

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Ciencias Históricas

Seminario de Grado: Las transformaciones en la educación chilena durante el siglo XX

Informe para optar al Grado de Licenciado en Historia

Alumnos:

Gonzalo Albornoz Mora

Sebastián Arenas Flores

Gonzalo Castillo Becerra

Andrés Díaz Montecino

Gustavo González Valdés

Profesora Guía: Myriam Zemelman Grünwald

Santiago, Enero 2006

Primera parte: Desarrollo, reformas y contradicciones en la política educacional durante el periodo de los gobiernos radicales (1939-1952) .	1
Capítulo I. Los años previos: antecedentes de la llegada del frente popular al gobierno . .	1
1.1 La dualidad demográfica: el mundo rural y el mundo urbano .	1
1.2 La tradición oligárquica y sus proyecciones en la política educacional. .	6
1.3 Antecedentes de la aparición del Frente Popular en Chile .	9
Capítulo II. Propuestas y discursos de los gobiernos radicales .	16
2.1 Fundamentos teóricos de las propuestas educacionales . .	16
2.2 La educación chilena hacia 1940 . .	20
2.3 Discursos y propuestas de los gobiernos radicales. . .	24
2.4 Evolución del presupuesto para la educación .	44
2.5 Efectos de las políticas educacionales desarrolladas entre 1938 y 1952. . .	49
Segunda parte: Estudio de casos: el plan de renovación gradual de la educación secundaria y el plan experimental rural de San Carlos .	55
Capítulo I. El plan de renovación gradual de la educación secundaria .	55
1.1. La negociación política dentro del <i>Estado de Compromiso</i>. .	55
1.2. El Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria .	57
Capítulo II. El plan experimental rural de San Carlos .	65
2.1 Antecedentes históricos mediatos al plan Experimental de San Carlos .	65
2.2. El Plan San Carlos: Antecedentes inmediatos. . .	72
2.3. Desarrollo del Plan Experimental Rural de San Carlos .	73
2.4. Discusiones Parlamentarias .	79
Conclusiones . .	81
Bibliografía .	83
Bibliografía General .	83
Bibliografía Específica . .	84
Periódicos .	84
Fuentes . .	85

Fuentes . .	85
Anexos . .	87

Primera parte: Desarrollo, reformas y contradicciones en la política educacional durante el periodo de los gobiernos radicales (1939-1952)

Capítulo I. Los años previos: antecedentes de la llegada del frente popular al gobierno

1.1 La dualidad demográfica: el mundo rural y el mundo urbano

Desde el punto de vista demográfico, el arribo del Frente Popular al gobierno en 1938 coincide con un periodo de importantes transformaciones. Desde comienzos de la década de 1930 y hasta la mitad del siglo se produce un proceso en el cual se invierte la tradicional distribución entre las poblaciones rural y urbana (Gráfico 1, página 6). Por primera vez, la segunda sobrepasaba a la primera, principalmente debido a las emigraciones masivas, que caracterizaron a estos años.

Por otra parte, el fenómeno anterior se vio reforzado por un importante aumento de la población total del país (Tabla 1). El aumento en la demanda de alimentos que se produjo como consecuencia de lo anterior, significó una mayor presión sobre la producción agrícola. Para que este sector pudiera aproximarse a la satisfacción de esta creciente demanda, se hacía urgente su transformación hacia formas más modernas de producción, la que a su vez exigiría una mano de obra rural mejor calificada. En este sentido, urgía también la transformación de la enseñanza rural, que hasta ese entonces había sido de segundo orden en el ámbito de las políticas públicas.

Tabla 1. Crecimiento de la población total. Chile 1920-1952

AÑO	POBLACIÓN TOTAL	CRECIMIENTO	
		TOTAL	%
1920	3.730.235	---	---
1930	4.287.445	557.210	14,9
1940	5.023.539	736.094	17,2
1952	5.931.995	908.456	18,1
PERIODO	1920-52	2.201.760	59,0

Fuente: INE. Censos de población 1940, 1952 y 1960.

Un rasgo aún distintivo de este periodo es la coexistencia de dos realidades demográficas en el territorio nacional. Estas son, por una parte la población concentrada en las áreas urbanas, y por otra parte aquella aglomerada en las zonas rurales. Como se puede ver en el Gráfico 1, esta última tendió a reducirse proporcionalmente con respecto a la población urbana, a partir de 1930. Este fenómeno se dio en el contexto de las masivas emigraciones hacia las ciudades.

No obstante, estos procesos migratorios se caracterizaron por llevarse a cabo de manera paulatina y gradual, pues la mayoría de los recién llegados a las urbes más importantes provenían de otras ciudades más pequeñas, y no del campo.

POBLACION URBANA Y RURAL, CENSOS 1907 A 1960 - CHILE
(en porcentaje)

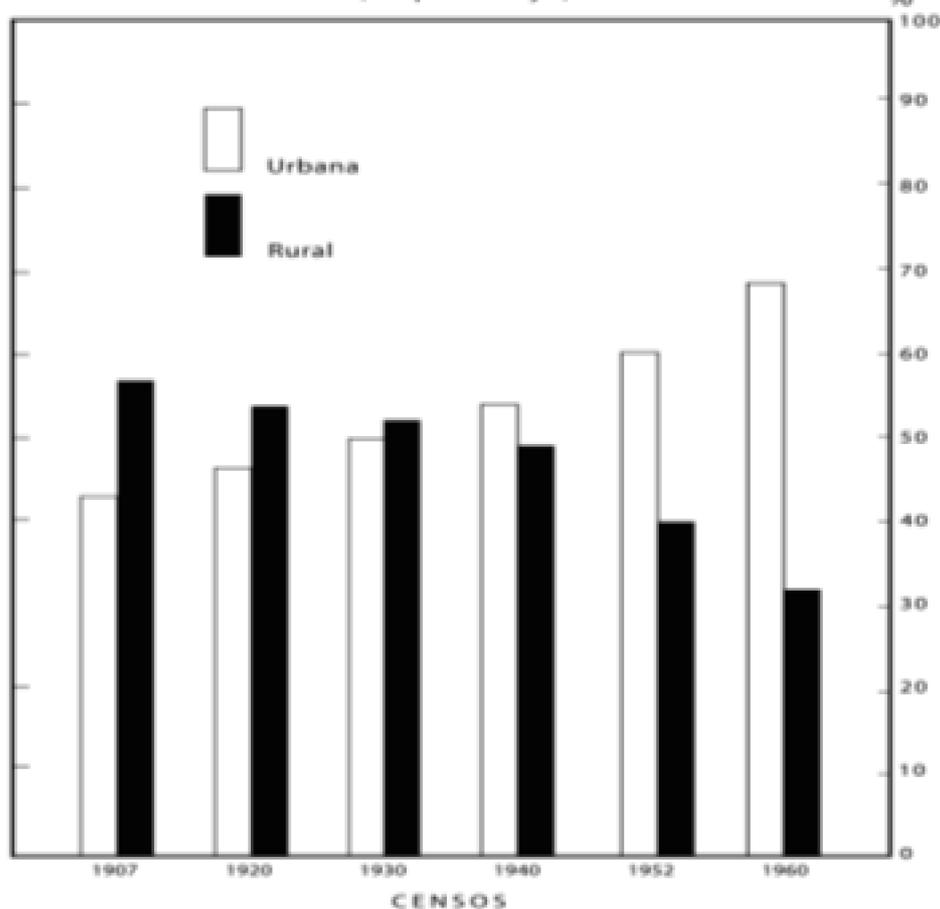


Gráfico 1.

Fuente: INE. Censos de población 1940, 1952 y 1960.

El recorrido normal del campesino que emigra, comprende otras escalas en poblados menores antes de llegar a la gran ciudad. Sólo a partir de la aparición de nuevos medios de transporte, así como del mejoramiento de las redes viales, el proceso migratorio interno se agilizó de manera notoria. Habría que esperar hasta la segunda mitad de la década de 1940 para observar los primeros efectos de aquello, con la aparición de las primeras poblaciones *callampas* en los márgenes de las grandes ciudades¹.

Hacia 1952, las zonas del país que concentraban una mayor proporción de población urbana fueron las provincias de Santiago, Antofagasta, Magallanes y Valparaíso. Coincidentemente, estas áreas corresponden a aquellas con las menores tasas de analfabetismo. A la inversa, las provincias con menores índices de alfabetización tienden a coincidir con aquellas en las que predomina la población rural: Colchagua, Curicó, Talca, Maule, Linares, Ñuble, Arauco, Bío-Bío, Malleco y Cautín (Tabla 2, página 8). De lo anterior se desprende que hasta aquel entonces, los mayores esfuerzos en materia educacional se concentraron claramente en las zonas urbanas, en desmedro de las rurales.

