

LA ESCUELA NUEVA: CHILOÉ. UNA MIRADA INSULAR 1919-1925

THE NEW SCHOOL: CHILOE. AN INSULAR GLANCE 1919-1925

Reinaldo Hernández Catalán

Magíster en Historia

Centro de Estudios de la Cultura Americana

reinaldo@cecamericana.cl

Resumen: El objetivo principal del artículo es describir desde una perspectiva histórica, la existencia de la Escuela Nueva en Chiloé entre 1919-1925. Dicha caracterización toma como principal argumento la descripción del método activo y la manera de desarrollarlo según la Organización de profesores Primarios de Ancud a través del periódico “El Boletín Escolar de Ancud”.

Palabras clave: historia de la educación, escuela nueva, Chiloé.

Abstract: The main objective of the article is to describe, from a historical perspective, the existence of the Escuela Nueva in Chiloé between 1919-1925. This characterization takes as main argument the description of the active method and the way to develop it according to the Organization of Primary Teachers of Ancud through the newspaper The School Bulletin of Ancud.

Key words: history of education, new school, Chiloé.

47

INTRODUCCIÓN

El tema de la Escuela Nueva y su influencia en el sistema educativo chileno, ha sido tratado de preferencia en su dimensión socio-política, especialmente describiendo el accionar social de los profesores como agente de transformaciones sociales para la década de 1920. En efecto, los artículos de Reyes (2002, 2010); Caiceo (2011); Hernández y Zamorano (2016) junto con los tomos de la Historia Social de la Educación Chilena compilados por Benjamín Silva (2015; 2016; 2017) se centran en este aspecto. Junto con lo anterior, también estos estudios destacan la formación para la democracia y el progreso social en los educandos, que se hace parte del ideario de la corriente comentada. Ante esto, pocos escritos nos muestran cómo se desarrolló la labor de los educadores en términos didácticos en relación a esta concepción en el país. Lo que se busca en estas líneas, es realizar una descripción histórica de la renovación pedagógica, basada en las didácticas y metodologías que fueron parte del movimiento de la Escuela Nueva en las regiones más australes del territorio.

Este artículo está dividido en tres partes claramente identificables. La primera, en la cual se comenta las características generales de lo que fue el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva en términos conceptuales y además como fue percibido en nuestro país. Una segunda, donde se comentan los aspectos pedagógicos de la corriente educativa, (definido en su plano didáctico y de roles del educador) que son asumidos por los profesores normalistas de Chiloé. La tercera y última, donde se expresan unas conclusiones del artículo.

La metodología utilizada está sustentada en 2 aspectos esenciales para su estudio. La primera, marcada por un efectuar una exégesis de una Fuente primaria, cual es el “Boletín Escolar”, publicado en la localidad de Ancud y que era la Voz de la Asociación de Maestros Primarios de la misma ciudad, publicado entre los años 1919-1925. Organización que contaba casi con un centenar de miembros al finalizar su período (Boletín Escolar, 15 de junio de 1920, N°9, Año I), dando cuenta esto último del gran compromiso gremial que existió en torno a las reformas educativas de este período, cuyos ejes son la aplicación de los principios de la Escuela Nueva y la lucha por la creación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920). El segundo aspecto, es que la metodología se basa en un análisis hermenéutico de las páginas del periódico centrado en el análisis de contenido de sus páginas.

EL MÉTODO ACTIVO DE LA ESCUELA NUEVA Y SU APLICABILIDAD EN CHILE

La Escuela Nueva como corriente pedagógica se desarrolló con gran vigor en Europa y las Américas durante las postrimerías del siglo XIX y primer tercio del siglo XX. Nuestro país no quedó ajeno a este clamor que buscaba transformar la educación, centrándose en el activismo y psicocentrismo (educación basado en el estudiante), así como en la transformación del educador en un actor social relevante. Numerosos estudios dan cuenta de estas ideas y que se mantuvieron en las décadas posteriores en el Movimiento Experimental. (Ferriere, 1930; Egaña, 2003; Cerezo, 2007; Caiceo, 2011; Narváez, 2006)

Con respecto a lo señalado anteriormente, esta renovación era una puesta pedagógica que cuestionaba una educación tradicional sustentada en la centralidad de la figura del docente, del exceso de la enseñanza enciclopédica y la pasividad del educando. En suma siguiendo a Cerezo (2007), la Escuela Nueva se caracterizaba por:

Según el movimiento de la Escuela Nueva era importante denunciar y modificar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. Así pues, tenemos que la noción de niño en este modelo debe estar basado en planteamientos del desarrollo, y el acto educativo debe tratar a cada uno según sus aptitudes. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación. Respecto a la relación maestro – alumno se transita de una relación de poder-sumisión que se da en la escuela tradicional a un vínculo marcado por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será pues un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus

alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas. (Cerezo, 2007, p 4)

