática. Solo por mencionar algunos de los textos más destacados, M. Garcés, *Crisis social y motines populares en el 1900*, Santiago, 2003; Julio Pinto, '¿Cuestión social o cuestión política? La lenta politización de la sociedad popular tarapaqueña hacia el fin de siglo (1889-1900)', *Historia*, Vol. 30, 1990 y S. Grez, *La "cuestión social" en Chile. Ideas y precursores (1804-1902)*, Santiago, 1995; P. de Diego Maestri et al., *La Asamblea Obrera de Alimentación Nacional: un hito en la historia del movimiento obrero chileno (1918-1919)*, Santiago, 2002; G. Salazar, 'Movimiento social y construcción de estado: la Asamblea Constituyente Popular de 1925', mimeografiado, SUR, 1992.

Algunas décadas antes, las escuelas de las mancomunales nortinas fueron las primeras en declarar la necesidad de preparar a sus miembros para el “auto-gobierno” de la organización y para superar las actuales condiciones existentes de injusticia y desigualdad social. A diferencia de las sociedades mutuales que daban a la instrucción una importancia equivalente a otras actividades (por ejemplo, salud, cuotas mortuorias o pensiones), las mancomunales dieron a la instrucción una dimensión central en su actividad política<sup>29</sup>. A pesar de su heterogeneidad discursiva, la mancomunal representó la primera ocasión para dar una mayor sistematicidad a una propuesta educativa más crítica que espontánea y dispersa. A la vez, representaron el primer intento de construcción de una propuesta alternativa a la estatal y privada, recopilando y distribuyendo, a través de bibliotecas populares y gratuitas, los primeros textos de anarquistas y socialistas extranjeros que llegaban a Chile<sup>30</sup>.

Con ello no solo aportaron a la difusión de otras formas de entender la organización del Estado, sino también una propuesta de formas de transmisión de conocimientos fundados en una visión crítica de la sociedad en que vivían, y de valores como la solidaridad y la justicia social.

La crítica al sistema de instrucción popular se multiplicaba y extremaba a medida que lo hacían las movilizaciones por el abaratamiento de los costos de las viviendas y los alimentos. La brecha entre “el beneficiario” (la escuela estatal) y “los beneficiados” (los alumnos/as niños y adultos) del sistema de instrucción pública se acrecentaba, mientras se consolidaba un sentimiento anti-estatista al interior de los círculos de obreros anarquistas y federados. La “funesta influencia” que la escuela del Estado tenía en la mentalidad de sus hijos provocaba cada vez mayor indignación.

<sup>29</sup> Mientras para las asociaciones mutuales la instrucción tenía como único fin moralizar e ilustrar al artesanado, sin buscar subvertir el orden social, las mancomunales la entendieron como ‘un recurso para el triunfo’. Ver Eduardo Devés, ‘Orígenes del socialismo chileno’, *Cuadernos Hispanoamericanos*, n° 453, 1988, y X. Cruzat, E. Devés, *El movimiento mancomunal en el Norte Salitrero: 1901-1907*, v. 1, Santiago, 1981, p. 146.

<sup>30</sup> Los datos indican que desde 1905 en las mancomunales hubo disponibilidad de textos de M. Bakunin, P. Kropotkin, E. Reclus, L. Tolstoi, K. Marx, hasta D. Barros Arana, M. Concha y E. Alan Poe. Ver, Cruzat, Devés, *El movimiento*, pp. 69 y 76-8. Hernán Ramírez Necochea, por otro lado, informa que alrededor de 1850 circulaba en Chile abundante literatura sobre autores librepensadores, socialistas y anarquistas (Louis Blanc, Pierre-Joseph Proudhon, Saint-Simon, Robert Owen, Charles Fourier, entre otros). H. Ramírez, *Origen y formación del Partido Comunista en Chile. Ensayo de historia política y social de Chile*, Moscú, 1980, pp. 30-1.

Resulta prácticamente imposible cuantificar el reclamo hacia el sistema de instrucción escolar; sin embargo, se deduce a partir de los materiales estudiados que existía conciencia en un sector importante de la sociedad de que un sistema educacional bifurcado, segmentado, vertical y centralista solo perpetuaría la injusticia social. La enseñanza oficial, según decían, preparaba al niño “para la perpetuación del injusto régimen social en que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida del pasado”<sup>31</sup>. La escuela estatal dependiente de la política estatal llegó a verse como la principal causa de la atrofia intelectual de los niños hijos de trabajadores y trabajadoras, y como una vía para “conservar el orden vigente”. A través de las páginas del principal órgano de prensa de la FOCH puede leerse que

en vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos. De ese modo se somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios. Por tanto la escuela del Estado y la sectaria de todos modos atrofian las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir las castas<sup>32</sup>.

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

### *Reforma moderada vs. reforma radical y autogestionada*

Durante la primera década del siglo XX, la tesis del “consenso social amenazado” comenzó a cobrar mayor relevancia en los debates nacionales, especialmente entre las elites gobernantes. En consecuencia, aumentar la cantidad de educación para pobres fue considerado un factor cada vez más clave para lograr unidad nacional y estabilidad social. La gratuidad y la obligatoriedad estatal de la educación primaria (o educación popular estatal) se instalaron como objetivos de primer orden en la agenda programática de los sectores políticos liberales. También lo fue, hacia fines de la segunda década, para los conservadores. Solo faltaba obtener consenso en torno a la laicidad de la

<sup>31</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 17 abril 1922, p. 1.

<sup>32</sup> *Ibid.*, 22 noviembre 1922, p. 1.

educación. Una importante figura del mundo político liberal, el diputado Arturo Alessandri Palma, se convirtió en un ferviente defensor del Estado Docente. Para “combatir a los movimientos populares” –dijo– había que ir “al origen del mal... dictando leyes que rijan las relaciones entre el capital y el trabajo... (además) es necesario enseñar al pueblo, ilustrándolo, dándole la conciencia de sus deberes y derechos”<sup>33</sup>.

No fue sino hasta 1920, no obstante, que logró generarse en el Parlamento el consenso necesario que permitió la dictación de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria<sup>34</sup>. Los debates entre liberales y conservadores habían retrasado en dos décadas la aprobación de la obligatoriedad escolar. El primer proyecto de ley fue presentado al Congreso en 1900. Las tensiones giraban en torno a dos ejes fundamentales: los recursos fiscales para su implementación y el rol que asumirían los municipios. Los acuerdos más importantes tuvieron relación con los destinos de la enseñanza religiosa: se establecía la posibilidad de que los padres manifestaran ante la escuela si no querían que sus hijos accedieran a esta enseñanza. A cambio, se aceptó la presencia de un párroco en las Juntas Comunales que solamente tuviera una función inspectiva y se sancionó una subvención estatal para la enseñanza particular (religiosa) con monto definido. Además, se acordaron importantes medidas, como la formación de un *Consejo de Instrucción Primaria* (con representantes del Ejecutivo, de las Cámaras y de la Educación Popular), el mejoramiento de las rentas del profesorado y el establecimiento de mecanismos que asegurasen la obligatoriedad escolar estatal en los sectores populares. De esta última medida debían hacerse cargo las Juntas Comunales de educación, materia clave para la incidencia de los maestros primarios en la agenda educacional de gobierno. Ellas estaban encargadas de vigilar y asegurar la obligatoriedad, sancionar a padres y apoderados, empresarios y en general a cualquiera que no cumpla con la obligatoriedad; también visitar escuelas, fábricas y talleres de modo de censar, observar y fiscalizar. Ante la posibilidad de integrar las Juntas Comunales de educación, podrían presionar para aumentar los fondos para las municipalidades e ir gradualmente conduciendo formas de administración de la educación estatal<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Extracto del discurso de Arturo Alessandri en la Cámara de Diputados, Sesión Extraordinaria, 2 de enero de 1908, en Verónica Valdivia, “Yo, el León de Tarapacá”. Arturo Alessandri Palma, 1915-1932, *Historia*, N° 32, 1999, p. 510.