¹ Sergio Villalobos y otros autores, Historia de Chile. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998. Página 757.

La temática educacional cobra trascendental importancia en este periodo ya que está estrechamente ligada a la fase de transición demográfica que mostraba la población chilena al llegar a promediar el siglo XX. Este comportamiento se explica principalmente en el incremento acelerado de la población joven (entre los 15 y 40 años, se da la mayor concentración de población para el periodo) lo que queda de manifiesto a través del sostenido crecimiento vegetativo de la población, debido principalmente a una tendencia hacia la baja en las tasas de mortalidad (tanto infantil como neta). En el censo de población de 1960, se expresa el siguiente análisis con respecto a los índices de las décadas anteriores: “Las altas tasas de natalidad y los niveles de mortalidad moderadamente bajos han dado origen a una población *joven*, caracterizada por tener un alto porcentaje de personas menores de 15 años de edad, y una menor proporción de ancianos (mayores de 65)”².

El importante crecimiento de la población más joven trajo consigo nuevas demandas en materia educacional. Se tornaba imperativo la implementación de nuevas escuelas y una mayor dotación de profesores, más aun tomando en cuenta el aumento de la población concentrada en las urbes. Las que a la sazón no contaban con la infraestructura necesaria para acoger la creciente demanda. Tomando en cuenta esto último y lo mencionado anteriormente en cuanto a los índices de escolaridad, se puede comprender que el desafío en el ámbito de la cobertura para la educación primaria era sustantivo y que los primeros esfuerzos, enfocados al corto plazo, tenían como objetivo primordial elevar la cobertura educacional por parte del Estado. Dentro de este mismo contexto, debe entenderse que esta ampliación cuantitativa de la educación, se desarrollaba en detrimento de los estándares óptimos en el ámbito de la calidad del servicio educacional.

Tabla 2. Distribución de la población y analfabetismo según áreas urbana y rural. Chile, 1952.

² INE. Censo de población 1960, página 18.

Primera parte: Desarrollo, reformas y contradicciones en la política educacional durante el periodo de los gobiernos radicales (1939-1952)

PROVINCIA	POB. TOTAL	POB. URBANA	%	POB. RURAL	%	ANALFABETISMO (%)		
						RURAL	URBANO	TOTAL
Tarapacá	87.023	52.074	59.8	34.949	40.2	21.0	7.9	13.2
Antofagasta	156.892	138.813	88.5	18.079	11.5	26.0	11.5	13.2
Atacama	66.630	34.480	51.7	32.150	48.3	29.6	14.8	22.0
Coquimbo	217.664	87.238	40.1	130.426	59.9	42.4	15.2	31.5
Aconcagua	108.275	43.607	40.3	64.668	59.7	35.6	16.0	27.7
Valparaíso	427.894	363.864	85	64.030	15.0	32.4	10.3	13.6
Santiago	1.494.516	1.290.628	86.4	203.887	13.6	33.5	11.4	14.4
O'Higgins	186.201	75.550	40.6	110.651	59.4	40.5	18.6	31.6
Colchagua	115.815	31.041	26.8	84.774	73.2	48.6	20.5	40.5
Curicó	74.224	28.134	37.9	46.090	62.1	48.5	18.6	36.3
Talca	144.083	57.487	39.9	86.596	60.1	46.7	17.6	35.1
Maule	60.905	22.527	37	38.378	63.0	45.0	19.2	35.4
Linares	121.359	37.358	30.8	84.001	69.2	43.7	20.0	36.3
Ñuble	209.786	74.392	35.5	135.394	64.5	46.4	21.2	37.4
Concepción	342.388	259.646	75.8	82.742	24.2	41.8	18.6	23.9
Arauco	59.049	17.031	28.8	42.018	71.2	46.7	27.0	41.0
Bío-Bío	114.203	37.119	32.5	77.084	67.5	46.2	21.5	38.2
Malleco	132.167	52.184	39.5	79.983	60.5	51.4	21.6	39.6
Cautín	305.008	102.733	33.7	202.275	66.3	42.6	16.2	33.7
Valdivia	192.176	72.372	37.7	119.804	62.3	39.5	17.0	31.0
Osorno	102.666	42.222	41.1	60.444	58.9	35.9	16.7	28.0
Llanquihue	114.664	37.801	33	76.863	67.0	34.6	15.7	28.4
Chiloé	84.545	15.368	18.2	69.177	81.8	30.6	14.3	27.6
Aisén	21.424	9.490	44.3	11.934	55.7	36.0	18.1	28.0
Magallanes	48.407	38.909	80.4	9.498	19.6	11.0	9.0	9.3

Fuente: INE. Censo de población 1952. * No se contemplaron dentro de estas estadísticas a las personas catalogadas como "de condición ignorada", que a nivel nacional sumaban 45.642.

Hasta el periodo en cuestión, en Chile se había asentado la dualidad demográfica entre lo rural y lo urbano. La relación entre ambos mundos se encontraba determinada por el dominio del segundo sobre el primero, fundamentalmente a través de la gran propiedad de la tierra. Tomando en cuenta lo anterior y analizando la contraposición de los ámbitos (el urbano y el rural) en perspectiva histórica o dentro de lo que podríamos denominar como un *proceso de dominación*, queda al descubierto la reticencia del sector o clase dominante hacia una educación de la población rural que pudiera alterar el *statu quo* reinante. De los índices aportados en la Tabla 2 (página 8), que delatan la asociación existente entre las áreas con más altas concentraciones de población rural y los más altos índices de analfabetismo, se desprende que para los efectos de la modernización socioeconómica contenida en las propuestas del Frente Popular (democratización de todos los sectores de la sociedad, e industrialización para la sustitución de importaciones) se hacía imperiosa la ampliación de la educación primaria en las zonas rurales, para de

esta forma generar una base social mejor calificada, responsable y vinculada al proyecto de desarrollo nacional. En el desarrollo de este trabajo se analizarán de forma más detallada tanto la lógica como las políticas que operaron en torno a este propósito. ¿Fueron estas realmente estimuladoras para este proyecto modernizador? o por el contrario, ¿Tendieron estas a inhibir la difusión de las transformaciones de la enseñanza en el área rural?

Asimismo, se arrastraba una herencia educacional que tendió a priorizar la educación secundaria y superior orientada a la formación de la elite dirigente y a la oligarquía dominante, en desmedro de políticas educacionales más amplias que fomentaran el desarrollo de las masas. Tradicionalmente, el sistema de educación pública tendió a la exclusión de las multitudes rurales, populares y marginales urbanos, postergando de esta forma su desarrollo. Esto queda de manifiesto en el escaso impulso que se le dio a la instrucción primaria, especialmente en el área rural, durante el transcurso del siglo XIX y comienzos del XX. Este problema será abordado con más detalle en el siguiente apartado.

1.2 La tradición oligárquica y sus proyecciones en la política educacional.

Al analizar el desarrollo político de las naciones del cono sur desde su independencia del colonialismo español, durante el transcurso del siglo XIX, y hasta las primeras décadas del siglo XX, varios autores han acordado calificar de manera general el tipo de organización que tarde o temprano tendieron a adoptar estos países, con el apodo de *Estados Oligárquicos*. Estos se habrían caracterizado por ofrecer una organización política, económica y social relativamente estable, gracias a la capacidad de las elites de generar alianzas; o dicho de otra forma, gracias a su capacidad de conciliar sus intereses con el objetivo de mantener el control del Estado, evitando así disputárselo entre distintas facciones que componían las clases dirigentes.

La trayectoria chilena a través del siglo XIX llevó el sello de una oligarquía que logró sostener de manera relativamente estable el ejercicio del gobierno, y la vigilancia sobre los sectores mayoritarios de la población. Desde otro punto de vista, y en un tono no exento de orgullo, esta situación es descrita en los albores del siglo XX por Alberto Edwards: “la verdad de las cosas es que hemos constituido una excepción interesante entre las naciones hispanoamericanas: el caso nuestro es digno de estudiarse. Por noventa años existió aquí la continuidad en el orden jurídico y una verdadera tradición política, cuyos cambios, o mejor dicho evoluciones, se produjeron en forma gradual, pacífica, lógica, y presentan, por tanto, un carácter mucho más europeo, que hispanoamericano.”³

Lo que concierne a este trabajo en relación con lo anteriormente descrito, son sus proyecciones en el ámbito de las políticas educacionales. En este sentido, puede afirmarse que en Chile, durante el periodo del llamado *Estado Oligárquico* la educación fue organizada en torno al énfasis de una enseñanza secundaria orientada a un grupo

³ Alberto Edwards, *La fronda aristocrática en Chile*. Editorial Universitaria, 1992, p.28.

reducido, en desmedro de una enseñanza primaria que comprendiera a sectores más vastos de la población. Lo anterior aparece como un rasgo muy distintivo del caso chileno, que contrasta con otras experiencias latinoamericanas como la argentina, que tendieron a priorizar el desarrollo de la enseñanza primaria, lo que ayudó a la formación de sociedades dotadas de una conciencia más participativa.

