

CUADERNOS DE HISTORIA 22

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS
UNIVERSIDAD DE CHILE DICIEMBRE 2002



CRISIS, PACTO SOCIAL Y SOBERANÍA: EL PROYECTO EDUCACIONAL DE MAESTROS Y TRABAJADORES. CHILE, 1920-1925¹

Leonora Reyes Jedlicki
Programa de Doctorado en Historia
Universidad de Chile

“Si en realidad se nota decadencia en la vida política de Chile, se advierten, en cambio, poderosos núcleos altamente inspirados, con ideas bien organizadas, que en el campo del profesorado, de la juventud y del obreraje, están construyendo las nuevas normas de nuestra futura nacionalidad y las bases de una vigorosa cultura americana”. Luis Gómez Catalán, profesor primario y líder de la Asociación General de Profesores (1926).

Introducción

Influida por el ideario ilustrado europeo, la elite dirigente chilena del siglo XIX asumió como tarea primordial establecer un sistema de instrucción pública nacional que fuera socialmente discriminatorio y esencialmente moralizador, para que, junto con preparar a los jóvenes hijos de las familias oligárquicas en la conducción del Estado, incorporara eficiente, subordinada y disciplinadamente a los

¹ El presente trabajo se realizó para el curso de Filosofía Política Contemporánea dictado por el profesor Carlos Ruiz durante el II° semestre de 2002. Se agradece al profesor Gabriel Salazar por revisión y sugerencias al original.

sectores populares en la conformación de la legalidad y el mercado nacional. Este último ‘disciplinamiento’ fue la primera noción de ‘educación popular’ formal en Chile.

Tal consenso no pudo establecerse sino a partir de largos debates². Además debió confrontar largamente otras fuerzas: intuitivas, espontáneas y naturales formas de producción y transmisión de *saberes sociales* y *culturales* surgidas desde la sociabilidad popular conformada bajo el orden colonial primero y bajo el orden liberal-oligárquico después. Tanto para los “vagabundos” y los “cosecheros” del siglo XVIII, como para los peones-gañanes del siglo XIX, ese saber consistió, fundamentalmente, en un conocimiento detallado del entorno natural del país, con fines específicos de subsistencia. La cultura popular que surgió de esa subsistencia no evolucionó –como se sabe– con acato y obediencia a la cultura y las normativas provenientes del Imperio, primero, y de la República, después. De las técnicas de recolección y/o de producción agropecuaria, se pasó a las “combinaciones” para acometer hurtos y el “andar de los caminos” se convirtió en un conocimiento estratégico para la fuga, la retirada o la insurrección. Para la cultura popular de subsistencia, los hijos eran más necesarios en el hogar y no en las escuelas, porque éstas no ofrecían condiciones materiales ni posibilidades de ascenso económico o social, ventajas que la hubiesen hecho imprescindible para el proyecto familiar. Lo que se aprendía en las escuelas primarias era considerado lejano, ajeno e inútil. Y lo que se necesitaba era trabajar y subsistir.

Para la clase dirigente, la cultura popular fue sinónimo de barbarie, ignorancia, flojera y falta de ambiciones. Por esto, la “retención” de los niños pobres en el sistema escolar era, para ella, un objetivo indispensable en orden a disciplinar la sociedad. Porque, como lo anotó un Visitador de Escuelas, “...no mirando en el hijo más que un instrumento que puede ayudarle a lucrar, más que indiferencia, siente odio por la escuela...”³. Esgrimiendo razones

² Sin mencionar los ya conocidos trabajos de quienes protagonizaron tales debates (Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, Miguel Luis y Víctor Gregorio Amunátegui, José Victorino Lastarria, Diego Barros Arana, Valentín Letelier, Abdón Cifuentes, Manuel Montt entre otros), cabe mencionar los estudios que han recogido parte de éstos: Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939; Fernando Campos Harriet, *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960, y Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, DIBAM, Santiago, 2000; Sol Serrano, “Los desafíos de la Universidad de Chile en la consolidación del Estado (1842-1879)”, en *Reflexiones sobre historia, política y religión*, Santiago, 1988.

³ “El problema de la retención de los escolares”, en Memoria que el Visitador de Escuelas de la Provincia de Llanquihue pasa al señor Inspector de Instrucción Primaria por Domingo del Solar, marzo 22 de 1863. Extractado del *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo X, N°17 de enero de 1864, Santiago, pp. 298-299. Citado en, Mario Monsalve, “... *I el silencio comenzó*

similares, varios grupos privados (masones, industriales, católicos, liberales e intelectuales) hicieron de su ideario político o religioso una práctica pedagógica efectiva e instalaron diversos tipos de escuelas populares⁴.

Un sector popular que pareció sensible a este oferta formal y elitaria de educación lo constituyó el artesanado criollo. Pese a haber desarrollado su propia autoeducación económica (de maestros a oficiales y aprendices) el artesanado no logró desarrollar plenamente su proyecto empresarial ni asociarse, para ello, con la oligarquía mercantil⁵. Su exclusión del sistema productivo hegemónico los llevó a refugiarse en organizaciones de ayuda mutua que, pese a su actitud defensiva, mantuvieron un apreciable poder electoral, sostuvieron consistentemente demandas de política económica (eran proteccionistas y contrarios al librecambismo de los grandes mercaderes), lucharon con entereza contra los abusos que se cometían con su servicio en la Guardia Cívica y terminaron convirtiéndose en un temible poder político callejero. Por todo eso, podían evolucionar, o bien hacia el bandidaje social y delictual, o bien hacia el apoyo del sistema dominante. No fue extraño entonces que, tanto para liberales como para conservadores, se convirtieran en el foco de las políticas educacionales, morales y sociales⁶. Para los artesanos, en cambio, la instrucción se convirtió en el camino estratégico de salida. Básicamente, ésta se concibió como adquisición y desarrollo de saberes “útiles”, a efectos de hacer innecesaria la importación de artesanos y manufacturas extranjeras. De esta manera, los cursos de dibujo lineal, la geometría, la química, la física y la aritmética fueron considerados conocimientos esenciales para sus anhelos de profesionalización. Pero a este deseo de autonomía se contrapuso la

a reinar”. Documento para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920. Fuentes para la Historia de la República, Vol. IX, DIBAM, Santiago de Chile, 1998, p. 21.

⁴ Entre estas iniciativas de corte benéfico se encuentra lo realizado por la Sociedad de Instrucción Primaria (1856) y la Sociedad de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino (1869). Ver: Loreto Egaña, *La educación primaria ..., op. cit.*, capítulo 1 y Pablo 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, Santiago, PUC, julio de 1995, primera parte.

⁵ Ver: Gabriel Salazar: “Empresariado popular e industrialización: la guerrilla de los mercaderes (Chile, 1830-1885)”, *Proposiciones 20*, Santiago: Ediciones SUR, 1991 y Sergio Grez, “Los artesanos chilenos del siglo XIX: un proyecto modernizador-democratizador”, *Proposiciones 24*, Santiago: Ediciones SUR, 1994.

⁶ Ver: Sergio Grez, *De la “regeneración del pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. Santiago: DIBAM, 1997, capítulos 11 y 14; y en Milton Godoy, “Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880”, *Ultima Década N°2*, Viña del Mar: CIDPA, 1994, y también, Pablo Toro, “Una mirada hacia las sociabilidades educacionales...”, *op. cit.*, Tercera Parte.

asimilación de los principios de *moralidad* de las clases altas que, por lo demás, era materia obligada en los programas de las escuelas montadas por las Sociedades de Artesanos⁷. Lo productivo, lo moral y la cultura del “buen ciudadano” se unificaron en la instrucción mutua como parte del proyecto de autonomización económica. Pese a ello, aquélla se convirtió en un germen para el desarrollo de las organizaciones populares que sí cultivaron la instrucción como propulsora de una identidad política propia. Las organizaciones mancomunales nortinas darían el primer paso en esta dirección. La “ilustración” aquí se constituyó en un recurso para “el triunfo”. Así, a partir de 1904, las escuelas mancomunales, en su mayoría nocturnas y vespertinas, aparte de enseñar las primeras letras, trataban problemas de interés general para el mundo obrero. A diferencia de las mutuales de artesanos, la actividad instructiva mancomunal se convirtió en pilar de su actividad política; en ellas el obrero debía ser capaz de organizar su propia instrucción y sus propias escuelas y una mirada propia hacia la sociedad y el mercado⁸.

Las nuevas ideas educativas del ‘saber popular’ comenzaron a potenciarse cada vez más, ahora a través de la prensa social y proletaria, de las charlas dadas por los ‘agitadores’, de las representaciones teatrales, los orfeones obreros, la conversación constante entre trabajadores adultos y jóvenes y de las largas y entusiastas “veladas” de los centros sociales y filarmónicos, etc. Y así, progresivamente, se pasó al diseño de una red autogestionada y autofinanciada de Escuelas Obreras y Centros de Estudios Sociales, red que, desde 1910, tendió a concentrarse en torno a la Federación Obrera de Chile (FOCH) y, según se tiene noticia, a partir de 1921 en las Escuelas Federales Racionalistas.

Trascendiendo el carácter utilitario de los programas de estudio de las mutuales, los trabajadores federados incluyeron en ellos nociones de ciencia, sociología, economía, artes e *historia social*. Y a diferencia de la instrucción ofrecida por las elites, la noción educativa que primó en las Escuelas Federales fue la de “educación social”, que se definió como laica, racionalista y orientada a desarrollar la capacidad de investigación, crítica y autogestión de los educandos. Se trataba —en los términos de Luis Emilio Recabarren— de desenvolver la ‘*inteligencia popular*’, que es la que permitiría convertir el ‘socialismo espontáneo’ practicado al interior de las organizaciones de trabajadores en

⁷ Ver: Eduardo Devés, “Orígenes del socialismo chileno”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, n° 453, marzo de 1988, pp. 32 a 38.

⁸ Ver: Ximena Cruzat y Eduardo Devés, “El movimiento mancomunal en el Norte Salitrero: 1901-1907”. Santiago: CLACSO, 1981, tomo I.

un proyecto social y político que *sustituyera* al sistema oligárquico-liberal dominante⁹. Se trataba, pues, más que de una cultura puramente “ilustrada” en el sentido occidental y liberal, de una cultura *social*, brotada de las sociedades, ligas y federaciones de tipo popular. En esa cultura ‘lo productivo’ y ‘lo social’ fueron siempre preocupaciones centrales, a diferencia de las que primaban en el sistema formal de educación (lo político y la moral). Por eso, la ‘historia social’ marcaba agudamente las diferencias. Es que la autoeducación popular no se contentaba con suplir las deficiencias del sistema formal, sino potenciar la acción social para ir más allá de las “instituciones burguesas”, para construir una nueva sociedad y para “sustituir” a los grupos que mal gobernaban la existente a comienzos de siglo. Los obreros federados criticaban no solo la discriminación de que eran objeto por parte del sistema formal de enseñanza, sino también su perspectiva valórica: “el fin de la educación no es solo inculcar conocimientos, divulgar los estudios, sino instruir moralmente, practicar la virtud i la bondad, formar el carácter de los alumnos i cuidar que la inteligencia infantil esté siempre al servicio de las buenas causas. Nada de eso se enseña en los colejos”¹⁰.

