

Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)

Camila Pérez Navarro*

RESUMEN: El presente artículo analiza la implementación de las políticas y reformas educativas asociadas a la escuela nueva aplicadas en el sistema escolar chileno entre 1927 y 1953. El texto se basa en fuentes primarias de tipo hemerográfico (en particular, la *Revista de Educación* y el *Boletín de Escuelas Experimentales*, ambas disponibles en la Biblioteca Patrimonial del Museo de la Educación Gabriela Mistral), documentos ministeriales y legales, archivos legislativos e informes de antiguas escuelas experimentales. A través del análisis de casos particulares, el trabajo busca confirmar lo planteado por Iván Núñez, quien sostiene que fue el propio impulso centralista de la experimentación pedagógica bajo la dirección del Estado Docente lo que limitó el éxito de su implementación.

PALABRAS CLAVE: Experimentación pedagógica, escuela nueva, Chile, historia de la educación

ABSTRACT: This article analyzes the implementation of educational policies and reforms associated with the New School Movement applied in the Chilean school system between 1927 and 1953. The text is based on primary sources of a hemerographic type (in particular, the *Revista de Educación* and the *Boletín de Escuelas Experimentales*, both available in the Patrimonial Library of the Gabriela Mistral Museum of Education), ministerial and legal documents, legislative files and reports of former experimental schools. Through the analysis of particular cases, the work seeks to confirm what was posed by Iván Núñez, who argues that the centralist impulse of pedagogical experimentation under the direction of the Teaching State limited the success of its implementation.

KEYWORDS: Pedagogical experimentation, New Education Movement, Chile, history of education

* Doctora en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC), magister en Ciencias de la Educación (PUC), magister en Ciencias Sociales mención Sociología (Universidad de Chile), licenciada en Historia (PUC). Actualmente se desempeña como investigadora postdoctoral del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins; coinvestigadora del proyecto Fondecyt regular «Formando la personalidad en la enseñanza escolar secundaria en Chile. Discusiones, prácticas y circuitos transnacionales de la orientación educacional como régimen emocional, c. 1961- c. 1995»; y editora general de la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*.

Cómo citar este artículo (APA)

Pérez, C. (2020). *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/97010:Iniciativas-practicas-y-limites-de-la-experimentacion-pedagogica-en-la-historia-de-la-educacion-chilena-1927-1953>

Introducción

En el marco de una extensa gira de estudio por Latinoamérica, a fines de agosto de 1928 desembarcó en Valparaíso el prestigioso pedagogo español Lorenzo Luzuriaga (*La Nación*, 29 de agosto de 1928, p. 13), «uno de los más destacados representantes, difusores y divulgadores en España y América Latina de las ideas de la educación nueva» (Viñao, 2005, p. 16). El educador viajó a Chile para estudiar la reforma educativa implementada desde finales de 1927, que «reconocía la validez de las modernas concepciones como la ‘escuela activa’» (Núñez, 1979, p. 16) y era la primera en el mundo «que se intenta[ba] oficialmente» (*La Nación*, 8 de septiembre de 1928, p. 3).

Durante su estadía, Luzuriaga visitó escuelas, realizó un ciclo de conferencias y se reunió con profesores –actividades que le permitieron corroborar su «buena impresión» (*La Nación*, 1 de septiembre de 1928, p. 13) sobre la reforma educacional—. Su visita fue un signo característico de esos años, ya que la implementación de la reforma chilena era seguida de cerca por reconocidos pedagogos extranjeros. Al respecto, en la *Revista de Educación Primaria* se planteaba la siguiente reflexión: «¿Cuándo nos pudimos imaginar que un Ferrière o Dewey nos escribieran inquiriendo con avidez detalles del movimiento educacional [...] o que un Luzuriaga, aristocrático caballero de la cepa pedagógica más moderna, viniera a este país para APRENDER de este milagro?» (Dirección General de Educación Primaria [DGEP], 1928, p. 336; mayúsculas en el original).

El término de la estadía en el país de Luzuriaga coincidió con el inicio del proceso de desactivación de la reforma educativa gracias a «un insólito acto de fuerza de los círculos más conservadores y autoritarios del régimen de Ibáñez» (Núñez, 2017, p. 44). Acto seguido, corrió «un río de decretos organizadores» (Labarca, 1939, p. 261) a partir de los cuales comenzó una contrarreforma.

Tanto esta última como la reforma fueron relevantes en el desarrollo del sistema educativo chileno, consolidando en este el ideario pedagógico de la escuela nueva¹ (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013). Inauguraron así

¹ Aunque los conceptos de «escuela nueva», «escuela activa» y «escuela progresista» suelen utilizarse como sinónimos, existen algunas diferencias. Como sostienen Abbagnano y Visalberghi (1992), la Escuela Nueva surgió en Europa a finales del siglo XIX como un movimiento de renovación pedagógica constituido por instituciones escolares de vanguardia e innovadoras, cuyos principales referentes son G. Kirschensteiner, M. Montessori, O. Decroly, E. Claparède y A. Makarenko, entre otros. En tanto, la escuela progresista es la versión norteamericana de la Escuela Nueva europea y fue ampliamente difundida en el período comprendido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial a partir de las obras de J. Dewey. Finalmente, el concepto de escuela activa hace referencia, particularmente, a los planteamientos del suizo A. Ferrière.

un ciclo particular en la historia de la educación chilena, caracterizado por la implementación de «numerosos intentos de renovación» (Núñez, 1979, p. 13).

Sobre este período ha habido gran desarrollo historiográfico, con investigaciones que abordan, en su mayoría, el rol del magisterio en el proceso de reforma y contrarreforma durante la dictadura de Ibáñez (Labarca, 1939; Núñez, 1979, 1986, 2017; Reyes, 2005, 2010, 2014); la difusión, adopción y adaptación del ideario de la escuela nueva a la realidad chilena (Caiceo, 2005, 2015, 2016; Mayorga, 2018a; Martínez, 2020); o el análisis de políticas educativas y experiencias pedagógicas específicas (Peralta, 2018; Rubio, Osandón y Quinteros, 2019; Zemelman, 2010). En los últimos años se han registrado asimismo nuevas aproximaciones, como la dimensión transnacional de los procesos de reforma experimental (Mayorga, 2018b; Toro, 2016, 2020) o el análisis de experiencias locales o provinciales (Hernández y Zamorano, 2016; Pérez Navarro, 2020).

En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar críticamente las iniciativas, prácticas y límites de las políticas educativas experimentales implementadas en el sistema escolar chileno durante la primera mitad del siglo xx. En términos cronológicos, el texto se inicia con el estudio de la primera oleada² de experimentación pedagógica impulsada por la dictadura de Ibáñez (1927-1931) y finaliza con el análisis de la segunda oleada experimental promovida durante los gobiernos radicales (1938-1952). Con el propósito de mostrar las prácticas pedagógicas innovadoras emprendidas durante aquellas, se analiza el caso de la Escuela Experimental de Niñas (conocida como «Escuela Dalton») en la primera oleada y del Liceo de Experimentación Gabriela Mistral en la segunda, buscando confirmar lo planteado por Iván Núñez (1986b) respecto de que el mismo impulso centralista de la experimentación pedagógica bajo la dirección del Estado Docente condicionó y limitó el éxito de su implementación.

² Sin desconocer las iniciativas desarrolladas en el campo de la psicología experimental y sus aplicaciones en el sistema educacional chileno entre fines del siglo xix e inicios del siglo xx –por ejemplo, la creación de laboratorios de experimentación (como el Laboratorio de Psicología Experimental, anexo al Instituto Pedagógico) y la incorporación de la psicología en la formación docente (Salas *et al.*, 2018)–, el presente trabajo plantea que la primera oleada de experimentación pedagógica se produjo hacia fines de la década de 1920. En este sentido, los avances desarrollados en dicho ámbito constituirían un antecedente para los ensayos e innovaciones introducidas en el área de las prácticas pedagógicas. Como se demuestra a lo largo de este escrito, cada oleada –en cuanto movimiento generalizado que irrumpió en la política educativa– se caracterizó por la creación, impulsada desde el Ministerio de Educación Pública, de una institucionalidad propia para desarrollar iniciativas pedagógicas experimentales en un conjunto diverso de establecimientos educativos.