Durante el siglo XIX, la segregación que caracterizó al sistema educacional (desatención de la enseñanza primaria por una parte, y desarrollo de la secundaria y superior por otra), se correspondía con la estructura social vigente. Para comprender mejor la idea que de ella se hacían algunos connotados personajes de la sociedad chilena de aquella época, vale la pena citar algunos comentarios al respecto.

Andrés Bello, hombre liberal y primer rector de la Universidad de Chile, fundamentaba de la siguiente manera la necesidad de ampliar la instrucción primaria: "Mas no todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común. Cualquiera que sea la igualdad que establezcan las instituciones políticas, hai sin embargo en todos los pueblos una desigualdad, no diremos jerárquica... pero una desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de método de vida. A estas diferencias es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica." ⁴ Por su parte, el sucesor de Bello, Ignacio Domeyko, se expresa de manera más clara al respecto: "...observemos que habiendo en Chile como en todas las naciones del mundo dos clases (no hablo de clases privilegiadas porque aquí no las hay ni debe haberlas) que son: 1. La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos i a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres i ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos aunque la Constitución les diese facultades para esto. 2. La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República. La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos que son: Instrucción primaria para la primera; instrucción superior para la segunda clase." ⁵

Debe tenerse en cuenta que ambos personajes fueron ilustres representantes del liberalismo, es decir que su contraparte política era contraria inclusive a la difusión masiva de la instrucción primaria. Este problema, como se verá a lo largo del trabajo, se hallaba íntimamente relacionado con el deseo, por parte de los sectores conservadores ligados a la gran propiedad de la tierra, de mantener inalterada la vigilancia de los sectores rurales, que en ese entonces constituían la parte mayoritaria de la población. Lo que efectivamente se había desarrollado en Chile fue la educación superior, orientada a la formación de la clase gobernante. Esta situación se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX. En el censo de 1960, se afirma: "Es importante señalar que, en la América Latina, el mayor número relativo de personas que han aprobado algún año de estudios de enseñanza media o universitaria, lo registra Chile: el 22,4%" ⁶ (Tabla 3).

⁴ Citado en Carlos Ruiz, *Escuela, política y democracia*, "Realidad Universitaria", Stgo., CERC, vol.3, N°7, mayo de 1989.

⁵ Ibid.

⁶ INE. Censo de Población 1960.

Tabla 3. Distribución porcentual de la población de Chile y de otros 18 países americanos, según nivel de instrucción, alrededor del año 1950.

PAÍSES	CENSO AÑO	TOTAL %	NIVEL DE INSTRUCCIÓN %			
			Ningún año de estudios aprobado	Algún año de estudios de enseñanza primaria aprobado	Algún año de estudios de enseñanza media aprobado	Algún año de estudios de enseñanza universitaria aprobado
Canadá	1951	100,0	2,1	50,0	39,9	8,5
Estados Unidos	1950	100,0	2,8	41,4	42,7	13,1
Costa Rica (a)	1950	100,0	19,4	72,5	6,6	1,5
Chile (a)	1952	100,0	20,7	56,9	20,2	2,2
Cuba (a)	1953	100,0	23,9	70,1	4,6	1,4
Panamá (a) (b)	1950	100,0	32,1	52,9	13,6	1,4
Paraguay	1950	100,0	33,5	59,7	6,1	0,7
Colombia	1951	100,0	42,0	48,6	8,7	0,7
Venezuela (a)	1950	100,0	50,8	44,7	3,4	1,1
Brasil (a)	1950	100,0	63,0	32,0	4,3	0,7
Nicaragua	1950	100,0	64,0	32,8	2,7	0,5
El Salvador (a)	1950	100,0	64,2	32,1	3,3	0,4
Guatemala	1950	100,0	70,5	26,6	2,5	0,4
Haití (a)	1950	100,0	89,6	7,8	2,5	0,1
Argentina (c)	1947	100,0	15,1	76,3	7,4	1,2
Méjico (d)	1950	100,0	46,0	48,4	4,5	1,1
R. Dominicana (e)	1950	100,0	56,8	41,2	1,6	0,4
Honduras (e)	1950	100,0	64,8	33,9	1,2	0,1
Bolivia (e)	1950	100,0	66,9	26,3	6,1	0,7

Salvo indicación contraria, los datos se refieren a la población de 15 y más años de edad, incluyen la población de edad no declarada y excluyen la población que no declaró nivel de instrucción.

- (a) Los datos excluyen la población de edad no declarada
- (b) Los datos excluyen la población indígena
- (c) Los datos se refieren a la población de 20 y más años de edad
- (d) Los datos de refieren a la población de 25 y más años de edad
- (e) Los datos se refieren a la población de 10 y más años de edad

Fuente: INE. Censo de población 1960.

En el año 1910, y con respecto a la situación antes descrita, el profesor

norteamericano L. S. Rowe aseveraba que “la organización social aristocrática de Chile (...) condujo a la concentración de los esfuerzos a favor de la instrucción secundaria. Como consecuencia, Chile posee los mejores liceos e institutos de Sudamérica. Desgraciadamente, la educación primaria fue descuidada, durante muchos años, y esto produjo tal estado de ignorancia en las masas populares que la barrera que separa allí a las diversas capas sociales se hizo infranqueable. El país sufre ahora los resultados de ese largo abandono (...) el problema de principal importancia que ahora se presenta en Chile es el del mejoramiento y la difusión de la educación primaria. Solamente la educación de masas llenará el profundo abismo que separa hoy a los ricos y educados de los pobres e ignorantes, y sólo por ese medio también se logrará detener la propagación del descontento que cunde en el corazón de las masas.”⁷ Concluye con una advertencia acerca de la urgencia con que deberían realizarse estas transformaciones: “En los últimos quince años los políticos dirigentes se han dado cuenta de que este descuido de la instrucción primaria envuelve una verdadera amenaza para la estabilidad y el desarrollo tranquilo de la nación. La organización de Chile es todavía fundamentalmente aristocrática. Hasta una época que podemos llamar reciente, el grueso de la población, especialmente los trabajadores de los fundos, estaba sometido al régimen del peonaje. El progreso industrial, junto con el alza de los salarios, ha dado a las clases obreras conciencia de su poder. El analfabetismo que entre estas domina, aumenta los peligros de la situación (...)”⁸

En los albores del siglo veinte, tales eran los desafíos frente a los que se encontraba el país en materia educacional. Las transformaciones demográficas y sociales de la época derivarían inevitablemente en otros problemas de carácter político y económico. El descontento y las tensiones sociales se agudizaron con la aparición de nuevos actores políticos, a la vez que la estructura oligárquica comenzaría a sufrir importantes mutaciones. A continuación, será examinado con más detalle el camino recorrido por la sociedad en estas materias. ¿Resultaría este en la deseada difusión masiva de la instrucción primaria? O por el contrario, ¿lograría conservarse por más tiempo, mediando algunas transformaciones, la vieja estructura?

1.3 Antecedentes de la aparición del Frente Popular en Chile

1.3.1. Del *laissez-faire* a la CORFO: el fin del librecambismo en la economía nacional.

Uno de los puntos más rescatados y destacados por parte de la historiografía nacional en correlación al período de los gobiernos radicales, dice relación con el sistema económico que fue reestructurado desde el gobierno de Aguirre Cerda en adelante. Si bien es cierto que nuestra investigación no versa precisamente sobre este punto en particular, es necesario realizar un análisis global para entender a que lógica respondían las políticas

⁷ L. S. Rowe, publicado en los Anales de la Universidad de Chile, 1910.

⁸ Ibid

educacionales analizadas en nuestro trabajo.

Es sabido que el desarrollo que tuvo nuestro país hasta la década de 1930 en materia económica, estuvo basado y fundado en la ortodoxia económica liberal, en la cual la doctrina del *laissez-faire* despuntaba dentro de la ideología de las clases dominantes. La exportación de materias primas y recursos naturales, bajo una lógica la mayor parte del tiempo, monoprodutora (en un principio de salitre y luego de cobre) a través de los impuestos a la extracción, pasó a ser el sustento del Estado.

