

Revista chilena de historia social popular

# REVUELTAS

SANTIAGO, CHILE | NÚCLEO DE HISTORIA SOCIAL POPULAR  
AÑO 04 | NÚMERO 08 | DICIEMBRE 2023 | ISSN 2452-5707

## DOSSIER CENTRAL

### **“Toda sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad”: participación popular en iniciativas educacionales en Chile (1970-1973)**

*“Every society must be a school, and the school must be an integral part of that great school that society must be”: Popular participation in educational initiatives in Chile (1970-1973)*

#### **Christián Matamoros Fernández**

Doctor en Estudios Americanos,  
profesor en el Departamento de  
Historia de la Universidad de  
Santiago de Chile.

✉ [christian.matamoros@usach.cl](mailto:christian.matamoros@usach.cl)

 [0000-0001-6907-6271](https://orcid.org/0000-0001-6907-6271)

**Recibido:** 09 agosto 2023

**Aceptado:** 21 noviembre 2023

El autor agradece a quienes anónimamente evaluaron este texto. Sus comentarios y sugerencias ayudaron a mejorar su redacción final.

**Resumen:** Los cortos tres años del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) continúan siendo un periodo particularmente controversial para la sociedad chilena, para sus memorias y para los debates historiográficos. En este artículo buscamos dar cuenta de la importante participación popular suscitada durante esos años en torno a diversas prácticas educativas. Basados principalmente en fuentes de prensa, planteamos que en el ámbito educativo se vivieron experiencias pedagógicas innovadoras que ampliaron el sistema educacional e inclusive desbordaron a este, haciéndose parte de otras prácticas de participación social de los sujetos populares. De todas formas, esta participación habría tenido una conexión menor con otras políticas educacionales del gobierno, las que no recibieron un activo respaldo.

**Palabras clave:** participación popular, educación, movimientos sociales, alfabetización, educación de trabajadores

**Abstract:** The brief three years of the Popular Unity government (1970-1973) remain a particularly controversial period for Chilean society, its memories, and historiographical debates. In this article, we aim to account for the significant popular participation that occurred during those years around the school and various educational practices. Based mainly from press sources, we argue that in the educational realm, innovative pedagogical experiences took place, expanding the educational system and even overflowing into other social participation practices of the popular subjects. However, this participation would have had a lesser connection with other educational policies of the government, which did not receive active support.

**Key words:** popular participation, education, social movements, literacy, worker education

## Introducción

En marzo de 1971, al inaugurar el año escolar, el presidente Salvador Allende pronunció un discurso en el Estadio Chile donde caracterizó algunos aspectos de lo que sería su comprensión social de la educación:

para nosotros, toda sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad. Pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una enseñanza que puede ser bien impartida, pero que no traspasa más allá de sus muros; porque pensamos en la escuela abierta, plenamente integrada a los procesos que inquietan, preocupan e interesan a la comunidad (Ministerio de Educación, 1971, p. 2).

El imaginario educativo planteado por Allende recogía algunos aspectos de la tradición pedagógica socialista del siglo XX. La idea de vincular la escuela a la sociedad convivía con entender a esta trascendiendo los tradicionales muros de las aulas, para vincularse a la sociedad toda. El rol de las comunidades aquí era recogido explícitamente, pero ¿habrá sido esta declaración una cuestión retórica, discursiva? En caso de haber existido ¿qué prácticas de vinculación entre sociedad y escuela se desarrollaron durante el gobierno de la Unidad Popular? ¿las comunidades participaron de esa búsqueda por traspasar los muros de la escuela? ¿la participación popular se tradujo en un respaldo a las políticas educacionales del gobierno? Son estas interrogantes las que intentaremos dar respuesta en este texto.

En la última década se ha venido consolidando una corriente de estudios sobre historia de la educación que ha buscado ir más allá de las políticas educacionales o los grandes educadores, destacando el rol de los movimientos sociales, actores subalternos o sectores populares (Rojas, 2009; Silva, 2013; Reyes, 2014; Santa Cruz, 2016). Esta perspectiva se ha complementado con las miradas respecto de la escuela, sobre cada escuela, como cargada de una historicidad propia, la que se materializa en la memoria de profesores, profesoras, vecinos, vecinas, niños, niñas, etc. (Pérez, Guerrero y Lecaros, 2019). Estas perspectivas han sido muy relevantes para comprender procesos históricos articulados en torno a los espacios escolares, con importantes roles de los sujetos y los movimientos sociales, lo que recientemente también ha sido relevado para el periodo de la Unidad Popular (Matamoros y Neut, 2023).

Los diversos puntos de vista de las investigaciones historiográficas sobre la Unidad Popular (UP) por lo general han llevado a conclusiones opuestas entre sí, cada una, explícita o implícitamente, en diálogo con posicionamientos políticos del pasado, pero también del presente. Tal vez uno de los pocos acuerdos son los

referidos a que en el periodo se experimentó una fuerte politización y polarización, lo que fue de la mano con grados de participación social, especialmente por parte de los sectores populares. En esto se han destacado los trabajos que dan cuenta de la participación de organizaciones populares, las que en gran medida se hicieron parte del proceso socialista, como pobladores, sindicatos, etc. (Winn, 2004; Pinto, 2005, 2014; Cury, 2018). Por el contrario, las formas de participación social de sectores medios, altos o de parte de los sectores populares que se identificaron con la oposición ha sido menormente tratada, siendo relevante el ya citado trabajo de Rojas (2009) respecto a los estudiantes secundarios santiaguinos, el de Power (2008) sobre las mujeres de derecha, o el de Casals (2023) respecto a las capas medias en general.

En el presente texto hemos querido destacar diversas experiencias de participación popular que se dieron en el ámbito educativo durante el gobierno de la UP. Estas prácticas en ocasiones fueron pedagógicas, como los procesos de alfabetización desarrolladas por estudiantes universitarios o por los mismos trabajadores, pero en otras ocasiones fueron prácticas de variada índole que tuvieron alguna vinculación con la escuela, como la construcción o arreglo de salas por parte de pobladores. Para esto revisaremos diversas fuentes de prensa, periódicos nacionales y provinciales, como también publicaciones sindicales, universitarias, educacionales y fuentes testimoniales. Dicha revisión se complementó además con una investigación de mayor alcance que buscó dar cuenta de los debates, propuestas, conflictos y procesos educativos durante inicios de la década de 1970, lo que se tradujo en la publicación de un libro en dos volúmenes coordinados por mí y Sebastián Neut (Matamoros y Neut, 2022, 2023).

El periodo que va desde 1960 a 1973 presenta procesos educativos con perspectivas democratizadoras, donde los sujetos populares participan de las instituciones escolares, desde la construcción de su infraestructura hasta discusiones de tipo pedagógico. Esto es especialmente relevante en los años de la UP, donde se desarrollaron diversas formas de asociatividad y participación popular las que se acoplaron complementariamente con los procesos educativos formales. En ocasiones, existieron prácticas que desbordaron los tradicionales límites escolares, adoptando la forma de experiencias educacionales no formales, las que de todas maneras no fueron las mayoritarias.

Fueron las variadas formas de participación las que pusieron en movimiento procesos educacionales de manera no necesariamente estructurada o planificada, pero en sintonía al ascenso participativo y organizacional que expresaron los sectores populares durante estos años. En ese sentido acá consideramos que se vivieron procesos donde la escuela se abrió a las comunidades, pero también

donde los actores sociales dieron forma a la escuela, ingresaron en ella, potenciaron sus objetivos y le plantearon otros nuevos.

Las escuelas fueron centros gravitantes en poblaciones, tomas de terreno y campamentos, pero también en asentamientos de la reforma agraria, en empresas que pasaron al área social de la economía, en sindicatos, etc. Así por ejemplo, durante la 6ta escuela de verano de la Universidad Técnica del Estado, realizada en enero de 1973, la escuela coeducacional n°400 de la comuna de Barrancas sirvió de sede para la realización de algunos de los cursos que se brindaron, lo mismo ocurrió en Maipú con la escuela general Bernardo O´Higgins n°85 y con la Academia de Humanidades en Recoleta.

En la ciudad minera de Lota algunas de sus escuelas sirvieron como sede para dar vida al proyecto de la Universidad del carbón, mientras que en Antofagasta ocurrió lo inverso, pues fueron las aulas universitarias las que se abrieron para recibir a trabajadores que buscaban regularizar sus estudios básicos o medios o prepararse para ingresar a la Universidad. Casos como estos fueron ejemplificadores de la concepción de educación permanente, en todo espacio y en cada etapa de la vida, cuestión que estaría recogida en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU). No obstante, estas sintonías entre las experiencias prácticas y la política educativa no se tradujeron en un respaldo social explícito hacia la ENU. La abundante bibliografía sobre este intento de reforma ha coincidido en desatacar que mayormente fueron las fuerzas opositoras, las élites y capas medias quienes se activaron por la ENU, para rechazarla, mientras que los sectores populares se mostraron distantes respecto a la iniciativa. (Vera, 2012; Silva, 2018, p. 210).