Metodológicamente, el trabajo se basa en el análisis de fuentes primarias de tipo hemerográfico (en particular, la *Revista de Educación*, el *Boletín de Escuelas Experimentales* y revistas escolares, todas disponibles en la Biblioteca Patrimonial del Museo de la Educación Gabriela Mistral), documentos legislativos y archivos tanto legales como ministeriales. Asimismo, se estudian fotografías y documentos inéditos de antiguos establecimientos de educación experimental, especialmente de la Escuela Experimental de Niñas.

La estructura del texto es la siguiente: en un primer apartado se describe el contexto histórico en el cual se introdujeron las ideas de la escuela nueva en el país. En segundo lugar, se profundiza en las filosofías y teorías pedagógicas que inspiraron el desarrollo de iniciativas educativas experimentales en Chile. Luego se detallan las dos oleadas de experimentación pedagógica y, finalmente, se presentan las principales conclusiones y proyecciones del estudio.

Irrupción de la escuela nueva a comienzos del siglo

En los albores del siglo xx, la sociedad chilena atravesaba por una compleja situación en la que, como sostiene Mascareño (2018), confluyeron la crisis del salitre –que generó graves problemas económicos–; una crisis moral –que «reflexionaba sobre la distancia [...] entre la riqueza de clase alta» y «los problemas sociales por primera vez visibles en Chile en su sentido moderno, como alcoholismo, insalubridad de las viviendas, prostitución, mortalidad infantil, suicidio»– (Mascareño, 2018, p. 8); y la crisis del parlamentarismo, cuyos signos más evidentes eran la «corrupción política y la politiquería parlamentaria (inefectividad, rotación de ministerios)» (Mascareño, 2018, p. 9).

A lo anterior se sumaba la crisis educativa. De acuerdo con las cifras entregadas por el censo de 1907, 6 de cada 10 personas eran analfabetas –proporción que aumentaba considerablemente en zonas rurales, donde habitaba el 56,7 % de la población total del país (Comisión Central del Censo, 1907)– y el promedio de educación era de 2,19 años (Braun *et al.*, 2000). Las escuelas que funcionaban a lo largo del territorio atendían al 45,98 % de los niños en edad escolar y solo al 8,5 % de alumnos secundarios (Braun *et al.*, 2000), evidencia de que la gran mayoría de estos crecía «extraños a la influencia de la escuela» (Salas, 1913, p. 8). Por lo demás, las escuelas y liceos funcionaban generalmente en edificios inadecuados y con mobiliario escolar precario. Asimismo, los programas escolares estaban desactualizados, y pocos profesores habían recibido formación en escuelas normales o en el Instituto Pedagógico (Salas, 1917). La situación se dificultó aún más con

posterioridad al terremoto de 1906 en Valparaíso, tras el cual se clausuró un número importante de establecimientos educacionales, quedando otros tantos en condiciones paupérrimas (Inspección General de Instrucción Primaria, 1908).

Estas múltiples complicaciones contribuyeron al «desarrollo acumulativo de dolencias colectivas y una toma de conciencia de muy lenta gestación» (Grez, 1995, p. 5), que se manifestaron «como protesta contra el orden social y político existente» (Garcés, 2002, p. 95). El fenómeno impulsó además numerosos cambios durante la década de 1920, como el ascenso de un presidente liberal que prometió expandir los derechos políticos y sociales (Heise, 1982); el golpe militar de 1924, que forzó la aprobación de proyectos de ley de reforma política y social, y se opuso al sistema político imperante (Correa, Figueroa, Jocelyn-Holt, Rolle y Vicuña, 2015); la promulgación de una nueva constitución política en 1925 (Mascareño, 2018); la huelga de arrendatarios a mediados de la década, entre otras protestas que evidenciaban el descontento social (Espinoza, 1988); las tratativas de separación entre el Estado y la Iglesia (Tagle, 1997); el fin de aproximadamente cuatro décadas de un Ejecutivo con menos poder que el Congreso (Collier y Sater, 1999); períodos de gran inestabilidad política; más presencia de militares en el campo político —entre ellos, Carlos Ibáñez del Campo, quien llegó a la presidencia en 1927 (Correa, Figueroa, Jocelyn-Holt, Rolle y Vicuña, 2015)—; el fortalecimiento y participación electoral de partidos políticos de ideología de izquierda (Grez, 2014); y debacles económicas como la de 1929.

En materia educativa, la década de 1920 se inició con la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) (Quitral, Carrasco y Urbano, 2015; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013), que operó «como garantía para preservar el orden institucional» (Lira, 2010, p. 46) y evitar la «subversión social» (Illanes, 1990, p. 98). Al establecer la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria fiscal para toda la población en edad escolar, dicha norma aumentaba las facultades del Estado como garante de la educación, contemplando asimismo, entre otras disposiciones, la modificación de los escalafones del personal de la enseñanza elemental (Núñez, 1986a), que significó mejoras salariales para los docentes (Núñez, 2017).

Sin embargo, y aun cuando la aprobación de la LEPO fue ampliamente celebrada (Lira, 2010), paulatinamente se levantaron críticas que cuestionaban la «improvisación, inaplicabilidad y falta de financiamiento» (Carimán, 2012, p. 37) del cuerpo legal, aduciendo no solo que poseía vacíos y falencias, sino que entregaba resultados poco alentadores (Zemelman y Jara, 2006; Reyes,

2010). En oposición a lo esperado, la ley no aumentó significativamente ni el número de escuelas primarias ni las tasas de asistencia escolar. Durante los primeros 5 años de su aplicación se crearon solo 236 escuelas primarias (Oficina Central de Estadística, 1924, 1926), en circunstancias de que se habían establecido 228 durante el quinquenio anterior (Oficina Central de Estadística, 1919, 1924). Con relación al cumplimiento de la obligación escolar, solo el 60,8 % del total de niños matriculados asistía regularmente a la escuela primaria en 1920 (Oficina Central de Estadística, 1924), cifra que ascendió solo a un 67,2 % en 1925 (Oficina Central de Estadística, 1926). Como sostiene Illanes, la LEPO fue «mutilada de su obligación asistencial» (1990, p. 100), lo que difícilmente garantizaría la asistencia de niñas y niños a la escuela.

En este contexto, la recién fundada Asociación General de Profesores³ (AGP) propuso una completa y radical reforma al sistema educacional (Núñez, 1986a; Reyes, 2010). El proyecto, que logró «interesar a amplios y variados públicos» (Núñez, 2017, p. 28), se inspiró en las ideas del movimiento pedagógico europeo-norteamericano de la escuela nueva.

Las ideas asociadas a este movimiento comenzaron a circular en Chile paralelamente a la discusión de la LEPO a principios del siglo xx. Sus planteamientos fueron difundidos por la Asociación de Educación Nacional (AEN)⁴, que jugó así un rol fundamental para su introducción en el país. A través de su *Revista Pedagógica* (Labarca, 1939; Martínez, 2020), la AEN dio a conocer frecuentemente «los adelantos que, en otros países, sobre todo en Estados Unidos, estaban efectuando las ciencias de la educación» (Labarca, 1939, p. 223), divulgando las obras de prestigiosos exponentes de la disciplina como Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière, Badley y Dewey. Con el objetivo de comprobar sus hipótesis relativas a la ética democrática⁵ y la

³ Fundada en 1922 en un contexto de huelgas docentes propiciadas por sueldos impagos y problemas derivados del proceso de encasillamiento mandado por la LEPO, la AGP fue la «primera organización sindical del sector docente» (Núñez, 1986, p. 52). Sus objetivos fundacionales fueron «mantener la unión del profesorado de la República» (Núñez, 1986, p. 52) y «elevar y defender la dignidad del magisterio; proteger moral y materialmente a sus asociados; propender al mejoramiento social, profesional y económico del profesorado» (Núñez, 1986, pp. 52-53).

⁴ La AEN «no era estrictamente una institución gremial del profesorado», sino un «organismo académico y un influyente grupo de presión» (Núñez, 1986, p. 30) orientado a denunciar problemas educativos y demandar soluciones.