Es evidente que esta estructura de marcada dependencia de las economías más desarrolladas, al no contar Chile con industrias de importancia que pudiesen producir las manufacturas necesarias para satisfacer la demanda, representaba una fragilidad extrema ante las fluctuaciones del mercado internacional. El problema es que, hasta que acaeció la Gran Depresión, no existió la voluntad real de parte de una oligarquía conforme con sus privilegios, de querer enmendar el rumbo.

El quiebre de 1929 fue el golpe de gracia para una estructura económica anquilosada (de hecho nuestro país fue el más golpeado por la crisis según el informe de la Liga de las Naciones)⁹ y para gran parte de la clase dominante, que ya en el ámbito político había visto mermar su preponderancia ante la irrupción de la clase media.

La década de 1930 fue el período en que gran parte de los estados del orbe tuvieron que enmendar sus rumbos, en cuanto a economía se trata, y Chile no escapó a esa tendencia, comenzando paulatinamente una corriente de cambios con respecto a la estructura económica imperante hasta el momento; pero no fue sino con la llegada del Frente popular al poder, que todas estos proyectos tuvieron la posibilidad de concretarse.

En este sentido, el proyecto económico del Frente Popular tuvo como parte fundamental conducir un proceso de industrialización que respondiera a la necesidad del momento, es decir, una industria capaz de producir las manufacturas que, como secuela de la crisis y de la Gran Guerra, no estaban siendo importadas; de ahora en más, se abandonaba el “desarrollo hacia fuera” para implementar el “desarrollo hacia dentro”, a través de la industrialización sustitutiva de importaciones.

Éste fue el primer paso hacia la consolidación de una estructura económica solvente e independiente, que tiene su punto culminante en la producción de bienes de capital y maquinarias. Es en este punto en que se le critica a los gobernantes de este período el no haber pretendido alcanzar altos estadios de desarrollo industrial, sino que enfocarse ciegamente en llenar el vacío que provocó la ausencia de manufacturas extranjeras, sin aspirar a concluir el proceso industrial.

Lo importante de destacar es que, desde el año 1939 con la creación de la CORFO (Corporación de Fomento de la Producción) el Estado comienza a desprenderse de sus antiguos ropajes en materia económica, dejando de ser el mero intermediario entre los capitalistas extranjeros y los mercaderes chilenos, percibiendo ganancias a través de cargas tributarias solamente, a tener el papel principal en el manejo de la situación económica, siendo la vanguardia en cuanto modernización planificada se refiere.

⁹ Meller, Patricio: Un siglo de economía política chilena 1890-1990. Editorial Andrés Bello, Santiago. 1998.

Ahora es el Estado el que crea empresas que manejan áreas estratégicas y fundamentales en la economía. Pero esta situación no le era favorable al sector agrícola, el que se encontraba en una situación de atraso insostenible, con relaciones sociales y de producción decimonónicas. Por ende, los terratenientes veían con estupor que el proceso que estaba llevándose a cabo, pudiera desembocar en trastocamientos del *statu quo* del sector. Defendían sus intereses y sus privilegios acumulados durante siglos.

Aguirre Cerda y los posteriores gobernantes radicales necesitaban del apoyo de ese sector político, es decir de los Conservadores, que era mayoría en el congreso hasta 1942, por lo tanto el ejecutivo entró en una serie de negociaciones para lograr que se aprobaran las reformas que dieran espacio a la creación de las empresas; a cambio se les aseguró que el campo no iba a ser tocado. De esta manera fue que en el Chile de los años 40, comenzaron a configurarse las dos realidades contrapuestas que subsistirían por 20 años más. Un sector urbano en constante desarrollo y modernización, y un área rural, que se mantuvo estancada en una estructura de tipo colonial; cuestión que tuvo sus expresiones en el ámbito educacional, ya que mientras en las ciudades se lograba combatir con relativo éxito el analfabetismo, en el campo más de la mitad de la población vinculada a las labores agrícolas estaba sumida en una ignorancia que no hacía más que negarle cualquier posibilidad de cambio, ya fuese este parte de un desarrollo autónomo o estimulado por parte del aparato estatal.

1.3.2. Las condiciones sociales en los años previos.

En directa relación con las estadísticas que hemos visto anteriormente, la situación social en nuestro país al momento inmediatamente anterior al surgimiento del Frente Popular, presentaba falencias y atrasos evidentes que atentaban contra la dignidad y calidad de vida de gran parte de la población. Además, se hallaba en incremento el proceso de emigración hacia las ciudades, con lo que la cantidad de personas que caía en la marginalidad era cada vez más numerosa.

Los datos estadísticos revelan que “En 1910, en Santiago, el 25% de la población (100.000 personas) vive en 25.000 piezas de conventillos; esto da un promedio de cuatro personas por habitación, pero aun en 1922 habían conventillos que albergaban hasta diez personas por pieza.”¹⁰ Para estos años, la tasa de mortalidad infantil alcanzaba allí al 30%, y había un 35% de nacimientos ilegítimos. Un efecto posterior de lo antes mencionado es que, desde 1940 “los conventillos y las cités empezaron a ser reemplazados por habitaciones aun más precarias, espontáneas y miserables: las primeras poblaciones callampas se detectan alrededor de 1947. En los años que siguen el fenómeno se generaliza. En el lecho del río Mapocho, en los terrenos rurales deslindantes con la ciudad, aparecen débiles e insalubres construcciones de tablas, cartón, fonolitas o zinc, armadas con premura durante la noche, en que se hacían hombres, mujeres y niños.”¹¹ Por otro lado, la llegada de estas masas de población al núcleo urbano, y el deterioro de las “condiciones ambientales”, produjo el alejamiento de

¹⁰ Vial, citado en Meller, Patricio. *Op. cit.*

¹¹ Villalobos et al. *Op. cit.*

las clases acomodadas hacia los márgenes orientales de la ciudad, formando el que hasta el día de hoy conocemos como el *barrio alto*.

El problema social se agudizó, como sabemos, con la crisis del salitre posterior a la Gran Guerra, y principalmente por la crisis del 30, fenómenos que provocaron una aguda recesión que afectó transversalmente a todos los sectores productivos de la economía. Una consecuencia de lo anterior fue el importante aumento de la cesantía, la que afectó más sensiblemente a los obreros de los sectores mineros y manufactureros.

Por su parte, durante las dos décadas anteriores a 1940, comienzan a proliferar en Chile los sindicatos, muchos de ellos vinculados a partidos políticos de izquierda, inspirados en los ideales de la revolución rusa. Los trabajadores vinculados a este tipo de organizaciones lograron hallarse en una situación mejorada con respecto a aquellos que no contaban con estas formas de representación. El resultado de esto fue una diferenciación entre los distintos grupos de trabajadores, que en el caso de los primeros (sindicalizados), significó un mayor poder de negociación que les permitió mejorar en alguna medida sus condiciones laborales y salariales.

En el caso de los trabajadores que no estaban agrupados ni representados a través de la estructura organizacional de los sindicatos, su poder de negociación fue prácticamente nulo y siguieron sujetos a las condiciones laborales preexistentes; estas últimas han sido descritas de la siguiente manera por J. Morris (1967): “ a) No había convenios colectivos, todos los acuerdos eran individuales y verbales; los contratos escritos eran absolutamente desconocidos. b) No había previsión social para los trabajadores, ni indemnización por accidentes laborales, ni normas de higiene o seguridad que se respetasen en campos, minas y fábricas. c) No había duración máxima para la jornada diaria; esta oscilaba entre nueve y doce horas. d) No era obligatorio el descanso dominical; el Parlamento tardó catorce años en aprobar la ley que lo regulaba. e) No estaba prohibido pagar las remuneraciones en especies, o en vales o fichas canjeables sólo en la “pulpería” o almacén del patrón. f) El trabajo infantil no estaba reglamentado, y representaba el 8.5% del empleo total en 1908.”

Por otra parte, en su libro *Ensayo crítico del desarrollo económico – social de Chile*, J. Jobet proporciona datos que manifiestan las condiciones salariales relativas de los trabajadores chilenos en las primeras décadas del siglo XX. De acuerdo con ello, si un trabajador del salitre percibía una paga de 125, un trabajador calificado urbano recibía 100. Por su parte un trabajador urbano no calificado recibía 50, mientras que una mujer o un niño, también dentro del ámbito urbano, percibían 25. Por último el ingreso relativo de un campesino ascendía solamente a 20. Si se considera que el arriendo de una pieza de conventillo se estimaba en un valor de 30, puede desprenderse que las condiciones salariales eran paupérrimas. Las razones que explican estos bajos salarios están en directa relación con dos factores determinantes: por una parte, el escaso nivel de especialización en las labores y por otra, la baja productividad del trabajo.

