

La vía chilena al socialismo 50 años después

Tomo I. Historia

**Robert Austin Henry, Joana Salém Vasconcelos
y Viviana Canibilo Ramírez**
(compilación)

OCHOLIBROS



CLACSO

Austin Henry, Robert. *La vía chilena al socialismo: 50 años después* / Robert Austin Henry; Joana Salém Vasconcelos; Viviana Canibilo Ramírez; compilado por Austin Henry, Robert; Joana Salém Vasconcelos; Viviana Canibilo Ramírez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: [descarga](#)

ISBN 978-987-722-769-7

1. Historia. 2. Historia de Chile. I. Salém Vasconcelos, Joana. II. Canibilo Ramírez, Viviana. III. Título.

CDD 983

La vía chilena al socialismo: 50 años después Vol. I / Kemy Oyarzún V. ... [et al.]; compilado por Robert Austin Henry; Joana Salém Vasconcelos; Viviana Canibilo Ramírez; prefacio de Faride Zerán; Marcelo Arredondo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: [descarga](#)

ISBN 978-987-722-770-3

1. Historia. 2. Historia de Chile. I. Oyarzún V., Kemy. II. Austin Henry, Robert, comp. III. Salém Vasconcelos, Joana, comp. IV. Canibilo Ramírez, Viviana, comp. V. Zerán, Faride, pref. VI. Arredondo, Marcelo, pref.

CDD 983



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

La vía chilena al socialismo. 50 años después. Tomo I: Historia (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2020).

Obra general ISBN 978-987-722-769-7

Tomo I ISBN 978-987-722-770-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Índice

Prefacio. Otra vez el pueblo 11
Faride Zerán

Yo no voy a renunciar 15
Marcelo Arredondo

Agradecimientos 17
Los compiladores

La vía chilena al socialismo. 50 años después..... 19
Robert Austin Henry, Joana Salém Vasconcelos y Viviana Canibilo Ramírez

Cultura y feminismos

Unidad Popular: genealogías feministas interseccionales 31
Kemy Oyarzún V.

Educación y democratización en tiempos de crisis.
Alcances contemporáneos de la experiencia de la Unidad Popular 63
Leonora Reyes-Jedlicki, Luis Osandón-Millavil
y Fabián Cabaluz-Ducasse

Producción literaria y editorial durante la Unidad Popular 91
Matías Ayala Munita

Tesis sobre educación y cultura del proceso popular chileno (1970-1973)..... 109
Taeli Gómez Francisco y Juan Rubio González

Mujeres en la Unidad Popular: caminos de liberación127
Sandra Palestro Contreras

Lucha popular y derechos

Los trabajadores y el sentido del socialismo en democracia.....145
Márcia Cury

Voz del “poder popular”, voz del aparato estatal.
Dialéctica sociopolítica y tiempos rotos de la “vía chilena
al socialismo” (1970-1973)..... 161
Franck Gaudichaud

La Historia es nuestra y la hacen los Pueblos179
Ximena de la Barra

Imperialismo y desarrollo del sistema sanitario chileno desde la UP.
Intervencionismo de Estados Unidos en América Latina:
apuntes para su comprensión201
Felipe Rodríguez Ulloa y Catalina Ganga-León

“¡Viva Chile! ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores!”
La Unidad Popular y el protagonismo de los trabajadores221
Sandra Castillo Soto

Poder y partidos

Movimiento de Izquierda Revolucionaria y su lectura sobre la
Unidad Popular después del golpe de Estado de 1973241
María Olga Ruiz

El Grupo de Amigos Personales..... 263
Patricio Quiroga Z.

Luchas sociales y alianzas políticas.
Actualidad de la epopeya de la Unidad Popular..... 283
Carlos Ruiz Encina

Diálogos de Fidel Castro y Regis Debray con la vía chilena al socialismo. Legitimidad revolucionaria para el proyecto de la Unidad Popular301
Manuel Fernández Gaete y Roberto Ávila Carrera

La “Vía Chilena al Socialismo”. El largo recorrido desde el Frente de Acción Popular a la Unidad Popular 319
Isabel Torres Dujisin

Economía y reforma agraria

Revolución rural y protagonismo campesino (Chile, 1967-1973)339
Eugenia Palieraki

Economía y correlación de fuerzas en el gobierno de Allende 1970-1973..... 361
Orlando Caputo y Graciela Galarce

El campesinado y la política agraria de la Unidad Popular (1970-1973). Las políticas agrarias en los años 1960 y 1970 397
Jacques Chonchol

La “vía marítima” al socialismo. El transporte marítimo de comercio exterior como límite geoeconómico de la Unidad Popular en el sistema-mundo capitalista, 1970-1973 415
Luis Garrido Soto

Revolución chilena y batalla de la producción agraria. Sabotajes patronales y estímulos al trabajo campesino..... 439
Joana Salém Vasconcelos

Luchas indígenas y territorio

¿Revolución campesina o levantamiento mapuche? Tensiones en La Araucanía durante la revolución socialista 1970-1973 469
Fernando Pairican, Marie Juliette Urrutia y Claudio Alvarado Lincopi

Movimiento Campesino Revolucionario. Luchas mapuche,
política de clase y 'proyecto socialista' durante el gobierno
de la Unidad Popular (Cautín, 1970-1971) 495
Jaime Navarrete Vergara

De corridas de cerco al control territorial. Panorámica de la
resistencia mapuche durante tres décadas, del Movimiento Campesino
Revolucionario a la Coordinadora Arauko-Malleko (1970-2002)..... 521
Filip Escudero Quiroz-Aminao y Paula Malhue Torres

Cambio generacional mapuche y Unidad Popular539
José Luis Cabrera Llancaqueo y Pedro Canales Tapia

Pueblo mapuche: entre la Unidad Popular y los primeros
años de la dictadura cívico-militar (1969-1978)..... 561
Sergio Caniuqueo Huircapan

Imperialismo y contrarrevolución

Las derechas en la calle: el boicot a la "Vía chilena al socialismo" 601
Aníbal Pérez Contreras

El rol de Estados Unidos en el derrocamiento del presidente Allende,
según el Informe Church.....619
Luis Corvalán Márquez

Chile, 1970-2020: revolución, golpe, dictadura y... ¿revolución?635
Xabier Arrizabalo Montoro

Estados Unidos, Escuela de las Américas y la cuestión militar en Chile... 667
Pablo Ruiz y Robert Austin H.