<sup>34</sup> Egaña, ‘La Ley de Instrucción’, pp. 173-180.

<sup>35</sup> Artículo 9°, Título I, Ley Número 3.654, en A. Fabres, *Evolución histórica de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en el cincuentenario de su promulgación 1920-1970*, Santiago, 1970, p. 80.

Esta posibilidad nunca se concretó, así como tampoco la mejora de salarios a los maestros primarios.

Es claro que la “cuestión educacional” estaba en crisis: existía un manifiesto reconocimiento institucional acerca del desmedrado estado del sistema público de enseñanza; se publicaban amplios e intensos debates en la prensa acerca de los fines que perseguía la educación pública; éstos concluían en la necesidad de impulsar cambios en el sistema educativo; y diversos actores y movimientos sociales expresaban su malestar frente a la situación de la educación, proponiendo diversas alternativas a la política oficial.

De la crisis educativa de cambio de siglo dieron cuenta pública autoridades políticas y administrativas, educadores y académicos. Muchos intelectuales se incorporaron a la polémica, escribiendo ensayos sobre la crisis de la educación pública. Eduardo de la Barra, Tancredo Pinochet y Francisco Encina, por ejemplo, denunciaron la “extranjerización” de la educación pública como un factor indiscutible para explicar el “retraso educacional” vigente, relevando, así mismo, la necesidad de recuperar el sentimiento nacional y consolidar la identidad de la “raza chilena”. Encina formó también parte de los ‘polemistas’, junto a Enrique Molina y Luis Galdames<sup>36</sup>. Estos dos últimos criticaron del primero su marcado acento economicista para analizar los fines de la educación pública. Posturas más cercanas a los efectos sociales que acarrearía la carencia de una educación pública eficiente podían encontrarse en Alejandro Venegas. Este último denunció la oligarquización del gobierno y la falta de una política educacional definida como articuladores de la crisis<sup>37</sup>. Darío Salas, por su parte, tras publicar su obra más famosa asentó, científicamente, que el retraso educacional que se vivía en el país se superaría con una dirección del sistema educacional enteramente centralizada<sup>38</sup>. Estas ideas lograron mayor difusión en el Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1912, el mismo que un Centro de Estudio Anarquista denunció como “una de tantas cosas insustanciales y sin resultado práctico y concreto, como resultan la mayoría de los decantados congresos y asociaciones inspirados en la ríjida moral burguesa...”<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> I. Núñez, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*, Santiago, 2002, pp. 21-34.

<sup>37</sup> A. Venegas, *Sinceridad: Chile Intimo en 1910*, Santiago, 1910.

<sup>38</sup> D. Salas, *El problema nacional*, Santiago, 1914.

<sup>39</sup> *Luz y vida*, 49, Antofagasta, octubre 1912, p. 1. Según los antecedentes de que se dispone, el primer Centro de Estudio Anarquista fue creado en Valparaíso en 1892. Fueron espacios de estudio y reflexión, que sirvieron muchas veces de bibliotecas improvisadas, para hacer charlas sobre la coyuntura y para jugar piezas de teatro con temáticas sociales. Aquí confluyeron obreros, artesanos, pequeños comerciantes, estudiantes, escritores y profesores que simpatizaron con

Pocos años después, miembros del Congreso, altos funcionarios de la administración pública y representantes del clero y de la enseñanza particular se reunieron en las Conferencias organizadas por el periódico *El Mercurio* para debatir la “crisis de la educación popular”. Se atribuyó a la alta tasa de analfabetismo la causa del mal funcionamiento de las instituciones políticas y administrativas, así como el retraso económico y moral de la nación<sup>40</sup>. Desde el parlamento, se levantaron voces como las del senador Arturo Alessandri, quien, centrando la atención en el aumento progresivo de la movilización social, destacaba el “rol sanitario” que debía cumplir la instrucción popular: “el antídoto más poderoso contra esos venenos sociales es la instrucción del pueblo”<sup>41</sup>.

Desde las organizaciones sociales de los sectores medios y populares también se constató, se analizó y se evaluó la crisis. Mientras la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile convocó a un Congreso de Educación Popular en 1913 para discutir sobre las altas tasas de analfabetismo a nivel nacional, cinco años más tarde, los jóvenes profesores primarios se reunieron a tratar algo similar, pero en tono reivindicativo. Se trataba del *Primer Congreso de Educación Primaria* organizado por maestros primarios agrupados en la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (FPIP). La FPIP incorporó los elementos más jóvenes, políticamente más avanzados y menos comprometidos con las autoridades del servicio educacional<sup>42</sup>. En esta misma línea actuaron asalariados y trabajadores independientes, organizados en asociaciones de carácter anarquista, socialista o revolucionaria. Denunciaron las deplorables condiciones materiales de las escuelas a las que acudían sus hijos, utilizando medios como la prensa, los mítines, las charlas y las conferencias. También criticaron una enseñanza chauvinista, militarista y clasista, carente de sentido

---

autores vinculados a corrientes anarquistas, socialistas y de libre-pensamiento (Louis Blanc, Pierre-Joseph Proudhon, Saint-Simon, Robert Owen, Charles Fourier Louis Bulffi, Enrico Malatesta, Pietro Gori, Paul Robin). Según P. De Schazo, habrían surgido a raíz del rechazo que les provocaban las entidades obreras vinculadas a personas o partidos ligados a la política parlamentaria, tales como las mancomunales, en De Schazo, *Urban Workers*, pp. 92-3.

<sup>40</sup> *El Mercurio*, fundado en 1900, representa hasta hoy día los valores de la elite mercantil, modernizante en lo económico, conservadora en lo valórico. Ver, *Analfabetismo y educación popular en Chile. Conferencias organizadas por “El Mercurio” en julio de 1917*, Santiago, 1917.

<sup>41</sup> ‘Instrucción Primaria Obligatoria gratuita y laica. Discurso del Senador por Tarapacá don Arturo Alessandri’, 1919, p. 24.

<sup>42</sup> Ver, *Primer Congreso de Educación Popular* (1914). Para aquél organizado por los profesores, y de I. Núñez, *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970*, Santiago, 1988, p. 33.



y prácticamente desvinculada de la vida cotidiana de sus casas y lugares de trabajo<sup>43</sup>.