Con respecto a los principios de la escuela Nueva señalados en esta cita, compartimos la mayoría de sus aspectos reforzando con la idea de los autores ya citados (Reyes, Caiceo, Narváez), que sostienen que en nuestro país, la Escuela Nueva se caracterizó, (en el plano de la renovación disciplinar y metodológica), por fundamentar sus principios pedagógicos en el activismo del niño. El movimiento transformista educativo reconocía que el niño era un ser inquieto y activo y todo acto educativo debía partir de estos principios. La escuela debe centrarse en los intereses del niño. Por esta razón también se conoció como Escuela Activa, definiéndola como:

“un lugar que tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio”⁹. (Egaña citado por Reyes 2010, p. 43)

ESCUELA NUEVA EN CHILOÉ

La Escuela Nueva en Chiloé tuvo un reconocimiento explícito e implícito por parte del profesorado primario normalista insular. Es explícito, en el sentido de apoyar a autores y organizaciones que comparte el ideario de la Escuela Nueva tales como son el autor suizo Adolfo Ferriere. En efecto, el maestro ginebrino, director en esa época de las Escuelas Nuevas de su país, era una figura recurrente en las páginas del periódico. En especial en lo relacionado con el activismo y sus alcances pedagógicos. Sus teorías así como algunas críticas por el expuestas (ejemplo de lo anterior, contra el recargo excesivo de horas de clases en las escuelas y fuera de ellas), son habituales y nos demuestran el grado conocimiento de la obra de este autor.

Otro aspecto donde encontramos conocimiento y compromiso con la causa de la Escuela Nueva, está referido a la publicación de varios artículos en educación de la educadora y poetisa Gabriela Mistral. La educadora, en su calidad de participante del proyecto para la Reconstrucción de la enseñanza primaria y normal elaborado por la Asociación General de Profesores, da conferencias donde proponen generar escuelas experimental en cada provincia. Esto debería ser impulsados por “Profesores más capaces y atrevidos puedan ensayar sin vigilancia, los métodos de la Montessori y de Ellen Key, y los de Decroly, Tolstoy, Claparede, Manjé, etc” (Boletín Escolar. 15 de junio de 1925, Año VII, N°58, p1).

La Tercera filiación está definida por la activa promoción de la Revista Nuevos Rumbos, órgano oficial de la Asociación General de Profesores y que era bastante publicitada en las páginas del periódico. Lo interesante de señalar de esta organización es que a nivel nacional era la impulsora de los principios y autores de la Escuela Nueva.

EL ACTIVISMO EN LA ESCUELA NUEVA SEGÚN LA VISIÓN DEL PERIÓDICO “BOLETÍN ESCOLAR”

El rol del maestro y la escuela según los maestros primarios de Ancud

Lo primero que hay que destacar con respecto a la Escuela Nueva y (como fue interpretada en el territorio insular chilote), a partir del activismo, es la modificación en el papel del educador que se debe impulsar en esta corriente educativa. En efecto, una de las primeras condiciones exigidas para el correcto desarrollo docente es asumir un compromiso total en las diversas áreas de su formación magisterial. La primera de estas, es aquella formación en la cual el maestro primario debe demostrar y poseer sólidos conocimientos, aprendidos en su paso por las escuelas normalistas. No todo puede basarse en la actividad del educando. Un segundo aspecto que el educador debe manejar también, es tener la capacidad para transmitir estos conocimientos hacia sus pupilos, la didáctica. Una tercera condición que debe poseer el maestro, es aquella en la cual se evalúa su compromiso con los estudiantes, medido en el éxito de una buena inserción en la sociedad del educando por ellos formados. Para esto, deberían nutrirse con. “cursos de perfeccionamiento, de conferencias pedagógicas, del fomento de la lectura de obras y revistas de educación, y sobre todo, por la palabra y la acción personal constante, entusiasta y abnegada de las autoridades escolares”. (Boletín Escolar 15 de abril de 1921 Año II, N°17, p2)

El profesor no solo debía impartir los conocimientos teóricos y que estos fueran comprendidos por los educandos, sino además el perfeccionamiento moral y físico de sus estudiantes. Debería estar al tanto de conocimientos relacionados con el cuerpo humano y sobre todo, en la higiene que permitiese contrarrestar cualquier posible peligro en la salud de los jóvenes; el docente también debe dominar la didáctica de su quehacer con la finalidad de que su conocimiento puede ser entendido y comprendido. Este conocimiento es facilitado por la formación en Pedagogía y metodología que ayudan a comprender la psicología del niño en sus diversas etapas y quizás lo más resaltante, es la formación moral que el maestro primario entrega ya sea de manera teórica como por medio de su ejemplo en la vida diaria.

La formación impartida a los futuros normalistas les hace integrar un cuerpo que los solidifica en una visión positiva acerca de su futuro quehacer docente que se refleja en:

Los alumnos de las Escuelas Normales tan pronto como reciben en su título de maestro, se imaginan que una vez fuera de los umbrales del plantel de educación que moldeó su alma y formó corazón, van a encontrar todas las clases de facilidades para el logro de sus aspiraciones juveniles. Salen con el espíritu lleno de optimismo, de ese optimismo que aprendieron en las clases.” (Boletín Escolar 15 de septiembre 1924, Año VI, N° 51, p4.)

