

PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE: UNA EXPERIENCIA HISTÓRICA EN CHILE

Prof. Iván Núñez P.

La obra de la Asociación General de Profesores y su expresión en la reforma educativa de 1928, constituye una experiencia de avance en la profesionalización del trabajo docente.

El conocimiento de este caso histórico puede ser útil para la discusión actual sobre la identidad del profesor, las políticas públicas y para elevar la calidad del trabajo docente.



MARCO DE REFERENCIA

La labor docente -o la función docente- es básicamente "trabajo humano" y en las sociedades modernas, "trabajo asalariado". Esta realidad "estructural" a veces aflora a la conciencia colectiva de los docentes y constituye su identidad social. Grupos de educadores, en Chile, se han definido como "trabajadores". En algún momento, esta autoidentificación se amplió y llegó a ser recogida por el Estado¹. Sin embargo, ni esa definición se arraigó en la subjetividad de la gran mayoría de los maestros, ni recoge la especificidad de la función docente.

Las identidades más específicas que han circulado en la sociedad chilena y entre los maestros parecen ser la de "funcionario", la de "técnico" y la de "profesional". La primera, puede estar asociada a la tradición chilena de Estado Docente, que no sólo interviene para normar la actividad educativa o para financiarla, sino que la asume en manos de su propio aparato. Obviamente, no se piensa en un funcionario meramen-

A comienzos de este siglo, la mayor parte de los maestros-as servía en escuelas públicas.

te administrativo sino en un funcionario de un servicio público especializado. Pero la integración al aparato de Estado permea fuertemente la especificidad de la labor docente y sirve para identificarla. Su perversión es el "burocratismo".

La identificación como "técnico" parece estar asociada a los procesos de modernización económica, social y científico-tecnológica. Enfatiza la calificación y la especialización del trabajo docente, y la interpreta como la ejecución eficiente de tareas programadas por otros profesionales. La perversión correspondiente es el "tecnocratismo", que condena el trabajo docente a una posición subordinada en la división social del trabajo al interior del sistema escolar, lo rigidiza y lo hace incapaz de responder a la complejidad de la función docente, a lo emergente que ella es y a la "irrepetibilidad" del acto pedagógico.

Las identidades "trabajador", "funcionario" y "técnico", se han agotado,

Nota: Este artículo se basa en el libro del autor, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago, PII-Estudios, Serie Resultados de Investigación, N° 2, 1987. Otra versión del artículo se publicó en *Estudios Pedagógicos*, N° 13, pp. 37-45, 1987.



por diversas razones. No dan cuenta de la realidad del trabajo docente o no sirven a su superación y dignificación. La noción laborista, si bien puede ser funcional a la legítima promoción de justas condiciones de empleo, lleva a reducir el trabajo docente al nivel de una ocupación, respetable pero sin peculiaridad, y no favorece una responsabilidad individual y colectiva de los docentes respecto a la educación. La noción funcionaria no tiene sentido en la perspectiva de un Estado descentralizado, no burocrático y efectivamente democrático participativo. La condición de "técnico" está afectando gravemente al trabajo docente, al negarle creatividad, iniciativa, y capacidad de respuesta frente a la crisis del tipo de formación que hoy día se está manifestando. Por el contrario, la tecnificación del trabajo docente parece contribuir al descenso de la calidad de la enseñanza, a su irrelevancia y a su desigual distribución social.

Rescatando los rasgos constitutivos de una profesión que han venido sugiriendo la sociología de las ocupaciones y la sociología de la educación, se ha propuesto entre nosotros la alternativa de **profesionalización del trabajo docente**². Se parte por reconocer y/o hacer consciente la actual condición asalariada del trabajo docente y de demandar un radical mejoramiento de las condiciones de empleo y de las condiciones materiales de dicho trabajo³.