⁵ El desarrollo de la Primera Guerra Mundial y los flujos migratorios hacia Estados Unidos constituyeron una «poderosa fuerza que influyó en sus escritos». Sus planteamientos enfatizaban el pluralismo y el papel de la educación como medio de reproducción social, rechazando explicaciones totalitarias (Feinberg y Torres, 2014, p. 34).

psicología funcional⁶ (Westbrook, 1993), este último creó en 1896 una escuela experimental en la Universidad de Chicago y fue uno de los principales referentes del período (Caiceo, 2005, 2016). Su pensamiento pedagógico se construyó a partir de la oposición a la escuela tradicional⁷ (Brubacher, 1996) y consideró la educación como un «método fundamental del progreso» (Ruiz, 2013, p. 104), un medio para transformar la sociedad y un instrumento para conservar y robustecer la democracia. Dewey planteaba que las escuelas debían

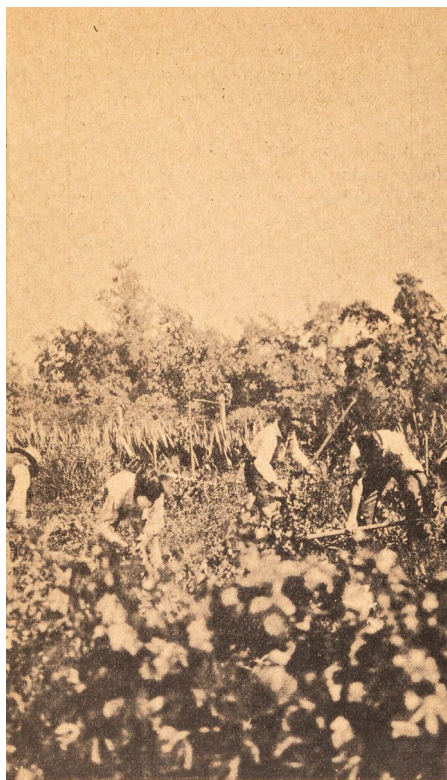


Figura 1. Alumnos de la Escuela Experimental Urbana trabajan en la Escuela de Arboricultura Frutal de San Felipe como parte de una excursión con fines vocacionales, c. 1930. Fuente: *Boletín de las Escuelas Experimentales*, 1930, p. 99.

ser comprendidas como verdaderos laboratorios, en los cuales los estudiantes «se enfrentasen a situaciones problemáticas» (Ruiz, 2013, p. 109) para vivir «la experiencia de hacer y obrar de acuerdo con las propias decisiones» (Brubacher, 1996, p. 294) —postulados que, de la mano de educadores como Darío Salas, Luis Gómez Catalán y Amanda Labarca (Caiceo, 2016), fueron determinantes en los procesos de reforma educativa en Chile—.

También fueron relevantes las consideraciones de Decroly sobre la necesidad de ubicar las escuelas en el campo, para poner a los niños de zonas urbanas «en contacto directo con el mundo animado e inanimado que lo rodea» (fig. 1), con la observación como punto de partida de todas sus actividades intelectuales (Plancke, 1996); las propuestas de Claparède sobre la importancia del juego para educar al niño, la escuela como un laboratorio y la necesidad

⁶ Sobre la base de este enfoque, Dewey elaboró su teoría a partir de la constatación de que niños y adultos «son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés» (Westbrook, 1993, p. 3).

⁷ La escuela tradicional se caracterizaba por ser rígida, intelectualista y autoritaria, con el maestro como «el monarca de la clase» (Brubacher, 1996, p. 278).

de formar científicamente a los educadores desde la pedagogía experimental (Dottrens, 1996); el concepto científico de la pedagogía de Montessori, así como su énfasis en la naturalidad y libertad del niño, y en el respeto de sus derechos (Caló, 1996), y la noción de «escuela del trabajo» planteada por Kerschesteiner.

En un contexto en que predominaban prácticas pedagógicas como el dictado y la memorización de contenidos, estas propuestas educativas resultaron novedosas para Chile. Como señaló Darío Salas en 1917, «las recetas metodológicas de hoy son, por lo general, las mismas de hace un cuarto de siglo» (p. 38). Se necesitaba implementar una nueva pedagogía en las aulas, y «poco a poco, las doctrinas de la llamada escuela nueva fueron instalándose en el país a través del actuar de expertos, funcionarios y maestros» (Mayorga, 2018b, p. 219). Complementariamente, facilitó la consolidación de estas (Mayorga, 2018b) el retorno de educadores chilenos con doctorados obtenidos en Estados Unidos, quienes aportaron en el diseño e implementación de políticas educativas inspiradas en la escuela nueva (Caiceo, 2016).

Los pedagogos chilenos estaban conscientes de las diferencias entre las distintas perspectivas y teorías que formaban parte del movimiento. No obstante, compartían «una idea de cuáles eran los principios esenciales» (Mayorga, 2018b, p. 211), entre los que se encontraban (Mayorga, 2014, 2018b; Lira, 2010; Núñez, 1979) el concepto de pedagogía paidocéntrica, activa y lúdica; la oposición a la «Escuela Antigua», caracterizada como enciclopedista, asignaturista y jerárquica; y la comprensión de la escuela como un espacio que debía formar integralmente al educando, desarrollando se su personalidad⁸.

Primera oleada experimental

La primera oleada de experimentación, que consolidó el ideario pedagógico de la escuela nueva en las políticas educativas chilenas, se produjo durante la dictadura de Ibáñez del Campo —quien había asumido la presidencia en 1927 tras presentarse como único candidato—. Con el propósito de restablecer el orden en la sociedad, Ibáñez utilizó una estrategia política fuertemente represiva (Rojas, 1993; Vial, 1996), mientras avanzaba en la construcción de un Estado corporativista (Gaete, 2009).

⁸ En este período emergió un nuevo concepto de «personalidad» proveniente de la psicología, referido a «algo propio de cada individuo» y que «debía madurar, cultivarse, desenvolverse, expresarse, revelarse, proyectarse, desarrollarse armónicamente» (Mayorga, 2014, p. 29) en la escuela.

Ibáñez tenía interés en reformar el sistema educacional por dos motivos. En primer lugar, la economía chilena mostraba gran vulnerabilidad frente a *shocks* externos. Ibáñez quería disminuirla, implantando medidas proteccionistas para modernizarla mediante la promoción del desarrollo industrial (Gaete, 2009). Ello exigía modificar el sistema educativo, formando una «nueva mentalidad, productiva y adaptada a la vida moderna» y destrabando «la enseñanza de su legado exageradamente humanista» (Rojas, 1993, p. 105). Por otro lado, concebía la educación como un mecanismo para fomentar el orden social, extendiendo un espíritu «nacionalista» en las escuelas (Rojas, 1993). De ahí que mirara con interés la enseñanza práctica, la descentralización y la despolitización (Vial, 1996) del plan de reforma elaborado por la AGP –según Núñez, «la ideología funcionalista de la AGP se acercaba a la concepción tecnocrática, desarrollista y modernizante del dictador» (1986, p. 68)–, buscando cooptar a los docentes y, de paso, consolidarse políticamente (Zemelman y Jara, 2006). Así, invitó a dicha agrupación a implementar la reforma, incorporando muchos de los elementos de la propuesta elaborada unos años antes y entregando a los líderes magisteriales los principales cargos de responsabilidad del Ministerio de Educación Pública, reestructurado como tal en noviembre de 1927 (Núñez, 1986a, 1986b).

Promulgada por el Decreto N.º 7500 en diciembre de 1927, la reforma se orientó a sentar las bases para una «nueva escuela», favoreciendo «el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora-intelectual y manual» (Ministerio de Educación Pública, 10 de diciembre de 1927, p. 1). Estableció la reorganización total del sistema educativo conforme a los siguientes principios: la educación como función propia del Estado; la unidad del proceso educativo; la continuidad y correlación de la enseñanza; la diversificación de esta y su funcionalidad para con el desarrollo económico; la atención a las diferencias individuales y a las etapas del desarrollo del educando; la racionalización y democratización de la función administrativa; la importancia de la comunidad educativa; la implementación de la investigación y experimentación pedagógica; el carácter asistencial de la educación; el nacionalismo, la coeducación y la libertad de enseñanza (Núñez, 1978, 2017).

En este marco, el reemplazo del sistema de formación de profesores existente por escuelas de pedagogía tenía un papel clave, pues era fundamental que las labores pedagógicas fueran desempeñadas por «profesionales que se considerarán actuantes en un mismo proceso» (Ministerio de Educación Pública, 10 de diciembre de 1927, p. 1). Para lograr este propósito, se planteó que la

preparación de docentes fuese organizada «como una sola unidad funcional en que la enseñanza se inicie, continúe y termine en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven» (Ministerio de Educación Pública, 10 de diciembre de 1927, p. 1). Las escuelas normales fueron reemplazadas por centros de formación de profesores primarios, mientras que el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile fue transformado en una escuela de profesores secundarios (Pérez Navarro, 2017).