De esta forma, se gestaba en el Chile de las primeras décadas del siglo XX el primer movimiento crítico público frente al modelo de escolarización oficial. El viejo modelo de educación pública elitista, segregacionista y centralizado era cuestionado en su orden, en su práctica y en su ideología. Ni los debates pedagógicos, ni las obras escritas por los grandes educacionistas de la época, ni las iniciativas filantrópicas habían logrado revertir este proceso. Desde las autoridades, la solución se buscó en la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920). Sin embargo, dos años después, tanto la FOCH como los maestros primarios agrupados en la Asociación General de Profesores de Chile habían declarado al unísono “el fracaso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria” ya que ésta no había resuelto, entre otras cuestiones, la insuficiencia de escuelas en relación “a la enorme cantidad de niños que debería ir a ellas”. Y aunque hubiera suficientes, ocurriría que “los niños, en su inmensa mayoría, no podrían concurrir pues carecían de vestidos, de alimentos y de útiles”<sup>44</sup>. En segundo lugar, tampoco había resuelto, ni resolvería el problema del analfabetismo: “su rodaje enteramente centrista” desatendía en forma lamentable la educación en las distintas regiones del país. En tercer lugar, las Juntas Comunales –aquellas llamadas a hacer cumplir la obligación escolar– en muchas partes no estaban constituidas y en otras sus miembros eran “incapaces, negligentes, politiqueros o sectarios”<sup>45</sup>. En cuarto lugar, las municipalidades no daban cumplimiento a las obligaciones que les imponían la ley “y a los fondos que deben destinar anualmente para fundar escuelas, le dan otro destino”<sup>46</sup>. Por último, denunciaron que el Consejo de Educación Primaria, encargado de vigilar y direccionar la educación primaria, debía estar “completamente libre de la influencia política y sectaria y religiosa y asegurar a la mujer una representación proporcional a su sexo”<sup>47</sup>. Exigieron participación con poder de decisión en aquel Consejo porque querían imprimirle “valores”

<sup>43</sup> Ver, por ejemplo, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 09 enero 1926, p. 1; *Luz y vida*, 37, Antofagasta, 1911, p. 1; *Luz y Vida*, 49, Antofagasta, 1912, p. 1 y *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 22 noviembre 1922, p. 1.

<sup>44</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 10 junio 1922, p. 3.

<sup>45</sup> *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 setiembre 1924, p. 2.

<sup>46</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 16 noviembre 1922, p. 3.

<sup>47</sup> Según la ley, se constituía con el Ministro de Instrucción Pública, dos miembros designados por el Senado, dos miembros de la Cámara de Diputados, un miembro designado por el Presidente de la República y del Director General de Educación Primaria.

democráticos a la enseñanza. Para eso, el pueblo debía estar representado en su seno, y exigieron la presencia de un obrero dentro de éste<sup>48</sup>.

La *cuestión educacional* no iba a resolverse ni por la vía legal ni la jurídica. Fueron en cambio, el profesorado primario y las organizaciones de trabajadores quienes dieron consistencia al reclamo, buscando otras vías. Ya sea por la vía reformista (un plan de reforma total de la enseñanza pública gestada por la Asociación General de Profesores de Chile), ya sea por la vía de la articulación concreta de un proyecto pedagógico fundado en la ayuda mutua y la autogestión. Una de éstas fueron las escuelas obreras federales racionalistas de la FOCH<sup>49</sup>.

### *Las Escuelas Federales Racionalistas y el movimiento pedagógico crítico de principios de siglo XX*

En 1912, los Centros de Estudios Anarquistas definieron la “escuela libre” como un espacio donde la enseñanza podía desarrollarse sin “nada de abstracciones metafísicas y de complicaciones teosóficas”, pues,

ya las (haría) el que quiere cuando llegue a ser hombre y le guste esos estudios; nada de programas escolares y de libros confusos aprendidos de memoria; nada de patrias, ni de religiones, ni autoridades: el colejo libre, completamente libre, dando las lecciones en el campo o en espaciosos locales, con elementos y útiles que el niño pueda comprender lo que se le explica, con las figuras á la vista sin fatigar su imaginacion, ni exigirle esfuerzos mentales superiores á su fuerza; que la escuela sea un jardin de recreo donde se vaya a correr libremente y a aprender cosas de la vida, en la vida misma...<sup>50</sup>

Una década más tarde, Salvador Barra Wöll, un destacado líder de la FOCH y del Partido Comunista (PC) –antes lo había sido del Partido Obrero Socialista (POS)– desde su presidio en Iquique describía los Centros Escolares de esta ciudad como “instituciones libres” provistas por socios cooperadores independientes que “evitaban la caridad y la limosna”, modificando “cierta esencia dogmática, muy generalizada, que solo el Estado está en situación de ocuparse del desarrollo del progreso”. De acuerdo con Barra Wöll, la prevalencia de este

<sup>48</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 octubre 1921, p. 5.

<sup>49</sup> El primer estudio exploratorio sobre estas escuelas es el que encontramos en S. 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.

<sup>50</sup> *Luz y vida*, 49, Antofagasta, octubre de 1912, p. 1.

dogma generaba un “atrofiamiento del espíritu de iniciativa privada o particular destinada a contribuir al elevamiento cultural del pueblo”. Continuaba señalando que la presencia de esta “actitud estatista (era) nociva y errónea”, pues producía sobre los ciudadanos, una “odiosa tiranía obstruccionista para el libre desenvolvimiento de las organizaciones libres”. Por eso consideraba que la “educación dogmática” que ofrecían las escuelas del Estado, “tanto en el orden político como en el social y moral”, difería fundamentalmente de la educación racionalista de los comunistas<sup>51</sup>.

Aun cuando la procedencia política de ambos extractos era distinta (el primero anarquista y el segundo comunista), compartían un signo de la época: la evidente crisis de legitimidad de la clase política chilena y el deseo de un vasto sector de la población por transformar la sociedad en que vivían sobre la base de una práctica política de marcado carácter anti-estatista y autogestiva. En este contexto, no resulta difícil entender la proliferación de propuestas pedagógicas alternativas a la formal<sup>52</sup>.

La tradición mutual y mancomunal ya había realizado su aporte, demostrando que podían auto-gestionarse escuelas, aun cuando éstas siguieran más o menos los patrones de la escuela formal. Pero fueron los anarquistas, federados y comunistas de las primeras décadas del siglo XX y hasta mediados de la década de 1920 quienes dieron un paso adelante al tomar distancia consciente del currículo de las escuelas populares formales en las cuales ellos mismos se habían formado.

La mayoría de quienes enseñaron en los espacios de autocultivo generados desde las organizaciones de trabajadores y trabajadoras se habían cultivado en las escuelas populares estatales y privadas de la época. Sin embargo, fueron más allá, complementando y complejizando su autocultivo a través de lecturas de la prensa social y proletaria, de las charlas dadas por los “agitadores”, de las representaciones teatrales actuadas por los Cuadros Dramáticos, de las Estudiantinas en las Filarmónicas y los Orfeones obreros, y de las conversaciones entre adultos y jóvenes en largas y entusiastas *veladas* desarrolladas en los Centros Sociales y los Ateneos Dominicales. En estos espacios se entrelazaba la autoeducación con la diversión, la autoformación con la recreación. Y a partir de estas prácticas, en las que la familia entera era convocada, logró forjarse un sentimiento de pertenencia, ocupando un espacio cálido, protegido, pero por

<sup>51</sup> ‘Salvador Barra Wöll desde la Cárcel de Iquique’, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 mayo 1922, p. 2.