Se propone, a la vez, avanzar hacia la profesionalización también por otras vías, que no siempre dependen directamente de políticas públicas. Una verdadera profesión supone varias dimensiones, tales como:

I) **el dominio de un saber** complejo y específico, accesible a través de una formación de nivel superior y

reforzado o enriquecido mediante un perfeccionamiento permanente;

II) **autonomía** en el desempeño de la función, a partir de una capacidad -de base científica- para diagnosticar y planificar respuestas adecuadas a la infinidad de desafíos cotidianos que plantea la práctica profesional;

III) **autorregulación colectiva del ejercicio profesional**, compatible con la responsabilidad del Estado para normar y planificar la educación y con el derecho de los padres de familia, de otros sectores de la comunidad y, en ciertos niveles y grados, de los estudiantes para participar en las decisiones sobre educación;

IV) **responsabilidad**, a la vez, colectiva e individual sobre los procesos y resultados de la educación, lo que supone el reconocimiento a la organización social de los docentes y al derecho de éstos a participar en la gestión del sistema y de las unidades educativas, la responsabilidad individual supone participación en la gestión y, al mismo tiempo, compromiso ético con la respectiva práctica individual;

V) una **organización cooperativa del trabajo docente** al nivel de la escuela; por una parte, se trata de devolver a los educadores su centralidad en el proceso educativo y, por otra, de redefinir la formación de los estudiantes como resultado de una práctica social a la que confluyen grupos de educadores en una unidad docente como es la escuela, práctica que debe superar los rasgos de artesanía individual que aún le quedan, para convertirse -consciente y planificadamente- en una obra cooperativa.

Un caso histórico puede demostrar la factibilidad de transitar desde una situación de extrema negación a otra de afirmación de la identidad

La Asociación de Profesores promovió en la época el auto perfeccionamiento grupal de los maestros.

profesional de los educadores. hipótesis que preside este trabajo que, en la historia educacional de Chile la obra de la Asociación General de Profesores y su expresión en la forma educativa de 1928, constituyó una experiencia de avance en profesionalización del trabajo docente.

A partir del marco de referencia esbozado, el objetivo de este artículo es describir el caso del esfuerzo de la Asociación General de Profesores para configurar a la docencia como trabajo profesional y los efectos de este esfuerzo en las políticas públicas adoptadas en el marco de la forma educativa de 1928.

EL CASO HISTÓRICO

El trabajo docente a comienzos del siglo

El caso histórico que aquí se analizará es el del profesorado de educación primaria y la organización gremial que lo representó. Antes de examinar la propuesta de identificación profesional que surgió de sus filas se esbozará una descripción del trabajo docente en las primeras décadas del presente siglo.

En 1915, sólo el 39% de los maestros primarios poseía la calificación de profesores normalistas⁴, que recibía después de cinco años de estudios primarios. El perfeccionamiento docente era prácticamente inexistente. Cierta cantidad de maestros primarios, en Santiago, como en su desempeño docente con esmero en el Instituto Pedagógico o Instituto de Educación Física de Universidad de Chile⁵.

La mayor parte de los maestros servía en las escuelas públicas que formaban parte de un servicio estatal centralizado. En las condiciones políticas y administrativas de la época éste era un servicio jerarquizado, con rasgos burocratizantes y fuertemente sometido a las influencias partidistas propias de la crisis del régimen parlamentario.

Las condiciones de empleo eran muy desfavorables; a la ausencia

seguridad social se unían bajísimas remuneraciones⁶. Se gozaba de una relativa estabilidad en el empleo, pero no existía una verdadera carrera profesional.

La consideración social y la autoestima de los maestros eran bajísimas; la noción de "preceptor" era prácticamente peyorativa; muchos maestros y especialmente maestras, asumían el trabajo docente como una ocupación de paso, y muchos maestros, titulados como normalistas, aspiraban a movilidad social y profesional ascendente.

Las prácticas docentes tenían los rasgos de la artesanía tradicional; los maestros unían a un quehacer didáctico espontáneo, inspirado en la reproducción de las prácticas experimentadas en cuanto alumnos (de la escuela primaria y de la Escuela Normal), alguna adición de las fórmulas de la pedagogía herbartiana introducida a fines del siglo anterior. En cualquier forma, este trabajo tenía acusados rasgos de individualismo; no existían canales formalizados de transmisión o intercambio de la experiencia pedagógica o de búsqueda colectiva de solución a los problemas de la docencia.