En cambio, las diversas experiencias que aquí analizaremos dan cuenta de una importante vinculación con el proceso socialista que se vivía en el país. Esto no niega la existencia de otros procesos, especialmente vivenciados por sectores de las capas medias y la clase alta, las que, desde liceos y universidades, principalmente, fueron conformando un creciente rechazo a las políticas educacionales de la UP, lo que les llevó a desarrollar un especial activismo opositor<sup>1</sup>. En este artículo hemos decidido deliberadamente enfocarnos en la participación de los sectores populares a partir de la necesidad de aportar a la reconstrucción histórica e identitaria de estos. Esta reconstrucción puede ser una contribución de la producción historiográfica a las luchas actuales por transformaciones sociales, especialmente las referidas al mundo educacional.

---

1 Para apreciar las diversas fuerzas políticas y los posicionamientos de las organizaciones sociales del ámbito educativo remitimos al Estudio introductorio del libro *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Vol. II* (Matamoros y Neut, 2023).

El texto lo hemos organizado a partir de diversas secciones, donde se analizan las características de la participación popular en varios ámbitos relativos al mundo educacional, de múltiples sujetos, prácticas, etc. En un último apartado se plantean algunas reflexiones sobre dichas prácticas.

### **Las escuelas en el mundo poblacional**

En las poblaciones urbanas las comunidades tuvieron una activa participación en los procesos educacionales, la que ya había sido importante en años del gobierno de Eduardo Frei Montalva (Bellei y Pérez, 2016), pero ahora se habían intentado superar las lógicas tradicionales de participación (Silva, 2018). De todas formas, la mayor intervención de las fuerzas populares quedó relegada de la incidencia política en comparación con la de otros actores educativos. Las voces que provenían de las universidades tradicionales y los liceos emblemáticos tuvieron un mayor posicionamiento mediático, especialmente la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) y la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES), cuestión potenciada por la prensa opositora.

Desde las poblaciones urbanas periféricas y los campamentos, existió una participación vinculada a la construcción de escuelas básicas en esos mismos territorios, como también a procesos de alfabetización. En marzo de 1971, los pobladores y pobladoras de la villa Kennedy de la comuna de Barrancas, dieron vida a la escuela rural n°474. Los mismos vecinos construyeron cuatro pabellones de madera, y cada estudiante debía llevar desde su hogar bancos para ocupar. Esa villa estaba habitada por trabajadores que eran partícipes de diversas cooperativas, especialmente quienes eran obreros de la empresa estatal de aviación comercial LAN. Los hijos e hijas de estas familias, junto a los de las familias de los campamentos contiguos Los Copihues y Viseper, fueron los que asistieron y participaron de la puesta en marcha de esta escuela (Departamento de Cultura Municipalidad de Lo Prado, 2012, p.37).

Las prácticas desarrolladas por pobladores, como los de villa Kennedy, pueden ser interpretadas como una acción autónoma frente al Estado, pero tuvieron un carácter pragmático motivado por una necesidad educativa, no fue una práctica alternativa al accionar del Estado, sino que más bien intentó actuar donde este no lograba llegar. Una vez construida la escuela, se buscó y aceptó el reconocimiento estatal, lo que no representó una subordinación a este, más bien fue una relación necesaria para el logro de sus propósitos.

En otras ocasiones, fueron organizaciones obreras las que realizaron acciones de mantención y construcción de escuelas en poblaciones. En abril de

1973, la pesquera Coloso de Coquimbo cumplió un año de haber pasado al área social de la economía, lo que fue celebrado con una semana de diversas actividades deportivas, bailables y de solidaridad. Entre estas últimas estuvo la realizada el martes 3 de abril, donde los trabajadores de la industria pesquera pintaron el frontis de la escuela n°30 de la Parte Alta de ese puerto (El Día, 4 de abril de 1973, p. 7).

También desde el mundo de los pobladores y pobladoras existieron proyectos relevantes respecto a la educación parvularia, los que en ocasiones surgieron por iniciativa directa de las comunidades y no desde el Estado. A inicios de 1972 un grupo de vecinos de la población “Lomas de Macul” (Ñuñoa) se reunieron motivados por dar vida a un parvulario, llevados a esto por las necesidades de las familias y por un grupo de jóvenes mujeres que estaban dispuestas a ejercer como educadoras, todas habitantes del sector, lideradas por Berta Zaval Guzmán, auxiliar de párvulos titulada en el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC) de la Universidad Católica. Así se dio vida al parvulario “Nicomedes Guzmán”, para el que se decidió utilizar la biblioteca de la población, donde podrían atender a 40 niños de ambos sexos entre 4 y 5 años, lo que resultó insuficiente, pues la demanda por ingreso fue del doble. El parvulario estuvo a cargo de educadoras que no recibían sueldo, ya que no se tenía subvención de ningún tipo, lo que requería un alto nivel de participación de la comunidad en la obtención del material pedagógico, especialmente de las madres quienes también ayudaban preparando algunos recursos para determinadas unidades de aprendizaje. Mientras, los varones integrantes de las familias, mayoritariamente obreros, apoyaron consiguiendo materiales para la sede o realizando labores de arreglo de los muebles ocupados. La experiencia de este parvulario hizo carne en gran medida la ayuda social para sectores populares, especialmente al entregar la alimentación de leche diariamente a los niños, lo que requería que las madres tuvieran la responsabilidad de obtener la leche, prepararla y mantener el aseo de los utensilios. Además de la auxiliar de párvulos Berta Zaval, las mujeres encargadas de este parvulario fueron Odette Moya cuidadora de niños que había estudiado en la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA, por su sigla en inglés), Cecilia Jara, estudiante de enseñanza media, quien tenía a cargo la biblioteca donde funcionó el parvulario, y Adriana Urbina, médico pediatra (Cuadernos de Educación, n°27, noviembre-diciembre de 1972, p. 21). Prácticas similares también se levantaron a partir de los sindicatos de las empresas que pasaron al área social, como Sumar, Madeco, ex Hirmas, etc.

La puesta en funcionamiento de numerosos nuevos parvularios fue posibilitada por la formación masiva de auxiliares de párvulos en instituciones como la

Universidad Técnica del Estado (UTE), DUOC u otras asociadas a estas. En el caso de la UTE, esta brindó formación para auxiliares de párvulos en todo el país.

Al mismo tiempo, algunas instituciones de investigación educativa buscaron formas de vincularse a las experiencias populares. El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) implementó el denominado “proyecto Maipú”, el que desde 1971 inició un trabajo de educación comunitaria con padres de familias de cuatro escuelas básicas gratuitas de esa comuna del sector poniente de Santiago. Para esto se fomentó la participación en los Centros de Padres, donde estos se integraron de muy buena forma al trabajo escolar, impulsando actividades de folclor, actuaciones en fiestas de la escuela, paseos o visitas a industrias o actividades cercanas. Ellos mismos solicitaron charlas sobre temáticas culturales, deportivas, etc., dentro del ámbito de intereses circunscritos a la escuela misma. Sin embargo, según lo apreciado por quienes estaban a cargo del proyecto, los resultados fueron distantes del romanticismo con que muchas veces se ha visto la participación de las comunidades. Al aumentar la participación de los padres y madres en los Centros, se contribuyó a cerrar la escuela sobre sí misma y no a abrirla hacia el mundo poblacional, social y, principalmente, político. Las preocupaciones de la comunidad eran referidas a mejorar las instalaciones de la escuela y todo lo que pudiera ayudar a potenciar el servicio educacional entregado. Los vínculos con el mundo político, por ejemplo, eran vistos por madres y padres como un posible elemento perturbador del trabajo escolar. Sobre esto, el grupo investigador, buscó dar un paso adelante, transitando de una “comunidad escolar” a una “comunidad educativa” mediante una metodología de comunicación circular abierta, menos verticalista y donde el proceso educativo no se clausurase sobre la escuela, sino que se abriera a la educación de la sociedad toda (Cuadernos de educación. Serie Orientaciones, n°25, julio-agosto 1972, p. 17). Experiencias como estas, que explícitamente se declaraban deudoras de las ideas de Paulo Freire (Revista de Pedagogía, n°161, mayo de 1971, pp. 86-92), representaron los intentos por afinar metodologías apropiadas para la educación de adultos y de materializar la posibilidad de la escuela de transformarse en un centro cultural de la comunidad.