No solo los trabajadores reaccionaron ante la crisis de la educación nacional: también los académicos con mayor sensibilidad social tomaron distintas iniciativas para organizar procesos instructivos para el mundo popular¹¹. En los establecimientos fundados bajo esta inspiración, se enseñaron lectura y escritura, nociones generales de Historia de Chile y Educación Cívica (con énfasis en las leyes electorales). Para los “benefactores” privados, la solidaridad, la filantropía, la caridad, la paz interna o el prestigio social constituyeron normalmente las fuentes de inspiración de tales iniciativas. Se quería salvar,

⁹ La expresión es de Luis E. Recabarren, y se encuentra ampliamente desarrollada por Gabriel Salazar en su artículo “Luis Emilio Recabarren. Pensador, político, educador social, tejedor de soberanía popular.” En: *Patriotas y ciudadanos*. Santiago: Centro de Estudios para el Desarrollo, enero 2003.

¹⁰ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 1° de octubre de 1911, p. 2.

¹¹ En 1900, desde la Prorectoría de la Universidad de Chile se formaron las Escuelas para Proletarios, y en 1901 se creó la Sociedad de Escuelas Nocturnas. En 1903 se estableció un Centro de Educación Popular y para 1908 las diversas asociaciones mutualistas de Santiago sostenían 68 escuelas nocturnas que contaban con subvención fiscal. La realización en 1913 de un Congreso de Educación Popular, convocado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) y las “obras educativas” de la Iglesia en el mundo obrero contribuyeron también a fomentar el interés por la oferta educativa hacia el mundo popular. Ver entre otros Iván Núñez, “Educación popular y movimiento obrero. Un estudio histórico”. Santiago: PIIIE, 1982, pp. 9-10.

civilizar o moralizar “grupos subalternos” de la sociedad, acaso como un intento por impedir su desarrollo autónomo y refractario al sistema dominante¹².

De esta manera, para 1920 pueden diferenciarse al menos dos tipos contrapuestos de educación para el pueblo: de un lado, las *prácticas autoeducativas populares*, que estaban centradas en las conferencias, las veladas, el teatro, la prensa y las Escuelas Federales Racionalistas. Y de otro, las *prácticas de educación popular para obreros*, que se daban en las Escuelas para Obreros y Artesanos administradas por el Estado, los Municipios, la Iglesia o las Fundaciones Filantrópicas de las propias familias de elite.

Dentro de este contexto surgió y se planteó la propuesta educativa de tipo social, popular, integral, libertaria y latinoamericanista de la Asociación General de Profesores. Significativo fue que en la gestación de esta propuesta, aun cuando primó una lógica de acción política masculina, se abrieran espacios concretos para la expresión y participación de las voces de las *mujeres preceptoras*, pasando muchas de ellas a integrar los cuadros dirigentes de la Asociación. A partir del último cuarto de siglo, no solo eran ellas las que conformaban el grueso de los docentes de instrucción primaria (en 1899 conformaban el 54% del total, en 1915 el 75% y en 1925 el 75,4%¹³), sino además eran las que contaban con la experiencia directa y el mayor contacto con la parte más desoladora del sistema de instrucción pública en los albores del siglo XX. A ellas se las prefería en los sectores rurales, lugar en que debían enfrentar la hostilidad, el acoso masculino propio del mundo rural y la carencia de condiciones suficientes para un desarrollo de su rol de formadora profesional. Por otro lado, en la movilidad horizontal (ubicación de las escuelas) y vertical (cargos directivos del servicio) primaron frecuentemente las influencias políticas en detrimento de los criterios técnicos. Tal dependencia clientelística, expresada a nivel individual y colectivo, perjudicó en mayor medida la condición femenina (eran víctimas de acoso sexual, no eran nombradas para el cargo de Visitador y para los cargos en la capital se recurría a hombres preferentemente).

La Asociación General de Profesores, como un poderoso refuerzo para el ya antiguo movimiento educativo de los trabajadores, pretendió romper con tales prácticas, perfilando con su propuesta, más allá de una mejora de sus condiciones laborales y salariales, lo que Iván Núñez ha llamado un “modelo radical de reforma”. En suma, la propuesta de la Asociación agregaba a las

¹² *Ibidem*, p.12.

¹³ M. Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM Ediciones/PIIE, 2003, pp. 118 y 135.

viejas ideas descentralizadoras de la educación, las nacidas desde los movimientos populares de principios de siglo. Nació el ideario de la “nueva escuela”: una escuela no autoritaria, administrada descentralizadamente, comandada por los profesores y las familias, basada en el principio de la autoactividad y orientada hacia el trabajo y el desarrollo nacionales¹⁴.

La conjunción del movimiento popular y del movimiento magisterial desafió así la vieja práctica política de tomar decisiones que involucraban un proyecto de país *sin* participación de la sociedad civil. El movimiento educacional conjunto quebró esa tradición, porque era un movimiento basado en saberes prácticos y en conciencia asociativa, constituyéndose en un proceso social amplio que actuaba *con soberanía*, que no solo cuestionaba sino que proponía, y no individualmente, sino en forma *mancomunada*, al punto de intentar resolver la crisis del sistema político, económico y educacional que afectaba a todo Chile en ese momento. Con todo, los continuos intentos de los maestros primarios por ser oídos y para que se aprobase su proyecto educativo fracasaron uno tras otro. El presidente Alessandri rechazó una y otra vez las propuestas del magisterio y calificó su movimiento como un subversivo “Estado dentro del Estado”.

La crisis del sistema de instrucción pública de comienzos del siglo XX ha sido tradicionalmente estudiada desde la institucionalidad político-administrativa y por tanto desde la elite de pensadores y educadores que en ella participaron (E. Mac-Iver, D. Salas, C. Matte, P. Aguirre Cerda, A. Labarca, P. Bannen, D. Amunátegui, M. Barros Borgoño, D. Barros Arana, entre otros), predominando un enfoque centrado en el debate político y/o académico. Con ello, se desestima que la promulgación de políticas, leyes y decretos educacionales muy a menudo no hace más que reaccionar (con atraso) frente a las

¹⁴ El ideario de la Asociación de Profesores debe entenderse en un contexto de movimientos reformistas pedagógico-culturales a nivel latinoamericano que la antecedieron o que ocurrieron en forma paralela. En la propuesta netamente educativa influyeron connotados autores, tales como Adolfo Ferriere (“Transformaremos la Escuela”) y John Dewey (“Las Escuelas del Mañana”), pero su carácter apolítico se debió fundamentalmente a una fusión entre una visión crítica propia sobre la contingencia política nacional y las ideas provenientes del movimiento de estudiantes universitarios de Córdoba (1918). Además, mantuvieron estrecha relación con los movimientos reformistas educacionales desarrollados en México (José Vasconcelos) y Perú (J.C. Mariátegui). Este último promovió una nueva concepción pedagógica que sintetizaba la visión indígena, de la clase obrera y de los maestros peruanos, oponiéndose a la visión del educando como mero destinatario de la educación, incorporándolo como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ver : Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía Argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna, 1986 y Eliodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*, Santiago, 1935.

actitudes y movimientos del mundo social y popular que, en relación con la enseñanza formal, actúa, a veces con apatía y deserción, a veces con prácticas y propuestas pedagógicas autodirigidas y alternativas.

En este estudio se intenta mirar la crisis del sistema educativo chileno de las primeras décadas del siglo XX desde la trayectoria reformista del profesorado primario y de sus socios (los trabajadores asalariados federados), y de cómo ambos transitaron, desde las prácticas educativas en el espacio propio, a plantear reformas de fondo en el espacio 'ajeno' de lo político-institucional¹⁵. De esta manera, se realiza un seguimiento del proceso de elaboración y difusión del proyecto educativo popular, y se explora en la evolución de su discurso sobre las elites políticas, la burocracia estatal, la crisis educacional y los movimientos sociales de la época.

1. El conflicto: los maestros, los comicios y la audiencia con el Presidente. 1923-1925

La audiencia de mayo

La audiencia entre el presidente Alessandri y los maestros primarios se había fijado para el 18 de mayo de 1925 a las 15:30 horas en el Palacio de Gobierno. Ignorando los acuerdos tomados en marzo de ese mismo año por la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales, el Presidente se encontraba trabajando en la nueva Carta Fundamental que debía ser presentada al país, asesorado por una Comisión nombrada por él mismo, de la cual, al hallarse en franca minoría, los maestros y los delegados 'sociales' habían decidido marginarse. En ese contexto –de disputa, nada menos, por el *derecho a la soberanía*–, la audiencia concedida auguraba ser más bien tensa.

A ella acudieron representantes de la Asociación General de Profesores y del Comité de Normalistas Desocupados. En el salón donde fueron recibidos, y tras los saludos protocolares al Presidente y al Ministro de Instrucción Pública, los profesores Ramón Jerez, Adelino Barahona y Miguel Ruz, junto a otros colegas, dieron a conocer el propósito de su visita: conocer de primera fuente la opinión de las máximas autoridades del Estado acerca del Proyecto

¹⁵ Para ello se revisaron como fuentes primarias las revistas "*Nuevos Rumbos*" de Santiago (1923-1926), "*La Gran Federación Obrera de Chile*" de Santiago (1910-1913), "*La Federación Obrera*" de Santiago (1921-1922) y "*Justicia*" de Santiago (1924-1925).

de Reforma de la Educación Primaria y Normal elaborado por los maestros, el mismo que la Junta de Gobierno, que había precedido al retorno del Presidente de su exilio, había acogido algún tiempo atrás¹⁶. La propuesta se fundaba en los principios educativos sustentados por la Asociación General de Profesores, los que se habían dado a conocer a la población de todas las provincias del país desde hacía ya más de dos años, a través de conferencias, reuniones en la calle, actos masivos y afiches.

En lo esencial, el Proyecto de Reforma contemplaba descentralizar y despolitizar el servicio educacional, promoviendo la *participación protagónica* del ‘elemento técnico’ (profesores) en conjunto con los padres de familia y las organizaciones de trabajadores. En lo social, se inspiraba en la construcción de la ‘escuela común’ (sin distinción de clases); en lo intelectual, pretendía aprovechar las aptitudes naturales del niño, orientándolas no solo hacia un conocimiento científico actualizado, sino también hacia diferentes especializaciones productivas, y en lo gremial, aspiraba al mejoramiento económico del magisterio sin distinción de títulos ni jerarquías.

El proyecto de reforma estaba redactado como proyecto de ley (lo que revelaba la actitud colegislativa de los maestros), pero el presidente Alessandri se negó a asumirlo como tal o aprobarlo como un decreto-ley “mientras el país no volviera a la normalidad”. El Presidente, recién retornado del exilio, debía, por mandato factual y popular, abocarse a la tarea de convocar una Asamblea Nacional Constituyente, para que ésta redactase una nueva Constitución Política. Por eso, recalcó ante los profesores que él había regresado “para enrielar un país descarrilado” y volverlo a la “normalidad constitucional”. Se hallaba, por tanto, en la condición excepcional de un ‘dictador’ o ‘legislador’. Posesionado de ese rol, insistió en que no tenía tiempo para preocuparse de asuntos parciales o secundarios, como era el caso de la reforma educacional, aunque ésta era de su “máximo interés y preocupación”.

Los comicios populares de abril de 1925

Un mes antes de la audiencia se habían realizado grandes comicios a todo lo largo del país, con el objeto de difundir el ideario de reforma sustentado por la Asociación. La idea de este comicio había surgido en la Asamblea

¹⁶ En aquella Comisión, creada a través del decreto n° 729 (6 de marzo de 1925), participaron, por designación de la Asociación, cuatro representantes: 3 hombres y una mujer, Emilia Bustamante.

