

Escuelas, proyecto social colectivo y renovación pedagógica: la experiencia de las Brigadas de Pequeños Maestros (Chile, 1929-1930)

Schools, collective social project, and pedagogical renewal: the experience of the Brigades of little teachers (Chile, 1929-1930)

Camila Pérez Navarro

email: camila.perez@uoh.cl

Universidad de O'Higgins. Chile

Resumen: En Chile, la dictadura del general Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) llevó a cabo una serie de reformas educativas cuyos fundamentos estaban inspirados en el movimiento de la Escuela Nueva. Si bien en una primera etapa el régimen ibañista estableció un proceso reformista de carácter radical conducente a transformar el sistema escolar, desde 1929 el Ministerio de Educación Pública determinó que la renovación pedagógica se ensayaría principalmente en escuelas experimentales. Sin embargo, tal como señaló el pedagogo suizo Adolfo Ferrière luego de su visita al país, el anhelo reformista de la educación pública impulsó a los maestros chilenos a incorporar las ideas escolanovistas en la vida cotidiana escolar. La organización de actividades educativas complementarias -prácticamente todas de carácter colectivo- es ejemplo de lo anterior. El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar la organización de un colectivo de escolares en específico, las Brigadas de Pequeños Maestros. Con base en el análisis de diversas fuentes documentales, fotográficas y hemerográficas (en particular, el periódico *La Nación* y la *Revista de Educación*) que describen esta experiencia, se demuestra el rol conferido a profesores y estudiantes en la creación de una nueva escuela y sociedad. Asimismo, se plantea que las BPM fueron parte de un conjunto de mecanismos y estrategias que la dictadura desplegó para concitar la adhesión popular y, de esta forma, intentar restaurar el orden social, en un contexto de expansión y reestructuración del Estado.

Palabras clave: Brigadas de Pequeños Maestros; Escuela Nueva; escuelas públicas; Chile.

Abstract: In Chile, the dictatorship of General Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) carried out a series of educational reforms. The New School movement inspired those transformations. Although in the first stage, the dictatorship promoted a reformist process of a radical nature conducive to transforming the school system, since 1929 the Ministry of Public Education established that pedagogical renewal would be tested exclusively in experimental schools. However, as the famous Swiss pedagogue Adolfo Ferrière pointed out after he visited the country, the reformist desire for public education prompted Chilean teachers to incorporate the New School's ideas into daily school life. The teachers did not limit renewal to the controlled and limited space of experimental schools. The organization of complementary educational activities - practically all a collective nature - is an example of the above. At the base of these was the consideration that girls and boys were social actors. This article aims to describe and analyze a specific children's group, the Little Teachers Brigades. We analyze documentary sources, photographic, and sources like the newspaper *La Nación* and the journal *Revista de Educación*. We demonstrate the active role of teachers and students in creating a new school and reducing illiteracy. Likewise, it is proposed that the BPM were part of a set of mechanisms and strategies that the dictatorship deployed to attract popular support and, in this way, try to restore social order, in a context of expansion and restructuring of the State.

Keywords: Little Teachers Brigades; New School Movement; Public Schools; Chile.

Received: 28-02-2021

Accepted: 27-09-2022

1. Introducción

“Quinientos niños forman las brigadas de pequeños maestros en la región del Maipo” fue el titular de una noticia publicada el miércoles 21 de agosto de 1929 en *La Nación* (1929a, p. 11). En esta, el corresponsal del periódico en la zona informaba sobre la activa labor desarrollada por las escuelas públicas. Cuatro días antes, el mismo impreso daba a conocer un reportaje sobre “el auge que ha tomado la educación en Arica” luego de “la aplicación de nuevas tendencias educacionales”. El reportero describía las actividades desarrolladas en escuelas urbanas y rurales de este territorio ubicado al extremo norte de Chile, donde distintos grupos de niñas y niños desempeñaban “el principal papel” en los procesos educativos, al atender las “necesidades reales e inmediatas de la colectividad” (*La Nación*, 1929i, p. 10).

El objetivo del presente artículo es describir y analizar la organización de las Brigadas de Pequeños Maestros (en adelante BPM) durante la dictadura del militar Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931). Las BPM fueron colectivos creadas por profesores de escuelas primarias fiscales y conformadas por escolares, cuya tarea era alfabetizar a la población. Permitidas por el régimen ibañista, entre febrero de 1929 y mediados de 1930 las BPM se multiplicaron por todo el territorio nacional, como una respuesta a la convocatoria impulsada por el Ministerio de Educación Pública a participar en una “activa y enérgica campaña contra el analfabetismo” (*La Nación*, 1929b, p. 12). Estas acciones -junto con otros colectivos conformados por maestros y/o estudiantes¹- se enmarcaron en un proceso de reforma de la

¹ En Chile, al menos durante el período de gobierno de Ibáñez (debido a su carácter represivo y autoritario), la creación de colectivos pedagógicos no tuvo la magnitud que alcanzó en el caso español, donde estos fueron la expresión pública de un gran movimiento de renovación pedagógica luego de la caída del franquismo (Hernández, 2018). Si bien podría pensarse que la conformación de colectivos fue constreñida y anulada por el contexto sociopolítico, las fuentes muestran que durante la dictadura ibañista el profesorado sí se asoció colectivamente para impulsar la transformación del

educación pública que pretendió instalar algunas ideas inspiradas en el movimiento de la Escuela Nueva, a partir del entendido de que la reforma educativa era principalmente un proyecto social colectivo². A su vez, las BPM formaron parte de un conjunto de mecanismos y estrategias que la dictadura populista de Ibáñez desplegó para concitar la adhesión popular y, de esta forma, intentar restaurar el orden social, en un contexto de reestructuración y expansión del aparato estatal.

Si bien la influencia del movimiento de la Escuela Nueva en las reformas educativas llevadas a cabo durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) ha sido el objeto de análisis de numerosos trabajos historiográficos (Caiceo, 2005, 2016; Carimán, 2012; Labarca, 1939; Núñez, 1978, 1986a, 2017; Mayorga, 2018a, 2018b; Peralta, 2018; Pérez Navarro, 2020; Reyes, 2005, 2010, 2014; Toro-Blanco, 2016, 2020). Estas investigaciones destacan temáticas como el rol del magisterio, las políticas educativas implementadas, o la circulación, adopción y recontextualización de las ideas escolanovistas. Complementariamente, en los últimos años, diversos estudios han analizado la dimensión transnacional de estas reformas, o algunas experiencias específicas desde una perspectiva local o territorial. Sin embargo, a pesar de la abundante literatura sobre este período, aún existen temáticas escasamente abordadas por la historiografía de la educación chilena, entre las que se pueden señalar aquellas experiencias desarrolladas por actores colectivos (de docentes o escolares) que impulsaron - en un contexto fuertemente autoritario- la renovación pedagógica en el país, más allá de los límites definidos por el Ministerio de Educación Pública para realizar la experimentación.

La investigación se basa en el análisis de fuentes primarias de distinto tipo: documentales (circulares e informes emitidos por el Ministerio de Educación Pública), fotográficas y hemerográficas³. Respecto a estas últimas, se realizó una exhaustiva revisión del periódico *La Nación*, que incluyó todas las ediciones puestas en circulación entre el 1 de febrero de 1929 y el 31 de diciembre de 1930. Del total, se seleccionaron 114 números en que se abordaron temáticas como las BPM o la campaña de alfabetización. Asimismo, fueron revisados 25 números de la *Revista de Educación*, correspondientes al período comprendido entre diciembre de 1928 y diciembre de 1930. Por último, es importante mencionar el desconocido y valioso libro titulado *Cómo educa la Nueva Escuela Chilena. Breve reseña del*

sistema escolar bajo los ideales escolanovistas. Muestra de aquello no solo es lo descrito por Ferrière (1932) y relevado en este artículo, sino también los relatos expuestos por Martínez (1930) respecto al trabajo desarrollado por profesores del V sector escolar de Santiago. Sin duda, esta es una línea que necesariamente debe continuar siendo trabajada desde una perspectiva historiográfica.