También fueron relevantes algunas iniciativas desarrolladas en colegios privados de iglesia. La más conocida de todas es la del colegio Saint George, popularizada en la película Machuca. Este colegio de élite se había trasladado en 1970 a la comuna de Vitacura, y por iniciativa de los sacerdotes de la congregación de la Santa Cruz, quienes acogieron el llamado de la iglesia a terminar con la discriminación educativa, comenzaron a destinar cupos a estudiantes de sectores populares en sus cursos, los que provenían principalmente de campamentos cercanos al establecimiento y que luego serían erradicados durante la dictadura.



La búsqueda de inclusión de niños populares fue de la mano con la vinculación de educación y trabajos manuales, lo que se realizaba en una chacra levantada en el Saint George, donde se trabajaba la tierra y criaban animales (Hidalgo, 2009). Estas iniciativas fueron apoyadas por un sector pequeño de la comunidad, y muy resistida por la mayoría de los padres y apoderados, muchos de ellos ex estudiantes de ese tradicional colegio privado. Inclusive el rector Gerardo Whelan fue agredido en una ocasión por estudiantes reacios a la medida y opositores al gobierno.

Este último tipo de prácticas también se desarrollaron en otro tradicional colegio privado, el San Ignacio. Allí el trabajo fue incluido dentro del currículo mediante un plan piloto llevado a la práctica en 1972 con carácter de obligación moral y que en 1973 sería requisito para permanecer en el establecimiento. Las experiencias que buscaron vincular educación y trabajo fueron mayoritariamente pertenecientes al mundo popular. En cambio, el San Ignacio era un colegio de élites, donde sus egresados no se vincularían al mundo laboral como productores, sino en cargos de dirección o propietarios de empresas, tal cual como ocurría con sus ancestros. En este sentido, estas iniciativas de apertura hacia la comunidad buscaron superar el intelectualismo existente en las escuelas de élite y tender hacia un aprendizaje por la práctica. Esto se materializaba de diversas maneras según el nivel educativo, como visitas a lugares de trabajo o zonas con problemáticas sociales, realización de trabajos en instituciones como el Hogar de Cristo, escuelas, hospitales, etc., con comunidades como juntas de vecinos, centros de madres, campañas de vacunación, alfabetización, o directamente con trabajos en el mundo obrero (Cuadernos de Educación, n°29, mayo-junio de 1973, pp. 15-17).

### **El magisterio y la participación popular**

Muchas de estas iniciativas contaron con la participación del profesorado, aunque no de forma masiva. En la mencionada inauguración del año escolar de 1971, Allende hizo un llamado explícito a la docencia: “tengo fe en que los profesores darán su cuota de trabajo voluntario, como lo están haciendo los compañeros del carbón, del salitre y del cobre, para construir una patria nueva y mejor” (Las Noticias de Última Hora, 26 de marzo de 1971, p. 2). El llamado del “compañero presidente” para eliminar el analfabetismo y aportar a la política educacional propuesta, tuvo adhesión en sectores del magisterio. En las vacaciones de invierno de ese año, un grupo de profesores del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) de Santiago y de provincias afectadas por un terremoto reciente (Illapel, Salamanca, Petorca y La Ligua) realizaron trabajos voluntarios, recogiendo ayuda para esas zonas y reconstruyendo o habilitando locales esco-

lares afectados por el sismo. Un reportaje del periodista René González Cortés contrastó las vacaciones de invierno de la juventud de sectores acomodados en las calles céntricas de Providencia, y las prácticas de trabajos voluntarios de estudiantes secundarios y profesores santiaguinos. Estos últimos, se encargaron de acoger a cerca de 200 niños cuyas familias sufrieron el derrumbe de sus casas por el terremoto, mientras que otros 30 profesores se reunieron en una escuela técnica para desarrollar labores de carpintería, las que gracias a la donación de madera, sirvieron para construir mediaguas que luego se enviaron al norte (Aho-*ra*, n°16, 3 de agosto de 1971, p.17).

El crecimiento de las fuerzas opositoras en el SUTE expresado en las elecciones internas de noviembre de 1971 y diciembre de 1972 (Sanhueza, 2023) fue alejando estas prácticas de trabajos voluntarios del actuar de la dirección sindical, debido principalmente a las pugnas político-partidarias del contexto.

Pero el magisterio también se sumó activamente a otra importante política educativa implementada desde 1972, los Talleres de Educadores (Matamoras y Neut, 2022, pp. 28-34). Esta modalidad de perfeccionamiento fue una iniciativa gubernamental con un importante carácter social y participativo, al reunir e iniciar procesos de discusión con profesores de enseñanza media según áreas de las asignaturas. El mayor desarrollo de esta política, que inmediatamente quedó trunca con el golpe de Estado, se vivió con el profesorado de filosofía, castellano, ciencias sociales e idiomas, aunque también se avanzó en las áreas científicas. Así por ejemplo, el 31 de agosto de 1972 se reunieron cerca de 800 profesores de biología y química de Santiago y otras ciudades en el edificio de la UNCTAD para discutir el modo cómo se debían organizar dichos talleres, ejercicio democrático poco usual en el sistema educativo chileno. Esta lógica de autoperfeccionamiento consistía en organizar grupos de profesores de una misma asignatura que periódicamente se reunían para realizar un proyecto de investigación o experimentación en forma sistemática y permanente, los que se desarrollaron en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en Lo Barnechea, en el edificio de la UNCTAD o en sedes recién inauguradas en provincias (La Nación, 1 de septiembre de 1972, p.9).

En Antofagasta por ejemplo, el CPEIP y la Universidad de Chile suscribieron un convenio mediante el cual se brindó un curso de perfeccionamiento a 90 educadoras de párvulos de las provincias nortinas, el que se dictó en semanas de enero y julio de 1972 en el local de la Asociación de Empleados Particulares Jubilados (El Popular, 4 de julio de 1972, p. 7).

La educación sexual también fue otro importante avance pedagógico del gobierno de la UP, la que fue impartida a una juventud deseosa de superar aspectos

tradicionales de entender la sexualidad y también a sus familias. Las iniciativas se suscitaron en múltiples áreas, como en el perfeccionamiento del CPEIP, en talleres para estudiantes en enseñanza media, en poblaciones e industrias. Esto último fue lo que ocurrió en la pesquera Guanaye de Antofagasta, donde el Centro de Cultura Popular de la Dirección de Comunicaciones de la Universidad del Norte impartió un curso de educación sexual para trabajadores de esa pesquera. El curso se extendió por dos semanas y media, contando con 3 charlas semanales. Algunas de las temáticas trabajadas fueron: la relación de pareja, el erotismo y el comercio en la sociedad capitalista, la prostitución, enfermedades relacionadas con la sexualidad, educación sexual de los niños, aborto y planificación familiar (El Popular, 19 de julio de 1972, p. 11).

Desde el CPEIP se desarrolló toda una línea de perfeccionamiento de docentes, paradocentes y auxiliares de la educación referido al ámbito de la educación sexual. En ese centro, el sociólogo Andrés Domínguez Vial lideró esta línea de perfeccionamiento, la que fortaleció la implementación del programa Vida Familiar y Educación Sexual del Ministerio de Educación, el que buscaba aplicarse en el curriculum regular del sistema escolar como un programa integrado, no creando una nueva asignatura, sino que en las ya existentes debían implementarse sus objetivos. Además, aportes hacia fuera del sistema escolar estuvieron representados por la publicación en marzo de 1972 de un *Manual de educación sexual* (Quijada, 1972) por parte de la editorial Quimantú. Destinado a un público general, masivo, como era propio de los libros publicados por esa editorial, este *Manual* divulgó, en un estilo directo, la vida y conducta sexual en términos no represivos.

Las anteriores perspectivas eran complementadas por las labores de educación comunitaria que desarrollaba APROFA (Asociación de Protección de la Familia), la que comenzó a impartir para las familias de diversos lugares del país cursos de capacitación de líderes de paternidad responsable, salud, derechos de la mujer embarazada y planificación familiar.