El tema es que esa imagen idealizada de lo que sería su devenir como profesor primario va siendo cuestionada con el ejercicio de su profesión. Aparecen inconvenientes, quejas y problemas que no fueron suficientemente avizorados durante el desarrollo de su formación.

El primer elemento de queja es diacrónicamente transversal a la publicación, está referido a inconvenientes en las dimensiones económicas y administrativas que tiene la profesión. En efecto, desde su primer número en el año de 1919 hasta el término de esta publicación en 1925, podemos apreciar críticas hacia el aparato administrativo y económico de la profesión docente primaria. Se identifican varios problemas. El primero de ellos, la carencia y fragilidad económica que poseen los docentes, especialmente en lo referido a las remuneraciones tanto por el poco sueldo que reciben como también por el no pago de las mismas. Otro inconveniente mencionado, es lo referido a la labor educativa se hace ardua por problemas conectados con la edificación escolar, específicamente en cuanto a la mala calidad de los edificios, permitiendo estos la filtración de la lluvia en invierno y el frío. Esto último, es tomado como una excusa para no enviar a los niños por parte de los apoderados al establecimiento escolar. Otros temas que aparecen como queja a la formación, es el nulo desarrollo de la enseñanza agrícola que están recibiendo tanto los maestros como los propios estudiantes de los primeros. Por último, las quejas sobre el mobiliario escolar también se contabilizan como un insumo que daña la actividad del magisterio en la zona. El segundo problema que aparece y afecta a la función docente normalista, está referido a señalar el fracaso de un educador en función de los aprendizajes que el estudiante logra demostrar cuando egresa del sistema escolar. El fracaso del maestro está determinado de manera indirecta. Sin la necesidad de la vigilancia y apoyo del educador, el estudiante debe demostrar que es un ser humano integrado en la comunidad. Este fracaso como profesor queda claro en la siguiente cita: “Si el niño o niña no logra comprender la lectura que hace en su vida adulta, le roban en su trabajo el salario por no entender el pago de las remuneraciones o simplemente no logra sacar bien una cuenta en el almacén, sí el niño no ha desarrollado hábitos de higiene o se ha transformado en un ser humano mentiroso, impuntual en su trabajo” (Boletín Escolar 15 de octubre de 1924 AÑOVI, N° 52, p1)

Un tercer aspecto deficitario que visualizaban los profesores primarios y que se ponía como queja habitual, era la diferencia que existía entre ser profesor urbano o rural. El profesor rural tenía más desventajas que el del mundo urbano ya que, tenía que lidiar con 2 grupos humanos que cuestionaba su vocación. El primero, era la comunidad de padres y apoderados, esto porque suponía que el maestro primario rural era una suerte de *Factotum*, conocedor de medicina, de leyes, de agrimensura, redactor de epístolas, juez de disputas familiares. Esta mirada del mundo campesino, hace recaer sobre los hombros de los profesores una función que va más allá para lo que fueron preparados profesionalmente y que generalmente produce tensiones en los educadores. El segundo grupo humano, eran los hijos de los campesinos y ganaderos de las zonas, alejadas de los “encantos urbanos”. Estos niños del campo son descritos de la siguiente manera y nos habla de cómo eran evaluados por los maestros que tenían que ir a efectuar clases a dichas zonas: “son rústicos, huraños y rehacios, de facultades mentales embrionarias, de vocabulario sumamente pobre; en tanto que los de la ciudad son urbanos, de inteligencia precoz y hablan el castellano” (Boletín Escolar 15 de diciembre de 1920 Año II N° 15, p1).

El último inconveniente que se comenta en las páginas del periódico escolar, es aquel que está relacionado con la capacitación e instrucción que debían recibir los docentes para comprender este activismo y experimentalismo educativo, propio de la Escuela Nueva.

Una solución a este problema fue resuelta por las conferencias pedagógicas que solían realizar los primeros sábados de cada mes. Estos certámenes docentes, se basaban en exposiciones hacia sus colegas y comunidad en general, a través de clases prácticas de diversos temas. Un ejemplo de aquello son las conferencias que se realizaron el día 10,11 y 12 de septiembre de 1924 en donde se destaca el comentario sobre el libro Democracia y educación de J. Dewey; “ 7.- ¿ Qué clase de relaciones debe existir entre el hogar y la escuela ? Relatora, Srta. Julia Cárdenas.11. Algunas consideraciones sobre enseñanza moderna y preferencia que se debe dar a ciertos ramos. Relator, Don Custodio Gallardo”. (Boletín Escolar 15 de septiembre 1924 AÑO VI, N° 51 p2)

Todos estos problemas que estaban presentes pueden resumirse en la visión que se encuentra el maestro normalista ante su práctica:

Al principiar sus clases se encontrará con que le falta un compás, la escuadra y el metro, carecerá de un globo terrestre, cuadros de higiene, de ciencias físicas y naturales, letras movibles, etc. Y si por desgracia le toca iniciar sus clases en un día de tempestad, verá cómo el viento zumba por sus oídos, como el agua penetra por las ventanas, puertas y paredes. (Boletín Escolar 15 de septiembre 1924 AÑO VI p2)

La escuela

Tal como es indicado en la teoría de la Escuela Nueva, la institución escolar juega un rol fundamental, tanto si es comprendida como un fin en sí misma como el medio para lograr la armonía social que implica el seguimiento de los preceptos de la corriente pedagógica. Para que ambos logren ejecutarse con plenitud, es necesario generar estrechos vínculos entre hogar y escuela. No puede suceder que los padres y apoderados de los estudiantes cuestionen las decisiones entorno a las evaluaciones de los profesores ya sea en el plano académico, como también en el plano de la conducta aceptando como válido las quejas y mentiras del niño.

La escuela es vista como la institución donde se modela el carácter, la inteligencia en la etapa de la juventud. Esta queda explicitada muy claramente con la siguiente cita que reafirma un compromiso propio de la Escuela Nueva, que es la confianza en que provocará cambios sociales y ser un vehículo de movilidad social. La cita nos relata lo siguiente:

El taller donde se forjan las inteligencias, donde se esculpe con marcado esmero las buenas ideas, donde se moldea el alma de la juventud, es la escuela”.

No olvidemos jamás que es ella la depuradora de las costumbres, el campo donde se expurgan malezas la simiente que con la palabra y el ejemplo llega a producir los ansiados frutos. Amémosla como corresponde a la magnitud de las enseñanzas al rol importantísimo que desempeña en la vida de los pueblos y veremos entonces que sus beneficios serán tan grandes como la felicidad de nuestro Chile (Boletín Escolar 22 de marzo de 1925 AÑO VII N° 55 p1)

El activismo

Dentro de las metodologías que parecen destacar como propias de la Escuela Nueva, ninguna llama más la atención a los normalistas ancuditanos que el activismo. En efecto, se

discuten ampliamente los beneficios y ventajas de la aplicación de este método en las escuelas primarias.

Ahora bien, dentro de la historiografía de la educación chilena se destaca el activismo como característico de la Escuela Nueva, pero algunos articulistas del periódico suelen colocar este método como propio de la influencia alemana. Por citar un ejemplo, en una publicación de marzo de 1922, se sostiene entre otras cosas, que la aplicación del método ya se enseñaba en nuestro país, teniendo su origen en la llegada de los profesores alemanes en 1885. Insistiendo que no era nuevo y que su falta de aplicación en las aulas chilenas era más bien producto de la falta de materiales para implementarlos que el desconocimiento de los mismos. (Boletín Escolar, 15 Marzo 1922 Año III 26 en Pág 2.)

Corroborando lo anterior, se comenta la iniciativa en Chile del Visitador de escuelas Rómulo J. Peña, en su cargo de director de la escuela Normal de Copiapó. Su labor en las clases de física y química, fue transformarlas en verdaderos laboratorios en donde individualmente los estudiantes elaboran trabajos bajo la supervisión del mismo. (Boletín Escolar, 15 de abril de 1923, AÑO V N°36 p1).

Todo lo anterior puede reafirmarse en la siguiente cita que da cuenta de la influencia alemana en la aplicación del método activo:

He aquí una cosa muy vieja y muy nueva entre nosotros: muy vieja porque hace ya muchos años que la conocemos y la practicamos, y muy nueva porque ahora no más la hacemos la hemos puesto sobre el tapete de la discusión adoptado como tema de conferencias, la hemos sujetado a encuestas entre los profesores y la hemos erigido como una de las bases de nuestra reforma educacional.

Hace treinta y seis años (1885) llegaron a Chile cinco o seis profesores alemanes contratados para reformar los métodos de enseñanza de nuestra única escuela normal de preceptores, y por medio de los maestros formados por ellos, los de toda la enseñanza primaria. Esos profesores enseñaron cosas que entonces eran una verdadera novedad para nosotros: que debía abandonarse la enseñanza puramente memorativa, basada en los textos, y reemplazarse por la enseñanza oral o inductiva; que el maestro no debía entregar al niño verdades hechas, en forma dogmática, sino que guiarlo para que, mediante su raciocinio y su propia observación, llegara a descubrirla; que para esto era necesario hacer la enseñanza, en todo lo posible, objetiva, colocando en manos de los niños el objeto mismo que se trataba de estudiar, y sólo en caso de que eso no pudiera hacerse, un cuadro, un facsímil o un dibujo de él; que delante del objeto, el alumno mismo debía observar sus partes, sus particularidades, sus caracteres especiales, etc. y debía formular sus observaciones en su propia lengua, reduciéndose el papel del profesor a corregir errores de observación o expresión. (Boletín Escolar, 15 de marzo de 1922 Año III N°26 en Pág 2)