Constituyente de Obreros y Asalariados celebrada en Santiago durante los días 9, 10 y 11 de marzo, en la que se debatieron materias relativas a la reorganización de la nueva República y, entre ellas, el proyecto educacional más apropiado para la Nación. Durante el debate relativo al problema educacional, se produjo el *acuerdo* histórico entre obreros federados y maestros asociados, en el que los primeros dieron su aprobación integral al proyecto educativo elaborado por los maestros. Ciertamente, esa aprobación tuvo como objetivo principal no perder la solidez y unidad alcanzada por el movimiento conjunto de asalariados. De este modo, el proyecto educacional de los maestros terminó siendo una propuesta fundamental del conjunto del *movimiento popular*.

Alcanzado ese consenso, y durante el mes de abril, el Plan Educacional para la Nueva República fue difundido y explicado en las maestranzas, en los talleres, en los conventillos y en las calles de todas las ciudades provinciales. En Iquique concurrieron al comicio, además de los obreros federados, el Gremio de Carreteros y la Unión de Maestranza del Ferrocarril, quienes desfilaron por las calles junto a una larga columna de niños de las escuelas, que llevaban “hachones encendidos y motes alusivos, lo que produjo una profunda impresión en el pueblo y una estrecha unión entre todos los elementos asalariados”¹⁷. En Antofagasta, la Unión Gremial de Obreros y Empleados prestó a los profesores toda la ayuda necesaria para la realización del comicio. En Viñaña, los miembros de la Asociación, junto a delegaciones de la Sociedad de Artesanos, del Centro Escolar, del Protector de Niños Pobres, de la Sociedad de Señoras ‘El Progreso’, de los padres de familia y vecinos, desfilaron por las calles, dirigiéndose al Teatro de la Municipalidad, en el que se desarrolló un acto literario-musical. En la Plaza Condell de Tocopilla se reunieron todas las instituciones obreras de la ciudad, encabezadas por el Orfeón Obrero; mientras, en la Plaza de Coquimbo se reunieron 3 mil personas representando a los asalariados, empleados, profesores y padres de familia.

En Valparaíso, los asistentes al comicio se reunieron en las plazas Echaurren y O’Higgins, para unirse luego en un gran desfile, que llegó hasta el parque Italia. Concurrieron a aquel desfile la Sociedad Unión en Resistencia de los Trabajadores de la Construcción, la Federación Obrera de Chile, la Unión Local de la I.W.W, la Unión de Pintores, la Sociedad de Oficios Varios de la FOCH, la Unión Sindical de Choferes, la Unión de Electricistas en Resistencia, la Unión de Obreros Metalúrgicos, la Unión de Panificadores, la Liga de Arrendatarios en Resistencia, los maestros y maestras primarias y la población

¹⁷ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1º de mayo de 1925, p. 9.

escolar en general. El comicio lo inauguró el presidente de la Agrupación Local de la Asociación, profesor Luis Quiñones. Su discurso se inició con una sólida afrenta a los gobernantes: “hasta la fecha, oligárquicos y capitalistas no han hecho más que mantener a los asalariados en un completo caos, para lo cual han echado mano de medios vedados con tal que aseguren la división de esas clases productoras y sobre cuyas espaldas encallecidas se ha construido todo el edificio del progreso material de la República”. Y agregó:

(...) (la Asociación General de Profesores), convencida de que la educación es el medio más seguro de lograr la conquista de todas las reivindicaciones que hoy anhelan todas las clases productoras, ha elaborado un proyecto de reconstrucción de la enseñanza nacional. Este proyecto, presentado ayer al Gobierno, e informado por una comisión especial, consulta los intereses proletarios en armonía con las explicaciones que diversos de mis compañeros han venido dando en el seno de vuestras instituciones.(...) La escuela de mañana formará hombres y no lacayos, productores y no parásitos...”¹⁸

Al anoecer, luego de que se pronunciaron los delegados-representantes de cada una de las organizaciones concurrentes, se declaró: “El pueblo de Valparaíso reunido en comicio público y representado por las organizaciones de obreros, empleados y demás instituciones que constituyen las fuerzas vivas que forman la grandeza de la nación, estima que Su Excelencia el Presidente de la República debe resolver la inmediata reconstrucción de la Enseñanza Primaria y Normal adoptando el proyecto elaborado por la Asociación General de Profesores de Chile”¹⁹. Se estimó que el proyecto de reforma se proponía, de hecho, poner a salvo el porvenir de la República, pues se basaba en la necesidad de justicia social, de fraternidad y progreso colectivo.

En los comicios desarrollados en las provincias de Viña del Mar, Limache y Quillota, se llegó a los mismos acuerdos, con similar concurrencia de organizaciones y asalariados. Lo mismo sucedía en Buin, Puente Alto, Rancagua, Talca, Cauquenes, Chillán, Bulnes. En Temuco, después de un pequeño desfile, la “compañera” Ana Durán leyó una disertación sobre la reforma, que “fue bastante entendida por los obreros, como lo justificaron los aplausos”. Un ferroviario de Concepción subió a la tribuna y en una fuerte improvisación expresó su simpatía por el proyecto de la Asociación General de Profesores, explicando a sus compañeros la trascendental importancia que tenía la educación de las clases trabajadoras para realizar sus ideales. “Así mismo, recomendó a

¹⁸ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de mayo de 1925, p. 9.

¹⁹ *Ibidem*.

los gremios que aprieten sus filas, para hacer una lucha fructífera en la próxima Constituyente, que ya se divisa en amenaza para las clases trabajadoras, por la reintromisión de los partidos políticos”²⁰. En Concepción, se daban cita en el Teatro Central, además de los miembros de la Agrupación, la Federación Obrera Ferroviaria, la Unión de Empleados de Chile, la sección local de la I.W.W., el Consejo Femenino N°1 “Soledad Rivera” y la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, resolviendo, hacia el final de la jornada un llamado al Presidente para que apruebe en todos sus términos el proyecto de la Asociación.

En la capital, y luego de leer el fraternal saludo de Gabriela Mistral (“*hoy habría estado con ustedes, siguiendo su desfile, entre las maestras primarias –fui una de ellas; pero tengo una “lectura para los niños” en mi población. No he podido postergarla*”), una columna de más o menos quinientos profesores partía del Hogar Social hacia la Alameda, atravesando la ciudad en medio de vivas a la reconstrucción de la enseñanza. Al pie del monumento a O’Higgins se reunieron todas las instituciones adheridas, formando una compacta masa humana sobre la cual tremolaban los clásicos estandartes rojos... A las 5 de la tarde el espectáculo era impresionante. Casi colgado a las grupas del caballo de O’Higgins, el compañero Ruz peroraba con fuego sobre la Escuela Nueva..., “y algún normalista joven ensayaba por primera vez sus dotes de oratoria”. Leídas las conclusiones en las que se señalaba que aquella masiva manifestación estaba destinada a obtener de los poderes públicos el pronto despacho de una Ley sobre Reconstrucción de la Enseñanza Primaria y Normal basada en los principios de la Asociación, se organizó un imponente desfile, que pasó frente a La Moneda al momento de entregar el proyecto a las autoridades.

Retorno a la audiencia

En este ambiente de intensa agitación social, el presidente Alessandri había concedido la audiencia solicitada por los maestros. Sin embargo, al parecer el clamor popular no había traspasado los muros del Palacio ni impresionado a sus ocupantes. Para el Gobierno, la crisis educacional existía, pero era un problema que debía resolverse entre políticos. Era un asunto de Estado, no de la sociedad. Para los principales representantes del movimiento de maestros primarios, por el contrario, eran ellos mismos los mejor calificados para proponer una reforma educativa al país. Sus razones: conocían de cerca la realidad

²⁰ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de mayo de 1925, p. 15.

de las escuelas, tenían profesionalismo técnico y real experiencia docente y, lo más sólido: la *fuerza de legitimidad y soberanía* que les brindaba el ancho movimiento de asalariados que había tomado conciencia de la importancia de reformar el sistema educacional del país. Por ello, y por la proximidad del llamado a aprobar una nueva Carta Fundamental, los maestros pensaban que lo que debía tratarse en la audiencia no podía ser otra cosa que sancionar una propuesta social que tenía legitimidad y soberanía. Pero el presidente Alessandri, político antes que nada, pensaba distinto. Asumió por eso, ante los maestros, una actitud dura y un tono cortante. Su respuesta medular fue categórica:

“... (ustedes) se encuentran empeñados en agitar al pueblo sobre una campaña que es de **incumbencia del Gobierno**, y que la ignorancia del pueblo no le permite comprender. Lo que ustedes deberían haber hecho fue convencerme a mí de las bondades de su reforma, porque es el gobierno el que las va a dictar. La campaña que hacen ustedes es inconveniente y desquiciadora, porque significa una presión que mi dignidad de Mandatario no puede tolerar y si continúan en ella no les dicto ninguna reforma. Yo debo hacer sentir el principio de autoridad, tan mal traído en este país (...). 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”²¹.

Reiteró que no podía dictar decretos-leyes hasta que no se normalizara la vida institucional del país, por lo que no abordaría aún el problema de la reforma educacional. Más bien lo trataría en la Asamblea Constituyente que pensaba convocar.

Los maestros respondieron: “...creemos que tanto o acaso más importante que la reforma de la Constitución, es la reforma de la educación, porque usted nada va a sacar Presidente, con que se dicte una nueva Constitución y nuevas leyes, si el pueblo es analfabeto, si el pueblo no sabe interpretar esas disposiciones...”²². Solicitaron luego que, al menos, promoviera las dos reformas a la vez (la constitucional y la educacional). El Presidente insistió en su negativa. La reunión llegó a un punto muerto. Los profesores hicieron además de retirarse. En ese momento, el Presidente ordenó a la Guardia de Palacio detener

²¹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 2 de junio de 1925, p. 2 (destacado es nuestro).

²² “Testimonio histórico de Luis Gómez Catalán”, entrevista realizada por Patricia Arancibia, Jorge Ivulic y Gonzalo Vial. En *Dimensión Histórica de Chile*, 6/7, Santiago, 1989/1990, p. 179.

al profesor Manuel Astudillo, porque se hallaba en el fondo de la sala, “*muy sonriente*”. La atmósfera, dura de por sí, se tornó algo violenta. Los maestros tuvieron que retirarse, no solo desilusionados, sino también indignados: su legitimidad y soberanía habían sido desconocidas.

El paro

Luego de la infructuosa reunión, los maestros decidieron continuar agitando su proyecto de reforma. En Valparaíso, fruto del éxito del comicio de abril y a raíz de la respuesta dada por el Gobierno, 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. El 23 de mayo se abrió la primera sesión de la Convención Provincial Extraordinaria, donde se elaboró el plan de trabajo para los días siguientes. En la segunda sesión, la comisión acordó efectuar un paro dentro de 30 días, para lo cual se dividiría la ciudad en tres sectores, donde se daría a conocer los motivos del paro: “todos los días al término de las labores, en las obras, fábricas y talleres”. Debía exigirse con más fuerza aún 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 trabajadores²³. En Santiago, se sugería algo similar, agregando que las fábricas dieran facilidades 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 ambulantes²⁴.

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 terminar con privilegios y autoridades a base de fuerza”. La campaña

²³ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de junio de 1925, p. 11.

²⁴ *Ibíd.*, p. 1.

por la Reforma Educacional se convertía de esta manera en una verdadera “batalla a muerte contra los privilegios y el poder”²⁵.

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 Educacional²⁶. 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”. Se sostuvo que el accionar llevado a cabo por la Asociación dejaba de manifiesto la existencia de un plan “más amplio” que obedecía, posiblemente, “a inspiraciones de entidades directivas centrales”²⁷. 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. De ese modo, el poder estatal del Presidente aplastó la soberanía del movimiento educacional de maestros y trabajadores.