### **Alfabetizando y construyendo escuelas en trabajos voluntarios**

Uno de los repertorios más interesantes ejercidos por las federaciones universitarias tuvo que ver con los trabajos voluntarios, iniciativas que cuestionaron las prácticas culturales dominantes, buscando generar “un nuevo *ethos*, basado en la solidaridad y en recompensas no materiales” (Álvarez, 2014, p. 174). Estos trabajos voluntarios se realizaban con anterioridad a 1970, pero desde ese año adquirieron objetivos específicos, principalmente porque las federaciones universitarias tuvieron mayormente una identificación con la izquierda, por lo que

primeramente, en 1970, se hicieron parte de la atmósfera de la campaña que llevó a Allende a triunfar el 4 de septiembre de ese año. Tras esto, los trabajos voluntarios se vivieron principalmente como campañas que contribuyeran de diversa forma a apoyar el proyecto de la Unidad Popular. Dichas instancias movilizaban en todo el país a miles de estudiantes en las estaciones de verano e invierno, cuyas tareas principales eran aportar mano de obra en la construcción de caminos, plantación de árboles, construcción de grandes obras (represas subterráneas, canales de regadíos, escuelas, etc.), y también labores frente a eventos de la naturaleza, como los temporales de la zona central en junio de 1971, el terremoto en el norte chico al mes siguiente, etc. Pero además en los “trabajos” estuvieron presentes las tareas de tipo cultural y educativo, entre las que se destacó la alfabetización. Estas labores estaban a cargo de los estudiantes, especialmente de pedagogía, quienes se enfrentaban en las zonas campesinas a una población con altos niveles de analfabetismo. Estas acciones reforzaban su vínculo con aspectos educativos, pues las labores voluntarias incluyeron en muchas localidades la construcción de escuelas, especialmente en poblados rurales. El proceso chileno logró inclusive atraer a jóvenes de otros países a sumarse a estas experiencias. Ana Diamant, estudiante de pedagogía en Montevideo, recuerda:

llegué a Chile un 2 de febrero de 1971 con uno de los grupos que había organizado la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), convocada por la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) [...] se respiraba aire de libertad, puro, lindísimo [...] A la mañana fuimos a la FECH y nos dijeron que partíamos a las 3 horas al norte. Nunca me sentí tan emocionada como cuando retumbó [...] de punta a punta del andén y por diez minutos seguidos ¡Chi Chi Chi Le Le Le, Universidad de Chile con Allende! Y nos íbamos alejando. No conocía a nadie, pero me sentía tan unida a todo como nunca (Diamant, 2021, p. 199).

En una carta a su familia desde la zona de Illapel, Ana les comentaba que el “trabajo se lleva a cabo en un asentamiento, forma de producción y cultivo implantada por la reforma agraria de Frei [...] uno de nuestros trabajos es cambiar el criterio de tenencia de la tierra, lo que resulta muy difícil dado el bajo nivel intelectual de los habitantes. Como dato, solo el 20% sabe firmar y esos son los más favorecidos” (Diamant, 2021, p. 198). Entre las primeras tareas del grupo estuvo realizar una encuesta sobre las necesidades y aspiraciones de la población, que luego fueron entregadas a las autoridades. Además, construyeron una escuela en el poblado de Quelén Alto. Para las tareas de alfabetización, los y las brigadistas internacionales utilizaron cartillas de alfabetización de adultos elaboradas por la Corporación de la Reforma Agraria (CORA).

En el verano de 1972, 300 estudiantes de pedagogía de la UTE viajaron a alfabetizar a la provincia de Cauquenes (*Ramona*, n°14, 1 de febrero de 1972, p. 14), mientras que otros 50, de la sede Valdivia de aquella universidad y la Universidad Austral, realizaron procesos de alfabetización en la zona del complejo maderero Panguipulli, donde existía entre un 60% y 80% de analfabetismo. En esta última zona, se vivieron varias tensiones debido a las diferencias políticas entre el MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria), que tenía una importante presencia en ese territorio, y los estudiantes, que militaban mayoritariamente en las Juventudes Comunistas (*Ramona*, n°19, 7 de marzo de 1972, pp. 20-21). En febrero de ese año, estudiantes de la Universidad de Concepción realizaron trabajos voluntarios en el asentamiento Salvador Allende, a más de 50 kilómetros de la capital provincial, donde junto a las labores agrícolas de cosecha efectuaron tareas de alfabetización con niños y adultos campesinos, también implementaron clases de salubridad, higiene y educación sexual (*Ramona*, n°20, 14 de marzo de 1972, pp. 18-20).

La realización de los trabajos voluntarios del verano de 1973 enfrentó serios problemas de presupuestos, pues de alguna forma se vieron afectados por la guerrilla política tras el paro opositor de octubre. Por esto estuvieron más orientados a apoyar labores económicas, más que a otras de tipo pedagógico. De todas formas, en algunos casos también incluyeron prácticas alfabetizadoras, como las desarrolladas por las escuelas normalistas en la zona de Cautín.

### **Alfabetizar en el campo y la ciudad**

Desde el Ministerio y diversas instituciones se mantuvo la preocupación por la alfabetización que había existido en el gobierno de Frei, especialmente en el campo. La CORA por ejemplo, durante 1971 desarrolló un plan piloto en las zonas campesinas del norte chico, de Santiago, la zona central y el sur, preparando instructores de entre los mismos campesinos que ya sabían leer y escribir. Ellos enseñarían a sus compañeros analfabetos. La CORA presupuestaba para 1972 alfabetizar a cerca de 40 mil campesinos (Álvarez, 2014, pp. 190-191).

La alfabetización se desarrolló en los más diversos lugares y con múltiples iniciativas. En las oficinas salitreras de María Elena, Coya Sur y Pedro de Valdivia se formaron monitores alfabetizadores en julio de 1972. Estos debían atender cursos que eran parte del Plan de Educación de Adultos, el que ese año buscaba alfabetizar al 30% de las 9 mil personas analfabetas existentes en la provincia de Antofagasta. Juan Pérez Candía, profesor encargado por la Coordinación Regional de Educación en la mencionada misión, explicó que el plan se pondría en marcha en todas las localidades de la zona salitrera. A esto se sumaba otro con-

venio para formar monitores alfabetizadores firmado en Calama entre la CORA, el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), el Servicio Agrícola y Ganadero y las organizaciones campesinas del Loa. Los cursos en que se formaban estos monitores fueron impartidos por profesores, campesinos y carabineros con material enviado por el Ministerio de Educación. El plan se inició con un censo de analfabetismo en Calama para establecer la cantidad exacta de personas que requerían aprender a leer y escribir (El Popular, 4 de julio de 1972, p. 7).

Lo anterior de cuenta que desde nivel gubernamental no fue exclusivamente el Ministerio de Educación el que asumió labores pedagógicas, sino que también otras instituciones, algunas, como la CORA o INDAP, ya lo venían realizando desde el gobierno de Frei. Esto representa una comprensión más global de los procesos educativos, donde estos no se circunscribían exclusivamente al ámbito escolar, ampliando el alcance de lo pedagógico, aunque donde la escuela mantuvo parte de su protagonismo.

Desde las principales ciudades del país, numerosos estudiantes de pedagogía se sumaron a alfabetizar en las zonas rurales, en momentos donde estaba aún presente el ejemplo de la exitosa campaña de alfabetización cubana y las teorías de Paulo Freire era recibidas por pedagogos en formación, como también por el estudiantado de carreras como trabajo social. Estudiantes de pedagogía identificados con las organizaciones de izquierda se sumaron a prácticas vinculadas al mundo popular, como fue el caso de estudiantes del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile que participaron en dar vida a la escuela formada por los pobladores del campamento Nueva La Habana en La Florida (Silva, 2018, p. 176). En esa misma casa de estudios, estudiantes de la recién creada escuela de educación general básica, dieron vida durante el primer semestre de 1972 a una escuela vespertina de adultos destinada a trabajadores, dueñas de casa, pobladores, etc. para que terminen sus estudios primarios. Las y los maestros en formación serían los encargados de impartir las clases.

En el caso de Santiago, las tareas de alfabetización se concentraron en las localidades agrícolas que rodeaban a la capital y también en zonas urbanas periféricas de San Miguel, Conchalí, Barrancas, La Florida, etc. como también en la zona oriente en campamentos cercanos al río Mapocho o en poblaciones de Colón Oriente en Las Condes.

Otra experiencia interesante fue la surgida a partir de un convenio entre la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile y la Central Única de Trabajadores (CUT), para que la primera colaborara con diversos programas, entre estos la alfabetización de adultos. Desde el Ministerio de Educación se realizaron cursos de formación de coordinadores de alfabetización para estudiantes uni-