Sobre los autores, las autoras y compiladores..... 697

Educación y democratización en tiempos de crisis

Alcances contemporáneos de la experiencia
de la Unidad Popular

*Leonora Reyes-Jedlicki, Luis Osandón-Millavil
y Fabián Cabaluz-Ducasse*

La crisis orgánica de la educación chilena: siglos XX y XXI

Es nuestro interés revisar aquí el desarrollo de la política educacional del gobierno del presidente Salvador Allende entre 1970 y 1973, quizá la más controvertida de la historia republicana, dado su compromiso con la construcción de una amplia base social de apoyo para la definición de sus orientaciones, implementación y ejecución; así como por su articulación con un proyecto de desarrollo basado en la nacionalización de los recursos, la socialización de los medios de producción y la creación de la propiedad social.

A 50 años del triunfo electoral de la Unidad Popular (UP), coalición política que, junto con sostener el gobierno de Allende, asumió el liderazgo de la “vía chilena al socialismo”, nos preguntamos por el aporte que podría tener –aun cuando no alcanzó a implementarse– el proceso de democratización educacional que se impulsó entonces.

Específicamente, a la luz del estallido o revuelta social del pasado 18 de octubre, y el proceso destituyente-constituyente que desencadena, nos preguntamos por los aprendizajes que podríamos obtener de este proceso y sus proyecciones en el presente.

La crisis de la educación neoliberal –lo demuestra así el proceso social y político en el que nos encontramos–, se corresponde con una más profunda: la del modelo de desarrollo neoliberal global. Al mismo tiempo, se diferencia de las crisis educacionales del ciclo histórico republicano (hasta 1980), no solo porque se expresa fuera del Estado Garante, sino porque ya no tiene que ver con la incapacidad del sistema de absorber una población excluida. Recordemos que, como consecuencia de sucesivas crisis de crecimiento, en 1920 se promulgó la ley de instrucción primaria obligatoria, en 1967 se logró la cobertura universal en este mismo nivel, y en 2003 se instauró la obligatoriedad de 12 años. Nada de esto parece haber resuelto problemas de fondo, se trata más bien de lo que Puiggrós y Dussel han llamado la “crisis orgánica”, para distinguirla conceptualmente de las “crisis disfuncionales” de los sistemas educativos latinoamericanos, que no pusieron en riesgo “la organicidad del sistema educativo, ni de la educación pública”. Efectivamente, la educación pública de gran parte del siglo XIX y XX en América Latina, hasta la década de 1980, se sostuvo en “el pensamiento pedagógico moderno atravesado por la lógica del adentro y del afuera” donde su desafío principal era disponer de ese “afuera” para integrarlo en un “adentro” (Puiggrós y Dussel, 1999, pp. 12-13). Entonces, una vez que las mayorías están siendo escolarizadas, ¿cuál es el problema que asoma? ¿Dónde pone las fronteras la escuela en la actualidad? ¿A quiénes incluye y a quiénes excluye? ¿Cómo lo hace cuando lo que se desestabiliza son “los límites y la función de la escuela”, cuando la trama homogénea se ha roto y el problema de la desigualdad se ha trasladado dentro del sistema, llegando a constituir el “apartheid educativo”? (Gentili, 2001).

La “crisis orgánica” refiere a lo que sucede en el “adentro”, la pérdida del sentido original de la construcción del sistema escolar, “los vínculos político-pedagógicos, a los roles de educador y educando,

y al orden de la transmisión generacional” (p. 8). A la vez, implica la derrota de uno de los fundamentos modernos sustanciales de la ilustración, la promesa de que, a través de un sistema de educación pública masivo, se alcanzaría un orden social igualitario (Núñez, 2015).

En Chile, la introducción del modelo económico y educacional importado por los Chicago Boys, desde fines de la década de 1970, generó políticas regresivas, echando por tierra los esfuerzos y avances realizados desde 1860 en adelante en materia de igualdad educativa. El modelo de desarrollo educacional bajo la Constitución de 1980 ha sido denunciado por el profesorado desde 1997, y luego por las movilizaciones estudiantiles de 2001, 2006 y 2011. Desde entonces, se han demandado una serie de cambios legales para hacer retroceder el modelo educacional privatizador y la desigualdad educativa promovida por este. Durante las últimas cuatro décadas, el modelo, en su estructura fundamental, no ha sido transformado, sino más bien regulado, a través de la promulgación de una serie de leyes desde la Ley General de Educación (2009), en reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), y luego a través de la ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (2011), la Ley de Inclusión (2016) y la Nueva Educación Pública (2017). En paralelo, el gremio docente, a través de movilizaciones desarrolladas durante 2015 y 2019, interpela el marco regulatorio de su trabajo, consagrado con la Ley de Carrera Docente (2016), denunciando el agobio laboral y la falta de autonomía profesional.

Estas luchas, sin embargo, no han logrado articularse entre ellas, ni con las comunidades y territorios, de manera de levantar una alternativa al modelo de educación vigente. Si bien se asomaron trazas de articulación en distintos momentos, ellos han sido marginales o fragmentarios, sin lograr convertirse en una propuesta educativa de recambio al orden vigente (Colectivo Diatriba/Opech-Centro Alerta, 2011; Olave y Silva, 2014).

Hoy podemos decir que el modelo privatizador convirtió a la ciudadanía colectivizada de 1970 en individuos y clientes, obstaculizando o cooptando la posibilidad creadora de las comunidades

educativas. Subyace a este proyecto privatizador una idea de “sujeto universal”, sin contextos, sin historicidad, donde estudiantes, profesores y directores son “sujetos sin agencia, entrenables, evaluables, “accountables”, “unidades cognitivas estándar” (Carrasco, 2007, p. 296).

En esta situación, buscar salidas para la crisis de sentido resulta difícil. Estas preocupaciones, son las que nos llevan a revisitarse y analizar críticamente el proyecto educacional de la Unidad Popular, poniendo énfasis en su eje democratizador.

La Unidad Popular y la crisis educacional

Desde que el gobierno de la UP fuera interrumpido por la fuerza de un golpe militar, no ha vuelto a desarrollarse un proceso amplio y profundo de discusión con la sociedad civil y sus organizaciones acerca de los sentidos y las bases fundantes del modelo educacional nacional. Tradicionalmente la educación pública fue concebida a partir de una relación entre Estado y ciudadanos, sin embargo, el gobierno de la Unidad Popular incorporó un nuevo elemento en la ecuación: la sociedad y sus organizaciones, convirtiéndose en el primer gobierno en la historia de Chile que intentaba resolver de manera colectiva la crisis histórica de la educación pública. Esta iniciativa se comprende en el marco de los proyectos de educación alternativa y de pedagogías innovadoras provenientes de los movimientos sociales y pedagógicos desarrollados desde principios de siglo hasta 1970, momento en que la UP, en tanto que proyecto social, político y cultural, decide hacerlas suyas, como parte también de su ideario educativo-pedagógico.