La admiración por Alemania y la aplicación por el activismo siguen siendo una impronta en los profesores primarios de Ancud. En una nota de prensa del año 1924, se destaca que el sistema educacional alemán buscaba una reforma centrándose en los principios activos. Principios tendientes a reforzar las clases prácticas, de observación, salidas escolares, de manualidades con el fin de desarrollar los sentidos en estas

experiencias prácticas que conformarán un conocimiento para toda la vida. (Boletín Escolar 15 de octubre de 1924 Año VI N° 52 p2)

Lo anterior no quita el hecho fundamental, una apuesta decidida por encontrar las verdades de las diversas disciplinas impartidas en el currículo escolar mediante el desarrollo del método activo. En esta metodología, la utilización de la enseñanza por descubrimiento jugaba un rol importante:

No era aceptable una clase de física o química en que el alumno mismo no ejecutara el experimento conducente a la verdad que se trataba de descubrir, ni era una buena una clase de matemáticas ni los cálculos, antes de hacerse en forma abstracta, no se hacía con las bolitas del tablero contador, con los dedos de la mano, con los lápices, con las plumas. (Boletín Escolar, 15 de Marzo 1922 Año III n°26 en p. 2)

Es muy sintomático que desde un primer momento tomen como banderas de lucha en la renovación pedagógica el activismo de la escuela Nueva, aunque los retrotraigan a la influencia alemana. Activismo basado en la observación y en la práctica de conocer las cosas, las matemáticas y el lenguaje, eliminando ese rol directivo en forma de clase expositiva asignado generalmente se le asigna al educador antes de este período.

En otro aspecto, los fines que se persiguen mediante la utilización de los métodos activos son de diversa naturaleza. Uno de ellos está centrado en que este método aplicado a la enseñanza, el estudiante podrá adquirir con mayor naturalidad el convertirse en un verdadero ciudadano y, contribuir con el progreso de país. También permite elaborar una ética del trabajo que en la vida adulta posibilitará el sentido de la investigación y la facultad creadora que la actividad industrial del país tanto necesita. Otro fin que parece dar cabida al activismo en educación, es integrarla como la educación distintiva y natural de los sectores socioeconómicos más bajos de la población. Esto es justificado porque la educación basada en libros, en las humanidades, correspondería a una visión elitista del sistema escolar que debe ser urgentemente remplazado para incentivar esta educación caracterizada en las manualidades.

Se impele una orientación práctica, activa de la educación, eligiendo los conocimientos que posteriormente fueran útiles a la vida diaria. Descartando los conocimientos obtusos y teóricos que no aportan al desarrollo de la persona al decir de los articulistas del periódico. Los conocimientos y enseñanzas siguen siendo poco prácticas y hay que cambiarla. Dicho en la siguiente cita:

Las excursiones escolares son todavía escasas, las visitas a las fábricas y empresas industriales muy poco comunes, los paseos a fundos y sementeras más raras aún; todo se reduce a explicaciones áridas dentro de las cuatro paredes de una sala de clases. (Boletín Escolar.15 de julio de 1921 Año III N°20, p1)

Las formas de realizar las clases.

Las clases se realizaban buscando su sentido práctico tanto a nivel docente como a nivel de los estudiantes. Por ejemplo, los profesores eran convocados cada primer sábado del mes donde debía rendir una prueba antes sus pares, en forma de una clase modelo práctica. También en la aplicación de métodos para desarrollar un curso de tejidos de telar

desarrollado en Santiago (B.E 15 de julio de 1921 AÑOIII, N°20 p4). Aunque es evidente que los métodos activos se identificaban con los niños y niñas que estudiaban en la escuela primaria. Un método bastante utilizado era de las excursiones, aprovechando los clubes de scouts que se formaban al interior de los Liceos y al cual se incorporaban los estudiantes de las escuelas primarias. Un claro ejemplo de lo anterior, es la siguiente noticia:

Estas excursiones campestres instruyen al niño y favorecen su crecimiento y desarrollo; los preserva de enfermedades y los deja aptos para soportar sin contratiempos las variaciones atmosféricas (Boletín Escolar 15 de mayo de 1922 Año III, N°28, p2).

Las clases de geografía de los estudiantes de la zona por ejemplo de Dalcahue eran impartidas en viajes a la zona de Carelmapu, donde se enseñaba geografía a través del estudio de los lugares históricos y terminando al final con entonaciones patrióticas. Un segundo elemento que se mencionan en el desarrollo de las clases activas es su crítica a las metodologías utilizadas en la época. Por ejemplo, la enseñanza a coro que se efectúa en la clase matemáticas en donde se hace repetir 25 veces 2 más 2 porque es monótono y no satisface el fin que se propone el educador. (Boletín Escolar 15 de octubre de 1921 Año III, N° 23). Otra queja a los métodos eran las excesivas tareas domésticas que se entregaban para ser realizadas fuera de clases, tema que en la actualidad se está debatiendo y que ha gozado de análisis durante muchos decenios en la educación chilena. En especial, se critica lo que entregaban a las niñas ya que:

Sin embargo este método aplicado con poco discernimiento, lejos de realizar un beneficio, hace un verdadero daño a las educandas por el recargo de trabajo, nocivo a la salud, que trae con él, porque hace odiosa la tarea y porque multiplicadas éstas dan ocasión a fraudes, pues es cosa corriente que los trabajos presentados por las mejores alumnas sirvan de modelo al resto de la clases. (Boletín Escolar 15 agosto de 1925 Año VII , N° 60 p4)

Pero no sólo comentarios negativos nos encontramos por la no aplicación de los métodos activos en las escuelas. Existen sugerencias para una correcta implementación del método activo a las asignaturas para hacerlas más prácticas y con vínculos a las concepciones general sustentadas. Por ejemplo, el proceso de socialización es incentivado con la clase de castellano. En efecto, la socialización entendida por el periódico escolar ancuditano como la capacidad para trabajar con otros y para otros, se consigue de manera eficiente en la clase de castellano. Esto es, porque el maestro normalista promueve discusiones en clases con los temas de las lecturas que realizan los estudiantes; “organizando círculos de narraciones, de lectura, de escritores, de recitación, dramático, etc.” (Boletín Escolar. 20 de agosto de 1923 N° 40 p1) Grupos de alumnos hacen ilustraciones y construcciones de trabajos manuales en relación con trozos de lectura; publicando un periódico escolar y generando vínculos con otras asignaturas o ramos.

Otro método activo que es bastante discutido e incentivado por parte de los educadores de la década de 1920 en su periódico escolar, son las dramatizaciones. Estas entregan una múltiple formación a los educandos ya que parte de algo natural y propio del niño como es el natural deseo de expresión (opinión de los profesores). También permite

el subordinarse a otros para conseguir el éxito en la representación elegida; ayudan a expresarse; se ejercita la memoria y sirve como un primer acercamiento al trabajo. En resumen se obtienen grandes provechos utilizando el instinto dramático, “es emplear uno de los más potentes factores de la educación, ya sea desde el punto de vista psicológico, pedagógico o moral” (Boletín Escolar 15 de junio de 1923 AÑO V, N° 38 p1. P2.)

Finalizando este tema de las metodologías de enseñanza y aprendizaje recomendadas para efectuar el activismo, se deja una transcripción preciosa de cómo debía elaborarse una clase de geografía. Es una recomendación de las decisiones que tomaron los educadores en Temuco como debería hacerse dicha clase. Es una relación específica como deben ejecutarse en términos de enseñanza, aprendizaje, rol del educador, rol del educando, asignaturas con las cuales debe relacionarse, el papel de la escuela y del sistema en la enseñanza de dicha disciplina. Dice lo siguiente:

Conferencias pedagógicas

El fin práctico de la enseñanza de la Geografía”

El profesorado primario de Temuco constituido en asamblea aprobó las siguientes conclusiones en generales en el tema: “El fin práctico de la enseñanza de la Geografía”.

- 1)- Que la enseñanza en el primer grado sea dada excursiones o paseos;
- 2).- Establecer en las escuelas la mesa de arena como medio de instrucción para representar el lugar o región que se estudia especialmente en los cursos inferiores.
- 3.-) Abandonar por completo el sistema de enseñar listas de nombres o fechas sin dar a conocer la importancia que tenga cada una de éstas.
- 4)- Relacionar este ramo con los de Historia, Educación Cívica, Ciencias Naturales, Agricultura, Artorcultura, Ganadería, etc.
- 5) Dar a conocer las causas y los efectos que han producido los distintos hechos históricos y fenómenos geográficos;
- 6.-) Procurar hacer una enseñanza ocasional sobre todo en lo que se refiere a nociones meteorológicas y geográficas;
- 7.-) Dar mayor importancia a los conocimientos de las riquezas naturales de nuestro país, como así mismo lo relacionado con el comercio interior y exterior;
- 8)- Implantar la enseñanza de la Geografía patria, como ramo separado, en los tres grados de las escuelas.
- 9).- Que las autoridades escolares procuren por todos los medios posibles proporcionar a los alumnos viatas cinematográficas descriptivas ya sean de nuestro país o de otro; y recomendar la colección de cuadros, revistas, tarjetas postales, y libros de descripciones geográficas;
- 10).- Estudiar con mayor detenimiento aquellos países con los cuales mantenemos relaciones comerciales e intelectuales,

11).- Inculcar en los niños respeto y cariño por todos los países del mundo, sin acepción de ninguno. Aún de nuestros mayores enemigos porque el odio nada engendra, sólo el amor es fecundo.

12)-Recomendar la mayor práctica del dibujo en la enseñanza de la Geografía, como medio de duplicar el poder comunicativo de la palabra, y engendrar el hábito de pensar por medio del dibujo; y

13)_Como un medio de facilitar la orientación al iniciar la confección de croquis, es conveniente que los alumnos estén con vista al norte a fin de haya paralelismo o coincidencia entre los puertos geográficos y los del croquis.

(Boletín Escolar 15 de agosto de 1925 AÑO VII pág1).