No sólo debido a sus bajas retribuciones salariales, podría considerarse al trabajador campesino como el que se hallaba sometido a las peores condiciones laborales. El sistema de latifundios aseguraba la persistencia de la rigidez social, a través de ciertos mecanismos autárquicos que Meller describe así: “ la jornada de trabajo es de sol a sol; cerca del 70% de la remuneración de los campesinos es pagada en especies y no en

dinero; los acuerdos contractuales son verbales, la palabra del patrón es la ley y la tradición centenaria inmutable es la constitución; la existencia de almacenes – pulperías, administrados por los patrones, es otro mecanismo que aísla a los campesinos del mercado y les crea deudas permanentes, que les impide abandonar la hacienda. Por otra parte prácticamente no existen organizaciones sindicales campesinas antes de 1965.” De lo anterior se desprende que las condiciones de vida de los trabajadores campesinos tendían a empeorar y a sumirlos en un retraso con respecto a la situación y condiciones de vida del trabajador urbano.

1.3.3. Reorganización del espectro político.

“Entre 1920 y 1932 se sucedieron una serie de intentos frustrados de reforma, como el reformismo alessandrista y el militar, pero que finalmente no constituyeron una “revolución social”.¹²

La rigidez de la estructura social, comenzó a transformarse en el transcurso del siglo XX con el surgimiento de la clase media. La antigua disposición social heredada desde el latifundio, separaba estrictamente a la población en dos polos contrapuestos, es decir, una minoría patronal y una mayoría sometida a los designios de la primera. El predominio del Partido Conservador estaba fundamentado en la existencia de este orden, que aseguraba su hegemonía sobre un amplio electorado: hacia fines del siglo XIX “debajo de los notables provincianos, enfeudados a la oligarquía, se encontraba la masa inconsciente y venal, que no pertenecía espiritualmente a nadie, que ignoraba hasta la significación misma del voto y cuyo sufragio era necesario comprar (...) El cohecho electoral alcanzó proporciones monstruosas; hubo “senaturías” que costaron un millón (...) El patricio chileno quería atávicamente ser el dueño de casa, como ya lo mostrara en 1810.”¹³

El surgimiento de la clase media guarda estrecha relación con el aumento de la población urbana; si en 1830 el total de la población urbana ascendía a sólo 70 habitantes, ya en 1920 esa cifra alcanzaba el número de 1 millón 200 mil habitantes. En este contexto, la incipiente clase media vino a representar una nueva fuerza electoral que modificó el antiguo sistema de dominación. Las fuerzas de corte *demócrata* que habían sido derrotadas en 1891, volvían a la escena política con nuevos bríos durante el transcurso de la década de 1910. Durante la década de 1920 se registraron varias manifestaciones obreras en las ciudades, entre ellos las agitaciones en Santiago en 1920, y los paros generales de 1927 y 1931.¹⁴ No obstante, aquellos sucesos no tuvieron en la práctica una gran repercusión. Para Alberto Edwards, en cambio, “la verdadera lucha de clases se encendió entre la pequeña burguesía educada en los liceos y la sociedad tradicional. Los injustos desdenes de arriba, las enconadas envidias de abajo, contribuyeron tanto como la triste situación económica del proletariado intelectual a soplar el viento de la discordia (...) El fondo de la querrela era muy simple. En el complejo

¹² Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. *Historia Contemporánea de Chile Vol. II.*

¹³ Edwards, Alberto *La fronda aristocrática.* Op. cit.

¹⁴ Alberto Edwards, *ibid*, Sergio Villalobos, *ibid*.

político de la época, la clase media rebelde no veía sino la dominación de una oligarquía que se le antojaba específicamente incapaz, desnacionalizada, sin moralidad ni patriotismo. La aristocracia política por su parte, no pretendía disimular su desprecio por esos advenedizos, vencidos en las luchas de la vida económica y social, que intentaban suplantarla en la dirección del país.”

Con respecto a la contraposición de clase descrita anteriormente, esta dio origen, en su dimensión política, a distintos proyectos nacionales que buscaban sustituir el antiguo régimen oligárquico. Para Gabriel Salazar, estas irrupciones representaron proyectos alternativos de desarrollo: “Durante el siglo XX, asistimos a la elaboración más compleja y teóricamente fundamentada de esos proyectos alternativos. Puede hablarse de dos grandes proyectos que se levantan – con distintos niveles de éxito – contra la supremacía del proyecto oligárquico tradicional, hasta cierto punto consensuado a nivel de elite a través del orden liberal en lo económico-político y conservador en lo social (...) Aquellas propuestas alternativas fueron la nacional desarrollista y la socialista de corte marxista.”¹⁵

Hacia 1920, con motivo de la elección presidencial de ese año, los sectores políticos tradicionales se agruparon en torno a una coalición que se propuso como objetivo plantear una resistencia contra todos los intentos de trastocar el orden tanto social como político vigente. Por su parte la representación política de la clase media, encarnada en los partidos radical y demócrata conformaron la Alianza Liberal, agrupados en torno a la figura del caudillo Arturo Alessandri.

Dentro de este escenario político es de suma importancia consignar que durante este periodo hacen su aparición variadas organizaciones y partidos políticos de influencia marxista que lograron canalizar a través de sus postulados otras vertientes del descontento social. En 1922 se fundó el Partido Comunista de Chile, en 1931 nacieron el Partido Socialista Marxista, el Partido Socialista y el Partido Radical Socialista, este último como respuesta a los acercamientos entre los partidos Radical y Conservador. Ese mismo año se crearon la Orden Socialista y la Legión Social Nacionalista, aunque esta última tenía como objetivo combatir el avance del comunismo. En 1933 y como resultado de la fusión de varios de estos grupos nace el Partido Socialista de Chile. Muy vinculadas con la política de corte marxista, y sobre todo con el Partido Comunista, también se observa hacia estos años un auge de las organizaciones sindicales obreras. Este tipo de conexiones se apreciaron de manera particularmente clara al interior del FOCH. Sin embargo, esta propagación no incluyó, una vez más, a los sectores campesinos.

Dentro de la lógica de alianzas e irrupciones de nuevos grupos políticos, el Partido Radical se caracterizó por los vaivenes y las múltiples oscilaciones políticas entre un polo y otro. Prueba de lo anterior es que hacia 1932, mientras el radicalismo manifestaba su acercamiento al partido conservador a través del apoyo al gobierno de Juan Esteban Montero, al año siguiente reconocían expresamente la lucha de clases en una convención celebrada en Viña del mar. Anteriormente durante la convención radical llevada a cabo en Chillan el año 1931 “fue aprobada una declaración de principios que subrayó la crisis del régimen capitalista, la necesidad de reemplazarlo por otro en que los medios de producción fueran comunes, y la sustitución del principio individualista por el

¹⁵ Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. *Op. cit.*

de solidaridad social. La convención declaró finalmente que siendo una realidad la lucha de clases, el Partido Radical, frente a esa lucha (...) esta de parte de las clases asalariadas”.¹⁶

La buena respuesta de la economía rusa ante la crisis del '29, sirvió como respaldo a la ideología y las políticas económicas del socialismo soviético. Esto significó que muchos grupos adhirieran a la idea de un estado fuerte y centralizado, lo que sumado al efecto devastador que la crisis tuvo en Chile, propiciaron un escenario en el que emergieron diversos grupos de orientación marxista. Con la explícita tarea de llevar a cabo una revolución social. Sin embargo, no solo los partidos y movimientos de izquierda adoptaron una posición reformista, la tarea social se convirtió de igual forma en la idea – fuerza de los populismos caudillistas, ejemplo de esto último fue la aparición del movimiento Nacional Socialista de Chile en 1931, el que adhería a los principios corporativistas europeos.

El escenario político chileno inmediatamente posterior a la crisis económica, vio surgir una infinidad de agrupaciones de las más variopintas tendencias doctrinales, que en alguna medida reflejaban y se hacían eco de la vorágine social, económica y política en que el mundo estaba sumido. Desde Nacional Socialistas hasta lo más extremo del marxismo entraron a tallar en el devenir de la nación (de hecho en el año 1932 llegaron a existir 32 partidos políticos) y el gobierno, sucediéndose de manera vertiginosa una serie de experimentos políticos para tratar de sacar de la depresión económica extrema al país. De esta manera, gobiernos como el de Montero o la *sui generis* República Socialista, fueron regímenes efímeros que dieron cuenta de la fragilidad e inestabilidad de sus fundamentos políticos, siendo cada vez más evidente la necesidad de la formación de alianzas que permitieran aunar a una serie de partidos y agrupaciones, en torno a un objetivo en común; fue esto lo que permitió que después del segundo mandato de Arturo Alessandri, que significó un retorno al autoritarismo presidencial y un estancamiento en materia de reformas sociales, surgiera el Frente Popular, una coalición de partidos de izquierda que, a pesar de tener importantes diferencias entre ellos, tenían ese objetivo en común que mencionábamos antes, que era la lucha contra el avance del fascismo y el posicionar a Chile dentro del proceso de industrialización y democratización.