² Para Dewey, uno de los principales exponentes de la Escuela Nueva, la educación opera como un mecanismo de transformación de la sociedad (Ruiz, 2013). A juicio de Caiceo (2016), los planteamientos de Dewey ejercieron una gran influencia en los procesos de reforma educativa en Chile.

³ Tanto el periódico *La Nación* como la *Revista de Educación* fueron medios de comunicación oficiales durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo. En julio de 1927 el régimen ibaísta expropió *La Nación*, convirtiéndolo en su portavoz oficial. En tanto, el primer número de la *Revista de Educación* -publicada por el Ministerio de Educación Pública- circuló en diciembre de 1928. Dado que este artículo trabaja el discurso oficial, revisamos ambas publicaciones. Como señalamos en el apartado final, una de las proyecciones de este trabajo es realizar un estudio respecto la emergencia de otros discursos sobre la niñez que hayan tensionado o cuestionado la perspectiva ibaísta.

trabajo efectuado en las escuelas del V Sector Escolar de Santiago, del objeto e importancia de las actividades que puede desarrollar la escuela y del modo como deben organizarse y atenderse, escrito por Manuel Martínez, profesor e inspector escolar de Santiago. En su obra, Martínez registró las actividades desarrolladas por diversos colectivos de maestros y estudiantes de numerosas escuelas de la capital, entre las cuales se encuentran las BPM. Además, el libro incluye fotografías inéditas relativas a estas y otras experiencias de acción colectiva protagonizadas por niñas y niños. Las actividades descritas respondían al “nuevo concepto educacional [que] impera en nuestro país”, orientado a “conseguir que la enseñanza impartida en las escuelas sea lo más práctica posible y proporcione el mayor caudal de habilidades al niño, para expandirse eficientemente en la sociedad” (Martínez, 1930, p. 9).

El artículo está organizado en cuatro secciones: en un primer apartado se describen las reformas educativas aplicadas durante la dictadura populista de Ibáñez del Campo, enfatizando su vinculación con el proceso de expansión del Estado y el despliegue de estrategias y prácticas de adhesión o control social. En un segundo apartado se describe el nuevo discurso pedagógico adoptado por el régimen, destacando el concepto de infancia escolarizada que fue promovido y el activo rol atribuido a las comunidades educativas en el proceso de renovación pedagógica. En tercer lugar, se describe la organización de las BPM en el país y se analiza esta experiencia, atendiendo a una triple dimensión analítica: pedagógica, social y cívica. Finalmente, se ofrecen conclusiones sobre el presente trabajo, además de exponerse algunas proyecciones.

2. La dictadura ibañista y la aplicación de reformas de inspiración escolanovista

La reforma educativa en que se desarrollaron las BPM se inscribió en un proceso histórico más amplio, de expansión y reestructuración del Estado. Como señala Arias (2012), desde mediados de la década de 1920 -luego de la irrupción de los militares en el poder⁴- se inició un profundo proceso de transformación estatal, configurado a partir de la puesta en marcha de tres grandes ejes: el reordenamiento político y administrativo; la intervención social en el ámbito de la salud, educación, previsión y trabajo; y la regulación e intervención de los procesos económicos. El ascenso de Ibáñez al poder en 1927 inició “una era signada por la expansión estatal, la industrialización económica y la búsqueda de armonía social” (Pinto, 2020, p. 592). “De un autoritarismo incuestionable”, el régimen ibañista “dejó una huella permanente en Chile” (Collier & Sater, 1999, pp. 193-194) debido a la puesta en marcha de políticas sociales y la ampliación de las funciones del Estado. Su programa de gobierno incluyó medidas tendientes a construir un Estado corporativista (Gaete, 2009), en un contexto de fuerte represión social y política (Rojas Flores, 1993), “pero que miraba hacia el desarrollo nacional” (Núñez, 1986a, p. 5).

⁴ En septiembre de 1924, un grupo de militares liderados por Carlos Ibáñez del Campo irrumpió en el Congreso Nacional exigiendo aprobar un conjunto de leyes sociales que estaban en tramitación desde hacía varios años. Este hecho es considerado por la literatura como el hito que marcó el fin del sistema parlamentario.

De acuerdo con lo sugerido por Pinto (2020), aquí se analiza la dictadura de Ibáñez en clave populista, dado “el énfasis que se otorgó a la restauración de la cohesión social mediante la inclusión de los sectores más desafectos”; el rol del Estado en el logro del bien común, situándose “por encima de banderías políticas y antagonismos sociales”; y la apelación “explícita al apoyo de los sectores populares, sin excluir, pese a sus rasgos autoritarios, la movilización callejera activa” (pp. 621-622). En este marco, considerando los propósitos perseguidos por este artículo, se entienden las BPM como una instancia de movilización activa de docentes y estudiantes de sectores populares que -al sumarse a una cruzada contra el analfabetismo- apoyaron el proyecto de reforma educativa y social del régimen ibañista. Asimismo, es necesario comprender las BPM como un mecanismo de renovación pedagógica y de formación cívica, anclado en el proceso reformista del sistema escolar impulsado por la dictadura e inspirado en el escolanovismo.

El movimiento de la Escuela Nueva ejerció una influencia indiscutible -aunque heterogénea- en el sistema escolar chileno durante la primera mitad del siglo XX. En un contexto⁵ de crisis social y política (Garcés, 2002; Grez, 1995; Rojas Flores, 1993), de un fuerte cuestionamiento a la reforma educativa de inspiración alemana⁶ (Alarcón, 2011, 2016), y de debate en torno a la obligatoriedad de la educación primaria (Egaña, 2004; Pérez Navarro & Toro-Blanco, 2020), diversos actores se distanciaron del modelo educativo dominante y abrazaron las ideas escolanovistas. Como señala Mayorga (2018b, p. 209), “poco a poco, las doctrinas de la Escuela Nueva fueron instalándose en el país”.

Tres reformas educativas fueron aplicadas sucesivamente en el último lustro de la década de 1920 (Labarca, 1939; Núñez, 1978, 2012, 2017; Vial, 1996). La primera, de carácter administrativo, se llevó a cabo entre abril y junio de 1927. Esta tuvo como objetivo modernizar la estructura burocrática del Estado, creándose para tal efecto la Superintendencia de Educación Pública en abril de 1926 y la separación del Ministerio de Educación Pública respecto del Ministerio de Justicia, en noviembre de 1927 (Núñez, 2012). A este proceso reformista le siguió una reforma ‘maximalista’ (Núñez, 2017), implementada entre diciembre de 1927 y septiembre de 1928. Conocida como ‘reforma del ‘28’, esta fue liderada y apoyada por algunos representantes de los gremios magisteriales -en especial de la Asociación General de Profesores (AGP)-, principales promotores de un proyecto de reforma integral del sistema escolar (Reyes, 2010, 2014). Fue una reforma de carácter estructural,

⁵ Dado que el contexto de crisis social, política y educativa ha sido desarrollado en extenso en otros trabajos historiográficos (como los referenciados), en este artículo no se profundizará al respecto.