versitarios, quienes tuvieron como guía el manual *Sugerencias para la alfabetización*, elaborado por educadores de la UP. A partir de este convenio, numerosos estudiantes de servicio social se volcaron a alfabetizar en el mundo obrero y popular. Entre estos, un grupo de ocho estudiantes realizaron su seminario de grado a partir de su experiencia práctica como alfabetizadores, lo que nos permite apreciar las vicisitudes de estas iniciativas (Alvarado y otros, 1972). Este grupo de estudiantes, por sugerencia del Departamento de Educación y Cultura de la CUT, se concentró en trabajadores de la construcción, pues estos serían, junto a los panificadores, los con más alta tasa de analfabetismo, por lo que se contactaron con la Confederación sindical de la Construcción y se eligió una faena ejecutada por la Corporación de la Vivienda (CORVI) en el campamento “Guerrillero Heroico”, en la comuna de Ñuñoa, donde trabajaban cerca de 1.700 obreros. El grupo de estudiantes, desde marzo de 1972, aplicó el manual de *Sugerencias para la Alfabetización* (Espina y otros, 1971), y evaluó a este en cuanto instrumento que propiciaba la concientización, entendida esta según los planteamientos de Paulo Freire y del gobierno de la UP, es decir si contribuía para que los obreros aumentasen su participación en las organizaciones sociales y se identificaran con la clase trabajadora. Para esto se realizó una primera acción, durante un mes y medio, acercando a los obreros que participarían del proceso. Luego, durante cuatro meses, se llevó a cabo la alfabetización para 40 obreros entre 17 y 56 años, 15 de los cuales eran analfabetos totales y el resto por desuso. Se distribuyeron en 4 grupos a cargo de 2 coordinadores, uno trabajó con los analfabetos en desuso y otro con los totales. Las sesiones se realizaron de lunes a viernes durante una hora en la misma obra, para lo cual se habilitó una sala con pizarrón, bancas, tiza, cuadernos, lápices, etc., pero que también era ocupada como sede para otros fines. Desde el departamento técnico de la faena y el comité de obra se les concedió la última hora de la jornada de trabajo para que los obreros pudiesen asistir. El proceso terminó el 30 de julio con 18 estudiantes, dando cuenta de la importante deserción en el área, aunque dentro de los márgenes habituales. Uno de los factores que influyó, se relacionó con la participación de obreros en otras instancias organizativas, pues varios de los que desertaron lo hicieron debido a que participaron de un grupo de obreros de la faena que planificaron una toma de sitio, lo que requirió trabajo de planificación y ejecución, optando por las acciones necesarias para la vivienda antes que por alfabetizarse. Otro impedimento fueron las asambleas sindicales que se realizaban en los mismos horarios, las movilizaciones, las elecciones internas del sindicato y de la CUT. Es decir, así como el proceso político mismo era el principal potenciador de estas experiencias educativas, su misma aceleración y la diversidad de instancias de participación impedía llevar a cabo estas prácticas de forma regular.

Los estudiantes que llevaron a cabo este proceso de alfabetización realizaron una evaluación crítica sobre su propia formación como alfabetizadores: “el curso [de alfabetizadores] no proporciona los conocimientos prácticos para las sesiones de alfabetización, no da la oportunidad de prever futuros problemas según el área en que se va a aplicar el método y tampoco da mayores conocimientos acerca de la personalidad de los analfabetos adultos” (Alvarado, 1972, p. 84). Lo anterior a pesar de que la cantidad de quienes abandonaron el proceso estuvo dentro de las cifras que generalmente se conseguían en sectores urbanos, no así respecto a los objetivos de la concientización. En este punto es contradictoria la evaluación realizada, pues los obreros aumentaron su participación en organizaciones sociales, aunque no conectadas con la alfabetización, que es lo que se esperaba del método y el proceso de alfabetización. El aumento de la participación organizativa provino de las necesidades de vivienda y del actuar en el mundo sindical de los trabajadores. Esta situación podría representar disonancias entre la política educativa buscada y las prácticas ejercidas en un contexto de alta participación popular y conflictividad social.

A partir de 1971 en la provincia de Cautín se dio vida al Programa de Movilización Cultural del Pueblo Mapuche, el que se llevó a cabo en la zona del país con mayor concentración de población de esa etnia, la que era especialmente discriminada dentro del funcionamiento del sistema educativo. La iniciativa fue respaldada por el Programa de Educación de los Trabajadores (PET) del Ministerio de Educación, organizaciones sindicales campesinas, indígenas y de la reforma agraria. La dirección del proyecto corrió por parte de dos investigadores de la Escuela Latinoamericana de Sociología (ELAS-FLACSO), la antropóloga argentina Isabel Hernández y el sociólogo brasileño Wilson Cantoni. Gracias a sistematizaciones posteriores realizada por Hernández podemos conocer parte importante de las prácticas llevadas a cabo por este programa (Hernández, 1981; Hernández y Cipolloni, 1985). El objetivo de la iniciativa fue el de aplicar colectivamente una política de integración nacional del pueblo mapuche al proceso de participación popular que se vivía en Chile. Para esto se trabajó con tres ámbitos. El primero buscó establecer un nuevo tipo de organización de la producción y nuevas relaciones de comercialización en las zonas indígenas, mientras que el segundo apuntó a la autoorganización social del pueblo mapuche, incorporándolo a la reforma agraria, a las organizaciones de trabajadores y al desarrollo productivo. Finalmente, en el campo cultural se desarrollaron dos áreas de trabajo: la de alfabetización mapuche-castellano y la de nivelación básica.

La alfabetización en los dos idiomas fue la única área de todo el programa que se llevó a cabo íntegramente, cumpliendo casi todos sus propósitos. Mediante la enseñanza del castellano se buscaba mejorar la participación de esta etnia en la



sociedad chilena y, mediante el uso y escritura del mapudungun se reafirmaba la identidad mapuche. En menos de tres años se logró trabajar con más de mil comuneros mapuche adultos a través de la creación de 100 Centros de Trabajo y Cultura, los que estaban a cargo permanentemente de 20 monitores mapuche bilingües (Hernández y Cipolloni, 1985). En estos Centros se debían realizar también las tareas para el desarrollo productivo y lo organizacional, transformándose en espacios donde se debatieran y problematizaran los fundamentos y bases de la nueva política cultural y educacional indígena.

La prensa dio cuenta de las convocatorias realizadas por este proyecto para capacitar a estos monitores (Las Noticias de Última Hora, 11 de diciembre de 1972, p.5), los que debían ser representantes de organizaciones de base, quienes serían preparados por los investigadores de ELAS-FLACSO. Posteriormente, cada monitor debía capacitar a 100 bialfabetizadores, en cuatro cursos semanales de 25 alumnos cada uno, durante el período de un mes. Los monitores debían supervisar las actividades de los cursos de bialfabetización, los que duraban cuatro meses aproximadamente, con máximo 10 alfabetizandos, mientras que la labor de los monitores estaba a cargo de los investigadores, en especial lo referido al método y las técnicas pedagógicas, apoyados por 20 ayudantes permanentes, los que eran elegidos entre los docentes especializados del programa.

De esta forma, se habría logrado bialfabetizar a 10 mil analfabetos, formar mil bialfabetizadores y 20 monitores, todos mapuche, pudiendo unificar en esta provincia los diversos esfuerzos de entidades gubernamentales por erradicar el analfabetismo en el pueblo mapuche.

Tal vez un resultado relevante en cuanto a sistematización de esta experiencia fue la elaboración, a cargo de Isabel Hernández, de una *Guía de Bialfabetización Mapuche-Castellano*, la que fue publicada por ICIRA en 1972. La metodología de la *Guía*, compuesta de once palabras generadoras en ambos idiomas, iba de la mano con los fines últimos de la iniciativa, buscar estrechar la relación entre autogestión educativa y autoafirmación étnica (Hernández y Cipolloni, 1985) mediante una aplicación bilingüe del método freiriano. Hacia 1973, se esperaba que esa metodología pudiese comenzar a ocuparse en los establecimientos escolares. La *Guía* explicaba que se retomaba la idea de la “concientización” de la mano con enseñar a leer y escribir, pero se consideraba que ese tomar conciencia requería algo más, movilizar a quien toma conciencia hacia una acción de cambio. Por esto era un programa de *movilización*.

Como continuidad a la bialfabetización estuvo el subprograma de nivelación básica, donde se intentó nivelar a 4.500 adultos mapuche para que completasen su enseñanza primaria o avanzaran en esta. Los estudiantes procedían mayor-

mente de los centros de alfabetización, pero otros se integraban solo por presentar enseñanza primaria incompleta. Tras esto podían ingresar a cursos cortos de capacitación técnica en los organismos fiscales del agro o a los cursos de enseñanza media del PET. Los 100 centros de nivelación básica creados en zonas rurales estaban a cargo de un profesor mapuche, monitores o alfabetizadores destacados, mientras que los 50 centros urbanos creados, en poblaciones con alta presencia de habitantes mapuche, estaban a cargo de jóvenes integrantes de la Federación de Estudiantes Indígenas. Se esperaba que también estos centros se transformaran en Centros de Trabajo y Cultura. Quienes realizaron labores de nivelación se constituyeron en agentes movilizadores de la cultura mapuche, crearon un periódico en esa lengua que circulaba entre los centros de trabajo y cultura, formaron grupos teatrales, musicales, deportivos, etc., los que aportaron en definiciones de rasgos culturales propios.