<sup>52</sup> Cabe destacar la experiencia educativa de los Centros Belén de Sárraga en el norte salitrero desarrollada por mujeres trabajadoras. Ver, Luis Vitale, Julia Antivilo, *Belén de Sárraga: precursora del feminismo latinoamericano*, Santiago, 2000.

sobre todo, propio. La pedagogía, en este sentido, se concibió como creación. Pues no era la doctrina lo que debía aprenderse, sino cómo enfrentar las dificultades cotidianas, que no implicaba sino aprender a constituirse económica, política y culturalmente, era aprender a *pararse* frente al mundo. El baile, la poesía, el teatro y la literatura ocupaban un lugar central en la actividad pedagógica. Centros Instructivos, Centro de Estudios Sociales, Centros Recreativos y Bibliotecas Populares albergaron la realización de estas actividades. Ellas se realizaban de preferencia los domingos, el día de descanso laboral, para que todos pudiesen asistir. Para que no solo los “más conscientes” asistieran, sino todos quienes estuvieran dispuestos a disfrutar, y “si se podía, dejar caer una moneda en una lata muy bien dispuesta en la entrada”, mejor. Se trataba por todo eso de una concepción de la pedagogía como acción cultural.

La convocatoria era hecha, indistintamente, por anarquistas, federados, comunistas u obreros independientes. A través de los periódicos de la época (no solo los obreros, sino también prensa liberal y conservadora como *La Nación* o *El Diario Ilustrado*) pueden leerse cientos de anuncios de actividades convocadas por los distintos Centros Culturales, Centros de Estudios Sociales, Comités, Delegaciones obreras y Federaciones. Los temas de la convocatoria eran diversos: desde la conmemoración de un 1° de mayo hasta pasar una entretenida jornada de descanso dominical en familia. Poco importaba quién llamaba a tal o cual actividad. Lo principal era entrelazar entretención y recreación con reflexión y capacitación. Era imprescindible que las familias se entretuvieran y descansaran. Por eso se pensaba en todos. Los cientos de familias obreras que acudían los domingos al barrio Yungay, Quinta Normal, Brasil y Avenida Matta a compartir, participaban generalmente en concursos de bailes. También había circos con comediantes y presdigitadores para los niños. Para los más grandes, se realizaban bailes sociales nocturnos y se agasajaban a las mujeres con flores y bombones. Entre uno y otro baile, se dejaba discurrir una conferencia sobre actualidad social, política o económica, el pensamiento de algún filósofo anarquista o socialista, o bien, una lectura de algún importante escritor de la época. Pero, por sobre eso, todas las actividades, de cualquier índole, tenían un sentido común, una proyección concreta y global: comenzar *desde ahora* la construcción de una Sociedad Nueva.

Fue sobre la base de esta sociabilidad (cultura) urbano-sindical que cobraron fuerza las ideas de Francisco Ferrer Guardia en Chile. Guardia nació en Alellá, cerca de Barcelona, en 1859 y fue exiliado en París por su adhesión al republicanismo. Ahí tomó contacto con el librepensador francés Paul Robin y su proyecto pedagógico, la Escuela Experimental de Cempius. A su regreso en Barcelona en 1901, creó la Escuela Moderna, basada en la utilización de métodos científicos de pedagogía y una filosofía racionalista, con contenidos

humanitarios y antimilitaristas. Se trataba, en palabras de Ferrer Guardia, de una escuela para ‘ciudadanos rebeldes’<sup>53</sup>.

Ferrer Guardia fue incorporado como una figura relevante en el movimiento de trabajadores y trabajadoras latinoamericano y chileno desde principios del siglo XX. Incluso Luis Emilio Recabarren le brindó un homenaje póstumo en 1915, señalando que frente a la escuela oficial que “hace del niño un esclavo, un autómeta, un cómplice de los errores, un ídola, un bandido, un inmoral” se levantan “quienes como Ferrer Guardia comprenden el mal que trae para la humanidad futura, el montón de desgracias que eso produce, trabajan para obligar a la sociedad a transformar el sistema escolar”<sup>54</sup>. Para Recabarren era imprescindible gestar *Grupos pro-Cultura Popular* cuyo objetivo debía ser “prorrogar ampliamente el amor por la lectura de impresos destinados a desarrollar la inteligencia popular, como ser: diarios, revistas, especialmente folletos”<sup>55</sup>. Se entendía por “inteligencia popular” no solo el desarrollo intelectual del pueblo, sino el de su capacidad empresarial, administrativa y de autogestión solidaria<sup>56</sup>.

Los antecedentes indican, sin embargo, que fueron los Centros de Estudios Sociales anarquistas quienes mencionaron por primera vez a Ferrer Guardia entre sus homenajes y noticias en sus publicaciones periódicas y boletines. En efecto, uno de los primeros Centros aparecidos en la capital a comienzos del siglo XX fue bautizado como *Francisco Ferrer*<sup>57</sup>. Ellos fueron, de hecho, los primeros en elaborar una práctica y discurso crítico frente al modelo de escolarización vigente.

El contacto de Ferrer Guardia con Paul Robin en Francia le significó comprometerse con corrientes como el racionalismo, el colectivismo y la libertad individual en la educación y acercarse al movimiento europeo de la Escuela Nueva<sup>58</sup>.

<sup>53</sup> Ver, <http://www.laic.org/cat/fig/index.htm>, página de la Fundación Francesc Ferrer i Guàrdia.

<sup>54</sup> *Justicia*, Santiago, 3 de enero de 1923, p. 3.

<sup>55</sup> *El Socialista*, Valparaíso 9 de octubre de 1915, en, Ximena Cruzat y Eduardo Devés (recopiladores), *Recabarren: Escritos de prensa 1914-1918*, Vol. 3, Santiago, 1986.

<sup>56</sup> G. Salazar, ‘Luis Emilio Recabarren. Pensador, político, educador social, tejedor de soberanía popular’, Simon Collier et al., *Patriotas y Ciudadanos*, CED, enero de 2003, p. 224.

<sup>57</sup> G. Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, vol. 3, Santiago, 2001, p. 198.

<sup>58</sup> El movimiento Escuela Nueva aparece con fuerza hacia fines del siglo XIX, aunque expresa una corriente de pensamiento que proviene del siglo XVI (Erasmus de Rotterdam, François Rabelais, Montaigne) y en el siglo XIX se convierte en doctrina pedagógica con la publicación del Emilio de J. J. Rousseau. El movimiento tuvo distintas etapas y vertientes. Una de ellas fue la que proporcionó más experiencias aplicadas con J. Dewey (1886), A. Ferriere (1899), M.