II. La propuesta: un sistema de educación social, integral y descentralizado

Ser maestro a comienzos del siglo XX

El conflicto era más profundo que un debate sectorial sobre educación, pues, en el fondo, se trataba de una *disputa por la soberanía* entre el presidente Alessandri (que, en su condición de ‘dictador constituyente’, creía encarnar la soberanía) y un movimiento popular que, posesionado de soberanía cívica, intentaba colegislar en un ámbito específico.

Tal como lo dijera el profesor Víctor Troncoso, el problema educacional debía resolverse *socialmente*, ya que correspondía a la “comunidad”, y solo a ella (o sea, a los maestros y a las familias obreras), gestionar, administrar y

²⁵ *Ibíd.*, p. 14.

²⁶ Los profesores expulsados fueron: Carlos Sepúlveda (Escuela n° 58 de Quillota), Genaro Torres (Dir. Escuela n° 2 de Valparaíso), Leoncio Morales Peña (Escuela n° 8 de Valparaíso), Próspero de la Jara (Escuela n° 98 de Valparaíso), Juan de la Cruz (Visitador auxiliar de Quillota y Limache), Miguel Ruz (Escuela n° 1 de Santiago) y César Godoy (Escuela n° 12 de Santiago). *Ibíd.*, Santiago, 15 de julio de 1925, p. 1.

²⁷ *Ibíd.*

reformular la educación. Pero solo podían pensar algo así quienes sufrían en carne propia la crisis del sistema educacional: la comunidad asalariada, que no encontraba en la educación la salida a su situación de pobreza y analfabetismo, y los maestros primarios, que veían cómo se deterioraban las condiciones técnicas y económicas de su profesión. Estos últimos iniciaban su carrera con entusiasmo, pero pronto debían asimilar ese deterioro:

“Allá por 1917 una Escuela Normal del sur de Chile nos autorizaba para desempeñar la función de maestro de escuela... Posiblemente este anhelo de “ser”, nos empujó hacia la Capital y sin otro pasaporte que nuestro Certificado y una tarjeta del Director del Colegio, nos presentamos ante el “Inspector” (hoy Director) General del Servicio, quien después de algún tiempo nos proponía como ayudantes de una escuela situada en las afueras de Santiago... Aquí, en medio de la agitación metropolitana pondríamos a prueba nuestros conocimientos y nuestras aptitudes...”²⁸.

Según Luis Gómez Catalán, al Instituto Superior de Educación Física y Técnica llegaban muchos jóvenes normalistas formados en distintos rincones del país, como Curicó, Chillán, Talca, Valdivia y Copiapó. Allí se estudiaba entre 7 y 9 de la mañana y entre 5 y 9 de la noche. El resto del día los jóvenes se desempeñaban como maestras y maestros primarios. Muchos pasaron a formar parte del movimiento estudiantil, que era conocido por su crítica al sistema político liberal vigente: “en el año 20 –escribió Gómez Catalán– éramos de aquellos estudiantes anónimos asiduos concurrentes a la Federación que en aquel entonces mantenía el fuego sagrado de los ideales nuevos”²⁹. Muchos de esos jóvenes llegaron después a liderar la Asociación General de Profesores.

La mayoría de los maestros primarios provenía de los sectores menos acomodados de la sociedad, incluso del estrato peonal. Tal como lo testimonió Víctor Troncoso, “el 90% de los maestros de educación primaria son hijos de familias humildes. Muchos, salidos de los conventillos, llegan a las escuelas normales, verdaderos palacios para ellos. Aquí se les enseña la vida de las personas “decentes”. La educación que reciben es absolutamente burguesa. El normalista concibe el baño, el salón, el piano, la vitrola, los paseos, la luz eléctrica y cuanto confort le proporciona la civilización y el progreso...

²⁸ Luis Gómez Catalán, “Un proceso de Cultura y dignificación: La obra de la Asociación General de Profesores”, Memoria para optar al título de Profesor de Estado en la asignatura de Castellano, Santiago, 1926, pp. 10-11.

²⁹ *Ibíd.*

Después de todo esto se echa a la vida con un sueldo de 250 pesos³⁰. Y durante décadas, esos maestros tuvieron que trabajar en escuelas que rara vez eran algo más que un rancho, donde las preceptoras debían vivir ellas mismas y pagar el arriendo de su propio sueldo. Al momento de aprobarse la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la realidad de este sector del profesorado no había variado sustancialmente. Dada esta condición, tendieron a identificarse con el movimiento obrero que, a la fecha, exhibía capacidad organizativa e interés por mejorar la educación general del pueblo.

Por todo eso, los maestros de escuelas eran mal mirados. Víctima del ridículo y “motivo de denigrantes caricaturas” (Gómez Catalán) el maestro de escuela era visto como un indigente, un hambriento o un borracho. Por eso, muchos maestros trabajaban arduamente para conseguir un título que los liberara de ese oprobio. Víctor Troncoso decía, por ejemplo, “nos consideran 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”³¹.

En el sector rural, la situación era todavía más desastrosa: la mayoría de los maestros eran mujeres privadas de recursos. A menudo sufrían la persecución de los vecinos y no encontraban amparo en las autoridades locales: “Condenados a soportar las exigencias del hacendado audaz y del comerciante usurero... los profesores rurales no tienen porvenir ni expectativas, viven condenados a una especie de ostracismo o suicidio”³². Destinadas especialmente a educar a las niñas, las maestras debieron asumir la prolongación del rol materno con el que había sido revestida su profesión: debían ser madres abnegadas, silenciosas y obedientes. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, participaron limitada y silenciosamente en organizaciones mutualistas y profesionales de maestros. Sin embargo, es en la Asociación donde por primera vez asumieron puestos directivos, opinión, voz y escritura propias³³. Además,

³⁰ Víctor Troncoso, *Igualdad social y económica del magisterio*. Santiago: Ed. “La Nación”, Santiago, 1925, p. 41.

³¹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de julio de 1923, p. 4.

³² *Ibidem*, 1° de noviembre de 1923, p. 3.

³³ La primera Junta de la Asociación en 1923 contó entre sus 24 dirigentes con las maestras Emilia Bustamante, Isabel García, Julia Vargas y Ernestina Bustos. En 1924, entre los 42 presidentes de las Agrupaciones Departamentales, ya se contaban 6 mujeres. En la comisión informante del Congreso Constituyente de Asalariados, constituida por 26 personas, había tres dirigentes de la AGP, de quienes una era Ernestina Pérez. En: M. Loreto Egaña, Cecilia Salinas, Iván Núñez: “La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica. 1900-1930”, *Docencia*, N°13, Año VI, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago de Chile, mayo de 2001, pp. 56-57.

conformaron un Comité de Normalistas Desocupadas, entidad aliada de la AGP, y primera organización autónoma de maestras primarias. A través de ella, reivindicaron el derecho al trabajo y rechazaron la discriminación de género en el acceso al empleo (para los puestos cercanos a Santiago se optaba preferentemente por hombres). La presencia de las maestras en la actividad cotidiana de la Asociación quedó reflejada en los acuerdos de las Convenciones Nacionales. En la primera (1923), por ejemplo, ya se recomendaba la educación sexual, la creación de puestos para Visitadoras de Escuelas y empleo para mujeres en la Dirección General de la Instrucción Primaria. Y en la cuarta, celebrada en Talca, Abdolomira Urrutia, como delegada de la agrupación del Departamento de Bulnes, se refirió a la necesidad de solidarizar y respetar a la madre soltera, mientras Noemí Mourgues, se refirió a la liberación integral de la mujer³⁴.

La mayoría de las maestras, sin embargo, quedó sujeta al patrocinio político para ingresar al Servicio, debido al carácter centralizado de éste. Carecían de seguridad social, salvo el derecho a jubilación, al cumplir 30 años de servicio. A partir de la posguerra se asentó además una práctica que con el tiempo se fue volviendo sistemática: evadir las consecuencias de la crisis, recortando los presupuestos fiscales y atrasando los sueldos de los funcionarios públicos.

En una asamblea convocada por la Asociación se describieron las consecuencias emocionales de los bajos y atrasados pagos a los maestros: "... se estruja miserablemente la dignidad en el desfile vergonzante hacia las agencias y en el desesperado ruego al proveedor; piérdense las fuerzas intelectuales y optimismo apacible ante el cuadro de miserias que presenta el hogar; desastíllase la fuerte confianza en las propias fuerzas cuando, por falta de recursos, agonizan desamparados el padre, la esposa, el hijo, señalando el derrumbe de toda una jornada de labor intensa"³⁵.

Los salarios de los maestros eran normalmente inferiores a los de otros funcionarios. En 1915, el salario mensual de los maestros primarios era de \$154, en tanto que los porteros del Ministerio del Interior percibían \$150 mensuales, y los oficiales administrativos del mismo Ministerio obtenían \$250³⁶. Además, la distribución de sueldos se encontraba profundamente segmentada: si en 1925, un normalista obtenía \$500 mensuales por 30 horas semanales de

³⁴ *Ibidem*, pp. 62-63.

³⁵ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1924, p. 4.

³⁶ En Jorge Barría, "Los movimientos sociales de Chile, 1910-1926 (Aspecto político y social)", 1960. Citado por Iván Núñez, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, PIIE, julio de 1987, p. 31.

clase, un profesor secundario o de escuelas normales percibía \$1.200 mensuales por 24 horas semanales³⁷. De esta manera, si bien convertirse en maestra o maestro de escuela constituyó una alternativa frente al trabajo en el campo o en las fábricas, para una cantidad no menor de familias campesinas y obreras, la educación pública no implicó un aumento en su calidad de vida.

El Manifiesto de 1923

Lo anterior determinó que el magisterio se uniera para plantear con fuerza la mejora en los salarios. Según lo recuerda Gómez Catalán, previo a la creación de la Asociación General de Profesores, dos grupos de maestros compartían el deseo de cambiar la situación miserable en que se hallaban. El primero estaba formado por los “normalistas jóvenes” de provincia, que en Santiago presionaron por dar a su acción profesional un sentido más amplio. El segundo, en cambio, compuesto de “elementos viejos”, desarrolló sus actividades en tres sociedades de maestros: la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, fundada en 1904; la Federación de Profesores, fundada en 1916, y la Liga del Magisterio Primario. Esta última nació a propósito de la primera huelga que realizaran los maestros primarios en respuesta a una disposición gubernativa que había acordado una disminución en sus sueldos. La Liga, sin embargo, tuvo corta vida, puesto que, según Gómez Catalán, “la mayoría de sus miembros militaban en un determinado partido político (Partido Demócrata), lo que los llevó a descuidar sus propios intereses junto con los de la enseñanza”.

Existía también la Asociación de Educación Nacional, constituida por un grupo de elite dentro del cuerpo docente y del mismo sistema educativo. Participaron en él directores y visitadores de escuela, rectores de liceos, profesores de escuelas normales, además de políticos e intelectuales (Darío Salas, Pedro Aguirre Cerda, Luis Galdames, Maximiliano Salas, Enrique Molina, Tancredo Pinochet, Moisés Vergara y Carlos Fernández Peña, entre otros). No compartía el pensamiento de la mayoría. Impulsaron la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promovida por el Estado, que acogió las demandas sociales por alfabetización³⁸. La forma en que reencasilló la ley a los profesores

³⁷ *Ibíd.*, p. 60.