⁶ Entre 1880 y 1920 en el sistema escolar chileno se instaló, se desarrolló y entró en crisis una reforma educativa de inspiración alemana. Como señala Alarcón (2011), paralelamente a esta reforma también se implementó una reforma de inspiración prusiana en el Ejército chileno. Esto significó la contratación por parte del Estado de profesores, científicos e instructores militares. En materia educativa, durante los primeros once años que comprende este período fueron contratados maestros y maestras europeos para reformar las instituciones formadoras docentes, se registró una fuerte alza en los recursos invertidos por el Estado para impulsar el desarrollo del sistema escolar y, por ende, aumentó considerablemente la cobertura educativa. Este período se cierra durante las dos primeras décadas del siglo XX, época en que se desarrolló un fuerte cuestionamiento a los fundamentos y orientaciones de esta reforma (Silva Torrealba, 2015).

conducente a sentar las bases para una “nueva escuela” que favoreciera el desarrollo integral del individuo. Para lograr este propósito, la reforma estableció la reorganización de las instituciones (por ejemplo, las escuelas normales fueron transformadas en escuelas de profesores primarios) y estableció nuevos principios orientadores en el sistema escolar (Núñez, 1978, 2012, 2017).

Finalmente, se implementó una ‘contrarreforma’, la cual se extendió hasta 1930. Debido a un “insólito acto de fuerza de los círculos más conservadores y autoritarios del régimen de Ibáñez” (Núñez, 2017, p. 44), entre octubre de 1928 y febrero de 1929 corrió “un río de decretos reorganizadores”, del cual ningún sector educativo escapó “a su inundación” (Labarca, 1939, p. 261). La dictadura ibañista disolvió la AGP y exoneró, relegó o exilió a sus dirigentes (Núñez, 1986b). Si bien la mayoría de los cambios institucionales fueron revertidos y se trató de reestablecer las orientaciones “tan fuertemente sacudidas en los ministerios anteriores” (Labarca, 1939, p. 262), durante la contrarreforma se consolidó la experimentación pedagógica en la política educativa⁷ (Mayorga, 2018b; Pérez Navarro, 2020). Con la creación de escuelas experimentales, Ibáñez ofreció “a la tendencia reformista un espacio para una práctica de las innovaciones de la pedagogía progresiva” (Núñez, 1986a, p. 7). Como sostiene Núñez, se trató de un espacio “a la vez cercado y controlado: el espacio de ‘escuelas’ en vez del espacio del ‘sistema escolar’” (1986a, p. 7).

Aunque las tres reformas “tenían rasgos en común y suelen considerarse como parte de un mismo proceso”, la primera y segunda reforma respondieron a “intereses y concepciones diversas”. En tanto, la contrarreforma “legó discurso, instituciones y prácticas más duraderas” (Núñez, 2012, p. 271), a pesar de la crisis económica que entre 1931 y 1933 afectó fuertemente en la educación fiscal (Labarca, 1939). Tal como señaló el pedagogo suizo Adolfo Ferrière luego de su visita al país, el anhelo de transformación de la educación pública impulsó a parte del profesorado a incorporar ideas escolanovistas en la vida cotidiana escolar y en sus prácticas pedagógicas⁸. A ellas y ellos homenajeó en su libro *La Escuela Nueva en Chile*, señalando que: “los maestros de escuela chilenos, que fueron efectivamente los primeros, no limitándose a exponer teorías, sino que se lanzaron a la práctica, sin circunscribir el movimiento a unas cuantas escuelas privilegiadas, porque ambicionaban transformar la educación pública en su nación” (Ferrière, 1932, p. 6).

A continuación, se describirá el nuevo discurso pedagógico que sustenta la organización de BPM, enfatizando el rol atribuido a los actores educativos en la renovación del sistema escolar.

3. Un nuevo discurso pedagógico

⁷ Si bien hay destacados e importantes trabajos que abordan las consecuencias de la implementación de la contrarreforma en las organizaciones docentes (Núñez, 1986a, 1986b, 2017), es necesario continuar investigando el impacto de la arremetida autoritaria en la vida cotidiana escolar y en las prácticas educativas, así como también el discurso pedagógico que la sustentó.

⁸ Ferrière viajó al país atendiendo a la solicitud del fundador de la sección chilena de la Liga Internacional para la Educación Nueva. Como sostiene Toro-Blanco (2016), la visita de Ferrière puede comprenderse como una misión educacional orientada a difundir un saber compartido globalmente. Desde esta perspectiva, su visita ejemplifica el fenómeno de transnacionalización de la educación.

El impulso renovador del ciclo reformista de Ibáñez se basó en un nuevo enfoque⁹ sobre la infancia¹⁰ y sobre el rol del profesorado en el proceso pedagógico. Si bien los docentes estaban al tanto de las diferencias entre los planteamientos y enfoques que formaban parte del movimiento de la Escuela Nueva, todas las propuestas pedagógicas locales coincidían y compartían sus principios esenciales (Mayorga, 2018b), como el paidocentrismo. Aunque con contrastes, la centralidad del niño y la promoción de la autonomía infantil fueron principios transversales a la reforma y contrarreforma educacional¹¹. El mensaje dirigido a los padres de familia por Luis Gómez Catalán, jefe del Departamento de Educación Primaria durante la reforma liderada por la AGP, es representativo: “el niño es diferente del adulto (...) La escuela nueva cuida amorosamente que el individuo viva su infancia, reconociendo en el ser en crecimiento, una personalidad propia y evidente” (Gómez, 1928, p. 37).

La centralidad de niñas y niños implicaba asumir la supeditación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al “desarrollo, capacidades y ritmos” de estos (Rojas Flores, 2010, p. 333) y promover la democratización del espacio escolar y las relaciones pedagógicas (Pérez Navarro, 2020). En el mismo mensaje recién citado, Gómez Catalán sostenía que “el niño se desarrolla actuando” (1928, p. 38). Por lo tanto, “si el niño es activo, la escuela debe ser activa” (p. 39). El profesorado debía ofrecer espacios y actividades en que los estudiantes fueran protagonistas del proceso educativo y, de esta forma, fortalecieran su autonomía. Es importante señalar que, en el discurso oficial, la escuela ya no sería “solo del maestro”, sino que sería de “los niños y de sus padres. Los vecinos deberán acercarse a la escuela y participar en ella, porque la educación es un problema social, es decir, de la colectividad” (p. 41). Por este motivo, durante la reforma del '28 se invitaba a las comunidades educativas a “cooperar a la obra escolar”, organizando, por ejemplo, excursiones escolares, favoreciendo la fundación de instituciones entre los niños o desarrollando “iniciativas en el sentido de dotar a la escuela de los elementos educativos que le faltan” (p. 41).

⁹ Para el caso argentino, Sandra Carli (2002) señala que las ideas provenientes del movimiento de la Escuela Nueva dieron lugar a diversos discursos pedagógicos, los cuales coincidían en que el niño, “abordado como un sujeto dotado de una espiritualidad propia o de inconsciente, fue interpretado desde sus posibilidades de crecimiento autónomo respecto de los adultos” (p. 190).

¹⁰ Como sostiene Araya (2019), durante el siglo XIX predominó un discurso sobre la infancia consideró a las niñas y niños escolarizados como seres inacabados y a “la escuela como lugar propio de la niñez” (p. 47). Este discurso, que se extendió hasta las primeras décadas del siglo XX, comenzó a cambiar producto de la circulación de las ideas escolanovistas.