Robin había propuesto un método anti-dogmático en el que la imposición, el deber y la religión eran sustituidos por la ciencia. Para Ferrer Guardia, “maestro era quien reconocía sus carencias y el mejor discípulo aquél que se rebela contra todo saber que se pretenda de verdadero”<sup>59</sup>. De regreso en Barcelona y gracias a dineros desinteresados que recibió de amistades acaudaladas y que creyeron en su obra, llevó a la práctica experiencias pedagógicas basadas en la educación racionalista, libertaria y anti-autoritaria con hijos de familias obreras. La figura central del niño y la potenciación de sus aptitudes individuales fueron elementos clave de su apuesta pedagógica. A su juicio, el racionalismo y el cientificismo podían convertirse en herramientas centrales para combatir cualquier dogma solo si iban acompañados de un profundo sentido humanitario. El pensamiento racionalista, que debía impulsar en el niño el cuestionamiento de verdades que parecían casi naturales, tales como la Propiedad Privada y la figura de Dios, solo era útil si servía para *preguntarse*, y por ende, para *conocer*, el origen de las injusticias sociales. Solo de esta manera podría emprenderse el camino de la emancipación individual y colectiva.

El pensamiento y práctica pedagógica de Ferrer Guardia prendió entre los movimientos asalariados latinoamericanos, al convertirse en un mártir de las luchas obreras luego de que fuera ejecutado en 1909 por los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona<sup>60</sup>. En Chile, quien logró llevar a la práctica su propuesta pedagógica fue solamente la FOCH junto con la colaboración del Partido Comunista<sup>61</sup>. Desde sus orígenes mutualistas y conservadores, la FOCH había explicitado la necesidad de “abrir escuelas para la instrucción primaria

---

Montessori (1907) y O. Decroly (1907), y otra fue la corriente antiautoritaria, autogestionaria y libertaria que tuvo como máximos exponentes a L. Tolstoi (1859) y F. Ferrer Guardia (1886) entre otros. Lo esencial de esta corriente es que rompe con una concepción tradicional de la educación del niño, en que se lo consideraba como un ‘adulto chico’ en preparación para ser un ‘adulto grande’. La Escuela Nueva resguarda la identidad del niño como un ser distinto del adulto, único e irrepetible. Bajo esta concepción, cambia la relación maestro-alumno: de una relación de poder y sumisión a una de afecto y camaradería.

<sup>59</sup> Ver, Susana Quintanilla, *La educación en la utopía moderna del siglo XIX*, México, D.F., 1985, p. 143.

<sup>60</sup> Ver, Carlos Martínez Assad, *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, México, D.F., 1986, y Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, D.F., 1985.

<sup>61</sup> Esta afirmación contraviene lo que algunos historiadores latinoamericanos han dicho sobre estas escuelas. Adriana Puiggrós e Iván Núñez vinculan las Escuelas Racionalistas creadas en Chile únicamente con las corrientes anarco-sindicalistas. Ahora último, el historiador Jorge Rojas señala que fueron aplicadas ‘tanto por los comunistas como los libertarios’. Ver A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, 1998, pp. 83-5; I. Núñez, *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*,

de los descendientes i hermanos de los federados”, así como de establecer “cuantos otros medios sean útiles al progreso moral, material e intelectual de los federados i de los obreros en jeneral, i al perfeccionamiento del ejercicio de los oficios”<sup>62</sup>. Pero fue en la Convención Nacional de la ‘FOCH en Rancagua en 1921 cuando se aprobaron los nuevos Programas y Estatutos de la Federación. El título 15, sobre el problema de la Instrucción Obrera, establecía la creación de Juntas de Instrucción en los organismos departamentales y provinciales de la Federación Obrera, las que tendrían como misión “fomentar la educación e instrucción de los federados y sus familias”. Respecto de los medios proponía: “escuelas, talleres de enseñanza profesional, bibliotecas y teatros, salas de audiciones musicales o de conferencias, gimnasios o cualquier otro medio educacional destinados a hombres, mujeres y niños”<sup>63</sup>. La construcción del programa de estudios de los centros educacionales que fundara la FOCH estaría a cargo de la Junta Ejecutiva Federal.

Un miembro de la FOCH, Sandalio Montenegro, presentó a la Junta Ejecutiva el bosquejo de un *Programa de Instrucción Racionalista* con el objeto de ser discutido en la Convención. Se señalaba en dicho texto que el objetivo era orientar a los niños de acuerdo con sus “ansias de libertad, para hacer que desde temprano, maduren sus criterios sobre la acción social”. El documento de 230 páginas, dividido en 6 capítulos, estipulaba, entre otras cuestiones, que habría que formar Juntas de Instrucción en todos los Consejos Federales de la FOCH, que los maestros deberían ser elementos de reconocida sinceridad y estar de acuerdo con sus ideales, y que la enseñanza federal sería racionalista<sup>64</sup>. Meses después, organizó un *Plan General de Instrucción para las Escuelas Federales*, el que constaba de un diseño en el que se consideraban cuatro aspectos: el formativo; los tipos de planteles de enseñanza que debía sostener la Federación; los elementos auxiliares de la educación (Centros de Estudios Sociales y Ateneos Obreros, teatro escolar, talleres para enseñanza profesional y clases alternativas) y los principios generales de la enseñanza obrera. Se postulaba además que los medios económicos para sostener las escuelas federales podrían obtenerse de tres modos: (i) disponer de un diez por ciento de los

---

Santiago, 1982, p. 17 y J. Rojas, *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*, Santiago, 2004, p. 244.

<sup>62</sup> ‘Proyecto de Estatutos de la Gran Federación Obrera de Chile. Título Primero. De la Organización, objeto i duración de la Sociedad’, *La Gran Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 de octubre de 1910 (página mutilada).

<sup>63</sup> ‘Programas y estatutos de la FOCH’, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 13 abril 1922, pp. 1-2.

<sup>64</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 26 diciembre 1921, p. 1.

fondos generales destinados a los gastos ordinarios de los Consejos Federales; (ii) acordar una cuota especial que se pague después de cancelar la adquisición de una imprenta propia y, (iii) a través de la constitución de un fondo escolar a cargo de la Junta de Instrucción que debe tener cada Consejo Federal<sup>65</sup>.

Mientras los maestros primarios diseñaban diferentes tácticas para la aplicación de su plan de “reforma integral de la enseñanza pública”, la FOCH montaba un plan educacional propio, a ser reconocido por la Dirección General de Instrucción Primaria<sup>66</sup>. Se trataba de un plan de autoeducación algo más complejo que meras iniciativas educativas aisladas (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Catastro de Escuelas Federales Racionalistas según datos extraídos de los periódicos *La Federación Obrera de Chile*, *Justicia* y *El Despertar de los Trabajadores* (1919-1928)

ESCUELAS RACIONALISTAS	ORGANIZACIÓN FUNDADORA	AÑO	CIUDAD O COMUNA
Escuela Nocturna para Obreros	Sindicato Único	1921	Talca
Comité pro Escuelas Racionalistas		1921	Santiago
Escuela Racionalista del Maule	Consejo N° 5	1921	Maule
Escuela Federal Racionalista Schwager	Consejo Federal N° 12 de Mineros	1921	Lota
Escuela Diurna Racionalista		1921	Calama
Escuela Diurna Racionalista		1921	Mejillones
Escuela Diurna Racionalista Unión		1921	Pampa
Escuela Nocturna ‘Gastón Lacoste’	Consejo Federal N°2 de Tranviarios	1921	
Escuela Sociedad Mutualista ‘Unión de Carpinteros’		1921	Chuquicamata
Escuela Nocturna para Obreros		1922	San Antonio

<sup>65</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 1° enero 1922, p. 2.