³⁸ La puesta en vigencia de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 establecía, entre otras cosas, las normas acerca de cómo debía clasificarse al personal en servicio para los efectos de su remuneración. Pero la Dirección General de Educación Primaria (organismo creado por la misma ley) había clasificado al personal en forma contraria a lo estipulado por el formulario legal, disminuyendo notablemente los sueldos de cada maestro.

primarios redujo su nivel de sueldos, lo que gatilló la unidad de los profesores y su lucha mancomunada contra la Dirección de Educación Primaria. De esta coyuntura surgió la necesidad de fundar, el 27 de diciembre de 1922, 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 –a través del Director General de Educación Primaria, Darío Salas– “amonestar oficialmente” a los firmantes del Manifiesto. El conflicto se agudizó.

Los diarios *La Nación* y *El Diario Ilustrado* manifestaron su apoyo al profesorado. Lo mismo hicieron las Agrupaciones Departamentales de la Asociación y diversas organizaciones políticas, obreras, estudiantiles, de resistencia, mutualistas y recreativas. También adhirieron la FOCH, la Federación Universitaria de Estudiantes, la Unión Local de la I.W.W. y varios Centros de Estudios Sociales. La presión social llegó a su máximo.

En las vísperas del mitin popular convocado para el 3 de noviembre de 1923 en el Teatro Unión Central, 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 profundamente todo el sistema educacional, dado “su fuerte carácter centralista y su marcada intervención política partidista”³⁹. La presión se convirtió, así, en soberanía.

En verdad, durante la Segunda Convención General celebrada en Concepción, la Asociación había declarado explícitamente que no bastaba con tener los sueldos “correctos” en la mano: era necesaria, además, la “reparación completa del daño”⁴⁰, porque la Ley de Instrucción Primaria había sido un completo fracaso. Pues, primero, la única fuente de información para hacer la ley había sido el proyecto elaborado por Darío Salas, quien había estado fuera del Servicio de Instrucción Primaria por casi de 18 años, de modo que “era natural

³⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, pp. 4-5.

⁴⁰ Ello consistía en pedirle al gobierno el pago de las diferencias insolutas comprendidas entre el 26 de febrero de 1921 (cuando entró en vigencia la Ley n° 3.654 de Educación Primaria Obligatoria) y el 15 de marzo de 1923 (momento en que lograron el pago de su reclasificación).

que no estuviera al cabo del movimiento que se operaba en el magisterio y de las necesidades reales de la primera enseñanza”, con el agregado de que se había actuado con “la prescindencia absoluta de los maestros para elaborar la ley y para crear los organismos encargados de hacerla cumplir”. En segundo lugar, las autoridades educacionales dominadas por el juego de la política: “políticamente se nombra al Director General del Servicio, se genera el Consejo de Educación Primaria, y se generan las Juntas Comunales (...). Aunque –se precisó– lo que se criticaba era la ley “y no a los hombres encargados de hacerla cumplir”, a pesar de que, siendo hombres “bien intencionados y muy honorables... no eran técnicos en la materia”⁴¹.

Es que, según Víctor Troncoso, “el problema educacional era un problema social y nacional, pero nunca político”, por tanto, la educación debía ser organizada en relación con “lo que somos y cómo somos”⁴². Los profesores culpaban a los políticos de entorpecer la Reforma Educativa. Eran, por tanto, enemigos del movimiento. En los Estatutos de la Asociación se señalaba: “La Asociación General de Profesores, prescinde en absoluto de toda cuestión de carácter religioso y de política partidista”.

Sobre ese principio, en la Convención de abril de 1924 se sistematizó, en diez puntos, la crítica a la Ley. Allí se denunció el excesivo centralismo que congestionaba el Servicio, la composición política de los organismos directivos, la incapacidad y negligencia de las Juntas Comunales de Educación, la injerencia de la política en los nombramientos y ascensos del personal, y la injusta remuneración del personal docente. Se comprende que esta 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”⁴³. La proyección ampliada del problema educacional se reforzó en la Convención celebrada por la Asociación en Concepción, donde se aprobó un proyecto de reforma en el que se definió la educación como “un problema social, nacional y racial, y ésta debía inspirarse en el más alto espíritu cívico, democrático, nacional y humano”⁴⁴. Se abogaba por una participación activa de los profesores en todas las instancias que involucraran toma de decisiones respecto a la política educacional. La Superintendencia debería estar formada

⁴¹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, p. 7.

⁴² *Nuevos Rumbos*, *Ibíd.*

⁴³ *Ibíd.*, 1° de abril de 1924, p. 11.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 16.

por un delegado de cada uno de los organismos de la enseñanza, y la Dirección de la Enseñanza Primaria debería componerse de un Consejo General formado por delegados de los Consejos Regionales (cuatro Consejos, correspondientes a las cuatro zonas del país), que debían componerse a su vez por delegados de los profesores de la zona y de las instituciones obreras. También se debería incorporar, en las Juntas Comunales, a los técnicos del Municipio y a los padres de familia. Se acordaba también dar un explícito apoyo al emergente movimiento feminista, considerando, entre otras cuestiones, “la condición humillante, injusta y perjudicial para el avance del progreso en que vive actualmente la mujer chilena y que la maestra, en su condición de asalariada y en su condición de defensora de sus hijas espirituales, es la llamada a conquistar los derechos civiles, cuya carencia en nuestro Código experimenta en carne propia”⁴⁵.

El proyecto de reforma de la Educación Primaria y Normal promovida por la Asociación al comenzar el año 1924, difundido a través de afiches, artículos, mitines 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 problema político-administrativo.

El Comicio Popular de agosto de 1924

Un año antes de la frustrante audiencia de mayo del '25, ya los maestros habían solicitado y sostenido una entrevista a las máximas autoridades: al presidente Arturo Alessandri, a Darío Salas (Director General de Educación Primaria) y a Guillermo Labarca (Ministro de Instrucción Pública). En esa oportunidad, el Presidente prometió que se ocuparía en forma preferente de la reforma a la ley. Por su parte, Darío Salas manifestó su acuerdo con casi todas las ideas emitidas por los profesores, prometiéndoles solicitar su opinión a través de una minuciosa encuesta al magisterio. Y Guillermo Labarca aceptó los términos propuestos acerca de la descentralización del Servicio y de que los organismos directivos estuvieran formados por profesores.

Todo parecía ir bien. Pero la contrapropuesta gubernamental solo representó una reforma parcial de la ley. Recogió, de una parte, la propuesta de aumentar la obligación escolar de 4 años (fijados por la Ley de Instrucción Obligatoria) a 6 años (propuesta de la Asociación), pero, por otra, no despolitizó el Servicio (el Consejo Nacional de Educación que se creaba estaba formado por cuatro miembros designados por el Congreso). Tampoco terminaba con la

⁴⁵ *Ibidem*, p. 17.

división de clases en el magisterio, pues se creaban normalistas de primera (5 años de estudios) y segunda clase (3 años de estudio). Por otro lado, el aumento de sueldo resultó ser, como los propios maestros declararon, una “migaja”, y el atraso en el pago de sueldos se había vuelto, a esas alturas, una práctica habitual.

Como medio de presión, la Agrupación Santiago de la Asociación acordó exigir al Ministerio la clausura temporal de las escuelas, “ya que algunos compañeros estaban en la imposibilidad de asistir a sus clases por indigencia” y decidió organizar un Gran Comicio con las fuerzas obreras y estudiantiles de la capital. La Junta Ejecutiva, por su parte, pedía a las demás agrupaciones provinciales secundar el movimiento. Una circular repartida en todas las organizaciones invitadas llamó a enfrentar la desorganización administrativa aunando fuerzas para fiscalizar a los que gobiernan: “Es necesario 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 del país”. También se hacía un llamado a que cada gremio estudiara a fondo los problemas de su profesión “sin abandonar *el perfeccionamiento integral de cada individuo por medio de la acción cultural*”. Se invitaba a todas las organizaciones a un intercambio constante y recíproco: “Nosotros, por ejemplo, estableceríamos escuelas en los centros que ustedes sostienen y otras materias que acordemos ...”⁴⁶. El comicio se celebró los días 9 y 10 de agosto en el Coliseo Nacional. En las conclusiones leídas se acordó lo siguiente⁴⁷:

“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..., y propiciar **un fondo propio y permanente para el sostenimiento y desarrollo de la educación pública**, en forma que garantice su estabilidad y autonomía económicas; segundo, protestar por la indiferencia

⁴⁶ *Ibíd*em, 15 de agosto de 1924, p. 4.

⁴⁷ Al comicio concurren las siguientes organizaciones: la Asociación de Telégrafos, Empleados a Contrata de la Dirección de Sanidad, Junta Ejecutiva y Junta Provincial de la Federación Obrera de Chile, Unión de Peluqueros, Centro de Estudiantes de Comercio, Federación de Obreros de Imprenta, Unión Local de I.W.W., Centro de ex-alumnos del Liceo de Aplicación, Centro de Estudios Sociales Domingo Gómez Rojas, Unión en Resistencia de Estucadores, Obreros de Maestranza de San Bernardo, Sección Mueblistas de la Federación Obrera de Chile, Centro de Alumnos del Instituto de Educación Física y Manual, Agrupación Demócrata de Santiago, Partido Comunista, Centro Luz y Acción, Centro Demócrata de Santiago, Centro Redención, Confederación Sindicatos Blancos, Consejo de Agricultores y Oficios Varios de Peñaflor, Partido Popular Chileno, Junta administrativa de Panificadores, Consejo Tranviario de Santiago y Centro de Artístico Estudio y Progreso.

del gobierno ante la presentación hecha por la AGP; tercero, **condenar enérgicamente la desorganización administrativa** debido a la imprevisión y egoísmo de los políticos y que trae como consecuencia el atraso inevitable de los presupuestos..., declarar que esta situación produce, como resultado lógico, la miseria y desesperación de las familias...; cuarto, **declarar que la fraternidad no debe fomentarse entre determinadas naciones, sino entre todos los hombres que pueblan la tierra;**...; que la fraternidad internacional se crea ahondando en la entraña viva de los pueblos mediante el intercambio de las fuerzas intelectuales, espirituales y manuales...; quinto, declarar que en la forma en que está establecido actualmente el ahorro, los dineros venidos del esfuerzo y privaciones de los trabajadores, 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;** sexto, declarar que los términos despectivos del actual Ministro de Instrucción son rechazados con energía y altivez por el profesorado primario...; séptimo, hacer un llamado a los trabajadores de todas las actividades a fin de **unirse en poderosas asociaciones alrededor de las necesidades e intereses comunes; estudiar los problemas profesionales y gremiales y realizar una intensa labor cultural individual y colectiva; mancomunar y coordinar, después, las fuerzas efectivas de todas las organizaciones gremiales en una fuerza única,** capaz de enfrentarse a la ambición, al egoísmo e incapacidad de los que des gobiernan y llevan al país al derrumbe de sus instituciones; octavo, entregar estas conclusiones a la prensa⁴⁸.

Estos acuerdos constituían no solo las bases para un cuestionamiento integral del orden político y económico vigente en Chile hacia 1920, sino que, además, delineaba estrategias de acción, objetivos de mediano y largo plazo y promovía valores que debían, según ellos, inspirar el cambio social. Eran las bases culturales de una Asamblea Popular Constituyente.