Son numerosos los documentos de este período que establecen la relación entre los desafíos educacionales de la Unidad Popular y las “antiguas aspiraciones del magisterio”, sobre la base de su “experiencia y madurez” (Allende, 1972, p. 719; Allende, 1971; Austin, 2004, p. 36). Por otro lado, un documento llamado “Segundo aporte”,

elaborado por una comisión ad-hoc, hizo “un recuento de los esfuerzos educativo-culturales de Luis E. Recabarren en el alba del movimiento obrero, de la lucha por la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, de las batallas de la Asociación General de Profesores y la reforma de 1928, de la política educacional del Frente Popular, del Plan San Carlos y las escuelas consolidadas”, concluyendo que:

la idea de la ENU no es más que una concreción de un conjunto de valores e ideas manejadas en torno a la educación por las generaciones pasadas, con el fin de hacerla funcional y útil al desarrollo cultural, social y económico del país (citado en Núñez, 1990, p. 181).

Así es como la política educacional del gobierno de Allende “se inspiró claramente en los principios de unidad, continuidad, correlación, diversificación y democratización del sistema educativo” implementados en las escuelas consolidadas, que, en tanto escuelas unificadas, servirían de proyecto piloto para la implementación de la Escuela Nacional Unificada (ENU) (Núñez, 1990, pp. 181-183; Farrell, 1986, p. 147).

Un eje esencial y común a todas estas experiencias, era la consideración del niño y la niña al centro del proceso, no como objeto de políticas sino como sujeto históricamente situado, y que, por tanto, pasaba a ocupar un lugar protagónico en los espacios escolares y los procesos educativos desde dónde tenía que partir un nuevo orden educacional público. En efecto, esta es una idea central en el diagnóstico de la crisis educacional: “¿Ha pensado usted que los niños que hoy entran a la escuela dirigirán los destinos del país en el año 2 mil?” Con esta pregunta comienza la editorial del libro *La crisis educacional*, publicado pocos meses antes del golpe de Estado por Quimantú, en 1973. Quimantú, proyecto editorial dependiente del gobierno de Salvador Allende, operó como vocero de sus principales políticas, masificando el ideario cultural, político, social, económico e ideológico de la Unidad Popular a través de una política de distribución masiva y abaratamiento de costos. En la introducción de este ejemplar, se enumeraban los 10 “síntomas” de la crisis educacional chilena,

que, resumiendo, podríamos establecer como: “Educación antidemocrática”, cada mil hijos de trabajadores que ingresan a la educación básica, solo 3 llegan a la educación superior; “desigualdad de oportunidades”, si bien entre 1970 y 1973 ingresó casi un millón de alumnos a la educación, llegando a los 3 millones y medio de alumnos en total, la gran mayoría no terminó su educación. De un total de 348.600 estudiantes que ingresaron en 1960 al primer año básico, en 1971 alrededor de 291.000 quedaron en el camino; “Educación excesivamente teórica”, mientras la educación técnica era considerada subalterna; “Educación no concordante con las necesidades productivas” para salir del subdesarrollo; “Desequilibrio e incapacidad de absorción” de profesionales egresados; “Educación rígida” que obstaculizaba la reintegración de personas al sistema; “Educación conservadora”, que no asumía los importantes avances científico-tecnológicos, y las necesidades formativas técnicas de trabajadores y profesionales, para aumentar la sustitución de importantes y la producción; “Educación compartimentada”, dividida en subsistemas sin una “espina dorsal” que la articule; “Educación individualista”, promoviendo un clima competitivo al estimular con sistema de notas el rendimiento de cada alumno y no del grupo; “Autoritarismo en el gobierno educacional”, las comunidades no participan (Quimantú, 1973, pp. 2-12).

El análisis crítico de la Unidad Popular al sistema educativo complementa un ya antiguo diagnóstico realizado por docentes del sistema e intelectuales de la educación en distintos momentos del siglo XX. Todos coincidían en determinar que la desigualdad, homogeneidad, burocratización, centralización, autoritarismo y falta de pertinencia del sistema educativo, habían sido problemas permanentes en la estructura organizacional del sistema formal de educación republicano, concluyendo que lo que se requería para alcanzar el ideal de una sociedad democrática, moderna e independiente, era una profunda reestructuración no solo de su financiamiento, sino de sus fundamentos, propósitos y prácticas pedagógicas (Gómez Catalán, 1926; Troncoso, 1925, 1956, 1956; Hamuy, 1960; Núñez 1993, 2015 entre otros).

El gobierno liderado por el presidente Eduardo Frei Montalva había advertido que la educación, al no estar actuando como canal de movilidad social, retardaba y dificultaba el cambio social, convirtiéndose en un gran peligro para la vida democrática (Osandón y González, 2014). Por ello su reforma educacional se estableció como un pilar primordial de su programa de gobierno, sosteniéndose, en parte, en el ideal comunitario de base socialcristiana, que asigna un rol preponderante a la educación para mantener el orden democrático (Núñez, 1990, p. 96). Pero de manera más relevante, influyó en ella el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización, basada en la noción de “capital humano”, promovida desde distintos organismos internacionales, situando a la educación como factor de desarrollo económico (Cox, 1986; Núñez, 1990; Ruiz, 2010). Como telón de fondo de los programas sociales del gobierno, se encuentra la influencia de la teoría de la marginalidad de Roger Vekemans, que enfatizaba procesos de integración, participación y modernización de sectores sociales tradicionalmente excluidos. La educación fue considerada así, de un lado, como un medio técnico, una inversión, para contribuir al desarrollo, mientras de otro, un medio de cambio social, concebido como un medio de selección y de ascenso social, de movilidad social, lo cual es otra exigencia del progreso técnico (Vera, 1985). Así, el proyecto político e ideológico del gobierno demócrata cristiano canalizó la presión social por mayor democratización y movilidad social a través de la implementación de un modelo democrático que Ruiz calificó como “fuertemente elitista y etnocéntrico” (2010, p. 84). En este marco sus principales líneas de acción, fueron la expansión cuantitativa (logrando la cobertura universal de la educación primaria en el año 1967), el mejoramiento cualitativo (como la creación de programas de formación de profesores de educación básica en las universidades), la racionalización administrativa, y la reestructuración general del sistema, tanto para establecimientos científico-humanistas como técnico-profesionales (desde 6 a 8 años para el ciclo de primaria, y desde 6 años a 4 para educación media) (Núñez 1990).

Al asumir Salvador Allende la presidencia en 1970 se prosiguió con estos lineamientos, ampliando aún más la cobertura educativa en todos los niveles y la modernización del sistema. Sin embargo, daba un golpe de timón al proyecto educativo demócrata cristiano al impulsar una política de “democratización” basada en la ampliación las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación. Por otro lado, elaboró, propuso y defendió un proyecto de reforma con un sello propio. Se trataba del Plan de Escuela Nacional Unificada, como resultado, en parte, del proceso de discusión participativo propuesto. Con ello ponía en marcha un antiguo anhelo del profesorado que demandaba mayores cuotas de participación, tanto del gremio como de las comunidades educativas, en el diseño del proyecto educativo nacional (Núñez, 2003).