Los orígenes y la obra de la Asociación General de Profesores⁷

El gremialismo en el magisterio primario tiene antecedentes en dos tipos de entidades conformadas durante la primera década de este siglo: las organizaciones mutualistas de docentes, que respondían a un impulso solidario ante la ausencia de seguridad social estatal, y algunas organizaciones que mezclaban una preocupación académica y política frente a los problemas educaciona-

les. En este último tipo de entidades (específicamente en la Asociación Nacional de Educación, fundada en 1904), se advertía una preocupación por lo que podría representar, en la época, la profesionalización del magisterio.

Durante la segunda década nace un tercer tipo de organización al interior del profesorado primario: las primeras organizaciones gramiales, que combinan rasgos de mutualismo, con interés por los asuntos educacionales y profesionales (en un sentido muy limitado) y movilización por demandas relativas a las condiciones de empleo.

La Ley de Educación Primaria Obligatoria pareció significar un paso adelante en la profesionalización del mismo; contenía algunas disposiciones tendientes a mejorar el trabajo docente. Sin embargo, la interpretación restrictiva que le dieron las autoridades educacionales después de 1920 provocó gran descontento entre los maestros y preparó las condiciones para la constitución de la Asociación General de Profesores. A esa constitución contribuyó también el descontento hacia el "clientelismo" político y frente al deterioro de las remuneraciones y/o a la irregularidad con que se pagaban, en las condiciones de crisis fiscal de la época.

En su nacimiento, a fines de 1922, la Asociación General de Profesores tuvo como principal motivación la lucha por una "reclasificación" al interior del escalafón que había establecido la Ley de Educación Primaria Obligatoria. Estas y otras demandas respecto a condiciones de empleo, junto a los métodos empleados - lo que hoy denominaríamos "movilización social"- configuraron inicialmente a la Asociación como la primera manifestación



En aquella época, las condiciones del trabajo docente eran muy desfavorables.

Videos Educativos

Cátedra

EDUCANDO
para el
NUEVO SIGLO

*un real apoyo a la
labor del docente*

Aptitud Verbal

Matemática Básica

Hist. y Geo. de Chile

Ciencias Sociales

Biología

Psicopedagogía

**EDU
VISION
S.A.**

EDUVISION S.A.

Productora de Videos
Educativos y Afines

Cienfuegos 31

Fono: 6983655

Fono Fax: 6969225

Santiago - Chile

de sindicalismo docente en Chile. Gracias a este tipo de campaña, la Asociación se desarrolló y se convirtió en una entidad nacional, ampliamente representativa del profesorado primario. En este proceso surgió una identificación de la docencia con las nociones de "trabajo asalariado" y de "función de Estado".

No obstante, desde sus primeros pasos, la Asociación se planteó otros objetivos, que apuntaban a una definición "profesional" del trabajo docente, aunque no usó con frecuencia o con énfasis el término mismo o empleó la denominación "técnico" para expresar en verdad aquel concepto. En efecto, podemos encontrar en el discurso fundacional de la Asociación, y en sus expresiones posteriores, un fuerte énfasis en la dignificación del trabajo docente y en la conquista de una nueva imagen social, que superara el desmedro en que lo tenían el Estado y los grupos dominantes de la época. Entendía la Asociación que esa resignificación no podía ser sólo fruto de políticas públicas obtenidas por el ejercicio del derecho a petición. La entendió como resultado de la constitución del magisterio en un actor colectivo que se expresara con fuerza en la escena social, a través de un papel autónomo y altivo. Se movilizó por las condiciones de empleo logrando acumular unidad y sensación de fuerza colectiva. Pero ese poder social se empleó más allá de las demandas laborales; rechazó la arbitrariedad funcionaria, la intervención de la política de partidos en la gestión educacional y en la carrera funcionaria de los maestros; demandó autonomía de la enseñanza como servicio público.

De la crítica a la Ley de Educación Primaria, en sus aspectos relativos al escalafón de los docentes, se pasó a la crítica, a la ineficiencia de la Ley como mecanismo para la universalización y mejoramiento de la educación primaria. De esta crítica, hacia 1924 y 1925, se avanzó a la demanda por la "reforma de la educación primaria", entendida inicialmente como reforma a la organización y a la gestión de esta rama. Del rechazo a la política de partidos se avanzó a una crítica global al Estado oligárquico y al régimen parlamentario y a una reivindicación del derecho de los educadores a gobernar el servicio educativo. Ello se expresó en la doble fórmula de autonomía del servicio



educacional y de entrega de la administración del sistema al manejo corporativo de los "técnicos", es decir, de los maestros mismos - de los maestros de aula.