Las actividades escolares eran consideradas tal como hoy, un mecanismo muy eficiente de lograr vínculos estrechos entre la comunidad escolar con los padres y apoderados de los infantes. Las diversas fiestas escolares permitían a los niños adquirir vocabulario, expresión escénica y los padres, comprenden lo que realizan los niños en sus respectivas escuelas. Estas últimas comienzan a ser consideradas el centro intelectual de la localidad.

En suma, la crítica está fuertemente puesta a los conocimientos enciclopédicos poco relevantes. La escuela debe enseñar para la vida y por eso es que deben utilizarse los métodos activos en la enseñanza y el sobre todo en el aprendizaje. Jardines y huertos escolares, cocinas y talleres deben ser el nexo de la enseñanza. Visitas a las fábricas y a los campos, originan un mejor entendimiento que la clase expositiva de viejo cuño es una declamación constante del profesorado en esta zona. El niño que trabaje en lo que sea más útil y agradable para él. Todo esto acorde con su desarrollo psicológico y colocando objetos a su alcance.

Las Asignaturas

En este apartado se puede apreciar elementos de continuidad y cambio en las disciplinas que se buscan impulsar en el desarrollo de la educación. La continuidad, estaba dada por seguir enseñando las disciplinas que históricamente habían compuesto el currículo escolar del sistema educativo. Un ejemplo de lo anterior, es aquel referido a seguir manteniendo la enseñanza del canto en las instituciones primarias educativas, porque ayudaba a expresar las diversas emociones del espíritu, comunicando a los demás la alegría o el dolor que nos domina. P3. Incluso en el canto, se podía ver la influencia de la escuela Nueva en el afán de obtener algún tipo de utilidad, como es sostener que ayudaba el desarrollo de los pulmones de los infantes. Otra asignatura que se mantenía con una continuidad era las de economía doméstica (Boletín Escolar 15 de junio de 1920, Año I, N°9 p. 4)

Los cambios más que en las asignaturas mismas, eran en torno al contenido que debería expresarse en ellas. Salvo la Higiene como la asignatura principal, los demás contenidos son básicamente los mismos que ha implementado el sistema educativo desde sus inicios. Con respecto a la Higiene, en la reforma de la enseñanza que estaban imbuidos los maestros primarios de Chiloé, se especificaba que era fundamental para el desarrollo de

los estudiantes porque tendía a preservar la vida. Con claridad esto se expresa muy bien en las siguientes líneas:

“Enseñemos a nuestros alumnos lo mas elemental y práctico de esta asignatura hagámosles ver, por ejemplo, el peligro que para la salud tiene la exposición a una corriente de aire; los resultados funestos que se ocasiona al organismo con el uso inmoderado de las comidas y bebidas” (Boletín Escolar 15 de diciembre de 1921 AÑO III N°25 p1)

En todas las asignaturas se ve una especial referencia a que deben cambiar no sólo en el tema activo sino además en contenidos de las asignaturas. En las matemáticas por ejemplo, se pide que no se sigan efectuando operaciones aritméticas con números abstractos y pongan énfasis en resolver problemas cotidianos de los estudiantes. En Ciencias naturales, exigir a los docentes la enseñanza a partir de los efectos medicinales en la salud de las plantas así como su uso industrial. En química y física debe ponerse especial atención a las materias que puedan aplicarse en el laboratorio. En lo referido a las clases de Historia, se descarta por completo la forma en que se entregaba basadas en fechas acontecimientos, batallas, historia política y centrada en los héroes. Lo que debe impartirse mediante la enseñanza es:

“En cambio se olvida al pueblo, a esa masa consciente y soberana de hoy día, en cuyas se encuentra el destino de las naciones, se relega a segundo término la vida social y religión de las naciones; sus sistemas de vida y alimentación; se omite hacer la comparación entre sociedades antiguas y las modernas; no se estudia la influencia de esas viejas sociedades han ejercido en la formación de las jeneraciones actuales y en la organización de los estados modernos. Se pierde el tiempo en detalles, en datos minuciosos de escasa utilidad” (Boletín Escolar 15 de diciembre de 1921 AÑO III N°25 p1)

La educación Cívica también es sujeta de análisis. Defendiendo la enseñanza de la misma contra aquellos que sostenían que era una pérdida de tiempo y que en su lugar, sólo deberían enseñarse y estudiar lectura y matemáticas. La defensa va apuntada a:

“Ley al principio citada ha venido a salvar la patria, pues, obligando a los niños a hacer estudios completos de instrucción primaria, oirán las lecciones de Instrucción cívica de sus profesores: aprenderán como se generan las leyes y la participación indirecta que en ellas tiene cada ciudadano elector; comprenderán cómo se crean los recursos del Estado y cómo se invierten los dineros fiscales; comprenderán la utilidad de los bienes nacionales y de las fortunas particulares.”