Si bien lo que derivó en un proyecto de transformación educativa, como lo fue la ENU puede ser leído a partir de sus influencias externas, en que es apreciable la incidencia de conceptos como los de “educación permanente” y “ciudad educativa”, ampliamente difundidos por la UNESCO en América Latina, particularmente, a partir del Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, que presidió Edgard Fauré, publicado bajo el título *Aprender a Ser*. La noción de “educación permanente” fue interpretada o “traducida” por el gobierno de la Unidad Popular a partir de dos formulaciones: en primer lugar, se vinculó al concepto de “educación de masas”, es decir, a una educación “por” y “para” las grandes mayorías del país; y en segundo lugar, se asoció con la idea de entender al conjunto de la sociedad como una gran escuela, lo que se inspiraba en la experiencia de la campaña de alfabetización popular gestada en Cuba y las famosas consignas que reivindicaban al conjunto de la isla revolucionaria como una gran escuela. A parte del informe Fauré, se consideraron recomendaciones de la Conferencia de Ministros de Educación, celebrada en Venezuela en 1971, y párrafos de la reforma educacional peruana. Por otro lado, coincidía con preocupaciones fundamentales planteadas por la Iglesia en relación con

la humanización de la educación, con los trabajos de Paulo Freire y sus reflexiones y experiencias asociadas a la educación liberadora, promovida por educadores cristianos (Núñez, 1990, p. 180).

Con todo –y es el énfasis propuesto por el presente artículo– nos parece relevante examinar el proceso participativo en la elaboración de una política educacional como estrategia política fundamental para abordar la crisis histórica del sistema educativo, pues lo que se jugó en dicho proceso fue una discusión fundamental sobre los sentidos de la educación pública. Con ello, nos comprometemos con la recuperación de nuestras propias experiencias históricas de democratización educacional, con miras a aportar a la búsqueda colectiva de un nuevo proyecto educativo para el país.

Una política educacional para la democratización del proceso educativo

Aún hoy, pareciera que el hito más visible de la política educacional de la Unidad Popular es la elaboración del proyecto de Escuela Nacional Unificada, sin embargo, este proyecto surgió de una instancia profundamente democrática: el Congreso Nacional de Educación, desarrollado, en su etapa final, entre el 13 y 16 de diciembre de 1971. En dicho Congreso, se desarrollaron líneas estratégicas para transformar profundamente el sistema educacional del país y, desde nuestra perspectiva, creemos que fue un momento fundante de un denso y breve proceso de democratización del sistema educativo nacional. Como veremos, no se trató solo de un ajuste funcional de sus instituciones, sino de la construcción de un nuevo sentido respecto de cuál es el concepto que debe animar la organización de un sistema nacional, para educar en coherencia con el proceso de tránsito hacia una sociedad de carácter socialista.

En efecto, el año 1971 fue declarado por Salvador Allende como el “año de la democratización educacional”, lo que se inició con un proceso de análisis crítico de la realidad educacional chilena por

cada establecimiento del país, continuando con congresos provinciales y regionales, los cuales se coronaron con el encuentro final del Congreso Nacional de Educación en diciembre. Los ejes de discusión propuestos por el Ministerio de Educación, para dicho año, referían a los problemas y desafíos educativos y culturales asociados a la transición al socialismo, la planificación educativa en el proceso de transición, la política de democratización escolar y la institucionalidad asociada a la ENU (Ministerio de Educación Pública, 1971; Nuñez, 2003).

Su realización permitió avanzar en orientaciones que animaron la integración de diferentes sujetos sociales en procesos crecientes de codirección y coadministración del proceso educativo. Del mismo modo, representó un esfuerzo importante por desconcentrar y descentralizar el debate educativo. Es así como en el Congreso participaron un conjunto muy diverso de actores, desde representantes del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), de la Central Única de Trabajadores (CUT), del Ministerio de Educación y otros organismos estatales, pasando por representantes de la enseñanza privada y las universidades, hasta las organizaciones de madres, padres y apoderados, estudiantes secundarios y universitarios, los partidos políticos, y organizaciones comunitarias como las Juntas Vecinales, los Centros de Madres, entre otros. Esto parece ser la fiel expresión de la voluntad política del gobierno popular, con respecto a que fueran los propios protagonistas del sistema educativo quienes construyeran las principales directrices de su transformación.

Respecto de sus contenidos, el Congreso Nacional de Educación puso como punto de arranque de los debates educativos la noción de “crisis educacional”, la que se expresaba fundamentalmente en su incapacidad de superar algunas de las siguientes contradicciones: los procesos de socialización de las relaciones sociales y un sistema educacional clasista e individualista; la promoción de la participación y la solidaridad, en contraposición con un sistema autoritario y competitivo; las crecientes exigencias científicas y tecnológicas y la incapacidad de responder adecuadamente por parte del sistema

escolar; la relevancia de la vinculación entre educación y trabajo, versus un sistema que desprecia el trabajo.

Teniendo en cuenta esas contradicciones, el Congreso Nacional de Educación señaló como sus objetivos centrales tomar conciencia sobre los problemas que afectan a la educación nacional; desarrollar una concepción educativa coherente con el proceso de transición al socialismo; incorporar a múltiples actores sociales en la toma de decisiones de política educacional; y comprometer a diferentes fuerzas sociales y comunitarias con las transformaciones educacionales que exigía el momento histórico (Ministerio de Educación Pública, 1971).

En la actualidad, existe consenso en sostener que la política educativa impulsada por el gobierno de la Unidad Popular apostaba por impulsar procesos de democratización del sistema educativo nacional, entendiendo que aquello era un problema central y estratégico para el proyecto sociopolítico de la Unidad Popular. Sin embargo, esto no se expresó solo por medio de un Congreso con una amplia convocatoria, sino también, en al menos otras tres líneas de desarrollo: la preocupación por mejorar las condiciones materiales y de acceso a la educación pública; la promoción de una noción de desarrollo profesional del profesorado desde una perspectiva situada de la pedagogía, y la importancia de democratizar el contenido de la enseñanza, a partir del fortalecimiento de la relación entre educación y vida social o más concretamente entre escuela y el trabajo.