Hacia 1925 y 1926, la energía colectiva de los maestros organizados se aplicó a una propuesta de "reforma integral de la educación pública" que, a su turno, evolucionó desde un acento en lo institucional-administrativo a lo pedagógico. En efecto, la demanda de reforma integral llegó a incluir una propuesta coherente respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y al carácter de la escuela. Con mayor amplitud y fuerza que antes esta demanda se planteó de cara al país. La Asociación General de Profesores llevó su planteamiento no sólo frente a las autoridades sino frente a diversos sectores sociales, desde los sindicatos obreros a la intelectualidad y los profesionales⁹.

La Asociación de Profesores no se limitó a interpelar a la sociedad y al Estado. Asumió por sí misma iniciativas claramente tendientes a la "profesionalización" de sus miembros:

I) hizo un gran esfuerzo por incorporar un nuevo saber pedagógico, basado en el desarrollo de las ciencias y en la experimentación educacional que por esa época se lograba en los países avanzados; se trataba de la pedagogía activa y funcional, fundada en los progresos de la biología, la psicología y la sociología;

II) desarrolló un esfuerzo propio de perfeccionamiento pedagógico, a base de una intensa actividad de conferencias, seminarios, promoción de la lectura de las obras de la "nueva pedagogía" y particularmente a través de la creación de círculos de estudios, a nivel local o de escuelas;

La labor docente tenía acusados rasgos de individualismo.

en el fondo, promovía el autoperfeccionamiento grupal de los maestros y con ello prefiguraba una nueva visión del trabajo al interior de la escuela, la organización cooperati-

III) desarrolló en sus afiliados una mística de compromiso hacia el niño y la escuela primaria, cuyas huellas podrán encontrarse en el estudio de la trayectoria de toda la generación del 22-28 en las décadas siguientes al interior de la escena educacional chilena; Luis Gómez Catalán, Vito Troncoso, Daniel Navea y César Goyari Urrutia pueden ser citados como personalidades expresivas de ese compromiso.

La reforma educacional de 19

En 1927, después de intensa campaña de concientización y de movilización social por la idea de reforma integral de la educación, el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo acordó discutir con los maestros de la Asociación su proyecto, no obstante éstos tenían reputación de "subversivos". De alguna manera se produjo coincidencia entre el proyecto educativo de la Asociación y los postulados modernizadores del régimen de Ibáñez. El resultado fue la dictación del Decreto con Fuerza de Ley 7.500 en diciembre de 1927, y su aplicación durante 1928¹⁰.

El DFL 7.500 fue señalado como el primer intento en el mundo de aplicación a escala de todo un sistema púb-

de educación, los principios, enfoques y ensayos de la nueva pedagogía, que hasta entonces se aplicaban en pequeña escala en Europa o Estados Unidos. Pero es también un raro caso de reforma educacional global que resulta de un esfuerzo colectivo de elaboración por parte del gremio de maestros. En efecto, la ley que comentaremos se basaba directamente en el llamado Plan de Reconstrucción Integral de la Educación, que los miembros de la Asociación discutieron democráticamente -a lo largo del país- durante 1926 y 1927 y que difundieron y promovieron ardorosamente en la sociedad chilena antes de traducirse en legislación. Para efectos de este trabajo sólo aludiremos a las disposiciones del DFL 7.500, que más directamente implicaba una concepción profesional del trabajo docente.

El artículo 2 de la ley de reforma señala que "el Ministerio cuidará que los propósitos de autonomía que este Decreto Orgánico establece no sean desviados por ninguna fuerza o tendencia extraña, por cuanto la educación como toda función al servicio colectivo, tiene normas y finalidades propias". Aunque esta disposición se refiera a la educación más que al ejercicio docente propiamente tal, es obvio que aquí se echan bases de la autonomía de éste. La voluntad de autonomía se expresó más directamente cuando los líderes de la Asociación, convertidos en autoridades del servicio de educación primaria, se encuentran como un nuevo Programa de Estudios, recién aprobado por las autoridades anteriores. No obstante, sus reparos, lo entregan al uso del magisterio, "en carácter de emergencia" y orientan a sus colegas en los términos siguientes, que denotan una apelación a la autonomía profesional: "... el programa escolar resultará dúctil a las continuas correcciones que le hará el maestro, quien recupera en esta forma su libertad para desarrollar sus iniciativas y de creación, perfeccionándolo con las sugerencias que pueda despertarle una observación o un experimento. No se vea en estos programas de emergencia, índices