Al poco tiempo, sin embargo, se levantó una oposición desde tres frentes distintos (Núñez, 1986a; Reyes, 2010; Vial, 1996): los sectores más tradicionalistas del profesorado, quienes se resistían a aplicar nuevas prácticas pedagógicas; el propio Ministerio de Hacienda, que se oponía a destinar los recursos fiscales necesarios para implementarla; y algunos integrantes de la AGP, quienes tildaban a sus dirigentes como oportunistas por haber aceptado cargos ministeriales. La pugna entre Ibáñez y la AGP, «que se estaba incubando de forma soterrada» (Reyes, 2010, p. 40), se vio reflejada en agosto de 1928, cuando las estudiantes y los profesores de las escuelas normales femeninas de Chillán y Angol se enfrentaron por la aplicación de la reforma —según el informe elaborado por el director provincial de Educación, en la primera de dichas escuelas reinaba «la anarquía [...] [y] los profesores perdieron el ascendente moral sobre los alumnos» (*La Nación*, 9 de septiembre de 1928, p. 32)—.

La reacción autoritaria de Ibáñez no se hizo esperar. A través de una circular se estableció que gobernadores e intendentes debían «observar la conducta y eficiencia» del profesorado, con «el objeto de eliminar a aquel que no corresponda a su misión de educador, ya sea por falta de moral o de conocimientos, o por sus ideas anárquicas, contrarias al espíritu del país y del Gobierno» (*La Nación*, 11 de septiembre de 1928, p. 13). El episodio da cuenta de uno de los primeros choques entre el carácter democrático promovido por el movimiento pedagógico de la escuela nueva y el peso tradicional del Estado como interventor en el campo educativo. Se inició «una amplia investigación de los antecedentes del personal [docente]» y «la eliminación del servicio de más de un centenar de maestros primarios» (Ministerio de Educación Pública, 1929a, p. 9), cerrándose además las escuelas normales señaladas (Vial, 1996). Al mediodía del 11 de septiembre, el ministro de Educación solicitó la renuncia de los jefes de los departamentos de Educación Primaria y Secundaria, «en atención a que su permanencia en ellos era estimada por el Gobierno como un obstáculo para el desarrollo de la reforma educacional» (*La Nación*, 12 de septiembre de 1928, p. 14). Finalmente, y dado que las

asociaciones de profesores habían «ejercido una acción social perturbadora de los servicios de educación pública» (*La Nación*, 12 de septiembre de 1928, p. 14), se determinó la disolución de la AGP.

Tras ello, Pablo Ramírez, ministro de Hacienda, asumió interinamente como ministro de Educación e inició la contrarreforma (Labarca, 1939; Núñez, 1986a; Vial, 1996). Ibáñez sancionó un conjunto de decretos que dieron marcha atrás a las transformaciones institucionales y administrativas impulsadas por la AGP, principalmente a aquellas vinculadas con la reestructuración del Ministerio de Educación Pública y del sistema educativo.

Contrarreforma educativa

La contrarreforma no fue «un puro y simple retroceso a la situación educacional anterior a diciembre de 1927» (Núñez, 1978, p. 46), pues mantuvo y consolidó el currículum de carácter nacionalista, su matriz asociada a la pedagogía experimental y la influencia del movimiento de la escuela nueva (Mayorga, 2014; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013), entre otros fundamentos pedagógicos que reflejaban la dirección científico-técnica del plan de la AGP y que se pueden observar, por ejemplo, en la aprobación de un nuevo plan de estudios para la educación primaria en 1932 (Mayorga, 2018b) y en el Reglamento General de Escuelas Primarias⁹. Con la convicción de la «conveniencia de formar en el profesorado nacional un criterio científico para la resolución de problemas educacionales» (Ministerio de Educación Pública, 1928, p. 1), incorporó el ideario de la escuela nueva a la doctrina oficial, a condición, sin embargo, de «su adaptación a la realidad nacional» y de que se lo impulsara mediante «experiencias perfectamente controladas y cuyos resultados se midan y comparen con rigurosa exactitud» (Núñez, 1978, p. 54).

Para las autoridades educativas, la experimentación permitiría formar en el profesorado la conciencia respecto a la necesidad de implementar innovaciones pedagógicas, constituyéndola como una aspiración «intensamente deseada» (Dirección General de Educación Primaria, 1929, p.). De esta forma, a fines de 1928 (Ministerio de Educación Pública, 19 de diciembre de 1928) se dispuso la creación tanto de las primeras escuelas modelo¹⁰ como de las

⁹ Este reglamento reguló la creación de escuelas por parte del Estado y particulares, estableció el equipamiento y las normas mínimas de funcionamiento de los locales escolares, clasificó a las escuelas, instituyó los planes y programas escolares, y explicitó las labores y deberes tanto del personal docente y directivo como de los estudiantes.

¹⁰ Anexas a las escuelas normales, las escuelas modelo mostrarían los resultados definitivos de la implementación de los programas educativos inicialmente ensayados en los establecimientos experimentales (Ferrière, 1932, p. 109).

escuelas de experimentación amplia (orientadas a ensayar una combinación de métodos) y limitada (destinadas a poner en práctica una teoría en particular). Dentro de estas últimas se establecieron dos escuelas infantiles en las cuales se aplicaron las ideas de Montessori y Froebel, y una escuela primaria inspirada en los fundamentos pedagógicos de Decroly. Para la experimentación amplia, en tanto, se fundó la Escuela Experimental Urbana (fig. 2), donde se ensayaron los planteamientos pedagógicos de Claparède y Winnetka (Ferrière, 1932); la Escuela Experimental de Adultos, con un programa de alfabetización (Ferrière, 1932); una escuela-hogar experimental, destinada a «recoger la niñez desamparada y vagabunda» (*La Nación*, 9 de abril de 1929, p. 13); la Escuela Experimental de Desarrollo, orientada a atender a «débiles mentales» (Ferrière, 1932, p. 146); una escuela-granja experimental, creada para «intensificar y dar importancia a las actividades propias de las regiones agrícolas» (*La Nación*, 9 de abril de 1929, p. 13); y, por último, la Escuela Experimental al Aire Libre, para la «atención médica y escolar de los niños débiles fisiológicos y desnutridos que asisten a las escuelas comunes» (*La Nación*, 9 de abril de 1929, p. 13). Además, se organizó un curso de experimentación de tipo Dalton en la Escuela N.º 19 de Santiago, y se autorizó la contratación en el extranjero de docentes para dirigir tanto los establecimientos experimentales como sus cursos.

Un año más tarde, el decreto que fijó el texto definitivo de la Ley de Educación Primaria Obligatoria modificó algunas de estas disposiciones; entre otras, la implementación total —y no parcial— del curso de experimentación Dalton en la Escuela Primaria N.º 19 de Santiago y la utilización de las escuelas experimentales «no solamente como centros de investigación pedagógica, sino también como campos de observación y medios de perfeccionamiento del profesorado» (Ministerio de Educación Pública, 22 de noviembre de 1929, s. p.).



Figura 2. Escuela Salvador Sanfuentes, convertida en la Escuela Experimental Urbana en 1929. Colección Museo Histórico Nacional, n.º inv. PFB-1340.

Escuela Dalton: nuevas prácticas pedagógicas

El educador suizo Adolfo Ferrière, uno de los principales impulsores de la escuela activa, viajó a Chile entre el 18 de junio y el 27 de julio de 1930

(Toro, 2016). Durante su estadía visitó las escuelas experimentales creadas por Ibáñez, señalando que, debido a la perfección con la que se llevaban a cabo los procesos educativos, era «una de las instituciones más bellas que podemos contemplar en América del Sur» (Ferrière, 1932, p. 107).

Desarrollado por la educadora estadounidense Helen Parkhurst, el Plan Dalton consideraba la escuela «como un laboratorio, donde los alumnos mismos son los experimentadores» (Luzuriaga, 1969, p. 298). Anne Charlotte Keefe, primera directora de la Escuela Experimental de Niñas y colaboradora de Parkhurst, formó durante tres meses a las profesoras y lideró la organización de los laboratorios, que «funcionaron desde un principio a cargo de dos profesoras» (Archivo de la antigua Escuela Experimental de Niñas [AEEN], 1929, p. 2); inicialmente, estos correspondieron a las asignaturas de Castellano, Matemáticas, Educación Social, Estudio de la Naturaleza y Dibujo (AEEN, 1929), a los cuales se sumaron en los siguientes años los de

Técnicas Manuales y Economía Doméstica (fig. 3) (AEEN, 1959).