Principales lineamientos de la política de democratización educacional

En primer lugar, entre los años 1970 y 1973, se verificaron esfuerzos notables por incrementar el acceso al sistema educacional y mejorar las condiciones materiales de las escuelas. Así entonces, durante estos cortos tres años, la matrícula del sistema de educación formal experimentó un crecimiento sin precedentes. Se amplió la matrícula escolar en un 17,4%, llegando a los índices más altos registrados

hasta entonces; la cobertura de todo el sistema (de la población de 0 a 24 años) se elevó desde 47% (1970) hasta un 54,5% (1973); en la enseñanza especial la expansión fue, aproximadamente, de 55%; en la educación parvularia de 53%; en la enseñanza media de 32%; y en la educación superior de 101% (Núñez, 2003). Lo anterior, y para ser justos con el desarrollo histórico del país, fue parte de un conjunto de políticas que se ratificaron e intensificaron tras el camino emprendido por la reforma educacional de 1965, liderada por el Partido Demócrata Cristiano y el presidente Eduardo Frei Montalva. Planteado de otra forma, lo que nos interesa remarcar, es que el gobierno de la Unidad Popular dio continuidad e incluso incrementó una tendencia democratizadora que venía desarrollándose desde la década de 1960.

En el mismo plano, y cómo una forma de enfrentar los problemas que la misma expansión de la cobertura acentuaba (Osandón y González, 2014, pp. 109-113), el gobierno de la Unidad Popular generó un incremento sustantivo de las construcciones escolares (edificaciones, aulas, aulas de emergencia, buses-aulas, etc.), las cuales superaron los 79.980 m² construidos en 1970, llegando tan solo un año después, a una superficie de 195.468 m². Por otra parte, se aumentaron las raciones alimentarias (desayunos y almuerzos) y hubo un aumento de un 45% en becas escolares; se distribuyeron de manera gratuita los textos escolares para la educación básica; y se desarrollaron importantes mejoras en el equipamiento y la infraestructura de la enseñanza técnica y profesional. Desde nuestra perspectiva, tanto el incremento en las construcciones escolares, como la mejora de las condiciones materiales de la educación pública, debemos comprenderlas como un avance en el proceso de democratización educativa, asociado particularmente a la mejora de las condiciones de acceso y permanencia de niños, niñas y jóvenes en edad escolar (Nuñez, 2003; Reyes, 2013).

En segundo lugar, el gobierno de la Unidad Popular impulsó todo un proceso de democratización educativa centrado en promover y robustecer la participación democrática, directa y responsable de

los/as trabajadores de la educación. Un reflejo de esta preocupación es el modo en que se concibió el perfeccionamiento docente, cuestión que quedó plasmado en el decreto 538 del 17 de abril de 1972. Dicho decreto creó los Talleres de Educadores, en los cuales se proponía una nueva concepción del trabajo docente, asumiendo que los procesos de formación y perfeccionamiento docente debían ser permanentes, masivos, descentralizados y unificados. Estos talleres, coordinados desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), a partir de grupos pequeños y autorregulados de profesores/as, propusieron al país: impulsar un proceso de análisis crítico y colectivo en torno a la actividad práctica de los/as docentes; promover la capacidad creativa y la toma de decisiones en el profesorado; suscitar relaciones sociales de nuevo tipo que fueran capaces de tensionar las lógicas competitivas, individualistas y verticales entre el profesorado y en el seno de las comunidades escolares; y finalmente, incentivar la participación del magisterio en la política educacional impulsada por el gobierno popular (Reyes, 2013).

Finalmente, es notorio el esfuerzo por avanzar en procesos de democratización del contenido de la educación. Ello es quizás uno de los esfuerzos más difíciles y de mayor calado que intentó impulsar el gobierno de la Unidad Popular, sin embargo, esto implicaba un conjunto de complejidades asociadas a procesos de transformación cultural. Una de las aristas que más resaltan en este tema fue la intención, a través del proyecto ENU, de incorporar el trabajo productivo en el currículum. La base de aquello era el esfuerzo por articular la educación con la vida social, o en términos mucho más concretos, la escuela con el trabajo y la vida comunitaria. En el informe de la ENU se observa con claridad.

La incorporación del trabajo productivo en el currículum escolar y la vinculación de la escuela con la vida de la comunidad constituyen dos elementos cualitativamente nuevos y su introducción requiere de una fase de ensayo y experimentación en que la participación

creadora del profesorado permita poner a prueba y evaluar múltiples formas de hacerlo (Superintendencia de Educación, 1973, p. 15).

Así, el sentido del proceso educativo quedó abierto a una transformación sustancial. Las críticas históricas a una educación desvinculada de la fenomenología propia de la vida social, en que el trabajo tiene un lugar central, y, por otro lado, la omisión pertinaz del contexto comunitario del proceso formativo, acentuado contradictoriamente por una pedagogía neo conductual promovida por la reforma del gobierno demócrata cristiano, hacían que cualquier esfuerzo por legitimar tales nociones provocara una fuerte resistencia. Más aún si ello remitía a un imaginario totalitario sobre los socialismos vigentes en la época. Con todo, dicha propuesta constituyó un eje central del Plan ENU, y se tradujo en cuatro líneas de acción muy concretas.

- a. Instalar a la educación politécnica como una característica central de la organización curricular, lo que debía colaborar para que las nuevas generaciones comprendan los fundamentos científicos de las principales ramas de la producción y de los servicios de la economía nacional, y para que, a su vez, dominaran en términos teóricos y prácticos la tecnología. Esto requería, por cierto, mejorar laboratorios y talleres al interior de las escuelas, junto con estrechar sus lazos con industrias, fábricas y espacios productivos;
- b. Articular los desafíos educativos con la “batalla de la producción”, lo que llevó al gobierno a impulsar convenios de colaboración entre la Central Única de Trabajadores, el Instituto Nacional de Capacitación y la Universidad Técnica del Estado;
- c. Reivindicar explícitamente el concepto de “trabajo socialmente útil” como una forma de enfrentar las lógicas del consumismo individualista, fomentando la mentalidad “productiva y solidaria”, y reivindicando el trabajo voluntario y comunitario, coherente con la satisfacción de las necesidades del pueblo y la transformación de la realidad;

- d. Subrayar que el fomento de la unidad entre educación y trabajo productivo también debía entenderse como una forma de incrementar los niveles de capacitación y formación del pueblo para contribuir a la superación del subdesarrollo y la dependencia (Cabaluz y Olivares, 2020).

Una reconceptualización de la relación entre Estado, educación y sociedad

Como se señaló al inicio de este capítulo, los desafíos del tiempo constituyente que vive Chile obligan a volver sobre preguntas fundamentales en la organización de la sociedad. Así, la relación entre Estado y educación efectivamente cobra un sentido nuevo si es que nos permitimos remirar la propuesta política de la Unidad Popular. Como lo analizan Osandón y González (2014), la larga trayectoria de la escolarización de la sociedad chilena ha estado tensionada por dinámicas tanto de inclusión/exclusión, como por problemas de equidad del servicio educativo. ¿Quiénes reciben educación efectivamente? ¿Qué tan pertinente y útil es su contenido para lograr fines sociales compartidos? ¿Qué tan pertinente y capaz es el Estado, por sí solo, para atender las cambiantes necesidades de la evolución demográfica, productiva, política y cultural de sus ciudadanos/as?