estereotipados de materias sino medios auxiliares o líneas de conducta muy generales; el maestro podrá serles infiel, para enriquecerlos o modificarlos constantemente, en vista de las necesidades y aptitudes de los niños, y con el objeto de lograr mejores resultados educativos"¹¹.

La voluntad de autonomía se complementaba con el propósito de responsabilizarse colectivamente del campo profesional, es decir, de la educación. El artículo 6 del DFL 7.500 estipulaba que "la educación será dada por profesionales que se considerarán actuantes en un mismo proceso y será organizada como una sola unidad funcional..." (el subrayado es mío). Bajo la superior tutela política del Ministerio y del gobierno (como lo prescribía la Constitución), la administración del sistema y su orientación técnica era entregada a un cuerpo colegiado, la Superintendencia de Educación, en el cual eran mayoría los educadores; lo propio ocurría en el nivel provincial, con los Consejos Provinciales de Educación. Así, en el artículo 36 se prescribía que dichos Consejos estarían formados por "técnicos en materias docentes", además de representantes de las actividades económicas y un médico, haciendo mayoría dichos "técnicos". Aún más, el artículo 40 expresaba que "con el objeto de vincular cada vez más al magisterio a su *profesión* y de cuidar el carácter técnico de la enseñanza, los cargos directivos se confiarán a funcionarios indicados por los propios

sostenedores de la función, en conformidad al Reglamento y a medida que se forme en el magisterio una nueva conciencia profesional" (el subrayado es mío). Además de las dos referencias al carácter profesional de la docencia, se expresa aquí de manera elíptica el principio de la electividad de los cargos directivos de la enseñanza por parte de los educadores mismos, a quienes se identifica como los "sostenedores de la función". Se trata de una combinación de un principio de democratización con un principio corporativo de dominio de la función por parte del colectivo profesional. La forma oscura en que están expresadas estas posturas puede deberse a una conciliación con el carácter burocrático y jerarquizado del aparato estatal en el que se insertaba el servicio educacional, reforzado por el carácter autoritario del régimen de Ibáñez. En todo caso, lo que importa es rescatar la racionalidad que estaba tras estas disposiciones, independientemente de su congruencia con la realidad política e institucional de la época.

Una distinta organización del trabajo docente en la escuela se prefiguró en la ley de reforma cuando se definió la organización de la escuela como "familiar" (artículo 9) y cuando el artículo 10 estipuló que "... toda escuela será considerada y organizada como una comunidad orgánica de vida y de trabajo en la cual colaboren maestros, padres y alumnos".

La formación y el perfeccionamiento



Hacia 1925 y 1926, los maestros se organizaron e hicieron una propuesta de "reforma integral de la educación pública".

to de educadores también fueron permeados por la voluntad de profesionalización. En el marco del DFL 7.500, el Reglamento General de Educación Primaria, dictado en febrero de 1928, estableció en sus artículos 89 y 91, que el personal docente de ésta se prepararía en las escuelas de Pedagogía a las cuales se ingresaría después del término de los estudios secundarios. Es decir, se afirmaba el carácter superior de la formación de maestros. Adicionalmente, y en el marco de una audaz propuesta de conversión de la universidad profesionalizante en universidad académica, la formación de profesores secundarios se haría en institutos pedagógicos, a los que se ingresaría después de un ciclo de formación académica de tres años en los Institutos de Ciencias Biológicas, Matemáticas, Sociales, etc., de la nueva universidad. En cuanto al perfeccionamiento, más que disposiciones para masificar los tradicionales "cursos", se observa en el DFL 7.500 una nueva concepción, consonante con la práctica de la Asociación, de estudios colec-