### **La educación de trabajadores**

Los trabajadores no participaron de instancias educativas solo vinculadas a la alfabetización, sino también a cursos ligados a su propio ámbito laboral. La misma CORA inició en 1971 un convenio con el Ministerio de Educación llamado “Programa de Enseñanza Agrícola de nivel medio”, el que buscó la incorporación y participación del campesinado en los procesos de producción y desarrollo rural. Para esto se trabajó con los planes oficiales de las escuelas agrícolas fiscales. Durante 1972, el programa se desarrolló en 14 locales de las escuelas agrícolas del país, desde la provincia de Coquimbo hasta la de Aysén, abarcando a 642 campesinos e hijos de campesinos de zonas donde se había aplicado la reforma agraria. La CORA les entregaba matrícula, alimentación, útiles e implementos de internado (Las Noticias de Última Hora, 25 de agosto de 1972, p.5).

Desde la UTE se pusieron en marcha diversas iniciativas, la más importante de todas fue el convenio CUT-UTE, firmado en abril de 1969, pero que, en palabras del rector Enrique Kirberg (1971, p. 8), se transformó en realidad recién con el inicio del gobierno popular, gracias al impulso institucional brindado. Esto permitió el ingreso de trabajadores sindicalizados a los programas regulares o a carreras cortas de la Universidad, al igual que el ingreso de hijos e hijas de trabajadores. Los planes de nivelación de estudios, los institutos tecnológicos y las capacitaciones en seguridad laboral fueron también importantes experiencias lideradas desde la UTE (González, 2023). Además, el convenio dio vida a numerosas actividades culturales y educativas en poblaciones periféricas y en locales sindicales. Desde esta casa de estudios también se suscribió otro convenio con la CORA y la CUT para formar monitores deportivos. Así en el verano de 1972 sesenta campesinos de diversos asentamientos de Ovalle, Los Vilos e Illapel par-

ticiparon de estos cursos realizados en la hacienda El Tangué (cerca de Tongoy) por parte de diez profesores de la UTE, quienes se enfocaban en la enseñanza de deportes masivos como el fútbol, básquetbol y atletismo, estructurados a partir de tres tipos de cursos: cultura deportiva, clases teóricas y un nivel práctico (Ramona, n°13, 25 de enero de 1972, p. 44). En otros casos, empresas estatizadas brindaron cursos para formar dirigentes deportivos, como el impartido en el local del sindicato profesional de empleados de El Romeral en La Serena, el que estuvo destinado a trabajadores de los minerales de hierro El Tofo y Romeral, pesquera Coloso, ENAMI, Lanera Austral, CCU, Manesa y deportistas de clubes de fútbol de la zona (El Día, 16 de abril de 1973, p.9). En esta misma provincia, la Mutual de Seguridad brindó cursos básicos de seguridad para trabajadores y sobre primeros auxilios (El Día, 28 de abril de 1973, p.4).

Las iniciativas de educación de trabajadores desarrolladas por el mencionado convenio CUT-UTE buscaban avanzar progresivamente hacia “la formación de un nuevo tipo de hombre [...] [que] ponga todas sus fuerzas creadoras al servicio de la comunidad” (Escobar, 1971, p. 87). Con eso, se intentaba superar la visión de la educación como un ámbito autónomo, separado de la construcción de la nueva sociedad. En cambio, se planteaba una mirada de la educación como fenómeno social. Era la sociedad una gran escuela, como lo había expresado Allende en marzo de 1971. Siguiendo un presupuesto tradicional del marxismo respecto a la educación, Arcadio Escobar, director del Instituto Pedagógico Técnico de la UTE afirmaba que “es imposible colocar la escuela y sus educandos por encima o fuera de la sociedad. No hay escuela democrática fuera de una democracia auténtica” (Escobar, 1971, p. 87).

Por lo anterior se llamaba a los “educadores de avanzada” a sumarse a “las nuevas tareas”, como eran educar científica y culturalmente a obreros no calificados y calificados, técnicos e ingenieros para permitir el aumento de la productividad y preparar los nuevos cuadros técnicos que demanda la industrialización que el país requiere. No obstante, los objetivos educativos determinados por la esfera económica no desconocían la necesidad de aspectos valóricos, es más dependían de estos. Escobar explicitaba que el objetivo era “cooperar en la formación de un sujeto crítico, creador y solidario que posea la disposición y capacidad necesarias para construir la sociedad socialista”, pero además “proporcionar una nueva escala de valores en que el trabajo no sea considerado como una mercancía, sujeto al libre juego de las “leyes naturales”, sino una actividad vital, creadora y libre que encarne el más alto valor social y humano” (Escobar, 1971, p. 88).

Una experiencia en una línea similar a la de la UTE fue la llamada “Universidad de carbón”, inaugurada en mayo de 1971 como resultado de un convenio entre la Universidad de Concepción, la sede de la UTE en esta ciudad, las munici-

palidades de Lota y Coronel, la compañía carbonífera, la CUT y los sindicatos mineros y del magisterio. El objetivo fue brindar en la zona carreras universitarias formales y otras más cortas, las que se desarrollaron en un liceo y una escuela de esas ciudades mineras (González, 2021, p. 170).

Por su parte, en agosto de 1972, la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica desarrolló, en conjunto con la Confederación Campesina e Indígena Ranquil, un plan piloto de una primera escuela de tractoristas, destinadas a capacitar a 270 campesinos de zonas cercanas a Santiago. Durante 15 días, por 8 horas diarias se les preparó para poder conducir un tractor y operar sus elementos de arrastre: rastra, segadoras, arados, sembradoras, etc. Las clases se desarrollaron en la Corporación de Investigación Tecnológica (INTEC) de Recoleta, y fueron impartidas por 19 estudiantes de la UTE, quienes se enfocaron en los aspectos técnicos y teóricos, mientras que Felicindo Padilla, obrero de la construcción e instructor de INACAP se encargaba de la enseñanza práctica. En el verano de 1973, esta escuela se proyectaba capacitar a unos mil campesinos, quienes aprenderían a utilizar una partida de 10 mil tractores importados por el gobierno (Las Noticias de Última Hora, 19 de agosto de 1972, s/p.; Brecha, agosto 1972, p.7).

Por otro lado, el programa Promoción Superior de Trabajadores, iniciado en 1969, buscó una vía de acceso para los trabajadores a la educación superior, para lo cual realizaban cursos con sentido propedéutico, que otorgaban la licencia de enseñanza media y ayudaban a los trabajadores a ingresar a la Universidad. Este programa era resultado de un convenio entre el MINEDUC, INACAP, la CUT y las Universidades. Iniciado en Santiago, rápidamente se extendió a otras ciudades. En 1972 en Antofagasta, 400 trabajadores postularon a este plan, seleccionándose 180 por motivos de presupuesto, tema sobre el cual se recibió apoyo monetario de la municipalidad para la compra de materiales didácticos. Al año siguiente, fueron aceptados otros 130 trabajadores de Antofagasta del sector industrial (área social y mixta), de las fuerzas armadas y del sector administrativo, servicios y otros. Tras matricularse los seleccionados debían iniciar las clases en el mes de mayo en la Universidad del Norte y la sede local de la Universidad de Chile (El Popular, 30 de abril de 1973, p.3).

Por parte de las mismas organizaciones de trabajadores también existieron iniciativas educacionales. La CUT desarrolló una escuela sindical nacional permanente para sus dirigentes, mientras que en los meses de verano e invierno realizó escuelas de temporada. La escuela sindical era liderada por Agustín Muñoz, dirigente nacional de la CUT y profesor en la Universidad de Chile (Muñoz, 2006), y se contaba con la colaboración del Centro de Estudios Sindicales de esa Universidad, del Instituto Laboral, la UTE y el Servicio Nacional de Salud (SNS). En un aviso aparecido en la prensa, invitando a la Cuarta Escuela Sindical

de Temporada de la CUT, se explicaban que las temáticas tratadas en los cursos serían relativas a la historia del movimiento obrero, economía política, administración de empresas, economía del trabajo, higiene y seguridad industrial, legislación y nuevas estructuras sindicales, participación de los trabajadores, etc. (Las Noticias de Última Hora, 3 de agosto de 1972, s/p).

En el mundo laboral también existieron experiencias educativas diversas, especialmente en las empresas del área social (estatales). Allí, principalmente se desarrolló nivelación de estudios para trabajadores con escolaridad incompleta y cursos en algunas especialidades. En Chilectra por ejemplo, hubo cursos de nivelación para los trabajadores y en el centro minero El Volcán y la central hidroeléctrica Los Queltehues hubo un curso de formación electromecánica. A estos últimos también asistieron carabineros de la dotación Las Melosas (Las Noticias de Última Hora, 4 de octubre de 1972, p.11). En la empresa de agua potable de Santiago, se realizaron cursos de perfeccionamiento del personal relativos a sus funciones y a la preparación para participar en la dirección de la empresa, contando con el apoyo de la CUT, INACAP y el SNS. A fines de agosto de 1972, trece trabajadores de esa empresa recibieron sus diplomas por el curso sobre instalaciones sanitarias dado por INACAP, el que duró 220 horas pedagógicas (Las Noticias de Última Hora, 29 de agosto de 1972, p.16). En la UTE en septiembre de 1972 se inauguraron unas Jornadas de perfeccionamiento del personal no académico, las que se extendieron durante todo el semestre, alcanzando en total 36 cursos diferentes para más de mil funcionarios, entre los que se incluyeron: prevención de riesgos, auxiliares de párvulos, secretarías ejecutivas, mensajeros, vigilantes y porteros, administración, programación, auditoría, organización sindical, manejo de automóviles, etc. (La Nación, 4 de septiembre de 1972, p.30).