Como ya hemos visto, el gobierno de la Unidad Popular tuvo plena conciencia de que estos eran aspectos clave para delinear el futuro de una sociedad que se pretendía encaminar al socialismo como modelo de organización social. Y sobre esto es especialmente interesante ver cómo fue que se articuló una nueva representación sobre la relación entre Estado, educación y sociedad al incorporar a las comunidades como un actor clave en la ecuación; se transitó así desde una representación asentada en la idea de que el Estado provee un servicio público a ciudadanos y ciudadanas, a otra en que el Estado es una instancia de intermediación institucional para que la sociedad y sus organizaciones definan e implementen procesos educativos de acuerdo a

necesidades e intereses –con un alto componente local-territorial– pero enmarcados en un proyecto de desarrollo nacional de carácter socialista. Según lo expresaba el programa de gobierno, era necesaria la formación de un pueblo “socialmente consciente y solidario, educado para ejercer y defender su poder político, apto científica y técnicamente para desarrollar la economía de transición al socialismo” (Unidad Popular, 1970, p. 28).

Visto de este modo, lo que se conoció en la época como Decreto de Democratización, fue un intento por transformar radicalmente la gobernanza del sistema educativo público, intentando involucrar activamente a ciudadanos/as, ya no solo en su categorización puramente liberal (padre, madre, apoderados, estudiante), sino en su multidimensionalidad sociopolítica. Del mismo modo, la democratización del sistema educativo implicaba un proceso intenso de descentralización a nivel local, provincial y regional (Nuñez, 2003).

Según hemos podido constatar, dicho instrumento jurídico tiene antecedente directo en un documento de trabajo publicado por el CPEIP en 1972, cuyos autores, los profesores Amalia Moreno y Edgardo Mendoza, lo elaboraron como material de trabajo para el Curso Multinacional de Planeamiento y Administración de la Educación, dictado bajo el alero del citado organismo de perfeccionamiento. El análisis que realizan los autores es significativo respecto de lo que venimos argumentando, pues, entre otras cosas, sintetiza a la vez que devela, el carácter burocrático-técnico del servicio educativo estatal. Ello lo hacen para cada uno de los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la universitaria, y solo por citar un ejemplo del tono del análisis, cuando se refieren a la enseñanza media, señalan lo siguiente:

La observación de los artículos que reglamenta a la educación media chilena nos permite concluir que todas las tareas de dirección, ejecución y planificación educacional recaen sobre individualidades (...) no se observa una participación ni representación de organismos populares de la comunidad ni de organismos de producción de la

localidad o región (...) a lo más se observa la participación pasiva de algunos representantes de los estudiantes o de los apoderados (Moreno y Mendoza, 1972, p. 39).

La razón de esta observación crítica, al modo de organizar el sistema educativo chileno, se encuentra en la representación de un escenario más complejo y situado de los problemas educativos. Esto se refleja en el énfasis que ponen en ampliar el espectro de intervinientes en el proceso educativo, pues

Los organismos populares (centros de madres, junta de vecinos, sindicatos, clubes deportivos, organizaciones culturales) están enriquecidos con la experiencia que la dura práctica de la vida entrega. Ellos son el vehículo idóneo que puede coordinar y movilizar la acción fundamentalmente en la base, en favor de la solución de los problemas de la educación (p. 57).

Indudablemente, este requerimiento de transformación del sentido y organización de la administración del sistema educacional estatal, va de la mano del demandante desafío por hacer viable el programa de gobierno de la Unidad Popular, entendido este como el inicio de un proceso revolucionario de transformación de la sociedad, así:

Todo proceso revolucionario, para que sea tal, debe estar permanentemente ligado a la masa, en el caso de la educación, queremos buscar la manera para poder plantearle los problemas educacionales para que aquellos trabajadores, planteen a su vez, directamente sus ideas, aspiraciones y por sobre todo el aporte físico e intelectual, para que entre todos construyamos las soluciones necesarias, en una palabra: 'dar al pueblo la libertad de manifestar su patriotismo' (p. 5).

Teniendo como antecedente estas ideas, el 6 de marzo de 1973 se promulgó el Decreto 224 que creó, con el carácter de experimental, los Consejos de Educación (aun cuando quedó totalmente tramitado un mes después). Dicho decreto comienza señalando que se ha optado por impulsar un proceso de democratización en aras de que los/as trabajadores y las fuerzas sociales, asuman un rol protagónico en la

conducción de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales del país. Para asegurar dicha participación, el decreto creaba los Consejos de Educación en tres niveles: Regional, Provincial y Local, los que cumplirían funciones, entre las más destacables, asociadas al asesoramiento de las autoridades educacionales, el señalamiento de necesidades educativas y culturales de las comunidades y territorios, la realización de estudios y análisis que permitieran coordinar y planificar el funcionamiento del sistema escolar, la colaboración y apoyo en las actividades económicas, sociales y culturales de la comunidad.

Sin embargo, es importante subrayar que el decreto no otorgó atribuciones resolutivas ni vinculantes a los Consejos de Educación, lo que se debió fundamentalmente a las trabas y negativas argumentadas por las fuerzas políticas de oposición, quienes advertían con pavor que eso pudiera significar una redistribución de poder estatal hacia la sociedad. Ello, en definitiva, implicaba pérdida de control burocrático-elitario sobre los procesos educacionales. Al respecto, es decidor el pronunciamiento de la Contraloría General de la República sobre el Decreto de Democratización, señalando su legalidad en la medida que no interfiere el carácter ejecutivo de la institucionalidad educativa.

Esta Contraloría General ha dado curso a este decreto, por cuanto sus disposiciones se conforman con las atribuciones que confieren al Presidente de la República los artículos 60, 71 y 72 N° 2 de la Constitución Política del Estado, en virtud de los cuales, como lo ha expresado la jurisprudencia administrativa, el Jefe del Estado puede crear comisiones, consejos o comités encargados de desarrollar labores de carácter meramente asesor, como sucede en el presente caso, y sin asignarles, por ende, funciones ejecutivas, que son privativas de las reparticiones y autoridades señaladas por la ley (Resolución N° 27.189, 1973).

A pesar de estas limitaciones, es de sumo interés el espectro de actores convocados para componer esos Consejos, los que contaban con representantes estatales, tales como autoridades ministeriales,

universitarias y de la oficina de planificación nacional, pero también con representantes de universidades, sindicatos, mundo campesino, organizaciones estudiantiles, centros de padres, madres y apoderados, juntas de vecinos/as, entre otras organizaciones comunitarias. Es decir, el grueso de sus integrantes, provenían predominantemente de la sociedad civil.