Un mes después, los jóvenes oficiales del Ejército concurrieron hasta las mismas sedes de las organizaciones de maestros para recoger sus postulados e integrarlos en su programa de gobierno. Los maestros vieron esa concurrencia con escepticismo, pero no dejaron de soñar con la posibilidad de una “alianza estratégica transitoria”. Pero en octubre, los profesores advirtieron las contradicciones en el movimiento militar, respecto a su promesa de garantizar las libertades públicas. La dictación de decretos-leyes “a destajo” por el Ministerio de Educación no hizo sino confirmar sus temores iniciales. En noviembre, el profesorado estaba francamente desilusionado: “Los militares sólo han

⁴⁸ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1924, p. 5.

salvado a la clase explotadora de este país, que débilmente estaba amenazada por el régimen caído... No quisieron los jóvenes militares seguir nuestro consejo. No quisieron hacer la regeneración del país con el pueblo... sino que se allegaron a los de arriba..."⁴⁹. Es que los maestros no querían pactar, ni con los oligarcas, ni con los políticos, "porque estos individuos no tienen ideales, principios ni moral". Los políticos representaban la negación de la libertad. Lo que se necesitaba era marchar hacia una sociedad de productores. Por esto, debían desaparecer "los que nada producen, como los militares, los frailes, los abogados, los jueces, los policías y los políticos"⁵⁰. Era la hora de declarar la "agonía de los partidos políticos", ya que "los partidos están formados, en su mayoría, por terratenientes, industriales, capitalistas, clericales, burgueses, empleados, profesores y obreros, cuestión que permitía que se cruzaran intereses contrapuestos". Los gremios, en cambio, "constituían agrupaciones de trabajadores y productores con necesidades comunes y, por tanto, con valores homogéneos. Luchaban tras una misma causa: la resistencia, el cambio del orden existente o el aumento de salarios". Los gremios representaban, en este sentido, "las 'fuerzas vivas' de la nación, productoras de riquezas manuales e intelectuales"⁵¹.

El rechazo a los partidos no impidió que los maestros marcaran distancia respecto a ciertas tendencias antipartidarias de tipo oportunista, provenientes de algunos sectores políticos liberales y conservadores. Denunciaban que, poco después del movimiento de los jóvenes oficiales, apareció una editorial de *El Mercurio* en que se los felicitaba por su criterio antipartidista, mientras que dos años antes, en la misma sede del periódico, se les había cerrado las puertas de sus salones, acusándolos de subversivos, por "hacer causa gremial y no política"⁵².

Los llamados de los profesores a retirarse de los partidos políticos cruzaron todo el desarrollo del movimiento, pero fue en la Convención General de Talca realizada en 1927 cuando se aprobó ese llamado como un acuerdo de principio. De allí se derivó el ideario de una república organizada *funcionalmente, en torno a los grupos productores*. Esto llevaba a posicionarse críticamente frente al Estado Docente, sobre todo al afirmar el principio central de la productividad del ser humano. La escuela, de este modo, debía generar hombres libres, responsables y únicos, lejos de dogmas religiosos e incluso, estatales. El Estado Docente, a juicio de la Asociación, había hecho crisis en el mundo entero, por lo que debía promoverse la autonomía de la función

⁴⁹ *Ibíd.*, 17 de diciembre de 1924, p. 4.

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ *Ibíd.*, 18 de abril de 1925, p. 11.

⁵² *Ibíd.*, 9 de octubre de 1924, p. 3.

educacional⁵³. El aprovechamiento de los recursos nacionales se volvía de esta manera indispensable para equiparar el excesivo intelectualismo de la enseñanza humanista alejado de la vida práctica de los educandos:

“La balanza se ha cargado a un lado desviándose uno de los más importantes objetivos de la educación, cual es el de propender por todos los medios posibles al desenvolvimiento de las fuentes de riquezas naturales de que está dotado el país. Faltan las industrias... Es necesario mirar lo que producen nuestros ríos, campos, mares y montañas para desarrollar las industrias inherentes a esos productos. Para esto, nuestras escuelas deben estar dotadas de personas encendidas en dichas materias”⁵⁴.

Si bien el movimiento de oficiales jóvenes se propuso al principio trabajar sin la presencia de los partidos políticos, finalmente incurrió en lo que ya era una vieja práctica política de los regímenes oligárquicos: preparar un plan de reforma solo con la participación del Ministro de Instrucción y del Director General de Educación Primaria. Los profesores criticaron, además, que en ese plan se abarcaban cuestiones tales como la organización de la Superintendencia de Educación Pública, la autonomía económica de la función educacional y la organización y nomenclatura de la enseñanza, cuando el punto central y básico a tratar era “la personalidad del niño chileno, sus intereses espirituales, sus tendencias creadoras”. Según manifestaron, “creer que organizando la educación a base de cuales o tales superintendencias, Consejos, autonomías, programas, etc., va a variar el actual estado de cosas, es un profundo error”. Para los maestros, la reforma no consistía en un problema de organización burocrática, sino de estrategia, de orientaciones, de doctrinas y de métodos. Los “parches” solo retardaban la verdadera solución al problema. Para los profesores, la cuestión era, entonces “destruir para reconstruir”⁵⁵.

De este modo, a la presencia cada vez más determinante del problema educativo en los planteamientos del movimiento obrero, se sumaba la radicalidad alcanzada por la propuesta del movimiento de maestros, la extensión territorial

⁵³ Si bien el sindicalismo funcional como opción política se desarrollaría con mayor amplitud y concreción durante la década de 1930 a través de la creación del Frente Funcionalista Sindical, es en este período que se inician las primeras reflexiones en esa dirección. Ver: Iván Núñez: “Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”. Ponencia presentada a las VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena, Universidad de La Serena y Sociedad Chilena de Historia de la Educación, julio de 1995.

⁵⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de mayo de 1925, p. 11.

⁵⁵ *Ibíd.*, 18 de noviembre de 1924, p. 3.

de la Asociación⁵⁶ y la autonomía de las organizaciones locales⁵⁷. La reconstrucción educativa adoptaba así la forma de una voluntad social amplia y soberana. Ante ella, el presidente Alessandri reaccionó con beligerancia y la acusó de ser un “*Estado dentro del Estado*”. Pero, en verdad, no era sino la sociedad en desacuerdo con el Estado.

III. El pacto social y educacional entre obreros federados y maestros asociados

La educación desde los trabajadores federados

El Estado asumió con cada vez más fuerza el gasto que significaba la ampliación de cobertura de la enseñanza primaria⁵⁸, pero el sistema continuaba siendo fuertemente excluyente: el Censo de 1895 reveló que las 3/4 partes de la

⁵⁶ En enero de 1924 contaba con 50 agrupaciones, en agosto de 1924 contabilizaba 80 (un número aproximado de 5.000 socios), en octubre de 1924 eran 84, y en junio de 1925 ya eran 100.

⁵⁷ La Asociación General de Profesores de Chile obtiene personalidad jurídica el 11 de abril de 1923, y según lo indican sus Estatutos, su finalidad es “alcanzar la felicidad individual y colectiva de sus asociados, procurando mantener siempre la dignidad y los derechos humanos”. Además, “prescinde en absoluto de toda cuestión de carácter religioso y de política partidista”. Su fin principal es “mantener la unión del profesorado de la República, particularmente del primario, y para atender los siguientes puntos básicos: a) elevar y defender la dignidad del magisterio; b) proteger moral y materialmente a sus asociados; c) propender al mejoramiento social, profesional y económico del profesorado; d) trabajar por la dictación de una ley de seguro de vida y previsión social en beneficio del magisterio”. Por otro lado, **la Asociación era dirigida por la Convención General de Delegados**; por la Junta Ejecutiva que debía hacer cumplir los acuerdos de aquella; por la Convención Provincial; y por las Agrupaciones Departamentales. **La Convención General era la autoridad más alta de la Asociación. Le correspondía reformar los Estatutos, “y esta no podía realizarse sino por una mayoría no inferior a los dos tercios de los convencionales concurrentes, citados especialmente con este objeto”**. Se celebra anualmente con los delegados de las Agrupaciones, “a razón de uno por cada veinte socios activos o fracción que no baje de quince”. Debía funcionar además con la mayoría absoluta de las agrupaciones organizadas. “Estatutos de la Asociación General de Profesores de Chile”, *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, p. 2 (el destacado es nuestro).

⁵⁸ Si en 1850 ocupaba un 16% del gasto en educación, en 1885 dicho porcentaje se encumbraba al 32%. En Pablo 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, Santiago, PUC, julio de 1995, p. 9

población nacional era analfabeta y que el 83% de los niños y jóvenes entre 5 y 15 años no recibía instrucción⁵⁹. El déficit alimenticio que afectaba a los niños y jóvenes que asistían a las escuelas de los barrios populares era algo evidente, como informó un documento elaborado por la Dra. Eloisa Díaz después de 17 años de observación en su calidad de médico-inspector. Niños en estado de “cloro-anemia”, “descalzos y de trajes roídos”, desmayos por no tomar desayuno, “salen almorzar y vuelven antes de media hora”, constituían solo una pequeña parte de las extensas descripciones realizadas por ella y otros profesionales que denunciaron las miserables condiciones sobre las cuales se montaba el sistema formal de enseñanza popular⁶⁰. A ello se agregaba la desigualdad social. Refiriéndose a los Liceos y Escuelas Normales, un obrero expresó:

...estos establecimientos no están al alcance de los obreros por la razón siguiente; en estos colegios tienen que asistir con sus buenos trajes que nos cuestan grandes sacrificios a nosotros: ¡como si esto no fuera suficiente, compañeros, hai escuelas que tienen sus reglamentos: cada dos o tres meses un nuevo uniforme ¡de ahí viene que algunos padres, que no tienen cómo sufragar estos gastos, se ven obligados a retirar a sus hijos de estos establecimientos con perjuicios enormes para estas criaturas, que por lo general son aplicadas. ¡Cuántas veces el hijo del mas humilde obrero es mas inteligente que el rico; pero esta inteligencia en este caso es perdida, es nula por falta de recurso de los padres⁶¹.

La evidente segregación que presentaba el sistema nacional de educación se había internalizado en los sectores de trabajadores con claridad y conciencia crítica, y por ello, asumieron como propia la tarea de reconstruir el sistema educacional. Si para el presidente Alessandri, los maestros de la Asociación profesaban “ideas foráneas que los obreros no pueden comprender”, lo cierto fue que para el año de la creación de la Asociación (1922), las organizaciones de trabajadores contaban con una larga experiencia de *instrucción entre pares* y *autoeducación*⁶².

⁵⁹ F. Campos Harriet, *Desarrollo educacional* (Santiago: Ed. Andrés Bello, 1960), p. 33.

⁶⁰ Informe que el Médico Inspector de Escuelas Públicas de Santiago, Doctora Eloísa Díaz, dirige al Ministerio de Instrucción. En: Mario Monsalve, “...¡el silencio comenzó a reinar”, *op. cit.*, p. 23.

⁶¹ *La Gran Federación Obrera de Chile*, Santiago, 1º de noviembre de 1911, p. 3.

⁶² Un estudio exploratorio sobre este problema puede verse en 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, Santiago de Chile, 1992).

El proyecto de Estatuto de la Federación Obrera de Chile (creada en 1908), organización que agrupaba a la mayoría de los sindicatos de trabajadores de la época, y en donde sus miembros sesionaban en asamblea abierta en cada localidad donde se formaba una “Sección”, estipulaba lo siguiente: “abrir escuelas para la instrucción primaria de los descendientes i hermanos de los federados... 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”⁶³. Así, desde sus inicios, la FOCH planteó con claridad la importancia de la educación, no solo para su desarrollo intelectual y moral, sino también laboral. La reclamó frente al Estado y la desarrolló al interior de la propia organización. Poco después, la Federación se hizo parte del movimiento que exigió la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Una vez aprobada en 1920, participó en su difusión, promoviendo la asistencia escolar de los hijos de las familias obreras y exigiendo a los patrones que contaban con una población obrera infantil de 20 niños que establecieran una escuela. De esta manera, a partir de 1921, la FOCh abrió a través de las páginas de su órgano oficial de difusión un espacio para las voces reformadoras del magisterio, con la clara misión de “contribuir al mejoramiento de la educación nacional” y propiciando la “reforma fundamental de la educación bajo nuevas bases de igualdad, de justicia, de amor verdadero por el niño, el joven y el hombre”⁶⁴.