¹¹ La circulación de las ideas escolanovistas permitió la emergencia de discursos locales diversos -e, incluso, a veces opuestos- la infancia. Si bien esta es una temática que no ha sido suficientemente estudiada en profundidad en el caso chileno, las fuentes analizadas en este trabajo posibilitan ver algunas posiciones diferenciadas al respecto. Por ejemplo, la visita de Ferrière a Chile deja entrever la emergencia de tensiones en torno a los grados de autonomía que eran conferidos a niñas y niños. En las páginas iniciales de su obra, Ferrière señala que sus planteamientos promueven la infancia en libertad, pero disciplinada, señalando que algunos profesores chilenos realizaron una lectura extremista de su obra (Ferrière, 1932, p. 7). Sobre este punto, el destacado educador señala: “Este fue el sentido de mi mensaje a la América Latina en general y a Chile en particular (...) Si admite que el niño sea libre, lo mismo que el maestro, es a condición de que esta libertad se disfrute dentro de los límites infranqueables de la disciplina y la cultura general” (Ferrière, 1932, p. 8).

La arremetida autoritaria de Ibáñez del Campo en septiembre de 1928 no modificó sustantivamente este discurso. Al menos no respecto al lugar de las comunidades educativas en la renovación pedagógica. Como señaló en octubre de 1929 Santiago Tejías, inspector escolar de Valparaíso, la contrarreforma no tenía otro propósito que “restablecer el sentido inicial que la reforma debió tener”, lo que no significaba “en manera alguna, la vuelta al pasado pedagógico” (1929, p. 722). Aun cuando la dictadura determinó que las innovaciones pedagógicas se ensayarían principalmente en el espacio de las escuelas experimentales, las fuentes primarias muestran que esto no significó que únicamente las niñas y niños que asistían a estos establecimientos educacionales participaran de las iniciativas inspiradas en las ideas escolanovistas. En palabras de Tejías, “el espíritu nuevo podrá seguir guiando a los maestros en su acción; podrán experimentar cuando tengan principios claros, cuando estén bien orientados, cuando tengan la vista certera para apreciar las finalidades que persiguen” (1929, p. 722). El escolanovismo alcanzó tal legitimidad entre el profesorado que, a pesar de derrumbarse el proyecto de reestructuración de la institucionalidad educativa propuesto por la AGP, el impulso renovador continuó orientando el quehacer de aquellos docentes que ya estaban al tanto de las propuestas pedagógicas progresistas. Como señaló Ferrière en su informe sobre el estado de la educación chilena en 1930, en la mayoría de las escuelas que visitó

se busca por todos los medios dar a esta enseñanza la mayor variedad posible, a fin de ofrecer al niño múltiples oportunidades de actuar, inventar, aprovechar los elementos que hay en cada región, poner en práctica los conocimientos adquiridos y relevar sus aptitudes (...) Con el fin de preparar al niño para su vida social, despertando sus sentimientos de cooperación, se ha organizado en las escuelas muchas instituciones que tienden, por otra parte, a la acción unida del padre de familia, el maestro y el alumno en lo que se refiere al progreso de la localidad y al mejoramiento educacional (Ferrière, 1932, pp. 217-218).

Llegados a este punto, es fundamental realizar una aclaración. Si bien el rol central de las comunidades educativas en la renovación pedagógica no fue abandonado, la dictadura ibañista sí procedió a la clausura del espacio escolar¹². En lugar de las escuelas estar abiertas a las comunidades, diversos colectivos conformados por profesores, niñas y niños debieron *salir* de las escuelas para atender a las comunidades. Solo de esta manera, el régimen de Ibáñez podía tener más control sobre los elementos subversivos que podían ingresar a los establecimientos educativos. La experiencia de las BPM es un ejemplo de esta doble dimensión: al

¹² Así lo evidencia un artículo publicado en octubre de 1929 en Concepción, por el profesor Luis Henríquez Acevedo, simpatizante de la AGP, el cual relata la experiencia de una niña que asiste a la escuela pública: “Los trabajos tan bonitos que hicimos el año pasado con tanto gusto y que pusieron tan bonita nuestra salita desaparecieron (...) La Escuela es visitada por nosotras solamente... ahora no van los padres a las fiestas ni a las conferencias” (Henríquez, 1930, p. 67). Reproducido en su libro *Familia y escuela*, este texto le “mereció la censura de parte de las autoridades educacionales de aquellos días” (p. 66).

profesorado encargado de la organización de las brigadas y a las niñas y niños participantes de estos colectivos se les atribuyó un rol activo, aunque su acción era custodiada y seguida de cerca por las instituciones dependientes del Ministerio de Educación Pública.

4. Las brigadas de pequeñas y pequeños maestros

En el discurso modernizador de Ibáñez, la reforma del sistema escolar era clave en el proyecto de desarrollo del país. No solo porque la educación “era parte del sistema estatal que debía ser renovado”, sino también porque era “el medio de formación más relevante de los hombres del Chile nuevo” (Núñez, 2017, p. 271). Por este motivo, el impulso reformista no se limitó a la escuela primaria regular -es decir, aquella que recibía a niñas y niños en edad escolar-. A finales de febrero de 1929, el Ministerio de Educación Pública inició una activa campaña tendiente a alfabetizar a la población, la cual contempló el desarrollo de numerosas iniciativas de carácter colectivo. Se emplazó a las comunidades educativas a establecer bibliotecas infantiles y populares, para así “despertar tanto en los niños como en los adultos el vivo deseo de leer” (*La Nación*, 1929b, p. 12). Adicionalmente, a través de una circular dirigida a los directores provinciales, la Dirección General de Educación Primaria impulsó la organización de actividades como clubes deportivos para niños u obreros; clubes de lectura, ornato o música; brigadas de scouts; ligas de madrecitas, de artes o de Cruz Roja; conjuntos corales; centros gimnásticos; grupos de excursiones o visitas a fábricas, talleres, museos; entre otras. Como complemento de lo anterior, el Ministerio de Educación Pública promovió la organización de brigadas voluntarias de pequeños maestros, destinadas “a ayudar a la alfabetización de niños y adultos no asistentes a las escuelas” (*La Nación*, 1929b, p. 12). En un contexto fuertemente autoritario, la dictadura ibañista convocó a las comunidades escolares a hacerse responsables del desarrollo de iniciativas sociales, enfatizando la importancia de la acción colectiva en la creación de un nuevo pacto social.

La creación de brigadas infantiles de alfabetización se inspiró en los planteamientos propuestos por la educadora Cora Wilson Stewart, quien se desempeñó como directora de la campaña contra el analfabetismo en Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX (Nelms, 1984). De acuerdo con un texto escrito por Stewart y publicado en marzo de 1929 en la *Revista de Educación*, los niños podían “desempeñar un gran papel en esta lucha contra la ignorancia”, no solo ayudando “a la maestra a buscar a todos los que han menester de instrucción”, sino también consiguiendo “que los adultos frecuenten con regularidad los cursos de noche”, insistiendo en los beneficios de la educación o enseñando “a leer y escribir a alguien”. Sobre este último punto, la norteamericana sostenía que “hay muchos niños que poseen aptitudes naturales de profesor”, siendo uno de los juegos favoritos de estos “jugar a la escuela” (Stewart, 1929, p. 206). Con base en las experiencias estadounidense, china y española, Stewart sugería que escolares de diez o doce años de edad podrían comenzar, por ejemplo, enseñando a los analfabetos a escribir sus nombres. Si bien reconocía que niñas y niños no estaban en condiciones de dar a los analfabetos una instrucción completa, sí podrían

“ensanchar su espíritu y expulsar de él las tinieblas que lo oscurecen” (Stewart, 1929, p. 207).