El Plan Dalton se basaba en los principios de libertad, cooperación y economía de energía, todos tendientes a «desarrollar hábitos de trabajo como sociabilidad y responsabilidad» (AEEN, 1959, p. 3). La jornada escolar no poseía una estructura rígida, ya que cada alumna organizaba su tiempo en función de su interés en los diferentes laboratorios, trabajando individual y libremente, y

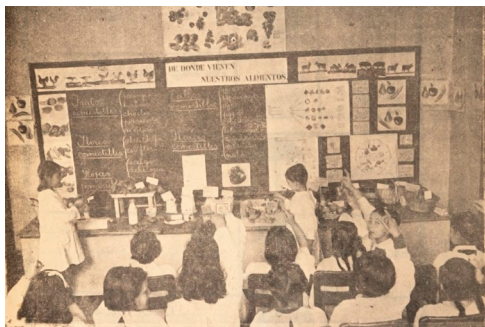


Figura 3. Asamblea de cuenta de la unidad «De dónde vienen nuestros alimentos», realizada en un segundo año de la Escuela Experimental de Niñas, c. 1941. Fuente: *Boletín de las Escuelas Experimentales*, 1941, p. 33.

acudiendo a las profesoras solo en busca de consejos. Las tareas se organizaban a partir de un contrato, entendido como un conjunto de «asignaciones» que las estudiantes debían «realizar en los distintos laboratorios en un determinado tiempo (un mes)» (AEEN, 1959, p. 4). Al respecto, la profesora Ema Alarcón -quien visitó la Escuela en 1929- declaró estar gratamente sorprendida al ver «la admirable disciplina» de las alumnas: «cuando uno ve allí a la niña con su contrato de trabajo en la mano, elegir por ella misma el laboratorio donde necesita trabajar, solicitar el dato que le falta de la compañera más capacitada [...] parece sentir el proceso de desarrollo interno de aquellas almas jóvenes» (Alarcón, 1929, p. 406).

Motivada entre otras razones por «la necesidad de ampliar el campo de la experimentación para satisfacer mejor los problemas educacionales; y por su aplicación costosa y exigencia de mucho personal» (AEEN, 1940, p. 1), la Escuela pasó a ser en 1931 de experimentación amplia (AEEN, 1940, p. 1).

Sin embargo, el impulso descrito no duró mucho tiempo. Los problemas políticos y los efectos de la crisis económica mundial de 1929 restringieron el presupuesto destinado a experimentación. Entre 1930 y 1931, Ibáñez rebajó los sueldos del personal directivo y docente de las escuelas experimentales, eliminando además la Escuela al Aire Libre, las escuelas infantiles, la Escuela-Granja Experimental, la escuela tipo Decroly y la Experimental de Adultos. Además, declaró «la cesantía de un grupo de profesores experimentales [...] y los gabinetes de investigación fueron suprimidos» (DGEP, 1944, p. 57), sobreviviendo en la práctica solo la Escuela Experimental Urbana y la Escuela Experimental de Niñas –antigua Escuela Dalton–.

Distintos factores condicionaron el desarrollo de la renovación pedagógica. La experimentación demandaba una fuerte inversión de recursos, en particular para formar a los nuevos maestros que pudieran llevar a cabo los cambios en el aula y entregar perfeccionamiento a los profesores en servicio (AEEN, s. f.). Como señaló Santiago Tejías, inspector escolar de Valparaíso:

Olvidaron que las escuelas chilenas, por su dotación material, por la preparación técnica de sus maestros, por sus medios económicos, por las condiciones mismas del ambiente social, no estaban todas preparadas para dar un gran salto, para despojarse de los arcos tradicionales. (Ministerio de Educación Pública, 1929b, p. 722)

El marco institucional verticalista bajo el cual se implementó la experimentación pedagógica confirmaba los límites que establecía el propio Estado Docente: la crisis económica que lo afectó constriñó la capacidad innovadora de la experimentación. No obstante, y contrario a este clima de desaceleración de la experimentación pedagógica, la profesora Amanda Labarca –jefa de la Dirección General de Educación Secundaria– promovió la aplicación de sus principios en la educación secundaria mediante la creación en 1932 del Liceo Experimental Manuel de Salas (LEMS). El propósito de dicho establecimiento fue ensayar la renovación pedagógica en el nivel secundario mediante la implementación de «nuevos métodos de enseñanza y diferentes agrupaciones de materias en los programas [...] [para] dar base sólida a las reformas que se intentan en la educación secundaria general» (Ministerio de Educación Pública, 28 de marzo de 1932).

El LEMS constituyó un importante antecedente para la segunda oleada experimental registrada en la década siguiente, pues fue clave en el diseño del Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, a partir del cual se crearon nuevos liceos para aplicar y ensayar la experimentación pedagógica. De acuerdo con lo señalado por la profesora Florencia Barrios –directora del LEMS durante 27 años–, los principales aportes del establecimiento a la educación chilena se relacionaron con el ensayo de un nuevo plan de estudios; la implementación de la coeducación; la creación de los servicios de Orientación, Servicio Médico y Servicio Social; el ensayo de una nueva organización escolar interna; la aplicación tanto de nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, los métodos de proyectos y de problemas, y la investigación dirigida) como de sistemas especiales de autodisciplina y de evaluación de conductas y conocimientos en la comunidad educativa; la realización de actividades extraprogramáticas; y la creación de consejos de curso y de centros de alumnos (Barrios, 1983).

Segunda oleada experimental

La elección de Pedro Aguirre Cerda como presidente en 1938 «trajo una era de esperanza para el desarrollo de la experimentación» (DGEF, 1944, p. 58), dando paso a la segunda oleada experimental, que supuso múltiples iniciativas de renovación educacional durante los gobiernos radicales (Núñez, 1986b, 1989; Mayorga, 2018b). Caracterizados por reactivar el rol del Estado en materia económica, estos se proponían crear «la imagen del Estado-empresario eficiente» (Del Pozo, 1989, p. 45), lo que repercutió directamente en el problema educativo; de no ser resuelto, este terminaría constituyéndose en un obstáculo para la implantación del nuevo modelo económico (Recio, 1998). En dicho contexto, la política docente radical se orientó a ampliar el acceso a la educación, fortalecer la democracia a través del sistema escolar (Mayorga, 2018b) y promover «diversos proyectos modernizadores de la enseñanza» (Núñez, 1984, p. 17).

La presencia de antiguos integrantes de la AGP en cargos administrativos del Ministerio de Educación Pública contribuyó decididamente (Zemelman, 2010) a la reactivación y ampliación de la experimentación educacional durante el gobierno de Juan Antonio Ríos (1942-1946) (Núñez, 1986b). En ese marco se crearon nuevas escuelas «destinadas a ensayar modalidad de educación especial o diferencial», a «explorar modalidades de educación de adultos», a «ensayar estrategias integrales de educación rural» o a «reemplazar gradualmente a los liceos ‘tradicionales’ de vieja inspiración francesa» (Núñez, 1986b, p. 9).

Ejemplo de tales iniciativas es la experimentación de proyectos pedagógicos para grupos sociales específicos, entre ellos, la Escuela Experimental de Cultura Popular Pedro Aguirre Cerda, uno de cuyos objetivos era «mejorar la salud, evaluar el nivel cultural del pueblo suplementando la capacidad escolar primaria; complementar la capacidad productiva en artes y oficios; crear nuevas formas de vida para perfeccionar la convivencia social, y sistematizar formas no intencionadas de educación» (DGE, 1944, p. 58); la Escuela Experimental Mixta El Salto, que se propuso «echar profundas raíces culturales en todas las instituciones sociales de un barrio proletario y elevar su nivel de vida en todos sus aspectos fundamentales» (DGE, 1944, p. 59); las escuelas-hogares de San Bernardo, Limache y Villa Alemana, que colaboraron «con la Casa de Menores en la observación y clasificación de niños irregulares, desde el peligro moral hasta delincuencia» y pusieron en práctica «normas científicas para el tratamiento psicopedagógico de la población infanto-juvenil (7 a 18 años) que ingresa a la Casa de Menores por orden expresa del juez de menores» (DGE, 1944, p. 58); y la Escuela Especial Juan Antonio Ríos, ubicada en la Ciudad del Niño (fig. 4), que atendía «la educación primaria de los niños huérfanos, desvalidos o abandonados, acogidos por la acción asistencial del Consejo de Defensa del Niño» (DGE, 1944, p. 59). Asimismo, entre 1946 y 1949 se fundaron los institutos de Guía y Orientación Profesional y de Pedagogía Terapéutica, el primero de ellos fruto «de numerosos y antiguos ensayos de materia de orientación vocacional y educacional que venían realizando los establecimientos experimentales» (DGE, 1944, p. 59), y el segundo destinado a «investigar la naturaleza, las causas y el volumen de la deficiencia mental en la población escolar del país» (DGE, 1944, p. 59).