En la escuela fiscal del mineral Andina, en la provincia de Aconcagua, en enero de 1973 se entregaron los certificados y diplomas a los trabajadores mineros que tomaron los cursos sobre participación y administración de empresas, los que fueron dictados por profesores de INACAP y sobre problemas económicos y sindicales a cargo de la CUT. Estos cursos buscaban capacitar a los trabajadores para asumir mayores responsabilidades en el proceso productivo (ANDINA, n°14, enero de 1973, s/p). En esa ocasión, un representante de los profesores que impartían los cursos señaló que: “también ellos recibían la rica experiencia atesorada por los propios trabajadores en su larga lucha”.

### **La educación como fenómeno cultural**

Otra área institucional desde la que se desarrollaron creativas iniciativas culturales y educativas fue el Departamento de Cultura y Publicaciones del Mi-

nisterio de Educación, dirigido por el escritor Mario Ferrero. En abril de 1971, a solicitud de un comité de mineros, este departamento llegó “en misión cultural y social” al poblado rural de Las Breas, de 3.500 habitantes, al interior de Ovalle, una zona azotada por la sequía, donde por lo general sus pobladores se dedicaban a la extracción de cobre y hierro. Allí se entregaron 25 mil kilos entre alimentos y ropas, pero además, realizaron una presentación de cine y cultura, lo que era desconocido para casi toda la población. En el lugar también dejaron una biblioteca e implementos culturales (Ministerio de Educación, 1971, pp. 11 y 15). Este tipo de experiencias eran similares a las “misiones pedagógicas” desarrolladas en España en el periodo de la Segunda República, las que consistían en iniciativas pedagógicas itinerantes que visitaban poblados, especialmente rurales, para presentar diversas manifestaciones culturales y educativas, como cine, teatro, marionetas, etc. (Tiana, 2021).

Este mismo departamento, durante 1972, realizó cursos de formación de monitores de grupos aficionados de teatro a nivel escolar” (Las Noticias de Última Hora, 25 de agosto de 1972, p.23) y montó una exposición en la Biblioteca Nacional sobre “La Alfabetización y el libro”, centrada en la trayectoria de los silabarios en el país, acompañada de charlas sobre el método psico-social y cine educativo (Ferrero, 1973, p. 192)

Este tipo de vinculación entre educación y cultura no fue menor. El domingo 2 de julio de 1972 se inauguró en Chuquicamata el primer festival de teatro de trabajadores y estudiantes de la provincia de Antofagasta. El evento dio inicio a las festividades de celebración del día de la dignidad nacional, en homenaje al primer aniversario de la nacionalización del cobre. En esa ocasión participaron grupos de teatro que montaron obras propias de creación colectiva o de autores regionales. Entre los grupos teatrales estudiantiles que estuvieron presentes se encontraron los de los liceos de Tocopilla y Taltal, mientras que de Antofagasta estuvo presente el del Instituto Superior de Comercio, del Instituto Santa María, del Colegio San Luis, del Liceo n°1 de esa ciudad y el grupo de teatro de la Universidad del Norte. Por su parte, las agrupaciones de trabajadores estuvieron representadas por Teatro Libre, Población El Golf y grupo de Teatro del Cobre, todos antofagastinos (El Popular, 5 de julio de 1972, p. 5).

Estas experiencias artísticas y de participación estuvieron muy presentes en los liceos del país, los que en esos años se volvieron especialmente masivos, por el ingreso de sectores medios y populares desde la segunda mitad de la década de 1960. En un contexto mundial de efervescencia juvenil, los liceos fiscales chilenos de la UP vivieron esta situación de forma particular, pues en esos cortos años pasaron prácticamente en su totalidad a adoptar el carácter mixto, dejando atrás la segregación por sexo que había sostenido el tradicionalismo educacional. Este

cambio fue de profunda relevancia para la sociedad chilena, pero que en gran medida sería anulado tras el golpe de Estado. Las experiencias de participación en el mundo liceano requieren sin duda un tratamiento especial, por su diversidad, intensidad y riqueza, cuestión que ya ha comenzado a ser abordada por algunas investigaciones (Santa Cruz, 2019).

### **Educando en salud y seguridad laboral**

Una última institución que merece ser mencionada por su rol educativo jugado en esos años fue el Servicio Nacional de Salud (SNS). Mediante el canal nacional de televisión, el SNS desarrolló un ciclo de charlas y entrevistas sobre temas relativos a alimentación en un programa llamado “diagnóstico”, emitido una vez a la semana. El uso educativo de la televisión buscó, mediante este programa, enseñar a las familias sobre cómo lograr una alimentación equilibrada, la importancia del plan nacional de leche, etc. (Las Noticias de Última Hora, 7 de septiembre de 1972, p.3). También el SNS, mediante un convenio con el Ministerio de Educación y el SAG realizó en La Serena un curso para asistentes rurales, dirigido a dirigentes de los organismos comunitarios en sectores rurales del interior y norte de esa ciudad, especialmente juntas de vecinos y centros de madres. Se buscaba preparar a estos dirigentes como encargados de los problemas de salud de sus localidades, lo que estaba coordinado por las profesionales asistentes sociales del hospital regional serenense. Este tipo de formación de personal con conocimientos en salud buscó preparar “a dirigentes comunitarios de los sectores rurales con arraigo en sus puestos de origen” (El Día, 23 de abril de 1973, p. 3), con lo que se podría solucionar muchos problemas de salud de ese momento. Quienes se formaban en estos cursos recibirían una remuneración por el SNS cuando asumieran sus responsabilidades de salud comunitaria.

Mediante el convenio CUT-SNS sobre salud ocupacional, firmado el 25 de octubre de 1971, el Departamento de Higiene y Seguridad Industrial de la zona norte del país realizó varios cursos de prevención de riesgos y seguridad industrial en la provincia de Antofagasta. Entre el 15 de mayo de 1972 y el 10 de julio de ese año se realizaron en la capital provincial 5 cursos en las empresas CCU, Guanaye y Vialidad con una asistencia de 103 alumnos. En el puerto de Tocopilla fueron 2 los cursos para 55 alumnos, en las oficinas salitreras María Elena y Pedro de Valdivia 5 cursos con 167 participantes, mientras que en Coya Sur un curso reunió a 14 alumnos. En Chuquicamata fueron 3 las especialidades con la participación de 137 trabajadores del cobre. Todos estos cursos eran iniciativas gubernamentales destinadas a preparar a trabajadores en el manejo de maquinarias y plantas industriales para prevenir accidentes y deterioros, con vistas a incrementar la producción y evitar la pérdida de vidas humanas, para esto se buscaba “conciencia

tizar a los trabajadores en las responsabilidades que les cabe como protagonistas principales del proceso productivo y económico-social del país” (El Popular, 11 de julio de 1972, p.6). Así, sería el sindicato y el comité paritario quienes tengan la responsabilidad de los trabajadores en la prevención de riesgos, mientras que el SNS debía velar por la fiscalización de la enseñanza de la prevención y la CUT encargarse de la orientación de esta en el ámbito de la economía y la producción. Con esto, se buscaba terminar con la educación privada, empresarial y con afán de lucro de la prevención de riesgos (CUT, 1972, p. 67). Durante todo 1972, se realizaron 725 cursos para miembros de comités paritarios de industrias manufactureras, alcanzando un total de 21.750 personas capacitadas, las que pertenecían a 3.625 industrias.

## Reflexiones

El recorrido que hemos realizado da cuenta de la existencia durante la Unidad Popular de una importante participación de los sectores populares en experiencias educativas formales y no formales. Esta participación se vincula con la comprensión que tuvo el gobierno de Allende respecto al ámbito educativo. Considerar a la sociedad como una gran escuela posibilitó la participación popular, lo que sirve como contrapunto respecto del consenso sobre la existencia de una distancia entre las bases sociales y la formulación de la principal política educativa de la UP, la Escuela Nacional Unificada.

Según lo revisado en este artículo, podemos afirmar que la distancia entre las bases sociales respecto de la ENU no impidió la existencia de una activa participación popular gestada en torno al ámbito escolar y a prácticas educativas no formales, lo que tuvo una sintonía con el proceso general de democratización y transición al socialismo.