Las turbulencias que caracterizaron a los primeros años de la década de 1930, fueron el resultado de las pugnas políticas entre los sectores más tradicionales, representantes de la vieja oligarquía, y la emergente clase media burguesa que se abría paso con su proyecto nacional desarrollista; el arribo al gobierno del Frente Popular significó el triunfo de esta última. Sin embargo, y como se analizará más adelante, este logro no representó una transformación definitiva ni demasiado profunda de las estructuras vigentes. El nuevo gobierno radical se vería obligado a moderarse en sus aspiraciones, y a establecer vínculos de negociación con el conservadurismo.

Capítulo II. Propuestas y discursos de los gobiernos

¹⁶ Villalobos et al. *Op. cit.*

radicales

2.1 Fundamentos teóricos de las propuestas educacionales

El período generado por el triunfo del Frente Popular, motivó innumerables proyectos y planificaciones de todo orden, la necesidad de crear un nuevo formato democrático requería de instituciones acordes a los planes, apuntando a la participación de sectores que crecían aceleradamente y en los cuales gran parte de ellos no tenían representación.

Varios cambios en áreas sociales y económicas se produjeron a medida que se desarrollaban los gobiernos del Frente Popular y el sistema educacional fue uno de los directamente afectados. Pensando que la necesidad de educar a la sociedad, acorde a la nueva situación que vivía el país, era esencial, se produjeron varias reformas educacionales, apuntando a la creación de nuevos sujetos activos y conscientes que participaran democráticamente en la nueva plataforma social que se iba creando.

Estas páginas presentara una de estas reformas, específicamente la que engloba el desarrollo de la Educación Secundaria, se indicaran las bases en las que se desarrolló su planeamiento, estructura y funcionamiento, sus características y de qué manera representaba el pensamiento imperante que planteó su puesta en marcha. Asimismo, se pone énfasis en la creación y desarrollo de los Liceos Experimentales y Escuelas Consolidadas, herramientas esenciales en esta reforma educacional.

Para poder apreciar de mejor manera la puesta en escena de estas reformas se ejemplificará más adelante la acción de ésta en dos de sus proyectos más emblemáticos, El Plan Experimental Rural de San Carlos: su origen, desarrollo y finalización, y el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.

2.1.1. La educación en el mundo

La Segunda Guerra Mundial detuvo el desarrollo educacional, a excepción de algunos países como Suecia y Estados Unidos, donde la investigación psicotécnica con fines militares fue un factor considerable y tuvo una base política y social de verdadera importancia para su desarrollo. De todas formas terminada la guerra, se buscaban construir una sociedad más democrática y fundamentalmente asegurar una escolaridad prolongada y rica en contenido para todos, sin distinción de clases sociales o grupos étnicos, deficientes mentales o físicos. Junto con ello se inicia el proceso de descolonización, lo que permite a los países tercermundistas hacer sentir sus demandas. Ahora bien, como el desarrollo económico depende, en gran parte, de la optimización de los sistemas educativos, es importante aumentar la tasa de escolaridad, elaborar currículos adaptados a las características culturales y económicas de la sociedad y dar una formación adecuada a los docentes. Sin embargo, los países en desarrollo se encuentran entrampados entre requerimientos contradictorios. Por una parte, para

responder a las necesidades educacionales hace falta una economía suficientemente rica, y por otra, para que ésta funcione de manera satisfactoria, hace falta un mejor rendimiento del sistema educativo.

El avance de las ciencias y la tecnología pone en tela de juicio los contenidos de los programas escolares, no se tarda en apreciar el valor de la creatividad para la supervivencia económica. Por otra parte, los crímenes de guerra habían demostrado cruelmente que la evolución moral del ser humano había sido mínima, comparado con el progreso de la tecnología y la riqueza. La simple aspiración a la felicidad y el deseo de una vida en la que el equilibrio afectivo sea más importante que la obtención de bienes materiales confieren un nuevo valor a la educación afectiva. Todo ello, lleva a replantearse los programas escolares y elaborar nuevos instrumentos de evaluación.

En consecuencia, la rápida obsolescencia de los conocimientos, la expresión del saber y el nacimiento de la civilización del tiempo libre, dan una nueva dimensión a la educación: vale decir debe ser permanente.¹⁷

Lo señalado no pasa inadvertido en Chile, por el contrario, se va produciendo un aire distinto que fomenta los cambios en el sistema educativo, particularmente en la educación secundaria, donde ya se criticaba el llamado “enciclopedismo” y comenzaba a buscarse una enseñanza más funcional al desarrollo económico. Pero ahora, será el planeamiento y los planificadores los que llevarán la voz cantante, en especial la actuación destacada de la figura de Oscar Vera Lamperain, a decir de muchos, la persona más importante en el desarrollo que tuvo la planificación educacional en América Latina.

Uno de los elementos más importantes para el desarrollo de las ideas sobre la educación y sociedad, las cuales fueron insertadas en las planificaciones de la reforma, estuvieron basadas en las teorías pedagógicas de John Dewey, las cuales estuvieron presentes en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, iniciada en 1927 para todo el sistema escolar chileno, pero en 1928 sólo se mantuvo para el nivel de la educación primaria, e igualmente para la planificación de la reforma a la educación secundaria de 1945. Estas ideas traídas desde Estados Unidos y pregonadas en nuestro país por Don Darío Salas, a comienzos del siglo XX, enfatizaban la relación entre democracia y educación, por cuanto, si se desea fortalecer la democracia en el país, hay que tener un pueblo educado, asumido esto en la instalación de la “Escuela Nueva” en nuestro país¹⁸. A continuación se procederá a mencionar algunos de los conceptos filosóficos de John Dewey.

Las ideas de John Dewey irrumpen en una educación basada en las teorías educacionales de Johan Herbart¹⁹, que era bastante rígida y autoritaria, poniendo serias

¹⁷ Soto Roa, Fredy; *Historia de la Educación Chilena*; CPEP, Santiago, 2000, p. 86.

¹⁸ *Op. cit.*

¹⁹ Filósofo alemán que albergaba la idea que la educación debía prevenir el mal para los demás y para el niño mismo, tanto en el ahora como en el después. Lo que en definitiva estaba dirigida al establecimiento del orden. Esta podía ponerse en práctica con herramientas tales como la amenaza, la vigilancia, la autoridad, etc.

trabas para que el alumno desarrollara íntegramente su personalidad. Sobredimensionaba el papel del maestro, colocándolo a éste en un lugar de perfección y autoridad muy distante del alumno.

John Dewey concebía una forma particular de enfocar la educación, pues la veía como la suma total de procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, trasmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuado, de esta manera es consciente en describir el poder de la educación como un instrumento de dominación cuyo objetivo social es transmitir un determinado tipo de conocimiento.

John Dewey, producto del desarrollo de la psicología, elaboró una nueva teoría filosófica-educacional, la que resaltaban su posición frente al concepto de educación y de escuela, y en la cual la estructuración de una educación verdadera se realizaría estimulando la capacidad del niño frente a las exigencias de las situaciones sociales en que se encuentre, incentivándolo a participar como miembro de una unidad y al mismo tiempo considerándose parte importante del entorno al cual pertenece. La educación, por tanto, debe comenzar con un conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos del niño, que deben ser constantemente interpretados y traducidos a sus equivalentes sociales, o sea que el individuo sea capaz de construir su propia sociedad, vale decir, que se transforme en un actor social consciente. Para ello es importante la capacitación del maestro o educador, por cuanto debe tomar conciencia de su rol en el proceso educacional. De esta manera “el ideal de educación es función del ideal de sociedad.”²⁰

Referente a la escuela, John Dewey plantea que es una institución social en la cual se concentran los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la cultura y a utilizar sus capacidades para fines sociales. La disciplina de la escuela ha de proceder de la vida de la escuela como una totalidad y no directamente del maestro; donde las materias que se impartan no tiene que basarse en las ciencias, literatura, o historia, sino que en las propias actividades sociales del niño, e ir reconstruyéndose continuamente sobre la base de las experiencias reales de los individuos.

Sin duda, toda esta teoría que Dewey propone es para dar énfasis a la creación de una sociedad más democrática, más allá de la simple concepción política que se tenga de ella, ya que es más que una simple forma de gobierno, “es primordialmente un modo de vida asociada, de experiencia conjunta comunicada...sin cerrar las puertas a ningún interés, y en donde, gracias a la educación, el sufragio universal sea beneficioso”²¹.