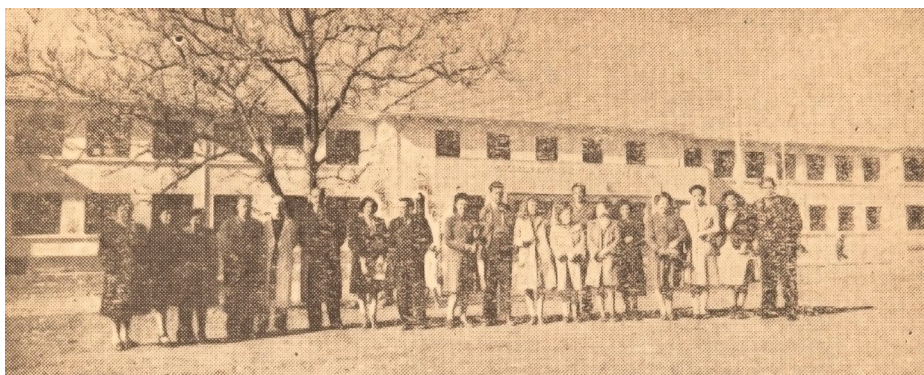


Figura 4. Personal de la Escuela Experimental Ciudad del Niño, 1944. Al fondo, el nuevo edificio del establecimiento. Fuente: *Boletín de las Escuelas Experimentales*, 1944, p. 127.

Junto con la ampliación de las áreas de experimentación, a los gobiernos radicales se les reconoce «el mérito singular de haber creado en el campo de la pedagogía un nuevo y profundo concepto: el de Zona Experimental» (DGEP, 1944, p. 60). La primera de ellas se instaló en 1945 en San Carlos, funcionando hasta el bloqueo político de conservadores y terratenientes dos años después (Rubio, Osandón y Quinteros, 2019; Pérez Navarro, 2018; Zemelman, 2010); la segunda se proyectó para Huachipato, aunque nunca pudo operar, pues carecía de los «elementos materiales y personal docente en la forma y en la cantidad que la empresa requiere» (DGEP, 1944, p. 60).

Para ampliar las instancias de experimentación educacional se creó asimismo la Radio Escuela Experimental, que difundía actos educativos «de carácter cívico, científico, artístico, literario y recreativo para los escolares primarios y normalistas del país»; contenidos culturales para los apoderados, y tanto informaciones como «programas de cultura popular elaborados por instituciones educacionales dependientes del Ministerio Educación Pública» (DGEP, 1944, p. 58).

Por otro lado, a través del Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, las autoridades educacionales aplicaron los principios de la pedagogía experimental en nuevos establecimientos fiscales de educación secundaria. El plan nutrió una gran reforma del liceo chileno, que seguía «siendo selectivo, superficialmente humanístico, orientado sólo a posibilitar el acceso a la Universidad, uniforme en sus programas y verbalista en sus métodos» (Núñez, 1979, p. 20). Fue diseñado por una comisión que lideraba la profesora Irma Salas y que entregó recomendaciones tanto para los planes y programas de estudio como para la organización y régimen interno de los establecimientos en lo relativo «a las formas de trabajo escolar, al sistema de calificaciones y exámenes, a las disposiciones relativas al personal y a cuanto diga relación con la nueva estructura del Liceo» (Ministerio de Educación Pública, 5 de marzo de 1945, p. 1).

Orientada hacia el concepto de educación integral, basado «en la formación de un ciudadano crítico, un sujeto social consciente, una persona imbuida en el contexto e industrialización y transformación democrática de la sociedad chilena de la década del 40» (Zemelman, 2010, p. 53), la iniciativa fue financiada a partir de un convenio entre el Gobierno y la Fundación Interamericana de Educación de Estados Unidos (Zemelman, 2010), e introdujo la experimentación en etapas graduales y progresivas. El plan comenzó con la fundación de los liceos Juan Antonio Ríos (fig. 5), Darío Salas y Gabriela Mistral, creados especialmente para desarrollar las nuevas metodologías.

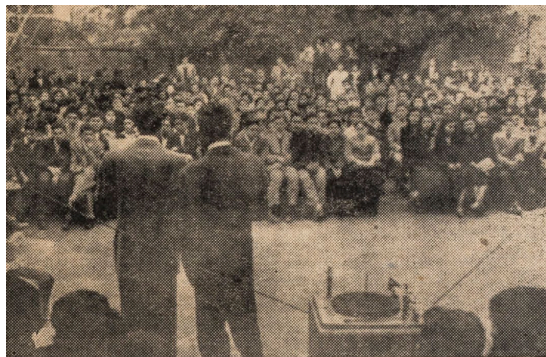


Figura 5. Asamblea realizada en octubre de 1951 como culminación del proyecto «Democracia y educación», desarrollado en el Liceo de Experimentación Juan Antonio Ríos. Fuente: *Surco, voz juvenil del Liceo de Experimentación Juan Antonio Ríos*, año vi, núm. 5, octubre-noviembre 1951.

El caso del Liceo de Experimentación Gabriela Mistral

Ubicado en la comuna de Independencia, el Liceo de Experimentación Gabriela Mistral fue creado para «satisfacer, entre otras cosas, las necesidades educacionales premiosas de ese barrio» (Agrupación de Centros de Padres y Apoderados de Liceos Experimentales [ACPALE], 1966, p. 111). El equipo docente estaba compuesto por veinte profesores que, además de enseñar una determinada asignatura, actuaban como guía u «orientador o asesor del grupo de alumnos que tiene a su cargo» (ACPALE, 1966, p. 126), o asesorando ya fuera a un club¹¹, a un profesor jefe o al Gobierno Estudiantil¹². Para ello «se consideró esencial preparar al magisterio a través de cursos y seminarios especiales» (Zemelman, 2010, p. 55), junto con los cuales se ofrecían constantes jornadas internas de perfeccionamiento en busca de las mejores rutas para «ir cumpliendo todos los aspectos propuestos por el primitivo Plan» (ACPALE, 1966, p. 112).

El establecimiento poseía una estructura democrática que promovía «la distribución de funciones y responsabilidades» y la «delegación de atribuciones entre los diversos organismos, consejos, comités que conforman la estructura

¹¹ Los clubes tenían como propósito reunir a estudiantes de diferentes cursos y edades en torno a un tema, para «estimular el desarrollo de intereses y aficiones de los niños (formación de un posible 'hobby')» (ACPALE, 1966, p. 119).

¹² En los liceos de experimentación, el Gobierno Estudiantil era definido como «el alumnado cívicamente organizado para cumplir deberes y ejercer derechos y atribuciones que emanan de la Dirección del Liceo y de los alumnos» (ACPALE, 1966, p. 115).

general del plantel» (ACPALE, 1966, p. 126). No existía la figura del inspector, ya que «la labor de control de asistencia, justificativos y comportamientos, está a cargo de los propios alumnos, asesorados por los respectivos Profesores Jefes» (ACPALE, 1966, p. 111).

Para permitir la exploración vocacional, el programa de estudios de los últimos grados de educación secundaria incluía un plan común y uno diferenciado con tres menciones (Letras, Biología y Matemáticas), más un conjunto de actividades educativas generales. Entre ellas figuraba el Consejo de Curso, además de clubes, academias, asambleas y comités; en la vida cotidiana del liceo era esencial el rol de los dos últimos, que conferían a los alumnos participación «directa en la realización de actividades, que les signifique una sólida formación cívico-social» (ACPALE, 1966, p. 114).