El texto de Stewart entregó legitimidad a la iniciativa anunciada por el Ministerio de Educación Pública la semana previa. La circular que citamos anteriormente establecía que en cada localidad del país se abriría un registro de pequeños voluntarios “que deseen cooperar enseñando los rudimentos de la lectura, escritura y aritmética a analfabetos que serían buscados por ellos mismos” (*La Nación*, 1929b, p. 12). En las BPM participaban, por lo general, las niñas y niños “más distinguidos de las escuelas públicas” (*La Nación*, 1929j, p. 3), quienes cursaban entre 4° y 6° año de educación primaria (*La Nación*, 1929g, p. 12). Las pequeñas y pequeños maestros debían realizar estas labores fuera del horario escolar, en las escuelas, en sus casas o en los hogares de sus alumnos. En caso de lograr éxito en su tarea, se dejaría “constancia del trabajo hecho por cada niño profesor y se le premiará con dinero o en otra forma cuando haya enseñado a leer y escribir a otro niño y adulto” (*La Nación*, 1929b, p. 12); recursos que se obtendrían de la cuota que las municipalidades estaban obligadas a dar para el fomento de la educación popular. Al respecto, el inspector escolar Manuel Martínez señaló en 1930 que en la Provincia de Santiago “el término medio de pequeños maestros que trabajó en la campaña de alfabetización fue de 230. Por el entusiasmo e interés que demostraron en esta cruzada fueron premiados 130 pequeños maestros” (Martínez, 1930, p. 123). En el caso de la Provincia de Tarapacá, en una ceremonia realizada en abril de 1930, la Dirección Provincial de Educación premió con relojes de bolsillo a los niños, mientras que las niñas recibieron máquinas de coser (*La Nación*, 1930a, p. 16).

En los meses siguientes, numerosas brigadas fueron organizadas a lo largo de todo el país¹³. Durante abril de 1929, en el Departamento de Valparaíso se crearon 17 BPM (*La Nación*, 1929c, p. 14); número que, tres semanas después, había aumentado hasta alcanzar 80, según informaba la Dirección Provincial (*La Nación*, 1929d, p. 13). En mayo de 1929, *La Nación* comunicaba “un hecho curioso y significativo” que se desarrollaba en la Escuela Modelo de Niñas de Los Andes, donde “pequeñas maestras de 13 [estaban] dando clases a alumnos de 40 años de edad”. Las niñas, “una vez que abandonan las aulas, dedican una hora todos los días para enseñar” (*La Nación*, 1929e, p. 72). El último día de este mismo mes, Julio Alberto Soto -Director Provincial de Valdivia- informaba sobre la labor desempeñada por 85 niñas y niños pertenecientes a 9 escuelas de la zona, quienes atendían a 230 analfabetos (*La Nación*, 1929f, p. 16). En el caso de la Provincia de Santiago, 479 alumnos profesores enseñaban a leer con el Silabario a 545 personas (*La Nación*, 1929g, p. 12). Un número similar de beneficiarios se registraba en octubre de 1929 en la Provincia del Bío Bío, donde 45 BPM atendían a 572 analfabetos (*La Nación*, 1929i, p. 11). Al mes siguiente, en la jurisdicción escolar de Quillota funcionaban “20 brigadas de pequeños maestros, con una matrícula total de 740 alumnos y una asistencia de 595” (*La Nación*, 1929m, p. 14). La imagen que se muestra a

¹³ Conviene destacar que no solo fueron organizadas BPM en escuelas públicas. En agosto de 1929, el editorialista de *La Nación* hizo un llamado a la iniciativa particular a sumarse a la campaña de alfabetización (1929j, p. 10). En junio de 1929, dos escuelas particulares de la Provincia de Santiago habían adherido a este esfuerzo (*La Nación*, 1929g, p. 12).

continuación es representativa de los registros fotográficos existentes sobre las BPM. En esta se observa a cuatro pequeñas maestras -alumnas de la Escuela Miraflores n.º 107 de Puerto Montt-, quienes enseñan a tres alumnas en el patio escolar.

Aunque las comunicaciones oficiales no relevaron en demasía el rol del profesorado, la labor docente fue fundamental en la organización de las BPM. A las maestras y maestros del sistema escolar se les delegó la tarea de desarrollar estas iniciativas en las escuelas, siendo los responsables de su éxito o fracaso. Para motivar a los docentes a organizar las BPM en sus escuelas, la citada circular emanada por la Dirección General de Educación Primaria informaba que la Campaña de alfabetización implicaría la puesta en marcha de un ambicioso plan¹⁴ orientado a reorganizar la jornada escolar, modificar la carga laboral docente y aumentar sus remuneraciones, e incrementar el número de estudiantes permitidos por sala de clases (*La Nación*, 1929b, p. 12).

Fotografía n.º 1: Pequeñas maestras de la Escuela n.º 107 de Puerto Montt. Fuente: *La Nación*, 1929h, p. 28.



En el discurso oficial, la acción de las BPM atendió a tres dimensiones: pedagógica, social y cívica. Respecto a la primera, en marzo de 1930 el Ministro de Educación Pública señaló que una de las actividades de más intenso desarrollo

¹⁴ Aunque no ha sido posible comprobar la aplicación de estas medidas -dado que esta tarea excede los límites del presente artículo-, sí es necesario destacar que la dictadura ibañista ofreció (al menos en el discurso público) una retribución monetaria a las y los profesores que participaron de la campaña.

emprendidas durante 1929 fue la campaña de alfabetización. En las actividades que formaron parte de la campaña, como las BPM, “los propios escolares [tenían] una participación del más alto valor educativo” (*La Nación*, 1930e, p. 17).

Las BPM -al igual de las ligas de higienización y aseo, de salud, del cepillo de dientes o de ornato, todas impulsadas durante la época- eran iniciativas colectivas “indispensables en todas las escuelas, cualesquiera que sean los medios con que cuenten” (Martínez, 1930, p. 35). Por este motivo, el Ministerio de Educación Pública promovió entre el profesorado la organización de este tipo de actividades prácticas, en que niñas y niños fueran actores protagónicos. Al respecto, el corresponsal de *La Nación* en Arica señaló en agosto de 1929 lo siguiente respecto a las actividades llevadas a cabo en aquella provincia:

De acuerdo con las nuevas tendencias educacionales, los niños son los principales actuantes de las actividades que tienen instaladas las escuelas. Ya el maestro está ocupando su verdadero puesto, el de orientador del trabajo del niño, siendo éste el que experimenta, crea y encuentra la solución de los asuntos (...) El niño ahora actúa con desenvolvimiento; respira, en parte, la libertad que debe tener; se interesa por los asuntos internos y externos; quiere siempre estar cooperando en todo; comparte labores con el maestro, ahí están las brigadas de alumnos maestros (...) Ahí está su acción, cuando obra haciendo beneficios, sin necesidad de que el maestro le diga haga esto, ayude aquí, etc. (*La Nación*, 1929i, p. 10).

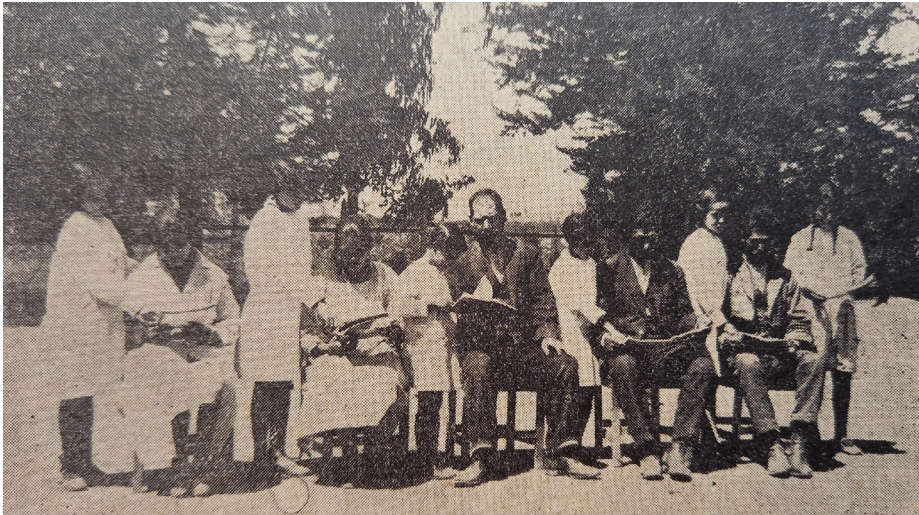
La participación de niñas y niños en estas organizaciones les permitía poner en práctica la enseñanza impartida en el aula, desarrollando diversas habilidades que requerían el contacto con las comunidades. Las fotografías incluidas en el libro *Cómo educa la Nueva Escuela Chilena* muestra el rol desempeñado por los escolares y la orientación entregada por el profesorado. Por ejemplo, en la fotografía n.º 2 se observa el grupo de pequeñas maestras responsable del curso vespertino de alfabetización de la Escuela n.º 150. Acompaña a las pequeñas alfabetizadoras -quienes posan para la cámara con silabarios en sus manos- la maestra Débora Tapia, coordinadora de la brigada.