Con todo, lo esencial fue que la Federación entendió que era responsabilidad de la propia organización generar prácticas educativas desde y con sus federados. Por eso es que a partir de 1923 –coincidiendo con la aparición de la Asociación de Profesores–, la Federación optó por marginarse de la difusión de la ley. Desde entonces, la Federación criticó el carácter político-partidario de esa ley y la exclusión del profesorado del proceso de reestructuración del Servicio, declarando que las autoridades mantenían “un divorcio vergonzoso con el Magisterio de la República”. También criticó el centralismo y la desatención “lamentable de la educación en las distintas regiones del país”, así como su tardanza en constituir las Juntas Comunales (“que son las llamadas a hacer cumplir la obligación escolar”). Y sobre todo, dicha ley no resolvió el problema del analfabetismo.

⁶³Proyecto 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).

⁶⁴ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 2 de octubre de 1921, p. 1.

La convergencia de criterios entre los obreros y los maestros permitió el desarrollo de una alianza táctica y estratégica entre ambos. “Las reformas educacionales –comenzaron a decir los obreros– deben salir del profesorado mismo, puesto que este sector día a día ha estado señalando los defectos de nuestro sistema de educación, los vicios y errores de la Ley de Educación Primaria Obligatoria”⁶⁵. Pero los obreros sentían que ellos podían cumplir un rol específico en los municipios, donde sus organizaciones podían influir. En este sentido, los municipios y los delegados obreros que operaban en ella tenían la obligación de “vulgarizar la instrucción, la ilustración, la educación... formar la conciencia que los capacite para ser administradores del producto de su trabajo”⁶⁶.

En la Convención Nacional de la FOCH de 1921 se aprobaron los Estatutos y el Programa de la organización. El título 15 trató el problema de la Instrucción Obrera, planteándose la creación de Juntas de Instrucción en los organismos departamentales y provinciales de la Federación Obrera, cuya misión sería “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”⁶⁷. Además, se anunció que la confección del programa de estudios de los centros educacionales que fundara la FOCH estaría a cargo de la Junta Ejecutiva Federal.

Tres meses antes, Sandalio Montenegro, un obrero federado presentó a la Junta Ejecutiva el bosquejo de un “Programa de Instrucción Racionalista”, para ser discutido en la Convención de Rancagua. El objetivo era, para él, claro y concreto: orientar a los niños de acuerdo con “nuestras ansias de libertad, para hacer que desde temprano, maduren sus criterios sobre la acción social”. En aquel documento de 230 páginas dividido en 6 capítulos estipuló lo siguiente:

“1° Formación de “Juntas de Instrucción”, en todos los Consejos, para que se ocupen de fomentar la cultura de los niños en alguna forma, como por medio de: escuelas y talleres, bibliotecas infantiles, teatro escolar, gimnasios, salas de audiciones; 2° Los maestros deben ser elementos de reconocida sinceridad y estar de acuerdo con nuestros ideales de redención; 3° La enseñanza

⁶⁵ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 de setiembre de 1924. En S. Delgadillo, *op. cit.*, p. 45.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 51.

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 54.

federal será racionalista; 4° Las juntas de instrucción que tengan escuelas a su cargo, deben procurar siempre, que la instrucción sea práctica, rápida y se den a los niños cuantas facilidades sean posibles, a fin que las dificultades económicas de los padres, no sean un obstáculo para que envíen los niños a instruirse; 5° **Fundación en Santiago de un establecimiento de instrucción secundaria**, destinado a preparar niños que en las organizaciones se hayan hecho notar por su inteligencia y otras cualidades. Los Consejos pensionarán uno o más alumnos en esta escuela, donde recibirán instrucción en idiomas, contabilidad, ciencias naturales, químicas y físicas, y otros conocimientos que los hagan aptos para desempeñar actividades que exigen sólida preparación; 6° El Congreso de Rancagua establece una cuota especial para destinarla a instrucción en todos los Consejos, compuesta del 10% de las entradas generales. Las juntas de instrucción, por su parte, tendrán la obligación de conseguirse el dinero necesario para mejorar las obras que pueda tener funcionando o que funde después”⁶⁸.

Meses después, el Plan estuvo listo y se llamó “Plan General de Instrucción para las Escuelas Federales”. Constaba de un diseño en el que se consideraban cuatro aspectos: 1) la formación de la escuela federal (en términos de recursos humanos, materiales pedagógicos e infraestructura); 2) los tipos de planteles de enseñanza que debía sostener la Federación (un Instituto Central de Educación Profesional, escuelas elementales mixtas conducidas por los Consejos Federales e internados así como medios-internados que posibilitaban a la mujer obrera destinar parte de su tiempo a la realización de un trabajo remunerado); 3) los elementos auxiliares de la educación para el proletariado (escuelas nocturnas para niños, mujeres y hombres, Centros de Estudios Sociales y Ateneos Obreros, teatro escolar, talleres para enseñanza profesional y clases alternativas); y 4) los principios generales de la enseñanza obrera y los elementos de perfección social, que incluían orientaciones sobre la cooperación de los obreros hacia la acción educacional del maestro⁶⁹.

Así, la FOCh se preocupó por el problema educacional desde varios frentes. A las críticas hechas frente a la instrucción popular estatal y privada y a las demandas por reformas a la misma, se agregaba el desarrollo de una actividad

⁶⁸ *La Federación Obrera*, Santiago, 26 de diciembre de 1921:1. “Programa de instrucción racionalista para las Escuelas de la Federación Obrera de Chile”, p.1 (destacado es nuestro).

⁶⁹ Se postula además, que los medios económicos para sostener las escuelas federales deberían formarse de tres modos: (i) disponer de un diez por ciento de los 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. *Ibíd.*, 1° de enero de 1922.

instruccional paralela. La Escuela Racionalista del Consejo N° 5 (Maule), la Escuela Federal Racionalista del Consejo Federal N° 12 de Mineros de Schwager (Lota), la Escuela Federal Racionalista del Consejo Federal de Patagual (en las proximidades de Lota), las tres escuelas diurnas de la zona de Antofagasta: una en Calama, una en Mejillones y otra en Unión (Pampa), la Escuela Racionalista Nocturna del Consejo Federal N° 2 de Tranviarios, la Escuela Racionalista de Peñaflo, con auspicio del Centro “El Despertar”, la Escuela Nocturna para obreros de Talca fundada por el Sindicato Único, las escuelas mantenidas por la Unión Sindical de Panaderos de Santiago, formaron todas ellas parte de la amplia y transversal red de escuelas propias propiciadas desde los trabajadores organizados⁷⁰. Entre las asignaturas que se impartían estaban la lectura, escritura, caligrafía, castellano, aritmética, dictado, composición, recitación, dibujo, geografía, canto, racionalismo o naturalidad de las cosas e historia social. La propuesta educativa de la Federación fue laica, racionalista, social, teórica y práctica. A propósito de la iniciativa de fundar una Escuela y una Biblioteca Popular que lleve el nombre de Luis E. Recabarren, se refirieron de esta manera a la educación racionalista:

“Frente a la Escuela del Estado y de las congregaciones religiosas los libertarios oponen la escuela que emancipa de los rancios y tenebrosos prejuicios, la joven mentalidad del niño.(...);Nada de mentiras convencionales, ni dogmas, ni lecciones contrarias a la naturaleza humana, que ciegan el manantial de las fuerzas creadoras! Ningún fanatismo ni sofisma; he ahí algunos de los fundamentos en que se basa el principio de análisis de la Escuela Racionalista⁷¹.

Así, la Federación Obrera ya contaba con un completo Plan Educativo Social y Popular (a ser aplicado en las Escuelas Federales Racionalistas) al momento de que los maestros redactaran su Plan de Reforma Educacional (para el sistema escolar formal nacional). Se apuntaba a un plan de autoeducación algo más complejo que meras iniciativas educativas aisladas.

La Asamblea Constituyente de Trabajadores e Intelectuales

A partir de 1924, y aun después de realizada la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales, el proyecto de las Escuelas Federales (o Racionalistas)

⁷⁰ *Ibidem*, 09 de septiembre de 1921, p. 2; *ibidem*, 12 de septiembre de 1921, p. 6; *ídem*; *ibidem*, 10 de septiembre de 1921, p. 8; *ibidem*, 18 de septiembre de 1921, p. 3; *Justicia*, Santiago, 26 de agosto de 1924, p. 3; *ibidem*, 04 de septiembre de 1921, p. 2; *ibidem*, 10 de septiembre de 1924, p. 3, respectivamente.

⁷¹ *Justicia*, Santiago, 16 de enero de 1925, p. 3.

se fue diluyendo, en gran parte debido al apoyo táctico que los obreros federados otorgaron al plan educativo de los maestros, que, como se vio, involucraba a toda la sociedad. Ese apoyo dio vida, de hecho, a una alianza táctica entre ambos movimientos, que vino a ser algo más que un estrechón de manos. Como se ha visto, desde 1920, maestros y obreros desarrollaron una solidaridad fraterna, de cooperación activa. El caso de la Escuela Racionalista perteneciente al Consejo N°5 del Maule es claro: las clases las daba “el compañero” Gi Díaz, un joven que cursó en la Escuela Normal de Victoria cinco años de humanidades⁷². También es el caso de la profesora Sara Arancibia, quien se hizo cargo de los cursos diurnos para los hijos de campesinos y obreros en la Escuela Racionalista “Luis Emilio Recabarren”, ubicada en Peñaflor a partir del mes de marzo de 1925⁷³.

Es notable que los maestros no hayan asumido el apoyo obrero a su proyecto y la alianza establecida entre ambos como una suerte de paternalismo intelectual. Entre otras cosas porque, a juicio de los maestros, los obreros “le llevaban la delantera en materia de estudios sociales”. Para ellos, lo importante era que esa alianza permitía *masificar socialmente* (o cívicamente) el proceso de reforma del sistema educacional, que era el camino correcto para resolver los problemas de la sociedad. En esos términos, el proyecto de reforma no implicaba ‘bajar’ la cultura formal, sino fortalecer la cultura social *mancomunada*. Es lo que quiso subrayar un maestro asociado:

“... porque a los obreros les hemos hablado con sinceridad, sin ocultarles nuestro pensamiento y nuestra trayectoria, por eso nos han apoyado, **por eso han hecho de la reforma una aspiración propia. La camaradería del profesorado con los obreros, no se basa en similitud de ideas sociales sino en una misma comprensión de la fraternidad humana.** (...) Para difundir cultura tenemos que cultivarnos nosotros mismos y prepararnos con fe inquebrantable... La cultura burguesa que desciende al obrero como dádiva displicente, es rechazada con enojo”⁷⁴.

Para los obreros, esto situaba en un plano de igualdad a los trabajadores manuales y a los intelectuales:

“Los profesores modelarán para todas las conquistas de justicia a los hijos pobres de nuestro pueblo... A estos profesores que cumplirán con ese deber no

⁷² *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 9 de septiembre de 1921, p. 2.

⁷³ *Justicia*, Santiago, 12 de marzo de 1925, p. 5.