Desde el mundo popular no existió una respuesta sólida frente a los ataques recibidos por el proyecto ENU, situación distinta a lo ocurrido en el mundo industrial o de la distribución de mercancías, donde emergieron iniciativas como los cordones industriales o las Juntas de Abastecimientos y Precios. Esto llevó al retiro de la ENU en abril de 1973, significando una importante derrota para el gobierno. Esta situación podría parecer extraña, debido a la importante participación popular en prácticas educacionales, como hemos visto en el presente artículo.

Consideramos que esto último tuvo dos posibles motivos. Para una parte importante de los sectores populares la articulación entre educación y trabajo o la comprensión de la educación como un proceso permanente, sin límites de



edades ni de espacios, ya se estaba dando en la práctica, por lo que lo planteado en la ENU no era sentido como primera necesidad, a pesar de poder reconocer que esta planteaba una mirada global y no experiencias acotadas como las descritas en el presente texto. Por otro lado, en los mil días de la UP Chile vivió altísimos niveles de participación social, pero también de conflictividad, con movilizaciones y convocatorias cotidianas, diarias, donde varias de estas coincidían o se superponían entre ellas. En ese sentido, como ocurrió en algunos casos acá analizados, es muy probable que sectores del movimiento popular realizarán una suerte de espontánea táctica de priorización de las luchas, concentrándose en las de tipo político, económico, en las que simplemente les hacía más sentido o tenían más cercanía. Consideramos que estas dos causales, hacia los primeros meses de 1973, se complementaron catastróficamente, agudizadas por el desgaste de un movimiento popular que había entregado sueños, experiencias y sus mismas vidas al proyecto de transformación, pero que no encontró una síntesis política para enfrentar la avanzada de los sectores conservadores del país.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (2014). *Trabajos voluntarios: el “hombre nuevo” y la creación de una nueva cultura en el Chile de la Unidad Popular*. En Pinto, J. (ed.), *Fiesta y drama. Nuevas historias de la Unidad Popular* (pp. 173-203). Santiago: LOM ediciones.
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En Huneeus C. y Couso, J. (Ed.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad”*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Casals, M. (2023). *Contrarrevolución, colaboracionismo y protesta: La clase media chilena y la dictadura militar en la historia de Chile*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Cury, M. (2018). *El protagonismo popular chileno. Experiencias de clase y movimientos sociales en la construcción del socialismo (1964-1973)*. Santiago: LOM ediciones.
- Departamento de Cultura Municipalidad de Lo Prado (2012), *Memorias de las Barrancas y Lo Prado*. Santiago: s/e.
- Diamant, A. (2021). *Cómo encontrar la marca Freire entre la épica y la melancolía. Algunos registros de la participación en las Brigadas de Trabajos Voluntarios (Unidad Popular, Chile, 1971)*. En Arata, N. (coord.), *100 voces y una carta para Paulo Freire* (pp. 197-201). Buenos Aires: CLACSO.
- González, A. (2023). *Reforma universitaria en la Universidad Técnica del Estado. La experiencia del Convenio CUT-UTE y su impacto en la extensión universitaria (1970-1973)*. En Matamoros, C. y Neut, S. (coords.), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular, Vol. II* (pp. 129-152). Santiago: Editorial Sole.

- González, J. (2021). *El movimiento estudiantil en el Gran Concepción durante los mil días del gobierno popular*. En Monsálvez, D. y Valdés, M. (editores), *Concepción en la historia reciente. Vol. I: Los días del presidente Allende* (pp. 159-189). Valparaíso: América en movimiento.
- Hernández, I. (1981). *Educação e sociedade indígena; uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.
- Hernández, I. y Cipolloni, O. (1985). *El Educador popular y la vida cotidiana. Dos experiencias entre comuneros mapuche*. Buenos Aires: CEAAL Argentina.
- Hidalgo, P. (2009). *Acto de fe. Testimonios de la vida de Gerardo Whelan en Chile*. Santiago: Imprenta Fyrma Gráfica Ltda.
- Matamoros, C. y Neut, S. (2022). *Estudio introductorio: Políticas educativas, debates pedagógicos y disputas ideológicas durante la Unidad Popular*. En Matamoros, C. y Neut, S. (coordinadores), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Vol. I* (pp. 17-65). Santiago: Editorial Sole.
- Matamoros, C. y Neut, S. (coordinadores). (2023). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Vol. II*. Santiago: Editorial Sole.
- Muñoz, A. (2006). *Abriendo caminos. retrospectiva política, sindical y social de Chile y de América Latina, a través de una historia persona*. Santiago: Talleres IGD.
- Pérez, C., Guerrero, C. y Lecaros, M. (2019). *Renca escrita con tiza. Memoria histórica de nuestra Educación Pública*. Santiago: Ilustre Municipalidad de Renca.
- Pinto, J. (Coordinador-editor) (2005). *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM ediciones.
- Pinto, J. (editor) (2014). *Fiesta y drama. Nuevas historias de la Unidad Popular*. Santiago: LOM ediciones.
- Power, M. (2008). *La mujer de derecha: el poder femenino y la lucha contra Salvador Allende, 1964-1973*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos, Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1931-1932)*. Santiago: Editorial Qui-mantú.
- Rojas, J. (2009). *Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973*. En *Historia* (n°42), Vol. II, julio-diciembre, 471-503.
- Sanhueza, J. (2023). *Todos íbamos a ser de la clase. Cultura sindical y estrategias políticas en el Sindicato único de Trabajadores de la Educación (1970-1973)*. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile.
- Santa Cruz, Y. (2016). *Revolución Secundaria: La experiencia de los jóvenes secundarios de izquierda durante la Unidad Popular, Santiago 1970-1973*. Tesis de Magíster en Historia. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Santa Cruz, Y. (2019). *Las y los pingüinos en la Unidad Popular. La vida política de los estudiantes de izquierda en Santiago*. En Grupo de estudios Germinal, *Se levanta el clamor popular*.

- Experiencias del pueblo organizado durante el gobierno de los mil días 1970-1973*, (pp. 159-194). Concepción: Sartaña.
- Silva, C. (2013). *Para una historia social de la educación: La construcción histórica de la escuela popular. Una mirada desde el movimiento de pobladores (1957-1973)*. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia. Santiago: Universidad de Chile.
- Silva, C. (2018). *Escuelas pobladoras. Experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores*, Santiago: Editorial Quimantú.
- Tiana, A. (2021). *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la segunda república*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Vera, J. (2012). *La ENU como representación de la lucha político ideológica durante la Unidad Popular*. En *Divergencia*, n°1, enero, 73-94.
- Winn, P. (2004). *Tejedores de la revolución. Los trabajadores de Yarur y la vía chilena al socialismo*. Santiago: LOM ediciones.

### **Fuentes primarias**

- Alvarado, A., Barrera, P., Brandes, M. E., Erazo, A. B., Galarce, M., Herrera, E., Lepeley, I. y Musiet, S. (1972). *Intento de Evaluación del Método de Alfabetización del Programa de Educación de los Trabajadores "Concientización"*. Seminario para optar al título de Asistente Social. Santiago: Universidad de Chile.
- CUT (1972), *Memoria del Conejo Directivo al 6° Congreso Nacional de la CUT, 8 al 12 de diciembre de '71*, Santiago.
- Escobar, A. (1971). *Reflexiones sobre la enseñanza profesional*. En *Revista de la Universidad Técnica del Estado*, n°6, diciembre, 85-89.
- Espina, E., Arévalo, S., Rubilar, A. y Severino, N. (1971). *Sugerencias para la Alfabetización. Programa de Educación de los Trabajadores*. Ministerio de Educación Pública, Santiago: Editorial Quimantú Ltda.
- Ferrero, M. (1972-1973). *Panorama literario del 72*. En *Revista de la Universidad Técnica del Estado*, n°11-12, diciembre de 1972-febrero de 1973, 175:196.
- Programa de Movilización Cultural del Pueblo Mapuche (1972). *Guía de alfabetización mapuche-castellano*. Santiago: ICIRA.
- Ministerio de Educación (1971), *Política educacional del gobierno de la Unidad Popular*. Santiago: abril.
- Kirberg, E. (1971). *Presencia de la Universidad Técnica del Estado en la revolución chilena*. En *Revista de la Universidad Técnica del Estado*, n°6, diciembre, 5-9.
- Quijada, R. (1972). *Manual de educación sexual*, Santiago: Quimantú.

### **Periódicos y revistas**

Ahora, Santiago, 1971.

Andina, Saladillo (Los Andes), 1973.

Brecha. Publicación de la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica del Estado, agosto 1972.

Cuadernos de Educación, Santiago, 1972-1973.

El Día, La Serena, 1973.

El Popular, Antofagasta, 1972.

La Nación, Santiago, 1972.

Las Noticias de Última Hora, Santiago, 1972.

Ramona, Santiago, 1971-1972.

Revista de Pedagogía, Santiago, 1971.