Fotografía n.º 2: Pequeñas maestras de la Escuela n.º 150, Santiago. Fuente: Martínez (1930), p. 130.



En tanto, la fotografía n.º 3 muestra a pequeñas maestras con sus alumnos campesinos, en el patio de la escuela pública rural n.º 198 de 'Lo Pinto'. En esta, siete profesoras acompañan a cinco analfabetos. Si bien no hay cifras respecto a la proporción de niñas y niños que participaron en las BPM, las fuentes fotográficas sugieren que la mayoría eran mujeres.

Fotografía n.º 3: Pequeñas maestras de la Escuela n.º 198, Santiago. Fuente: Martínez, 1930, p. 127.



Complementariamente, gran parte de los artículos publicados en *La Nación* o en la *Revista de Educación* destacaron las BPM como un efectivo mecanismo de

ayuda a la comunidad. El informe elaborado por Ferrière permite visualizar esta dimensión. Según el pedagogo suizo, en 1930, en la provincia de Magallanes, en todas las escuelas primarias se organizaron “Brigadas de Pequeños Maestros con los alumnos de cursos superiores” (Ferrière, 1932, p. 223), en las que trabajaban voluntariamente 61 niñas y niños, quienes atendían a 101 adultos analfabetos. Además, relató Ferrière, la campaña de alfabetización se extendió también “a los reos de la Cárcel de esa ciudad” (Ferrière, 1932, p. 223). Asimismo, en la 15ª edición de la *Revista de Educación* se describió brevemente la labor realizada por la Escuela Superior n.º 1 de Magallanes, donde “un grupo de 15 alumnos [que] forman la Brigada de Alfabetización, que se dedica con gran entusiasmo a enseñar a todos aquellos que por algún momento no pueden concurrir a las escuelas nocturnas” (Ministerio de Educación Pública, 1930, p. 239).

Por lo general, las fuentes muestran la persistencia del carácter de cruzada de la campaña de alfabetización en las cuales se enmarcaron las brigadas. Estas acentuaban el espíritu de entrega de niñas y niños alfabetizadores, señalando, por ejemplo, que la labor llevada a cabo era “digna de aplauso (...) si se toma en cuenta que las condiciones frías de la región hacen que estos niños dedicados a estas labores tienen que afrontar serios sacrificios” (*La Nación*, 1929a, p. 11). En un sentido mesiánico, la acción de los brigadistas era descrita como un mecanismo para “enseñar las primeras letras y de llevar la primera luz de la ciencia a espíritus que jamás la entrevieron” (*La Nación*, 1929k, p. 3). El siguiente testimonio, incorporado por Martínez en su libro, muestra claramente el impacto de la labor alfabetizadora en las comunidades:

Al caer la tarde, después de las faenas, herreros, labriegos, lavanderas, toda la gente del campo, ruda y analfabeta, se dirige a las Escuelas en que graciosas y pequeñas ‘maestras’ los esperan.

Ellos, en el día desbrozaron la tierra para echar la miez (sic). Ellas, en la hora serena del crepúsculo, desbrozan también para sembrar. Su tarea se efectúa en la mente basta de los campesinos, que gracias a las lecciones de las ‘maestritas’, podrán recibir luces, algo tardías, pero siempre provechosas.

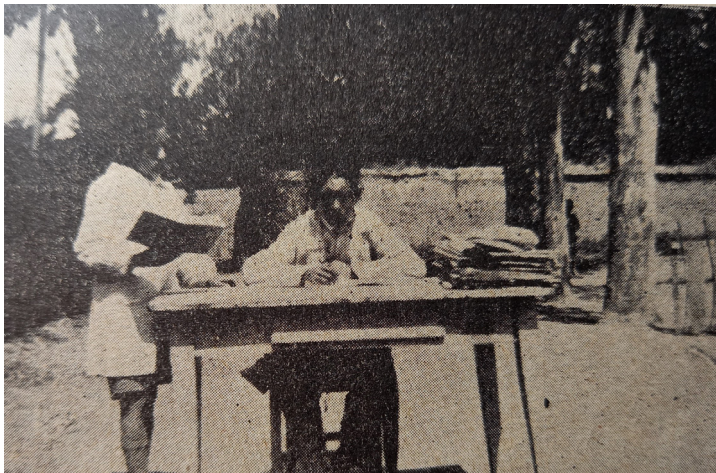
Son los hombres del mañana que educan a los viejos de hoy, nos da dicho la directora de la Escuela Rural que visitamos, Señorita Mercedes Ulloa Lobos (Martínez, 1930, p. 130).

Con frecuencia, las pequeñas y pequeños maestros debían desempeñar sus labores al finalizar el día, cuando los alumnos analfabetos terminaban su jornada de trabajo. Debido a esto, es probable que la mayoría de los brigadistas asumieran la labor de instruir a familiares o vecinos. En el caso de Máximo Manuel Aguilera, quien tenía once años y asistía a la Escuela pública n.º 157 de la comuna de San Miguel, cada día -luego que su padre llegaba de trabajar en la barraca ‘La Montaña’, a eso de las 7 de la tarde- se preparaba para comenzar con la labor alfabetizadora. A veces, no solo enseñaba a su padre, sino que también asistía a clases un vecino de ellos (Martínez, 1930, p. 128). Por este motivo, el esfuerzo de las niñas y niños era doblemente destacado como un acto de sacrificio y voluntariado. Por esta razón, Martínez señalaba que en las BPM “con énfasis oratorio, pero sin exageración

de fondo, descansa la dignidad, el prestigio, el progreso y futuro de la educación chilena” (Martínez, 1930, p. 125).

Por último, las BPM no solo eran vistas como un mecanismo orientado “a la alfabetización de niños y adultos no asistentes a las escuelas”, sino que estas experiencias también eran consideradas por las autoridades ministeriales como “un precioso medio de educación cívica” (*La Nación*, 1929b, p. 12). La participación de escolares en las BPM significaba, por un lado, realizar una labor voluntaria; pero, por otro, cumplir con un deber cívico. La descripción que en el libro de Martínez acompaña a la fotografía que se presenta a continuación, señala: “¡Qué interés demuestra esta otra pequeña maestra en cumplir con su deber!” (Martínez, 1930, p. 127).

Fotografía n.º 4: Pequeña maestra con su alumno, Santiago. Fuente: Martínez, 1930, p. 127.



Como sostiene Rojas Flores (2004), aquellas actividades educativas complementarias -como las organizaciones deportivas, las brigadas de boy scouts o girl guides, entre otras- alcanzaron un florecimiento durante la dictadura ibañista. En un contexto sociopolítico complejo, a través de la organización de colectivos infantiles (y también mediante la ritualización de las prácticas pedagógicas) se intentó dar legitimidad a las instituciones.