Así se logrará que esos jovencitos, al salir de la escuela primaria, lleven nociones que los habiliten para ser conscientes electorales, ciudadanos amantes al suelo que los vio nacer, respetuosos a la ley y a todas las instituciones y enemigos de las funestas huelgas (Boletín Escolar 15 de abril de 1921 año II N°17p2)

La formación del carácter y su comprensión tiene una honda evidencia del educador norteamericano John Dewey. Es por lo tanto de indudable valor conocer no solo la formación en el sujeto que se está educando, sino también en el educador. Las notas

distintivas de la pedagogía de la escuela Nueva se referían a la formación de la moral en los niños chilotos. Lo vemos expresado de buena manera en una reseña sobre el libro escrito por el visitador de escuela de Chiloé, Pedro J. Barrientos Díaz. El carácter debe ser enseñado porque:

“Pone en relieve las consecuencias funestas que pueden acarrear en los individuos la falta o debilidad de carácter, y refuerza sus pensamientos con hermosas citas y edificantes ejemplos. Las observaciones oportunas y las indicaciones precisas tampoco escasean y todo el conjunto está tan bien ordenado que el lector se forma desde el primer momento una noción clara de los diversos principios que reglan la vida del hombre”. (Boletín Escolar 15 diciembre de 1921 Año III N° 25 p2)

En suma, el proceso de la enseñanza de las asignaturas y reforma en el período era bastante compartido a nivel local como también a nivel nacional. Las asignaturas para que cumplan con la visión educativa de la Escuela Nueva, debían preparar al niño para la vida y adaptar sus contenidos a los métodos activos. “Preparar al niño para la vida, debe ser, pues, la norma de toda buena enseñanza y para ello, es necesario adaptar cada ramo, cada materia, a ese elevado fin”. (Boletín Escolar 22 de marzo de 1925. AÑO VII N° 55 p1).

CONCLUSIÓN

Las reflexiones finales entorno a estas páginas desconocidas de cómo se implementó la Escuela Nueva en Chiloé en su dimensión pedagógica, nos indican que existen todas las características que señalan a este corriente con el desarrollo de los métodos activos. Ya sea en el rol del educador como lo que se pide a la escuela, el método a implementar en la sala de clases, las formas de efectuar la transposición didáctica y, los contenidos que deben ser incorporados mismos, nos revelan características comunes a la mayor parte de los movimientos que se identificaron en el mundo como parte de la escuela Nueva.

Sin embargo existe una diferencia sustancial que uno puede encontrar al analizar la metodología de la escuela Nueva en Chiloé y por ende, se deduce a partir de todo el sistema chileno, es que los métodos activos son un legado de la docencia alemana implementado en nuestro país en 1885 y no tanto, una reforma provocada por los seguidores de Ferriere, Decroly o Dewey entre otros. Influencia que educadores como Darío Salas o Gabriela Mistral los hace entroncar con algunos países de Europa y sobre todo, con el coloso norteamericano. La no implementación en décadas de este método activo, no se debió tanto a un desconocimiento del mismo sino más bien, a temas presupuestarios como la indolencia de los maestros normalistas, no como desconocimiento de los métodos activos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N; Visalberghi, A. (1992) *Historia de la pedagogía*. Madrid: F.C.E.
- Cerezo, H. (2006) Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía* 4(7). <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Caiceo, J. (2011) Pensamiento pedagógico en Chile en el Siglo XX: desde la escuela nueva al constructivismo. *Teoria e Prática da Educação* 14(2): 7-20.
- Egaña, L; Núñez, I; Salinas, C. (2003) *La educación primaria en Chile: 1860- 1930*. Santiago: LOM.
- Ferriere, A. (1930) *Conferencias dictadas por el Doctor Adolfo Ferriere al profesorado de Santiago*. Santiago: Publicaciones de la sección pedagógica y del perfeccionamiento del personal.
- Figueroa, C; Silva, B. (2006) Los desafíos docentes en Tarapacá: nuevas perspectivas (1880-1930). *Cuadernos de Estudios Interculturales* 4(6).
- Hernández, R; Zamorano, L. (2016) El pensamiento y acción social en el profesorado de regiones en la época del primer gobierno de Arturo Alessandri (1919-1925): el caso del profesorado primario de Ancud. En: *Historia social de la educación chilena, tomo 2*.
- Labarca, A. (1939) *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Montiel, D. (2014) *Profesores normalistas de Chiloé. Maestros legendarios*. Castro: Dimar ediciones.
- Narvárez, E. (2006) Una mirada a la escuela nueva. *Educere* 10(35): 629-636.
- Reyes, L. (2002) Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores: Chile 1920-1925. *Cuadernos de Historia* 22: 111-148.
- Reyes, L. (2005) *Movimiento de educadores y construcción de política educacional de Chile: (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis de Doctorado. Santiago: Universidad de Chile.
- Reyes, L. (2010) Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*: 40-49.
- Serrano, S. et al. (2013) *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Taurus.
- Silva, B. (2015) *Historia social de la educación chilena I*. Santiago: Ediciones UTEM.
- Silva, B. (2016) *Historia social de la educación chilena II*. Santiago: Ediciones UTEM.
- Silva, B. (2017) *Historia social de la educación chilena III*. Santiago: Ediciones UTEM.