⁷⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de junio de 1925, p. 3 (destacado es nuestro).

se les paga sueldo, se los desprecia por ser quienes son y hasta se les hace víctimas de persecuciones. **Nosotros, los obreros, vuestros hermanos de la pampa salitrera, del ferrocarril, de los barcos y de la industria, os decimos: compañeros educadores de nosotros mismos, de nuestros hermanos, de nuestros hijos, estamos perfectamente unidos**⁷⁵.

La unificación social y cultural de la clase asalariada (la mayoría de los maestros provenían de familia obrera o campesina) y la influencia que comenzaba a tener en los profesores la teoría del funcionalismo estatal (la FOCH era vista como una asociación funcional dentro del Estado, y como tal debía participar en la toma de decisiones políticas) permitieron que la relación entre los dos movimientos se estrechara, no solo como una estrategia de acción coyuntural, sino como una hermandad que podía proyectarse hacia objetivos históricos mayores.

Por eso, la Asociación no tardó en adherir al llamado del Consejo Obrero Nacional (CON) que, formado durante febrero de 1925, a iniciativa de los obreros federados, constituyó la célula germinal de la *Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales*. Fue allí donde se acordó convocar a esa Asamblea y que a ella debían concurrir no más de mil delegados, y que el porcentaje de participación para los profesores sería de un 20%, para los proletarios un 45%; los empleados un 20%, los estudiantes un 7%; y los profesionales e intelectuales un 8%⁷⁶. Más tarde se incorporarían los delegados de las sociedades mutuales.

Los políticos de la Alianza Liberal quisieron adherirse, pero la tónica apartidista que había marcado hasta allí los movimientos sociales determinó también la conformación de la Asamblea Constituyente. A fin de “evitar interpretaciones erróneas con respecto a la intromisión de elementos políticos de cualquier especie”, el 2 de marzo, en declaración pública, el CON señaló que el Comité Ejecutivo se componía únicamente de 8 miembros, cada uno en representación de sus respectivas asociaciones (entre las que figuraba la Asociación General de Profesores)⁷⁷.

⁷⁵ *Ibíd.*, 1° de setiembre de 1924, p. 4 (destacado es nuestro).

⁷⁶ *Justicia*, 1° de febrero de 1925, p. 1. Para una visión más detenida sobre la importancia de la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales para el movimiento popular chileno recomendamos ver de G. Salazar, “Movimiento social y construcción de Estado: la Asamblea Constituyente Popular de 1925”, Documento de Trabajo, N° 133, SUR-Profesionales, Santiago, Noviembre de 1992.

⁷⁷ *La Nación*, 2 de marzo de 1925, Citado en Arturo Mancilla, “Libertarios, federados, asalariados. El movimiento popular chileno. 1917-1928”, Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, Santiago, 1996, p. 92.

El CON definió también el programa mínimo que sería difundido al país por el Comité Ejecutivo. Ese programa constaba de nueve puntos, donde el sexto correspondía a la “reforma completa de la enseñanza en la forma propuesta por la Asociación General de Profesores y por la Federación de Estudiantes de Chile”⁷⁸. El domingo 8 de marzo se inauguró la Asamblea. Se procedió de inmediato a elegir la mesa directiva, que quedó compuesta por un directorio, un cuerpo de relatores y una comisión informante. Estas tres instancias fueron encabezadas por profesores: Víctor Troncoso fue elegido Presidente de la Asamblea, el Cuerpo de Relatores quedó dirigido por los maestros César Godoy Urrutia y Luis Gómez Catalán, y la comisión informante, por la profesora Amanda Labarca.

Un momento clave lo constituyó la decisión por mayoría de que los acuerdos tomados en la Asamblea no constituirían propiamente un texto constitucional, sino un conjunto de principios generales que sirvieran de base para la redacción posterior de una nueva Carta Fundamental. Esto significó que la radicalidad de la postura asumida por los obreros (los principales impulsores de la Asamblea) se debilitara. Al iniciarse la Asamblea, los obreros solicitaron unos minutos para conmemorar la muerte de Recabarren, ocurrida tres meses antes. Al hacerlo, reafirmaron la noción de *soberanía popular* que los había identificado hasta ese momento y dejaron de manifiesto que “era el proletariado el que debía tomar el rol dirigente de la sociedad”, a cuyos efectos “requerían de una urgente capacitación política, técnica e intelectual”.

Pese al debate entre dos propuestas educativas (una basada en la trayectoria de las Escuelas Federadas propiamente obreras, y la otra basada en los postulados integracionistas de los maestros asociados), la FOCH, junto a la Unión de Empleados, la Asociación de Profesores y la Federación de Estudiantes de Chile, se hicieron parte del siguiente acuerdo: “el Congreso Constituyente resuelve hacer suyos y exigir del Gobierno el pronto despacho de los proyectos de reforma de educación integral auspiciados por la Asociación General de Profesores y por la Federación de Estudiantes”⁷⁹. La Asociación de Profesores, alejada de las posiciones más moderadas del profesorado (sostenidas por el profesorado secundario y superior), insistió en su doctrina de libre desarrollo individual y de rechazo al Estado Docente.

Los principales acuerdos de la Asamblea –que debían fundamentar el texto de una nueva Carta Fundamental– destacaron que la tierra era de propiedad

⁷⁸ *La Nación*, 6 de marzo de 1925, p. 5, ibídem.

⁷⁹ *Justicia*, Santiago, 12 de marzo de 1925, p. 1.

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 colegiado; que el Poder Legislativo de la República y de los Estados residiría en Cámaras funcionales, compuestas por representantes elegidos por los gremios, y que sus funciones debían ser temporales; que debía procederse a la absoluta separación de la Iglesia y el Estado; que debía declararse la igualdad de derechos políticos y civiles de ambos sexos; y que debía suprimirse el ejército permanente. Y en lo educacional, se acordó:

“La finalidad de la enseñanza es capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza. 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 proporcionar 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”⁸⁰.

Era, en su esencia, el planteamiento de la Asociación de Profesores. La FOCH, en este proceso, apoyó lealmente ese planteamiento, no perdiendo nunca de vista su derecho a seguir administrando el proceso educativo paralelo y autónomo que venía desarrollando desde un tiempo atrás. Pese a ello, tal propuesta fue arrinconada frente a la magisterial, debido a la necesidad de ser reelaborada y refundida en un plan nacional, requerimiento que llevaba a deteriorar el ideario autónomo y *localista* de la propuesta fochista. Al apoyar el proyecto más inclusivo y nacionalista de la Asociación, la FOCH perdió la posibilidad de desarrollar y totalizar el contenido específicamente *social* y *productivo* de su proyecto.

La Asamblea Constituyente Popular de Trabajadores e Intelectuales tuvo, sin duda, una importancia histórica en sí misma, pues demostró que los movimientos sociales y la sociedad civil podían pensar, discutir y proponer, responsablemente, un nuevo proyecto de país, de Estado y de desarrollo educacional. Demostró la presencia activa de la soberanía popular y ciudadana en un momento crítico para la historia del país.

⁸⁰ *Ibíd.*, 13 de marzo de 1925, p. 1 (destacado es nuestro).

Epílogo y perspectivas

El presidente Alessandri y la clase política ignoraron completamente la existencia y los acuerdos de la Asamblea Constituyente Popular. Apenas un mes después de realizada, el Presidente redactó una lista de nombres para que una Comisión Consultiva estudiara la forma en que debía elegirse la Asamblea Constituyente Oficial y definiera el perfil general de la nueva Carta Constitucional. La mayoría de los “designados” fueron políticos civiles y los menos, dirigentes sociales y gremiales. Víctor Troncoso y Ramón Jerez, los únicos profesores convocados, se retiraron a raíz del tenor netamente político que fue adquiriendo el debate, desde la primera sesión. Reclamaron por la ausencia de organizaciones gremiales en dicha instancia, pero ni el Presidente ni los delegados políticos modificaron la composición de la Comisión. De este modo, el tema educacional se discutió –una vez más– *sin* la participación de los profesores. El proyecto de la Asociación se dejó para discutirlo *políticamente* después, en el Congreso Nacional⁸¹.

El presidente Alessandri dirigió en todo momento el trabajo “consultivo” de la Comisión, y cuando consideró que estaba terminado (con el texto de la nueva Carta Fundamental redactado), estimó que *no era necesario* convocar a la Asamblea Constituyente propiamente tal, decidiendo que el texto aprobado por la Comisión (designada por él) era el que debía ser presentado para la aprobación ciudadana (vía plebiscito). De este modo, la Educación Pública quedó normada en la Carta Fundamental bajo los criterios políticos tradicionales, que *eran los mismos instituidos en la Constitución de 1833*. Se consagró el principio del Estado Docente y se creó una poderosa Superintendencia de Educación. Y luego de dar todos esos pasos, el Ejecutivo decretó la expulsión del servicio de siete dirigentes de la Asociación General de Profesores.

Después de eso, los maestros ya no podían imponer su proyecto por la vía *soberana* elegida, sino por la vía ‘constitucional’ de la *petición*. Comenzaron a depender de la ‘buena voluntad’ de los gobernantes y de los políticos. Y un militar, Carlos Ibáñez del Campo fue quien, en 1927, les ofreció implementar su plan de reforma y ocupar los cargos superiores del Servicio de Instrucción

⁸¹ Ver “Vigesimatercera sesión de la subcomisión de reformas constitucionales” (17 de junio de 1925) en, *Actas Oficiales de las Sesiones celebradas por la Comisión y Subcomisiones encargadas del estudio del Proyecto de Nueva Constitución Política de la República*. Santiago: Imp.Universitaria, Santiago, 1925, p. 304.

Pública. Los maestros, al principio, dudaron, pero luego decidieron aceptar la oferta. Eso implicaba aceptar que la política sería el instrumento central de su proyecto social. Y ése era un terreno desconocido para ellos. En ese plano no tenían experiencia técnica, sino ingenuidad y candidez. Por eso, su plan de reforma encontró allí toda clase de tropiezos. Pero esto es materia para otro estudio.

Lo visto en este trabajo permite concluir que, al parecer, en los períodos de crisis del sistema educacional no surge ‘una’ propuesta de reforma (la oficial), sino ‘varias’ (que provienen casi siempre de los actores sociales involucrados). Que esas propuestas no surgen necesariamente del aparato institucional sino –acaso las más legítimas– también fuera de él. Que el éxito o fracaso de las propuestas depende no solo de la legitimidad social y cultural que ellas tengan, sino también de las cuotas de poder político o fáctico que puedan respaldarlas. Y por último, que la capacidad de los actores sociales para formular soberana y técnicamente un modelo constitucional de Estado y una política pública ajustada a la realidad, no es suficiente para tener éxito en la implementación de sus objetivos, pues se requiere, además, contar con un *poder propio* capaz de neutralizar los poderes políticos y fácticos que puedan bloquear las decisiones soberanas de la sociedad civil.

La propuesta educacional planteada por la Asociación de maestros fue más allá del campo estrictamente educacional, logrando representar una clara amenaza a la estabilidad y consolidación del régimen liberal. Contra esto, la clase dirigente no pudo sino reaccionar con fuerza política y militar, ignorando y reprimiendo los movimientos que la impulsaban. Y lo peor: frustrando el ímpetu cívico de las mujeres y los hombres que, con responsabilidad histórica, intentaban abrir nuevos rumbos dentro de una sociedad en crisis. La gesta educacional de la Asociación de Profesores y de la FOCH no fue una utopía, sino un hecho histórico: desde la sociedad civil surgió, entre 1920 y 1925, una energía creadora y un proyecto educacional humanista, socializador y libertario, capaz de plantear desde la participación comunitaria, un proyecto educacional para el país.