A su vez, el decreto de democratización creaba en todos los establecimientos públicos del país los Consejos de Comunidad Escolar, los cuales asesoraban y/o colaboraban con la planificación de actividades educativas y culturales en los establecimientos y su vinculación con las comunidades; los Consejos de Trabajadores de la Educación (que reemplazaron a los Consejos Generales de Profesores), tenían por función asesorar y estudiar la planificación técnico-pedagógica y administrativa de las escuelas, proponiendo medidas y pautas de acción y de mejoramiento; y los Comité de Coordinación, los cuales prestaban funciones de asesoría y proposiciones al jefe del establecimiento educacional. Todos estos organismos colaboran estudiando y elaborando proposiciones, poniendo sobre la mesa de discusión las necesidades de las comunidades, informando sobre problemáticas que afectan a la escuela, evaluando críticamente el cumplimiento de proyectos, planificaciones, inversión y distribución de fondos públicos, entre otras acciones.

En síntesis, lo que se ponía en juego con este decreto era la lógica más profunda que animaba al sistema educacional, es decir, plasmaba aquello que cada cierto tiempo emergía como necesidad y proyecto desde el mundo popular, el profesorado y otros actores del debate educativo (Reyes, 2014; Rubio, Osandón y Quinteros, 2019). La escuela no debía ser más un espacio cerrado, provisto burocráticamente como servicio, sino uno del cual la comunidad debía, por derecho, ser copartícipe de su diseño y desarrollo situado (Osandón, 2007; Osandón y González, 2014). Entonces, democratizar adquiere una particular resonancia, pues no es necesariamente equivalente a incidir delegando, sino en construir protagónicamente sus fines y formas de hacer.

Ideas en proyección: desafíos de la educación pública en tiempos constituyentes

La crisis política y social, expresada con claridad a partir del 18 de octubre de 2019, representa la constatación de que el malestar expresado en las diversas manifestaciones de las últimas décadas no era solo un síntoma, sino un proceso de toma de conciencia respecto de un modelo que produce estructuralmente problemas bajo una misma lógica, la de maximizar –mediante todas las formas posibles– el interés privado de minorías con altos niveles de concentración de poder, en detrimento del interés público y de la dignidad en las condiciones de vida de las mayorías.

La actual crisis sanitaria en el marco de la pandemia del COVID-19, se acopla a la crisis política y social, y profundiza la situación de carencia de garantía estatal de los derechos sociales básicos. Esto hace, más necesario que nunca, preguntarse por la manera en que podría ampliarse y profundizar el derecho a la educación, mediante una garantía real de un sistema público de educación. Esto nos desafía a reponer la discusión y definición de los sentidos de la educación pública que queremos y necesitamos, proceso abruptamente interrumpido con el golpe militar de 1973. Para aportar en esta dirección, queremos proponer, sintéticamente, tres grandes desafíos para el tiempo presente.

1. El desafío de democratizar el sistema educativo, a partir de los avances realizados en las últimas décadas. En la actualidad, la ley de Nueva Educación Pública ha propuesto saldar un problema pendiente asociado a la precarización de la educación pública desde la década de 1980, introduciendo un proceso de desmunicipalización y creando los Servicios Locales de Educación. Esta nueva institucionalidad tiene como propósito “devolver” la administración de los establecimientos educacionales al Estado, buscando que en ellos haya más participación de las comunidades educativas. Ahora bien, cabe interrogarse si sus propósitos de gestión más participativa y democrática podrán

desarrollarse en consonancia con la persistencia de políticas del rendimiento y mediciones de resultados a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, gestionada según indicadores de cumplimiento de desempeños en el caso de las escuelas y los/as docentes, y tensionada por la manutención del sistema *voucher* para su financiamiento. La experiencia de la Unidad Popular, en este sentido, aporta interesantes perspectivas respecto de la complejidad de emprender acciones de democratización de un sistema educativo. Si en su momento fue el desafío multidimensional por romper con la administración burocrático-institucional, hoy puede significar fortalecer el rol conductor del Estado, a la vez que desconcentrar poder resolutivo a nivel local, sin replicar lógicas mercantiles de descentralización (Osandón y Pinto, 2018).

2. El desafío de articular la democratización de la educación pública con un nuevo modelo de desarrollo plurinacional y global. Las luchas por democratizar la educación pública en el país, tienen el complejo desafío de avanzar en procesos de articulación con las fuerzas sociales y políticas que están dando forma a un nuevo modelo de desarrollo, que sea capaz de superar la creciente y progresiva tendencia a la concentración económica del poder en pocas manos, las políticas extractivistas, de depredación y despojo de los bienes comunes presentes en el territorio, las lógicas de exclusión, segregación y subalternidad que viven las comunidades, pueblos y naciones indígenas, la desigualdad histórica y estructural que afecta a las mujeres y disidencias sexuales en el país. En fin, la democratización de la educación pública tiene que engarzarse en lo que desde la sociedad civil y diferentes movimientos sociales, se viene bosquejando como un modelo de desarrollo que fomente la soberanía, la democracia, la justicia social, la plurinacionalidad y los derechos humanos. Mirada en perspectiva, la política educacional de la Unidad Popular, conforme a su tiempo, hizo visible a un conjunto de actores tradicionalmente ausentes del debate educativo (Austin, 2003) y diseñó un modo de hacerlos converger con actores estatales, de diversos ámbitos, no solo

educativos. Al mismo tiempo, promovió este encuentro de actores sociales e institucionales a través de todos los niveles del sistema. En proyección, esto abre interesantes perspectivas respecto de cómo y quiénes inciden en la deliberación situada de los procesos educativos, entendiendo que hoy la agenda es mucho más plural, pero también fragmentada y con agendas que van en múltiples direcciones.

3. El desafío de recuperar creativamente el sentido democratizador de un proyecto de educación pública, a partir de la relación entre política educativa desarrollada desde, por y para la sociedad civil y sus organizaciones. Un proceso constituyente como en el que nos encontramos, tiene que hacerse cargo de la revitalización de la vertiente histórica que sostiene una idea de educación pública, sobre la base de una noción del derecho a la educación ampliada: el ejercicio soberano de los pueblos, de las comunidades, de autodeterminar los proyectos educativos que estas quieran darse. Establecer lo público como lo que es común, o lo comunitario, optando por el alejamiento de lo estatal como el lugar del desarrollo y fortalecimiento de lo común, y también alejado de las dinámicas del mercado centrado en el lucro y la segmentación social. Lo comunitario como parte de lo que es preciso recuperar en la discusión sobre educación pública, sin duda puede desarrollarse como materia de otro artículo. Esto no quita que podamos dejar anunciadas algunas ideas, fundamentadas en la investigación histórica, que creemos urgente considerar en la discusión de lo público en educación. Los desafíos aquí son varios, inspirados en Fauré y Cabezas (2020), dejaremos planteados solo dos de ellos: ¿Cómo los movimientos sociales con nuevas propuestas educativas y pedagógicas democratizadoras –orientadas a la justicia social– y que se autodefinen como parte de “lo público”, no sean confundidos con el discurso de “lo público como “servicio” que levantan élites empresariales?, y, ¿Cómo no confundir una educación estatal con control comunitario con lo que la misma élite empresarial ha dicho que hay que “devolver a las comunidades” lo que anteriormente era materia del Estado, para acabar con la burocracia?