<sup>66</sup> L. Reyes, “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, *Cuadernos de Historia*, No 22 (2003), pp. 125-136.



Escuela Racionalista	Consejo Agricultores de Paillamo	1922	Osorno
Escuela Federal		1922	Curanilahue
Escuela Racionalista	Sindicato Único de Campesinos	1922	Peñaflor
Escuela Racionalista		1922	Calera
Escuela Federal Racionalista		1922	Puente Alto
Escuela Federal Racionalista	Consejo Federal Sección Pedro Montt	1922	Santiago
Escuela Central del Trabajo <sup>67</sup>		1923	
Escuela Federal 'Los Molinos'		1923	
Escuela Racionalista	Consejo Industrial de Minas (en unión con el Centro Comunista de la 4a comuna)	1923	Chacabuco
Escuela Federal de Gatico	Trabajadores Federados y Comunistas de la mina 'Toldo'	1924	Tocopilla-Antofagasta
Escuela Federal		1925	San Antonio

Aunque los recursos escasearon, al menos una veintena de escuelas aparecieron en todo el país hasta 1926. Dos casos emblemáticos, la Escuela Federal Racionalista de Peñaflor y la Escuela Federal de Puente Alto son expuestos más abajo.

### *La Escuela Federal Racionalista de Peñaflor*

La Escuela Racionalista de Peñaflor fue fundada un 26 de diciembre de 1922 en la imprenta del Sindicato Único de Campesinos de Peñaflor. Se llamaba a desterrar “los dogmas y prejuicios” y a dejarse guiar “por las experiencias de la investigación científica sin engaños ni postulados falsos”. Se explicaba que ella se fundaba en respuesta a la *escuela estatista*, pues para cambiar el orden social

<sup>67</sup> Proyecto pensado para abril de 1923, destinado a la enseñanza secundaria y profesional para alumnos federados del país, *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 25 diciembre 1922, p. 1.

era preciso “estudiar los problemas sociales”<sup>68</sup>. Los asalariados organizados ponían fin, de esta manera, al “embrutecimiento” al que los tenía sometida “la educación burguesa”, con “las mil estupideces y prejuicios que allí les enseñan”. Había llegado la hora, según decían, “de ocuparnos de nuestros muchachos”. Y de esta manera, tres semanas después se anunciaba que la Escuela Racionalista de Peñaflor había iniciado sus labores con “un regular número de alumnos” estando los cursos divididos en diurnos y nocturnos<sup>69</sup>. Al finalizar el mes de diciembre, la Escuela ya funcionaba con “éxito verdaderamente halagador” y se podía ver “con alegría” la asistencia de los hijos de federados al plantel. Los niños de cinco a siete años, que trabajaban en el día, concurrían “gustosos a la clase”, pues ésta se hacía “cada día más amena por los diversos temas que en ella se tratan”. Muchos hombres y niños que “jamás habían conocido un libro o una pizarra” comenzaban a leer con “verdadera facilidad”. “Las clases de historia y ciencias naturales” habían producido en los alumnos “un verdadero placer”.

A medida que llegaban nuevos alumnos a la Escuela (el curso diurno funcionaba, regularmente, con una asistencia de 15 alumnos y el curso nocturno con 35), se redoblaba el llamado a cooperar con los medios indispensables para proveerla con todos los útiles necesarios<sup>70</sup>.

Al anunciarse su fundación, se convocaba a la comunidad, a través de la prensa, a colaborar con cualquier aporte: libros, mapas, pizarras, cuadernos, bancos y demás útiles escolares: “¿Tiene algo de eso usted? ¡tráigalo a esta imprenta y contribuya a la obra más grandiosa posible...”<sup>71</sup>.

El local utilizado por la Escuela Racionalista fue también un lugar para la realización de Ateneos Dominicales. El Sindicato de Campesinos de Peñaflor, responsable de la Escuela, ofrecía charlas y conferencias dedicadas a las familias obreras del pueblo los domingos en la mañana. Se invitaba especialmente, “a los alumnos de todas las escuelas de este pueblo y a los padres y apoderados de los mismos”. La entrada era completamente libre y la actividad se acompañaba de un “programa literario”<sup>72</sup>. También se organizaban veladas en cuyo programa participaban alumnos y profesores de la Escuela: se realizaban orquestas, lecturas de poesía, cantos y bailes<sup>73</sup>. Entre las actividades de recaudación se

<sup>68</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 23 noviembre 1922, p. 1.

<sup>69</sup> *Ibid.*, Santiago, 05 diciembre 1922, p. 3.

<sup>70</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 diciembre 1922, p. 3.

<sup>71</sup> *Ibid.*, Santiago, 22 noviembre 1922, p. 1.

<sup>72</sup> *Ibid.*, Santiago, 31 agosto 1923, p. 2.

<sup>73</sup> *Justicia*, Santiago, 26 agosto 1924, p. 3.

proponía conmemorar el aniversario de Francisco Ferrer Guardia para reunir dinero y objetos a fin de luego enviarlos al Sindicato Único Peñaflorense<sup>74</sup>.

Los exámenes también requirieron de la participación comunitaria. Estos se rendían los días domingos, de modo que pudieran asistir las familias de los alumnos. La comisión examinadora se componía de los obreros federados y socios del Centro *El Despertar* y evaluaban a los alumnos que debían aprestarse en materias tales como lectura, escritura, caligrafía, aritmética, dictado, composición, recitación, dibujo, geografía, canto, racionalismo o naturalidad de las cosas e *historia social*<sup>75</sup>.

La Escuela servía a la vez de centro cívico (el nuevo local de la escuela se había instalado a una cuadra de la plaza principal del pueblo de Peñaflorense). A sus actos se invitaba a todo el pueblo. Se ocupaba su local para las actividades culturales del lugar, desarrollándose bajo su alero un rico intercambio entre las familias, el sindicato y la Escuela. Como un homenaje a su labor educacional, a comienzos del año escolar de 1925 la escuela adoptó el nombre de L. E. Recabarren, quien se había suicidado hacía pocos meses.

Los enemigos más férreos de estas escuelas fueron elementos vinculados a la iglesia católica. *El Diario Ilustrado*, periódico conservador, publicó artículos en el que se advertía a las autoridades en contra de este centro escolar pues “se hacía beber la doctrina soviética a los niños” y se enseñaba a “odiar a la patria”. Por otra parte, el cura y los beatos peñaflorenses, también habrían desencadenado una guerra despiadada frente a este establecimiento<sup>76</sup>. En la Escuela libre de Peñaflorense se enseñaba, según se decía, “la Ciencia Pura, el Amor y la Fraternidad”, mientras que su lema era “Ni Dios ni Patria, Humanidad Libre y Sin Fronteras”<sup>77</sup>.