John Dewey era un fiel representante del pragmatismo, que tuvo una importante difusión en los Estados Unidos e Inglaterra. Así, esta idea pedagógica fue bastante distinta a las teorías filosóficas de Herbart, y fueron también las teorías de Dewey las que conforman el pilar sobre el cual se pondrá en marcha en Chile, el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, reemplazando un sistema basado en la

²⁰ Dewey, John; *Democracia y educación*; Pág. 179

²¹ *Op. cit.* Página. 187

acumulación de conocimientos, en la enseñanza memorística, por una manera de extender los conocimientos a la población de forma tal que ésta vaya aprehendiéndola a medida que las va practicando socialmente.

2.1.2. Desarrollo educacional

Desde las primeras décadas del siglo XX surge en Chile la crítica sistemática de la escuela tradicional y la elaboración de opciones de cambios, derivados en variados intentos de reformas, logrados unos, otros apenas formulados. Desde que se dictó la Ley de Instrucción Primaria, en 1920, hasta la Reforma Integral de la Educación en 1965, se desarrollaron importantes acciones de renovación e innovación en todos los niveles del sistema educativo, paralelos al desarrollo cuantitativo del mismo y a un mejoramiento relativo de sus bases materiales.

Falta de cobertura; discriminación clasista a través de canales diferenciadores; autoritarismo; retraso respecto a las necesidades del desarrollo educacional; énfasis en conocimientos memorísticos sin integración ni vinculación con el mundo real, etc. persistieron en esencia hasta 1926, y frente a lo cual las asociaciones gremiales del profesorado se pusieron a la cabeza de los primeros cambios fundamentales en la educación, basados en las críticas a la estructura; administración del sistema, objetivos y medios de educación vigente. Se rechazó a la pedagogía herbartiana y se aceptó la pedagogía renovada, de base científica y de orientación vitalista que era compartida por la mayoría, por lo cual la aspiración a una reforma era unánime. De esta manera la reforma de 1928 daría luz, la que fue reconocida internacionalmente como el primer intento de implantar, oficialmente y a escala de todo un sistema, un ensayo de “Escuela Nueva”, experiencia hasta ese momento circunscrita en el exterior a planteles privados o a ámbitos educativos locales. Lamentablemente el gobierno de Ibáñez a través de una verdadera “contrarreforma educacional” pondría fin a este intento estructural de cambio.

22

Tras varios años de inmovilidad reformista, en 1939 se abre en Chile un nuevo camino, iniciado por el Gobierno del Frente Popular, cuya preocupación respecto a la educación se reflejó en el lema del Gobierno de Pedro Aguirre Cerda “Gobernar es educar”. Este régimen gubernativo tuvo la suficiente sensibilidad para captar las inquietudes que se hacían sentir en todos los aspectos de la vida nacional. Así se inició un proceso tendiente a equilibrar el camino de la educación, otorgando una mayor importancia a la enseñanza técnica. En éste la “Escuela Nueva” intentó desarrollar vocaciones acordes con la política de industrialización del Gobierno, capacitando individuos para enfrentar el desafío desarrollista. Se conjugaron condiciones favorables a la experimentación y al progreso de la educación. La Dirección General de Educación, y muy especialmente, la Sección Pedagógica, estimularon la realización de estudios, ensayos y experimentación. Simultáneamente se inició la exploración de otros campos de la vida social que, hasta ese momento no habían sido atendidas²³. Durante el gobierno de Juan Antonio Ríos se creó el Instituto del Inquilino, con el fin de apoyar la creación de

²² Núñez, Ivan; *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*, Vector, Centros de Estudios Económicos y Sociales, páginas. 17 y 18.

numerosas escuelas rurales y un vasto plan de alfabetización, el cual fue reforzado durante el Gobierno de Gabriel González Videla. Estas medidas pretendieron mejorar los niveles de instrucción de los campesinos y a la vez, capacitarlos para aumentar la producción agrícola y elevar sus condiciones de vida. Una mejor educación permitiría a ese sector incorporarse al proceso cívico del país. El impulso a la enseñanza técnico profesional culminó con la creación de la Universidad Técnica del Estado en 1947, con el fin de formar profesionales para los nuevos planes de desarrollo iniciados en el país²⁴.

Uno de los aspectos más importantes e innovadores acerca de la planificación educacional, fue la estructuración de una nueva visión de educación, tendiente a acercar el mundo democrático a la sociedad que ahora debía intervenir en forma más directa en el desarrollo del país, vale decir de pasar de ser sujetos históricos a convertirse en actores sociales conscientes.

Con anterioridad, desde 1920, cuando se promulgó la ley que daba obligatoriedad a la educación primaria, que no se intentaba una reformulación a la educación secundaria, y en julio de 1930 se realizó la asamblea de Rectores de Liceos, donde se cuestionó la educación secundaria. En 1932, el Ministerio de Educación creó el Liceo “Manuel de Salas”, destinado a la aplicación y “experimentación” de nuevas organizaciones, métodos y programas educacionales. En 1942 pasó a depender de la Universidad de Chile y del Instituto Pedagógico.

De esta manera, ya desde los años 40, en el sistema escolar público, se reforzaba el impulso expansivo, principalmente de la educación primaria y se revalorizaba la enseñanza técnica. En materia de cambio educativo comenzaron a recobrar fuerzas las escuelas experimentales de primaria y el Liceo Experimental “Manuel de Salas”.²⁵

2.2 La educación chilena hacia 1940

En este apartado presentaremos los principales rasgos de la educación chilena al concluir la década de 1930: su marco jurídico, cobertura y composición del sistema escolar. Sobre la base de lo anterior se analizarán posteriormente las propuestas educacionales del Frente Popular, durante los primeros años de su gobierno.

2.2.1 Evolución del marco jurídico

En relación con el marco jurídico que orientó las políticas educacionales de la época, emprenderemos un breve recorrido histórico por las reglamentaciones que a partir del siglo diecinueve intentaron regir al sistema escolar.

Con anterioridad a la promulgación de la constitución de 1833, se tiene registro de

²³ Superintendencia de Educación, *Recopilación de antecedentes acerca de la historia y la evolución de la educación*.

²⁴ Aylwin, Mariana y otros, *Chile en el siglo XX*., Editorial Planeta, Santiago, 1992, página 185.

²⁵ Núñez, Ivan, *Series Estudios N° 11*, *Las políticas públicas en Educación. Una mirada histórica (1925-1997)*, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional; Universidad de Talca, 1997. Página 12.

algunos intentos por normar la actividad educacional ²⁶, si bien la mayoría de ellos no fueron más que letra muerta. Habría que esperar hasta 1833 para que la constitución recién contemplara la elaboración de una política educacional. Esta planteaba que el gobierno, a través del legislativo, debía elaborar un plan a nivel nacional, de la misma forma que debía crear una superintendencia con el objeto de resguardar su correcto funcionamiento. Recién en 1853 se creó el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. La condición de la educación, desde un punto de vista administrativo como un mero apéndice de otro ministerio, además de su tardía implementación dentro de las tareas de ejecutivo, revela que ya bien entrado el siglo diecinueve ella no estaba considerada dentro de las prioridades del Estado.

Posteriormente, la segunda ley de ministerios de 1887 incorporó la rama de Culto al ministerio de Relaciones Exteriores, creándose el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Finalmente, el 15 de diciembre de 1899, se promulga la Ley 1.296, que separó al Ministerio de Instrucción Pública del de Justicia, a pesar de que un ministro seguía encabezando a ambos ministerios. La secuencia anterior dejar ver que la creación de un ministerio dedicado exclusivamente a la instrucción sólo se llevó a cabo al finalizar el siglo XIX. Sólo a partir de 1910 comienza a desarrollarse un lento proceso de organización del Ministerio, creándose diversos departamentos y secciones orientadas a mejorar el funcionamiento del sistema educacional ²⁷.

En 1917 se publicó el libro *El Problema Nacional* de Darío E. Salas, quien a la sazón presidía la Inspección General de Instrucción. En ese cargo, pudo palpar los defectos y carencias del sistema educacional, lo que le motivó a “emprender una lucha tenaz por corregirlos”. ²⁸ En este sentido apuntó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, que representó el primer intento serio por masificar la instrucción primaria en Chile. Acorde con el panorama político y social turbulento de la época, la educación entre los años 1927 y 1932 experimentó una sucesión de reformas y contrarreformas ²⁹.