En síntesis, nos parece que es de extraordinario valor proyectar lo que fue la implementación de la política educacional de la Unidad Popular, pues, más allá de las dificultades propias del contexto político, su diseño obedeció a una plena conciencia de la situación de crisis de los principios que sustentaron la construcción del sistema público de educación desde el siglo XIX. Si bien el diagnóstico de crisis ya se había dado con fuerza desde inicios del siglo XX, es en esta coyuntura donde se llega más lejos en la concreción de un nuevo enfoque, radicalmente transformativo y democrático, de la relación entre Estado y sociedad. Comprender esto es clave en este nuevo contexto de crisis societal derivado en proceso constituyente. Tras casi cinco décadas de imposición y legitimación de un enfoque radicalmente mercantil y liberal en el campo educativo, la oportunidad de la deliberación constituyente se encontrará, inevitablemente, frente a fuerzas sociales conservadoras que pugnarán por mantener principios fundamentales de aquello. El desafío es, entonces, no solo tener claridad de cuáles deberían ser los nuevos principios de la relación entre Estado y sociedad, sino además atender a su viabilidad procedimental en consonancia con las transformaciones sociales y culturales asentadas en las últimas décadas. “Chile cambió” tiene más de una lectura posible.

Referencias

Allende, S. (1971). El niño, único privilegiado. Discurso de apertura del año escolar 1971. Santiago de Chile. <https://www.marxists.org/espanol/allende/1971/marzo25.htm>

Austin, R. (2003). *The State, Literacy, and Popular Education in Chile 1964-1990*. Lanham, MD: Lexington.

Austin, R. (2004). Estado, pobladores y Educación Superior, 1842-1952 en R. Austin (comp.). *Intelectuales y educación superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001*. Santiago de Chile: CESOC, pp. 1-37.

Cabaluz, F. y C. Olivares. (2020, septiembre). Educación y marxismo en el Chile de la Unidad Popular. Notas a partir de la Escuela Nacional Unificada. *Boletín El ejercicio de pensar*, 4, pp. 26-41. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/09/V3_Herencias_y_perspectivas_marxismo_N4.pdf

Cariola, P. (1973, mayo). La Escuela Nacional Unificada: lectura de un informe. *Revista Mensajes*, 218, 193-198.

Carrasco, A. (2007). Mejoramiento Escolar en Sectores de Pobreza: Problematicando Supuestos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 291-299.

Colectivo Diatriba/Opech-Centro Alerta. (2011). *Trazas de Utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Editorial Quimantú.

Contraloría General de la República. Departamento Jurídico (1973, 11 de abril). Resolución N° 27.189. Cursada con alcance el decreto N° 224, de 1973, Ministerio de Educación Pública. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1034053>

Cox, C. (1986). *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. CIDE.

Editorial Nacional Quimantú. (1973, septiembre). La crisis educacional. Serie documentos especiales. Santiago de Chile.

Farrell, J. (1986). *The national unified school in Allende's Chile. The role of education in the destruction of a revolution*. Vancouver: The University of British Columbia Press.

Fauré, D. y D. Cabezas. (2020). Lo público-comunitario como discurso emergente en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 3(2), 17-46.

Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela. *Revista Docencia*, 15, 4-11.

Gómez, L. (1926). *Un proceso de Cultura y dignificación: La obra de la Asociación General de Profesores*. [Santiago de Chile, Memoria para optar al título de Profesor de estado en la asignatura de Castellano].

Hamuy, E. (1961). *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico.

Ministerio de Educación Pública. (1971). *Convocatoria, Reglamento y Programa del Congreso Nacional de Educación*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación Pública. (1973, 12 de abril). *Decreto 224. Crea con carácter experimental los consejos de educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala*. Santiago de Chile.

Moreno, A. y E. Mendoza. (1972). *Estructura educacional para una acción de masas*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas.

Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. PIIE.

Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM Ediciones.

Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República. Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*. 14(3), 5-16.

Olave, G. y E. Silva. (2014). La escuela en nuestras manos. La experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana 2012-2013. *Revista Docencia*, 52, 99-103.

Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde la comunidad, la escuela y la familia. 1930-1970*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Osandón, L. y F. González. (2014). La educación de masas durante la Unidad Popular: una nueva escuela para toda la comunidad en J. Pinto (ed.). *Fiesta y drama: nuevas perspectivas sobre la historia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM Ediciones, pp. 109-142.

Osandón, L. y R. Pinto. (2018). El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes en A. Arratia y L. Osandón (eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago: Ministerio de Educación/UNESCO, pp. 155-184.

Puiggrós, A. e I. Dussel. (1999). Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico en A. Puiggrós. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 7-23.

Reyes, L. (2013). Profesorado, perfeccionamiento permanente y poder popular. Los Talleres de Educadores de 1972. *Rufián Revista*, 15. <http://rufianrevista.org/?portfolio=profesorado-perfeccionamiento-permanente-y-poder-popular-los-talleres-de-educadores-de-1972>

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Editorial Quimantú.

Rubio, G., L. Osandón y F. Quinteros. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944-1947). Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 88-107.

Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.

Silva, C. (2018). *Escuelas pobladoras. Experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores. La Victoria, Blanqueado y Nueva La Habana (Santiago, 1957-1973)*. Santiago: Editorial Quimantú.

Superintendencia de Educación (1973). *Informe sobre la Escuela Nacional Unificada*. Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile.

Tapia Valdés, J. (1973). La respuesta chilena. Versión del discurso del Ministro de Educación, Jorge Tapia Valdés, en el Seminario sobre la ENU, 7 de marzo 1973 en UNESCO. *El mundo dice sí a la Escuela Nacional Unificada*. Folleto. Santiago de Chile, 1973.

Troncoso, V. (1925). *Igualdad social y económica del magisterio*. Imprenta La Nación.

Troncoso, V. (1956). *La educación fundamental y lo fundamental en educación*. Santiago: Atenea.

UNESCO. (1973). *El mundo dice sí a la Escuela Nacional Unificada*. Folleto.

Unidad Popular. (1970). Programa Básico de la Unidad Popular. Candidatura presidencial de Salvador Allende. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7738.html>