### *La Escuela Federal de Puente Alto*

Los antecedentes de la escuela de Puente Alto, en el otro lado de Santiago, revelan de mejor manera la propuesta pedagógica de las escuelas racionalistas.

<sup>74</sup> *Ibid.*, 11 octubre 1924, p. 1.

<sup>75</sup> Destacado es responsabilidad de la autora. *Justicia*, Santiago, 22 noviembre 1924, p. 3.

<sup>76</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 25 diciembre 1922, p. 1 y 11 octubre 1923, p. 1.

<sup>77</sup> *Ibid.*, 17 noviembre 1923, p. 3.

Ella inició sus cursos durante julio de 1922, pocos meses antes que la Escuela de Peñaflores, con una matrícula de 15 alumnos, “que muy pronto aumentó a 20 y luego a 50 niños de ambos sexos. Ahora concurrían a clase normalmente 70 educandos, en proporción de 20 niñas y 50 niños...”. Cada día, los alumnos asistían a unas 6 horas de clases, en las que paulatinamente iban adquiriendo “toda clase de conocimientos elementales”. En el último tiempo se había pedido la colaboración a otros “dos camaradas” en la tarea de la enseñanza, pues hasta ahora solo contaba con un instructor que no daba abasto<sup>78</sup>. La Escuela era mantenida por el Consejo Federal de Puente Alto. Contaba con una ampliación, un gimnasio y un taller para trabajos manuales. El propósito era que los educandos de la Escuela obrera se habituaran desde la infancia a “practicar los principios de la solidaridad de clases” y a fortalecer el Sindicato. Este fenómeno se explicaba gracias a que los niños “forman un poderoso lazo de unión entre los hogares proletarios, la escuela y la organización”<sup>79</sup>.

Tal como en la escuela peñaflorina, se practicaba el método de la *enseñanza libre*. No utilizaban castigos ni premios para que hicieran sus tareas, sino la “persuasión”, mostrándoles la “triste condición del obrero ignorante”. Al mismo tiempo, se les hacía ver a los niños lo abominable que era una “acción brutal en el trato de los hombres con los hombres o con los demás elementos”. Estos principios harían nacer tempranamente en los pequeños, según decían, un fuerte sentimiento de solidaridad social, “desde el momento que ellos sean criados con amor y buena voluntad”. La efectividad de este tipo de enseñanza se verificaba en la carencia “de titubeos característicos de las demás escuelas” cuando llegaba el momento de examen y en que los alumnos aprendían a responder en forma “sencilla y clara” a las preguntas que se les hacía<sup>80</sup>. La sala de clases tenía también su propia organicidad. Por turnos, los alumnos se ocupaban de su aseo y la atención de los muebles, materiales escolares y obras destinadas al desarrollo de las materias de enseñanza, mientras se prohibía “echar papeles o mondaduras de frutas en el piso”<sup>81</sup>. Había obras de consulta a disposición de los profesores que versaban sobre distintas materias; “un diccionario, un Atlas geográfico, textos de historia, en especial las que relaten períodos de la *historia social*, obras de pedagogía racionalistas, obras sobre ciencias naturales, físicas, químicas, cosmográficas”<sup>82</sup>. Entre los cursos que se impartían, podían

<sup>78</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 13 diciembre 1922, p. 3.

<sup>79</sup> *Ibíd.*, 13 diciembre 1922, p. 3.

<sup>80</sup> *Ibíd.*, 3 enero 1923, p. 3.

<sup>81</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 4 enero 1923, p. 1.

<sup>82</sup> *Ibíd.*

encontrarse clases de “acción social”. Ellas consistían en “lecciones sobre las actividades sociales del proletariado”, expuestas en forma “sencilla y honrada” con el objeto de “despertar en las mentes infantiles, una justa adhesión por todo cuanto sea injusto”.

La salud física y psicológica de los alumnos fue también algo central para la enseñanza racionalista. No se retenía a los alumnos en sus clases por más de 40 a 50 minutos, los recreos debían ser lo suficientemente largos, y si era posible, que los dirigieran los maestros, de modo que se obtuviera de los juegos algún provecho para la orientación moral de los niños. Por otro lado, se procuraba el aseo personal, pues se decía que “los niños limpios, cuidadosos de su cuerpo, tienen una ventaja apreciable para combatir las enfermedades propias de la existencia miserable que reina en la mayoría de los hogares obreros”<sup>83</sup>.

Aunque no es posible esclarecer hasta qué punto se reprodujeron los patrones autoritarios de conducta mantenidos en las escuelas populares formales, la evidencia sugiere intentos concretos por contrarrestar los patrones valóricos enseñados en lo que ellos mismos llamaron “la escuela burguesa”: la disciplina militar, la obediencia acrítica hacia el adulto, la distancia comunidad-escuela. Al mismo tiempo, el trabajo infantil fue aceptado como algo natural por las organizaciones obreras de la época como una fuente de mayores ingresos para la familia obrera. La educación racionalista debía adaptarse “aprovechando el año escolar lo más efectivamente posible”<sup>84</sup>.

Pese a la pretendida autonomía de la política educacional estatal, en las Escuelas Federales existió preocupación por la impresión que causaban ante las autoridades, toda vez que aspiraron a ser reconocidas como una forma alternativa de hacer educación pública. Un artículo aparecido en *La Federación Obrera* relata la visita del Gobernador del Departamento, acompañado del Comandante de la Policía a la Escuela Federal de Puente Alto. Se describe ahí la sorpresa y satisfacción con la que se habían retirado las autoridades al verificar el buen funcionamiento de esta escuela, comprobar la capacidad del profesor que la dirige y la comodidad e higiene del local escolar. Las autoridades también habían ido a informarse acerca de los métodos de enseñanza, “sobre la cual elevarían un informe justo al gobierno”<sup>85</sup>.

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 7 enero 1923, p. 1.

<sup>85</sup> *Ibid.*, 29 diciembre 1922, p. 3 y 13 marzo 1923, p. 1.

### *El ocaso de las Escuelas Obreras Federales Racionalistas*

En general, las Escuelas Federales Racionalistas promovieron estilos de enseñanza que rompieran con las relaciones autoritarias y paternalistas (muchos obreros educaron a obreros, y los alumnos junto a sus familias participaban de la gestión y el financiamiento de las escuelas), con el sexismo y la discriminación (las escuelas eran co-educacionales), con el dogmatismo y el utilitarismo de la escuela liberal o católica (más que enseñar a “hacer” promovieron valores para ‘ser’ y más que “adoctrinar” promovieron la “reflexión crítica”).

Durante este período, el “derecho a libertad de enseñanza” estipulado en el artículo 10° de la Constitución de 1833 estimuló la proliferación de escuelas gestionadas y decididas desde las organizaciones obreras, desarrollándose una directa relación entre el sindicato, la escuela y la comunidad.