En el caso de las BPM, a través de estas no solo se transmitieron valores cívicos a niñas y niños, sino también a los adultos que eran alfabetizados. Así lo sugiere el siguiente relato:

Hemos visitado la Escuela n.º 198 de ‘Lo Pinto’, donde la menor de las pequeñas maestras nos recibió con estas palabras pintorescas: ‘Yo tengo un alumno palabreado. ¿Lo voy a buscar?’

Aceptamos. La maestra de ocho años de edad, llamada Graciela Abarca Salinas, fue entonces en busca de su alumno palabreado y regresó, efectivamente, con uno.

Se llama Martín Méndez. Ha vivido en el campo los cuarenta años de su existencia. Nos proponemos examinarlo.

‘A ver, lea esto’.

Le indicamos una firma al pie de un artículo de ‘La Nación’. Martín Méndez deletrea:

Pa-ul Ve-ri-té.

‘¿Sabe firmar?’

‘Sí. Ahora puedo hacerlo. Esta ‘guainita’ me la ha ‘enseñado’. Ahora parece que podré inscribirme en los registros electorales’.

Así como la pequeña Graciela proporciona conocimientos útiles a Méndez, otras alumnas se han impuesto también, orgullosas y alegres, la misma obligación (Martínez, 1930, p. 130).

Como se observa, para los alumnos de las BPM, alfabetizarse significaría la posibilidad de acceder a la cultura letrada y, así, incorporarse a la comunidad política¹⁵.

Hacia mediados del año 30, las BPM dejaron de ser creadas en las escuelas. Directores provinciales e inspectores escolares de educación primaria no evaluaron tan positivamente la organización de las brigadas durante el año anterior, “a pesar del celo desplegado por el magisterio” (*La Nación*, 1930d, p. 14) y aun cuando la campaña de alfabetización continuó siendo impulsada por el Ministerio de Educación Pública y otras entidades públicas (aunque con otras características). Queda pendiente analizar en profundidad las razones que explicarían su ocaso, aunque -como sugiere Labarca (1939)- la crisis económica que afectó al país podría ser motivo suficiente.

5. Consideraciones finales

Este artículo analizó la organización de las BPM durante la dictadura ibañista. Las fuentes primarias muestran que, aun cuando el Ministerio de Educación Pública determinó que la renovación pedagógica sería ensayada principalmente en escuelas experimentales, la legitimidad de las ideas del movimiento de la Escuela Nueva entre el profesorado impulsó la conformación de colectivos de docentes y escolares, como las brigadas. Sin embargo, el prestigio de los planteamientos escolanovistas no permiten explicar totalmente el desarrollo de estas prácticas colectivas. Los actores educativos aprovecharon la oportunidad entregada por el régimen de Ibáñez para asociarse, ya fuera para implementar prácticas educativas innovadoras o para sumarse a la cruzada contra el analfabetismo. Si bien el despliegue de mecanismos represivos fue constante durante el período en que se inscribe esta investigación, bajo el entendido que la dictadura tuvo carácter populista planteamos la formación de las BPM como un mecanismo para lograr la adhesión de los sectores populares.

¹⁵ Tal como señala Caruso (2010), con posterioridad a los procesos independentistas, los países latinoamericanos adoptaron sistemas republicanos de gobierno. En este contexto, la alfabetización de la población jugó un rol clave al establecerse que solo serían considerados ciudadanos aquellas personas que sabían leer y escribir. Para conocer más sobre el caso chileno véase Serrano, Ponce de León y Rengifo (2012) y Saldaña (2020).

Si bien la dictadura permitió y promovió este tipo de actividades educativas complementarias, estas no fueron totalmente financiadas por el erario público, primando en ellas un carácter de cruzada. Es decir, la responsabilidad de su organización fue atribuida íntegramente a las y los profesores, y su ejecución a las niñas y niños que asistían a la escuela primaria. La contradicción existente entre la poca visibilidad del rol docente en el discurso oficial sobre las BPM y la responsabilidad conferida al profesorado en la formación de estos colectivos sugiere considerar dos interpretaciones: por un lado, y un sentido estratégico, probablemente la dictadura buscó enfatizar el carácter emotivo de su cruzada al convocar a niñas y niños como alfabetizadores y, de esta manera, sumar respaldos al proyecto ibañista. Por otro lado, es factible pensar que la relevancia de la labor del profesorado en la organización de las BPM fue un reconocimiento tácito a cierto grado de autonomía que gozaban en la práctica. Sin duda, esta línea interpretativa deberá seguir siendo desarrollada en próximos trabajos, con base, por ejemplo, en circulares o decretos emitidos por el Ministerio de Educación Pública, en informes de inspectores escolares y en archivos conservados en escuelas, como los libros de registro.

La experiencia de las BPM permitió demostrar el rol activo que fue atribuido a las comunidades educativas en el discurso oficial, relativo a la renovación pedagógica y la creación de una nueva escuela y, también, de una nueva sociedad. Para Ibáñez, este 'Chile nuevo' estaba basado en una nueva comprensión del Estado, el que tendría un rol relevante en el ámbito social, educacional, cultural, laboral y productivo (Errázuriz, 2014). Según los distintos lineamientos entregados por las autoridades, en este trabajo se identificaron tres discursos sobre la infancia escolarizada: niñas y niños activos, niñas y niños voluntarios, y niñas y niños ejemplares. Mientras que el primer discurso enfatizó los nuevos fundamentos pedagógicos que sustentaron y nutrieron el nuevo concepto de infancia que difunden las fuentes sobre las BPM; el segundo discurso relevó el carácter de cruzada de la iniciativa en el proyecto social colectivo. Por último, el tercer discurso acentuó el atributo cívico de la acción alfabetizadora.

En este punto, cabe discutir respecto a la naturaleza asociativa de las BPM. Este trabajo sugiere mirar las brigadas como un híbrido entre la acción del Estado y la acción colectiva de las comunidades educativas. Siguiendo los planteamientos de Tarrow (1999), durante los procesos de expansión del Estado los gobiernos crean oportunidades para que los actores sociales participen, siempre en un marco de control. Lo anterior es un arma de doble filo: producto de los conflictos y aprovechando las estructuras de oportunidad creadas por el gobierno, con posterioridad surgen los movimientos sociales. Si bien durante la dictadura ibañista cualquier intento de movilización social fue constreñido, sostenemos que la creación de mecanismos de participación colectiva desde el Estado estuvo orientada a contener a los sectores populares y canalizar su descontento. En este sentido, las BPM podrían ser vistas como parte de un conjunto de mecanismos y estrategias que la dictadura desplegó para concitar la adhesión popular -y, de esta forma, intentar restaurar el orden social, además de expandir y reestructurar el aparato burocrático-. Pero, a la vez, estos y otros colectivos permitieron mantener los lazos colectivos. Desde esta perspectiva, se podría argumentar que la reactivación de la Asociación General de Profesores en

1931 (así como también otras organizaciones que influyeron en la caída de Ibáñez) fue incubada, en parte, por las oportunidades de asociación toleradas por el régimen en los años anteriores, como -por ejemplo- con la creación de las BPM.

En términos proyectivos, dado que este trabajo profundizó en el discurso oficial, queda pendiente analizar las tensiones que emergieron en torno a este cambio de perspectiva sobre la niñez en otras esferas y espacios públicos, además de varias otras líneas de interpretación señaladas a lo largo del texto. Asimismo, es necesario investigar específicamente en la campaña de alfabetización impulsada por Ibáñez del Campo -por ejemplo, analizando los cambios en materia de remuneraciones docentes-, como también en los cambios introducidos en esta a partir de 1930.