Había asimismo un Departamento de Orientación a cargo de «dos profesores consejeros especializados» (Sección de Perfeccionamiento y Experimentación [SPE], 1954, p. 118), quienes ayudaban a solucionar «problemas educacionales, vocacionales y personales de los alumnos» (SPE, 1954, p. 118). Al respecto, también resultaba fundamental el papel del profesor, quien debía «despertar intereses, descubrir aptitudes, y aun desarrollar estos valiosos rasgos o aspectos de la personalidad del educando que van conformando en el joven su propia orientación y decisión vocacional posterior» (ACPALE, 1966, p. 113).

En el ámbito pedagógico se introdujo la realización de proyectos, desapareciendo «las agrupaciones por cursos y las divisiones de las asignaturas» (ACPALE, 1966, p. 123) para que todos los estudiantes se congregaran en torno a una temática específica.

Al año siguiente de iniciado el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, la comisión liderada por Irma Salas «recibió numerosas solicitudes de liceos interesados en incorporarse a la Reforma» (Zemelman, 2010, p. 55). Los establecimientos fueron llamados «liceos renovados», y en ellos el plan continuó implementándose, probándose y modificándose.

Según Zemelman, no obstante, la continuidad del plan «topó con carencia de recursos económicos y la falta de voluntad política del gobierno del presidente Gabriel González Videla» (2010, p. 55). Además, su implementación generó una fuerte rivalidad entre los liceos tradicionales y los experimentales renovados, a los cuales se les reprochaba su condición privilegiada, pues tenían su propio presupuesto y no dependían de la Dirección General de Educación Secundaria (Serrano, 2018). La iniciativa fue criticada también por partidos políticos de todos los sectores, tanto por el costo de su aplicación (argumento

del Partido Conservador) como por el carácter antidemocrático de la experimentación (Partido Comunista). Por otro lado, en 1948 el Gobierno de Estados Unidos «no renovó el convenio suscrito con el Ministerio de Educación, lo cual produjo un vacío presupuestario» (Zemelman, 2010, p. 55).

Lo anterior constituyó un argumento suficiente para detener su aplicación durante el segundo gobierno de Ibáñez del Campo (1952-1958) y para estudiar alternativas de transformación del liceo chileno. De esta manera, la tercera etapa del proyecto de renovación quedaba sin implementar: el currículum experimental no llegaría a aplicarse –ni siquiera gradualmente– en la totalidad de los liceos del país.

Conclusiones y proyecciones

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible sostener que las iniciativas de experimentación pedagógica implementadas durante la primera mitad del siglo xx estuvieron condicionadas por el mismo Estado. Tal como se señaló, ambas oleadas experimentales fueron privadas de presupuesto a los pocos años de su puesta en marcha, que se vio limitada tanto por crisis económicas como por bloqueos políticos y por la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales. En efecto, detrás de las reducciones presupuestarias no solo había crisis o recesiones económicas, sino también falta de voluntad política: los impulsos renovadores de la enseñanza implicaban democratizar tanto el sistema educativo como la sociedad en general, y la historiografía muestra que la clase política en numerosas oportunidades evitó los cambios estructurales.

Por otro lado, se necesitaba una capacitación intensiva para inducir al profesorado en el ejercicio de la nueva pedagogía, lo que no solo implicaba un proceso de adaptación o un cambio curricular, sino una reestructuración de las instituciones de formación docente, además del diseño e implementación de estrategias sistémicas y sistemáticas para llegar a la mayoría de las maestras y maestros del país.

Para desarrollar procesos educativos basados en un concepto paidocéntrico, integral y democrático de la pedagogía era imprescindible asimismo mejorar la infraestructura de los establecimientos. Sin embargo, estos eran no solo insuficientes en número –dejando a miles de estudiantes al margen del sistema–, sino, en su mayoría, precarios. Ello contrastaba con la necesidad de escuelas amplias, higiénicas, acogedoras y amables estéticamente, con las cuales solo contaban los establecimientos experimentales, ubicados en comunas populares pese a que sus alumnos provenían «de capas profesionales y de

la intelectualidad progresista» (Núñez, 1986b, p. 18). De esta forma, ambas oleadas de reformas educativas replicaron finalmente las desigualdades del sistema escolar y social, desarrollando iniciativas de experimentación muchas veces calificadas como antidemocráticas y elitistas por su carácter puntual y destinado a una población escolar focalizada.

Para proseguir con los estudios sobre esta última temática –y dada la escasa investigación existente al respecto–, sería interesante analizar en profundidad la influencia de aquellas críticas en el desarrollo de ciertas iniciativas de experimentación. Asimismo, es importante continuar investigando los alcances y límites de las prácticas pedagógicas experimentales, para lo cual podrían ser un buen insumo tanto los archivos documentales de antiguas escuelas y liceos en los cuales se aplicaron planes de experimentación (que podrían estar disponibles en establecimientos educativos que continúan en funcionamiento) como la realización de entrevistas a exestudiantes o profesores.

Agradecimientos

La autora agradece a los investigadores Rodrigo Mayorga, Renato Moretti y Pablo Toro-Blanco por las discusiones, reflexiones y sugerencias en torno a diversas temáticas abordadas en este texto, y a las integrantes del Comité Editorial por sus comentarios.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. España: FCE.
- Acpale. (1966). *Veinte años de experimentación*. Santiago: Talleres Gráficos Hispano Suiza.
- Comisión Central del Censo. (1907). *Memoria presentada al Supremo Gobierno por la Comisión AEEN*. (S. f.). *Evolución de la experimentación*. Santiago: [s. n.].
- AEEN. (1929). *Memoria de los laboratorios*. Santiago: [s. n.].
- AEEN. (1940). *Evolución de la Escuela Experimental de Niñas*. Santiago: [s. n.].
- AEEN. (1959). *Breve reseña de la Escuela Experimental Dalton. Recopilación a cargo de la Srta. Berta Moraga, ex profesora de la Escuela Experimental Dalton*. Santiago: [s. n.].
- Alarcón, E. (1929). Una visita a las escuelas experimentales ‘Dalton’ y escuela granja. Asociación de la Nueva Educación. *Revista Nueva Era*, (12).

- Barrios, F. (1983). *El Liceo Experimental Manuel de Salas: un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Santiago: Universidad de Chile.
- Braun, J., Braun, M., Briones, I., Díaz, J., Lüders, R. y Wagner, G. (2000). *Economía chilena 1810-1995: estadísticas históricas*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Brubacher, J. (1996). John Dewey. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (pp. 277-294). México: Fondo de Cultura Económica.
- Caiceo, J. (2005). Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo xx. *Historia de la educación. Anuario*, 6, 31-49.
- Caiceo, J. (2015). Amanda Labarca, importante educadora feminista del siglo xx en Chile. *Cadernos de História da Educação*, 14(3), 915-930.
- Caiceo, J. (2016). *La pedagogía de Dewey en Chile: su presencia, a través de sus discípulos, durante el siglo xx*. Santiago: Ediciones Departamento de Contabilidad y Auditoría - Departamento de Educación.
- Caló, G. (1996). María Montessori. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (pp. 295-317). México: Fondo de Cultura Económica.
- Carimán, B. (2012). El «problema educacional» entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum*, 27(2), 31-44.
- Collier, S. y Sater, W. (1999). *Historia de Chile: 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.
- Comisión Central del Censo. (1907). *Memoria presentada al Supremo Gobierno por la Comisión Central del Censo*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Conejeros, J. P. (2018). La enseñanza técnico profesional bajo los gobiernos radicales. Desafíos y perspectivas. Chile: 1938-1952. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 4* (pp. 77-99). Santiago: Ediciones UTEM.
- Correa, S., Figueroa, C., Jocelyn-Holt, A., Rolle, C. y Vicuña, M. (2015). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- Del Pozo, J. (1989). Los gobiernos radicales en Chile frente al desarrollo (1938-1952). *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, (53), 37-64.
- Dirección General de Educación Primaria. (1928). *Revista de Educación Primaria*, 35(7).
- Dirección General de Educación Primaria. (1929). *Boletín de las Escuelas Experimentales*, (1).
- Dirección General de Educación Primaria. (1944). *Boletín de Escuelas Experimentales*, (6).