tivos para el cambio educacional. En efecto, se encargó a la Superintendencia (artículo 30) "fomentar el intercambio de profesores, obras y publicaciones, y mantener relaciones constantes con los servicios educacionales de otros países"; y "promover la celebración periódica de convenciones o congresos generales o regionales de todas o cada una de las ramas de la enseñanza" y, a los Consejos Provinciales de Educación se les responsabilizó para (artículo 37) "autorizar a los maestros más idóneos para experimentar y poner en práctica nuevos métodos o regímenes de trabajo en sus establecimientos", o "señalar temas de investigación dentro del personal de la provincia, que sirvan para ayudar al Consejo en sus orientaciones...", como asimismo, "arbitrar y recabar todos los medios que tiendan al perfeccionamiento del personal". En otros términos, se prefiguraba una concepción de perfeccionamiento que tenía como principio pedagógico la investigación y experimentación por parte de los propios maestros, y como

propósito último la transformación de la enseñanza, para lo cual el perfeccionamiento de cada docente era un medio. En suma, se configuró en el DFL 7.500 una concepción auténticamente profesional y no una visid estrechamente técnica del perfeccionamiento.

CONCLUSIÓN

Las fuentes históricas -parcialmente presentadas en este artículo- permiten considerar la experiencia de la Asociación General de Profesores, su propuesta al país y su concreción en la reforma educacional de 1928, como un ejemplo de una voluntad de profesionalización del trabajo docente, partir de asumir la condición asalariada del mismo y de su organización funcionaria en el marco del Estatuto Docente de la época.

El conocimiento de este caso histórico puede servir de ilustración para la discusión actual sobre la identidad del educador y sobre las políticas públicas y los esfuerzos gremiales para elevar la calidad del trabajo docente

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ En 1971, una ley de la República modificó el Estatuto Administrativo y estableció la organización de los docentes en un Sindicato Único de Trabajadores de la Educación.

² Gabriel GYARMATI y otros. *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*, Santiago, Ediciones Nueva Universidad, 1971.

³ IVÁN NÚÑEZ. "Carácter y fundamentos del Estatuto de los Profesionales de la Educación", *Revista de Educación*. Nº 189, agosto 1991; pp. 16-24.

⁴ Darío E. SALAS, *El problema nacional*, Santiago, 1917; p. 126.

⁵ *Instituto Pedagógico: 1889-1964*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964; pp. 101, 112 y 117.

⁶ Jorge BARRÍA, *Los movimientos sociales de Chile: 1910-1926*, Santiago, Memoria, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1960, pp. 88-89; Gonzalo Vial, *His-*

toria de Chile (1891-1973), Volumen I, Santiago, Editorial Santi-Illana, 1981, pp. 215-216.

⁷ Esta sección se basa en Iván NÚÑEZ, *Gremios del Magisterio. Setenta años de Historia: 1900-1970*, Santiago, PIIE, 1986, Capítulo I, Sección 3. Ver también, Jacqueline RODDICK, *The Radical Teachers. The ideology and Political Behaviour of a Salaried "Middle-Class" Sector in Chile 1920-1935*, Glasgow University, Ph. D. Thesis, 1983.

⁸ Iván NÚÑEZ, *El trabajo docente: Dos propuestas históricas*, Santiago, PIIE-Estudios, Serie Resultados de Investigación Nº 2, 1987; Cap. II.

⁹ Algunas fuentes secundarias para su conocimiento son: Adolfo FERRIÈRE, *La educación nueva en Chile: 1928-1930*, Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica 1932; Luis GALDAMES, *Dos estudios educacionales*. Prensas de la Universidad de Chile, 1932; José Carlos MARIÁTEGUI, "La crisis de la reforma educacional en Chile", en *Temas de educación*, Lima-Perú, Biblioteca Amanta,

1970, pp. 68-79. Una amplia bibliografía se encuentra en Iván NÚÑEZ *El trabajo docente...*, op cit.

¹⁰ El texto íntegro del Decreto se publicó en Ricardo DONOSO, *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos relativos a los Servicios de Enseñanza Pública*, Santiago, Imprenta de la Dirección General de Prisiones, 1937 y en MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *La reforma de la Educación Primaria*, Santiago, 1928.

¹¹ "Introducción a los programas escolares", *Revista de Educación Primaria* Nº 1, Santiago, marzo de 1928, p. 34.