6. Referencias

- Alarcón, C. (2011). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Editorial Libros Libres.
- Alarcón, C. (2016). Educación, ¿para qué? Nacimiento y ocaso del ideal de la educación general en el marco de la reforma alemana en Chile (1883-1920). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 5, 96-131.
- Araya, N. (2019). *Escolarizados y virtuosos. Niñas y niños representados en los silabarios y textos de lectura (1840-1900)*. Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Arias, K. (2012). Ideas, intentos y fracasos en el proceso modernización administrativa entre las dos administraciones de Ibáñez (1927-1958). *Universum*, 27(1), 13-27.
- 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. (2016). *La pedagogía de Dewey en Chile: su presencia, a través de sus discípulos, durante el siglo XX*. Ediciones Departamento de Contabilidad y Auditoría - Departamento de Educación.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Carimán, B. (2012). El «problema educacional» entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum*, 27(2), 31-44.
- Egaña, L. (2004). Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: Un debate Político. *Revista de Educación*, n.º 315, 14-29.
- Errázuriz, T. (2014). La administración de Ibáñez del Campo y el impulso de la circulación moderna (Santiago, 1927-1931). *Historia*, 47(2), 313-354.
- Ferrière, A. (1932). *La educación nueva en Chile (1928-1930)*. 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.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Garcés, M. (2002). *Crisis social y motines populares en el 1900*. LOM.
- Gómez Catalán, L. (1928). Mensaje que dirige el jefe del Departamento de Educación Primaria a los padres de familia explicando la reforma educacional y solicitándoles su cooperación. *Revista de Educación Primaria*, 35(1), 36-42.
- 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>
- Henríquez Acevedo, L. (1930). *Familia y escuela*. Imprenta Hispano-Chilena.
- Hernández, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 37, 257-284.
- La Nación* (1929a). “Quinientos niños forman las brigadas de pequeños maestros en la región del Maipo”, 21 de agosto de 1929.
- La Nación* (1929b). “Se iniciará una enérgica y activa campaña contra el analfabetismo”, 27 de febrero de 1929.
- La Nación* (1929c). “La campaña de alfabetización de menores y adultos ha sido organizada en todo el departamento”, 30 de abril de 1929.
- La Nación* (1929d). “Los servicios de educación primaria en la provincia durante los meses de marzo y abril”, 23 de mayo de 1929.
- La Nación* (1929e). “Activa labor educacional realiza la Escuela Modelo de Niñas de Los Andes”, 21 de mayo de 1929.
- La Nación* (1929f). “Actividades en el servicio de educación primaria de Valdivia”, 31 de mayo de 1929.
- La Nación* (1929g). “Gracias a la activa labor de los maestros, los analfabetos van disminuyendo considerablemente”, 10 de junio de 1929.
- La Nación* (1929h). “Pequeñas maestras han emprendido en Puerto Montt”, 30 de junio de 1929.
- La Nación* (1929i). “Es interesante y efectivo el desarrollo que ha alcanzado la educación en Arica”, 17 de agosto de 1929.
- La Nación* (1929j). “La cruzada contra el analfabetismo”, 19 de agosto de 1929.
- La Nación* (1929k). “La cruzada contra el analfabetismo”, 30 de agosto de 1929.
- La Nación* (1929l). “El personal de instrucción primaria de Bío-Bío ha respondido en forma entusiasta a los anhelos del progreso del Gobierno”, 2 de octubre de 1929.
- La Nación* (1929m). “Alfabetización – Centros de Estudio Profesionales – Bibliotecas”, 16 de agosto de 1929.
- La Nación* (1930a). “Relojes y máquinas de coser obsequiará el Gobierno a los ‘Pequeños maestros’ de Tarapacá”, 17 de abril de 1930.
- La Nación* (1930c). “Interesantes conclusiones se aprobaron en la Asamblea Pedagógica”, 18 de febrero de 1930.
- La Nación* (1930d). “La voz de las provincias”, 18 de abril de 1930.

- La Nación* (1930e). “Un año de fecunda labor cumple hoy el Ministro de Educación Pública don Mariano Navarrete”, 11 de marzo de 1930.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Publicaciones de la Universidad de Chile.
- Martínez, M. (1930). *Cómo educa la Nueva Escuela Chilena. Breve reseña del trabajo efectuado en las escuelas del V Sector Escolar de Santiago, del objeto e importancia de las actividades que puede desarrollar la escuela y del modo como deben organizarse y atenderse*. Imprenta y Encuadernación Silva.
- Mayorga, R. (2018a). Una educación nueva para un nuevo individuo. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo & R. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile, tomo iii* (pp. 19-62). Taurus.
- Mayorga, R. (2018b). Las grandes reformas pedagógicas. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo & R. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile, tomo iii* (pp. 209-253). Taurus.
- Ministerio de Educación Pública (1930). Labor realizada por la Escuela Superior n.º de Magallanes. *Revista de Educación*, 15, 236-239.
- Nelms, W. (1984). Cora Wilson Stewart and the Crusade Against Illiteracy in Kentucky, 1916-1920. *The Register of the Kentucky Historical Society*, 82(2), 151-169.
- Núñez, I. (1978). *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931*. Serec.
- Núñez, I. (1986a). 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»). PIIIE.
- Núñez, I. (1986b). *Gremios del magisterio. Setenta años de Historia. 1900-1970*. PIIIE.
- Núñez, I. (2012). El preceptorado como actor social. En S. Serrano, Ponce de León, M. & Rengifo, F. (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)* (pp. 253-289). Taurus.
- Núñez, I. (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923- 1928): maximalismo, realismo y ¿derrota? En B. Silva (Coord.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3* (pp. 19-55). Ediciones UTEM.
- Peralta, M. V. (2018). La ‘reforma educacional’ del 27 y sus implicaciones en la educación parvularia. En B. Silva (Coord.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 4* (pp. 49-76). Santiago: Ediciones UTEM.
- Pérez Navarro, C. y P. Toro-Blanco (2020). La Ley de Educación Primaria Obligatoria: su discusión, promulgación y primeros años de implementación. En J.E. García-Huidobro & A. Falabella (Eds.). *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena* (pp. 9-25). Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez Navarro, 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>
- Pinto, J. (2020). ¡La cuestión social debe terminar! La dictadura de Carlos Ibáñez en clave populista, 1927-1931. *Historia*, 53(II), 591-630.
- 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*. Quimantú.
- Rojas Flores, J. (1993). *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*. DIBAM.
- Rojas Flores, J. (2004). *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Ariadna Ediciones.
- Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)*. JUNJI.
- 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.
- Saldaña, C. (2020). «Es más importante cumplir los deberes que ejercer los derechos». *La trayectoria de la formación de ciudadanos para la patria en Chile*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/97233:Es-mas-importante-cumplir-los-deberes-que-ejercer-los-derechos>
- Silva Torrealba, B. (Coord.) (2015). "Presentación". En B. Silva Torrealba, (Coord.). *Historia social de la educación chilena. Tomo 1. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Ediciones UTEM.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Tarrow, S. (1999). Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales. En D. McAdam, J. McCarthy & M. Zald (Coords.), *Movimientos sociales, perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos* (pp. 71-99). Istmo.
- Tejías, S. (1929). El espíritu actual de la reforma educacional. Algunos aspectos de la nueva educación. *Revista de Educación*, 11, 720-724.
- Toro-Blanco, P. (2016). Misión al *finis terrae*: Adolphe Ferrière y su viaje a Chile en 1930. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp.441-452). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Toro-Blanco, 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 & R. Silva Rabelo (Coords.), *Movimento internacional da educação nova*. Fino Traço.
Vial, G. (1996). *Historia de Chile, 1891-1973*. Zig-Zag.