Aunque en la IV Convención Nacional de 1921 (realizadas cada dos años) se modificó la estructura base de la Federación Obrera de Chile, reemplazando el antiguo Consejo Federal territorial por el Consejo Industrial (conformado por trabajadores de una misma área de la producción), en la práctica, los Consejos Federales continuaron operando por algunos años. Hacia 1926 no se tienen más noticias sobre la presencia de Escuelas Racionalistas. El hecho de que el cierre de la Escuela de Gatico se haya discutido en el Parlamento –gracias a la presencia de Recabarren– permite suponer que su escasa importancia numérica no tuvo relación con su real impacto político, debido a la amenaza que representó para el orden vigente. Muchas Escuelas Racionalistas fueron cerradas bajo el gobierno liberal de Arturo Alessandri, y luego, bajo la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo, la FOCH, así como todo sindicato que no acatará la nueva legislación sindical impuesta, fue interdicta. Las represiones ejercidas por parte de los gobiernos de turno, sin embargo, no terminan de explicar la desarticulación sufrida por el movimiento social y cultural asalariado y la desaparición de las escuelas federales racionalistas.

Al menos otros dos factores debieran considerarse al momento de realizar un balance acerca de esta experiencia: una, la realización de la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales y, otra, la “bolchevización” de la FOCH<sup>86</sup>.

<sup>86</sup> Jorge Rojas señala que el ocaso de las escuelas federales racionalistas se debió a la imposición del Estado Docente a través de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 y de la Reforma Educacional de 1928. J. Rojas, ‘Moral y prácticas cívicas’, p. 258. La autora de este artículo propone que la consolidación jurídica del Estado Docente con la ley de

Lo primero es que los principales acuerdos tomados en esta Asamblea autoconvocada por las organizaciones movilizadas por la carestía, así como grupos de las capas medias con cierto nivel de organización y propuestas críticas tuvo como misión fundamentar un texto para una nueva Carta Fundamental antes del regreso del ex Presidente Arturo Alessandri de su exilio. Corría marzo de 1925. Ahí se presentaba como acuerdo, entre otras cuestiones, que la tierra era de propiedad social en su origen y destino. En el aspecto *educacional*, se especificaba que la única intervención del Estado en la enseñanza pública debía 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”<sup>87</sup>. Este acuerdo constituyó un duro golpe al Estado Docente. Se abría un importante grado de libertad y autonomía para los movimientos sociales en la gestión y conducción de la educación pública, siempre que el Estado asegurara su financiamiento. Se trataba, en su esencia, del planteamiento de la Asociación de Profesores. Y ello resultó de un proceso de acuerdo atravesado por diferencias y tensiones entre federados, comunistas, profesores de la Asociación General de Profesores y estudiantes de la Federación de Estudiantes de Chile. Luego del debate, el presidente dio por aprobado el “informe de minoría” que (era el informe de unidad). La Escuela Federal, representando una versión más sistemática y ordenada de un ya antiguo proceso de autoeducación popular no había logrado convertirse en unanimidad. La Federación Obrera, a pesar de ello, se comprometía a luchar por la opción reformista del profesorado.

Un segundo factor tiene relación con lo que Gonzalo Vial ha denominado como “internacionalización” y Olga Ulianova “bolchevización” de la FOCH hacia el segundo quinquenio de la década de 1920. En este mismo año fue cuando por primera vez se hizo mención del otorgamiento casi seguro de ayuda financiera externa para el Partido Comunista chileno por el mismo organismo ruso: 600 dólares para ayudar a los deportados y prisioneros y 1000 dólares para el funcionamiento del partido<sup>88</sup>. Esta transformación significó mucho más que la sustitución de la estructura asambleísta del partido por una de células. Implicó la intervención del Secretariado Sudamericano en la definición de la línea política

---

1920 es, por el contrario, lo que impulsa la aparición del proyecto pedagógico racionalista en Chile. Ver, Reyes, ‘Movimiento de educadores y construcción’, capítulo 1 y 2.

<sup>87</sup> *Justicia*, 12-13 marzo 1925, p. 1. Para mayores detalles sobre la naturaleza de esta Asamblea, ver, G. Salazar, ‘Movimiento social’.

<sup>88</sup> Ver, Olga Ulianova, ‘El partido comunista chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931)’, *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Vol. 68, n° 111 (2002), pp. 396-7, 391-2 y 403-4.

del Partido<sup>89</sup>. El verticalismo de la dirección, a partir de entonces, se acentuó. Y las “sugerencias” o “persuaciones” del período anterior fueron sustituidas por “sanciones”. Con ello, el problema educacional dejó de tener la mirada societaria y propositiva, pero sobre todo autonómica, autogestiva y antiestatista que tuvo durante el primer quinquenio de la década de 1920. Posteriormente, pasó a ser un problema más bien de orden político que social o cultural. En efecto, ya no se hablaría más de la educación “social y racionalista” sino de la educación “sindical y comunista” y de la “formación de cuadros”<sup>90</sup>.

A partir de la creciente consolidación de la movilización por el control de los precios de los alimentos y por una mejora en la redistribución económica, la Federación se había llegado a plantear una verdadera “política cultural”. Demostró capacidad de crítica y oposición hacia una forma de escolarización basada en un orden social (y escolar) segregado, discriminatorio e intelectualmente atrofiante. A cambio creó una propuesta educativa y pedagógica que satisficiera las necesidades de su organización, pero también culturales (por eso no es extraño que haya relevado el estudio de la Historia Social de su movimiento). Todo ello, aun cuando, en definitiva, aspiró a ser reconocida como tal por el Estado<sup>91</sup>.

<sup>89</sup> El Secretariado Sudamericano de la Internacional (SSA) fue una instancia regional de toma de decisiones y del encauzamiento de la línea de los PC de Sudamérica y El Caribe. Sus documentos reflejan los debates ideológicos y las luchas por el poder en las instancias intermedias de la Internacional (funcionarios soviéticos y locales). Hacia fines de 1927, la evidencia señala la existencia de una carta para el PC de Chile con tono de ‘sugerencia’, no de ‘orden’. Sin embargo, como señala Ulianova, ‘dentro de la lógica kominterniana, estas sugerencias eran obligatorias para quienes se caracterizaban allí como ‘nuestro partido’’. Ulianova, ‘El partido’, pp. 388-9.

<sup>90</sup> Los cambios en el lenguaje pueden ser fácilmente observados a través de la lectura de su periódico.

<sup>91</sup> Para estudiar la experiencia de otros movimientos populares críticos hacia el predominio de la intervención estatal en la educación (y contemporáneos a los federales chilenos), pero que no aspiraron a convertirse en “alternativa” sino tan solo como “complemento” ver, Matthew Thomas, “No-one telling us what to do’: anarchist schools in Britain, 1890-1916”, *Historical Research*, Vol.77, n° 197, 2002, pp. 408-412. Para una experiencia de educación profesional para la clase trabajadora (financiada por los sindicatos de trabajadores, pero algunos de los docentes eran académicos de otras Universidades) en Estados Unidos, ver, Richard J. Altenbaugh, “The Children and the Instruments of Labor Progressivism’: Brookwood Labor College and the American Labor College Movement of the 1920s and 1930s”, *History of Education Quarterly*, Vol. 23, n° 4, Winter, 1983, pp. 395-411.