- Dottrens, R. (1996). Édouard Claparède. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (pp. 262-276). México: Fondo de Cultura Económica.
- Feinberg, W. y Torres, C. A. (2014). Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 29-42.
- Ferrière, A. (1932). *La educación nueva en Chile (1928-1930)*. Madrid: Bruno del Amo Editor.
- Gaete, J. (2009). El rol del estado chileno en la búsqueda del desarrollo nacional (1920-1931). *Espacio regional*, 2(6), 119-132.
- Garcés, M. (2002). *Crisis social y motines populares en el 1900*. Santiago: LOM.
- Grez, S. (1995). *La «cuestión social» en Chile: ideas y debates precursores (1804-1902)*. Fuentes para la historia de la República, vol. VII. Disponible en <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89296.pdf>
- Heise, J. (1982). *El período parlamentario. 1861-1925. Tomo II: democracia y gobierno representativo en el período parlamentario (historia del poder electoral)*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Hernández, R. y Zamorano, L. (2016). El pensamiento y acción social en el profesorado de regiones durante el primer gobierno de Arturo Alessandri (1919-1925): el caso del profesorado primario de Ancud y su Boletín Escolar. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 2* (pp. 97-120). Santiago: Ediciones UTEM.
- Illanes, M. A. (1990). *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. Santiago: Junaeb.
- Inspección General de Instrucción Primaria (1908). *Reseña de la visita a las escuelas de la provincia*. Archivo Histórico Nacional, Fondo de la Intendencia de O'Higgins, vol. 2281.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Publicaciones de la Universidad de Chile.
- La Nación*.
- Lira, R. (2010). Proyecto de nación y obligatoriedad escolar. Antecedentes y proyecciones a noventa años de promulgada la Ley de Educación Primaria Obligatoria. *Pensamiento Educativo*, (46-47), 45-62.
- Luzuriaga, L. (1969). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez, R. (2020). Transferencias globales en la educación chilena: promoción del ideal democrático a través de la Revista de Educación de la Asociación de Educación Nacional (1905-1927). (Tesis para optar al grado de magíster en Política Educativa). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

- Mascareño, A. (2018). La Constitución de 1925. Crisis y legitimación constitucional en perspectiva sociológica. En A. Fontaine, J. L. Ossa, A. Mascareño, R. Cristi y J. Trujillo, J., *1925, Continuidad republicana y legitimidad constitucional: una propuesta*. Santiago: Catalonia.
- Mayorga, R. (2014). Consensos aparentes, peligros ocultos: instruir y educar en la escuela chilena (1930-1960). *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, (3), 15-34.
- Mayorga, R. (2018a). Una educación nueva para un nuevo individuo. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga, *Historia de la educación en Chile, tomo III* (pp. 19-62). Santiago: Taurus.
- Mayorga, R. (2018b). Las grandes reformas pedagógicas. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga, *Historia de la educación en Chile, tomo III* (pp. 209-253). Santiago: Taurus.
- Ministerio de Educación Pública. (10 de diciembre de 1927). *Decreto N.º 7500*.
- Ministerio de Educación Pública. (19 de diciembre de 1928). *Decreto N.º 5881*.
- Ministerio de Educación Pública. (8 de enero de 1929). *Decreto N.º 22*.
- Ministerio de Educación Pública. (22 de noviembre de 1929). *Decreto N.º 5291*.
- Ministerio de Educación Pública. (1929a). *La nueva organización de los servicios educacionales. Exposición del Ministro de Educación Pública don Pablo Ramírez*. Santiago: Imprenta y Litografía Universo.
- Ministerio de Educación Pública. (1929b). *Revista de Educación*, (11).
- Ministerio de Educación Pública. (28 de marzo de 1932). *Decreto N.º 604*.
- Ministerio de Educación Pública. (1942). *Revista de Educación*, (6).
- Ministerio de Educación Pública. (5 de marzo de 1945). *Decreto N.º 1036 bis*.
- Ministerio de Educación Pública. (13 de marzo de 1946). *Decreto N.º 1687*.
- Núñez, I. (1978). *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931*. Santiago: Serec.
- Núñez, I. (1979). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago: Vector.
- Núñez, I. (1986a). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1986b). Escuelas alternativas en Chile: el caso del movimiento de experimentación educacional bajo el Estado de compromiso: 1925-1973. (Ponencia presentada al Seminario «Democratización de los procesos de cambio educacional desde la perspectiva de la escuela y sus actores»). Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile: 1940-1973*. Santiago: PIIE.

- Núñez, I. (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923-1928): maximalismo, realismo y ¿derrota? En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3* (pp. 19-55). Santiago: Ediciones UTEM.
- Núñez, I. (Comp.) (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIE.
- Oficina Central de Estadística. (1910). *Anuario estadístico de la República de Chile*. Santiago: [s. n].
- Oficina Central de Estadística (1919). *Anuario Estadístico de la República de Chile. Volumen V. Instrucción. Año 1918*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Oficina Central de Estadística. (1924). *Anuario Estadístico de la República de Chile. Volumen V. Instrucción. Año 1923*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Oficina Central de Estadística. (1926). *Anuario Estadístico de la República de Chile. Volumen V. Instrucción. Año 1925*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Peralta, M. V. (2018). La ‘reforma educacional’ del 27 y sus implicaciones en la educación parvularia. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 4* (pp. 49-76). Santiago: Ediciones UTEM.
- Pérez Navarro, C. (2018). «La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Disponible en https://www.museodelaeducacion.gob.cl/648/articles-87480_archivo_01.pdf
- Pérez Navarro, C. (2020). Escuela nueva y reforma a la educación primaria rural. Una aproximación desde el caso de la escuela de ‘El perejil’ (Renca, 1929-1936). En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 6*. Santiago: Ediciones UTEM.
- Plancke, R. (1996). Ovide Decroly. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (pp. 250-261). México: Fondo de Cultura Económica.
- Quitral, M., Carrasco, J. y Urbano, J. (2015). La masonería chilena y la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En B. Silva (comp.). *Historia social de la educación chilena. Tomo 1*. Santiago, Ediciones UTEM.
- Recio, X. (1998). *El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. (Tesis para optar al grado de

- doctora en Historia con mención en Historia de Chile). Universidad de Chile, Santiago.
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, (40), 40-49.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Santiago: Quimantú.
- Rojas, J. (1993). *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*. Santiago: Dibam.
- Rubio, G., Osandón, L. y Quinteros, F. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 88-107.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Salas, D. (1913). *Nuestra educación i sus deficiencias: conferencia leída en la sesión solemne celebrada por la Sociedad Nacional de Profesores en el Salón Central de la Universidad de Chile el 26 de julio de 1913*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Salas, D. (1917). *El problema nacional*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Sección de Perfeccionamiento y Experimentación [SPE]. (1954). *Renovación*, 9-10.
- Salas, G., Scholten, H., Norambuena, Y., Mardones, R., y Torres-Fernández, I. (2018). Psicología y educación en Chile: problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930). *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pecp>
- Serrano, S. (2018). La experiencia liceana: memoria, sociabilidad y política. Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. & Mayorga, R. *Historia de la educación en Chile, tomo III* (pp. 341-401). Santiago de Chile: Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. (2013). *Historia de la educación en Chile. Tomo I*. Santiago: Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. y Mayorga, R. (2018). *Historia de la educación en Chile, tomo III*. Santiago: Taurus.
- Tagle, M. (1997). La separación de la Iglesia y el Estado en Chile. Historiografía y debate. *Historia*, (30), 389-439.
- Toro, P. (2016). Misión al *finis terrae*: Adolphe Ferrière y su viaje a Chile en 1930. En J. M. Hernández, *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp.441-452). España: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Toro, P. (2020). Conselhos de viajantes: a Escola Nova e a transformação do papel do professor no Chile (1920-1930). Um olhar conciso da história transnacional e das emoções. En D. Gonçalves Vidal y R. Silva Rabelo (org.), *Movimento internacional da educação nova*. Brasil: Fino Traço.
- Vial, G. (1996). *Historia de Chile, 1891-1973*. Santiago: Zig-Zag.
- Viñao, A. (2005). La Revista de Pedagogía (1922-1936), Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) y la educación nueva. *Historia de la educación. Anuario*, 6, 13-28.
- Westbrook, B. (1993). John Dewey. *Revista trimestral de educación comparada*, XXIII(1-2), 289-305.
- Zemelman, M. (2010). La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos. *Docencia*, (40), 50-58.