La reforma de abril de 1927 creaba una superintendencia y direcciones generales

²⁶ Fredy Soto, *Op. cit.* 2000. Página 167: “El primer intento de organizar la educación se hace en 1823. Se ordenó abrir un instituto normal del cual dependieran todos los establecimientos. Además, se creó el cargo de Superintendente General de Instrucción. Nunca se puso en marcha. En 1825 se estableció un tribunal de instrucción con el objeto de crear escuelas de primeras letras para ambos sexos. En 1826 se creó una junta de instrucción, la que debía reorganizar el Instituto Nacional, visitar las escuelas y mejorarlas. En 1828, se fijaron atribuciones a esta junta y por primera vez se señaló que, alguno de los ministerios existentes, debía encargarse de la administración de la instrucción.”

²⁷ *Ibid*, página 174. “En 1913 fue creada la sección de Decorados y Proyecciones Escolares, encargada de repartir material de enseñanza. En 1915 se creó la Comisión de Enseñanza Comercial (...) el decreto N° 4.797 de 10 de octubre de 1915, ordenó que los visitadores de secundaria, comercial y especial dependerían exclusivamente del Ministerio de Instrucción.”

²⁸ Amanda Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile*, 1939. Página 230.

²⁹ Superintendencia de Educación 1965, citado en Fredy Soto. Página 177: “En este lapso se dictan numerosos decretos por medio de los cuales se efectúan cambios y se reorganizan servicios sin alterar esencialmente el desarrollo y la estabilidad del sistema, demostrando eso sí que esa época las cosas se deshacían con más facilidad que con la que se hacían.

para los grandes sectores de la didáctica. El decreto ley 7.500 de diciembre de ese año, reunía pedagógicamente las ramas hasta ese momento inconexas, diversificaba la estructura rígida de los planes de estudio, tanto en primera como en segunda enseñanza, tomando en cuenta las necesidades del alumnado, de la región y la localidad. La reforma en su artículo 17 especificaba la organización de los distintos tipos de escuelas para enseñanza primaria de la siguiente manera: escuela rural, escuela granja o de concentración, escuela urbana y escuela hogar para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica. Este intento de reorganización integral del sistema educacional, además tuvo como objetivo más profundo la *sindicalización funcional*³⁰. Posteriormente, hasta 1929, diversos decretos de ley terminaron aboliendo la reforma de 1927, debido a los conflictos políticos derivados de ella.

Los aspectos más controversiales de estos intentos reformadores fueron, por una parte su tendencia a la sindicalización, y por otra sus aspiraciones de difusión en los sectores rurales. Este último punto cobra vital importancia, sobretudo, si se tiene en cuenta el estado de los sectores rurales, cuyas formas de vida y consecuentemente las formas de organización de la educación, seguían en un estado de atraso evidente con respecto a la situación general de las urbes. Y si se puede afirmar que hacia las primeras décadas del siglo XX los centros urbanos experimentaban una evolución en la organización de la instrucción, las zonas rurales aún no habían sido alcanzadas por las políticas gubernamentales.

Para ejemplificar de modo general lo anterior, señalaremos que recién en 1925, y a través de la creación del ministerio de agricultura, el Estado chileno pasa a intervenir abiertamente en la situación del campo. Esto debido a que durante la década de 1920, y por consecuencia del cambio demográfico explicado anteriormente (ver capítulo primero), la creciente demanda de alimentos dejó en evidencia la baja productividad agrícola; de hecho, se ha sostenido que los intentos más embrionarios de reforma agraria datan de este periodo³¹. Sin embargo, los ensayos que tuvieron como objetivo mejorar la producción agrícola no surgieron los efectos deseados, ya que solo puede notarse un crecimiento de la productividad a partir de 1930, como respuesta a los estímulos exportadores y a las políticas económicas implementadas por el segundo gobierno de Alessandri, como el aumento del circulante y la devaluación monetaria.

Hacia fines de la década de 1930, en vísperas del arribo del Frente Popular al gobierno, la situación del campo seguía claramente dominada por la concentración de los grandes latifundios en manos de un pequeño número de terratenientes. Esto explica las serias dificultades que se suscitaron a la hora de introducir cualquier tipo de reformas en el sector rural. Con respecto a este problema, Iván Núñez expresa que “la intervención económica [del proyecto desarrollista] fue acompañada de políticas sociales democratizantes, que favorecieron principalmente a las capas medias asalariadas pero

³⁰ Fredy Soto, página 49. “(...) los fines del sindicalismo funcional [son]: favorecer el desarrollo integral del niño, favorecer la integración con el medio ambiente e inculcar la solidaridad.”

³¹ Villalobos et al. *Op. cit.*, página 785 : “ de aquí nació la Caja de Colonización Agrícola (1928), que en poco mas de treinta años, dividió y distribuyó casi medio millón de hectáreas a lo largo del país”

que incluyeron también a los sectores obreros. No ocurrió lo mismo con el campesinado. La estructura agraria prácticamente no fue tocada y el movimiento campesino que comenzaba a nacer, fue desactivado hasta fines de la década de los 50.”³²

2.2.2 Infraestructura y cobertura

Los años anteriores al arribo del frente popular se caracterizaron en materia educacional por el estancamiento de su crecimiento, llegando incluso a disminuir la proporción de cobertura con respecto al decenio de 1920. Al respecto, Núñez plantea que “los efectos limitantes de la crisis económica (estrechez presupuestaria, deterioro de los indicadores sociales) sumados a la naturaleza política del régimen [de derecha], hicieron del segundo período de Alessandri un momento negativo en la evolución educacional de Chile. La expansión educacional se detuvo en 1928 y llega a su extremo retroceso hacia 1932-34. La administración Alessandri apenas logra en los siguientes años acercar la cobertura educacional a los niveles que tenía en 1928.”³³

En el año 1938, un catastro realizado acerca del desarrollo educacional en las dos décadas precedentes indicaba que en 1921 funcionaban 3.221 escuelas para una población total de 3.773.955 habitantes. Para 1938, las cifras indicaban que para un total de 4.634.939 habitantes, se hallaban en funcionamiento 3.593 escuelas. Dado lo anterior, se advierte que mientras la población total del país se había incrementado en un 22.8%, la proporción de escuelas lo había hecho sólo en un 12%. Hacia 1938, de un total de 896.100 niños de entre 7 y 15 años de edad, concurrían a las escuelas públicas y particulares sólo 510.167³⁴. De lo anterior se desprende que el 45% de los niños (385.933) quedaba al margen del sistema educacional, pasando a engrosar las filas del analfabetismo, que hacia 1940 representaba a alrededor del 40% de la población (Tabla 4). Del total de niños de entre 7 y 18 años, en 1940 un 40,3% acudía a la instrucción primaria.

Tabla 4. Evolución de la alfabetización. Chile 1920-1940

AÑO	TASA DE ALFABETISMO (%)	NÚMERO DE ANALFABETOS
1920	50,3	1.862.019
1930	56,1	1.880.917
1940	58,3	2.049.049

Fuente: INE. Censos de población 1940 y 1952

Los guarismos anteriores carecen de validez si no se considera la organización de las escuelas públicas, vigente desde la reforma de 1929, que las subdividía en escuelas de primera, segunda o tercera clase, según los años de estudio que ofrecía cada una.

³² Iván Núñez, Descentralización... Página 18.

³³ Ibid.

³⁴ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1939.

Esto es, seis, cuatro y dos años respectivamente. Al incorporar este elemento al análisis, se observa un panorama aún más pesimista, puesto que en el año 1938, de un total de 3.593 escuelas públicas, sólo 420 eran de primera clase, 530 de segunda, y 2.750 de tercera clase; es decir, un 73% de las escuelas correspondían a esta última categoría.

En cuanto a la proporción de los establecimientos educacionales públicos y privados, esta es de 3.593 para los primeros y de 1.007 para los segundos. No obstante lo anterior, del número señalado para las escuelas públicas, sólo 665 eran de propiedad fiscal, y contaban con las condiciones higiénicas mínimas para llevar a cabo la labor educacional. “Las restantes 2.891 eran arrendados o cedidos, y salvo excepciones, no reunían las condiciones higiénicas mínimas. Esto equivale a decir que sólo un 18,7% de los edificios escolares pertenecen al Estado, y el 81,3% a particulares”³⁵. Si bien a primera vista las escuelas públicas aparecen como mayoritarias, en realidad aquellas que eran totalmente dependientes del Estado eran minoritarias.

Los datos anteriores demuestran que la tendencia general en lo que respecta a la cobertura educacional, considerando conjuntamente a la educación pública y privada, no tendía a reducir los índices de analfabetismo, y ni siquiera a estancarlo, sino que producto de la inexistencia de una política educacional amplia se fomentaba la reproducción y el agravamiento de estos índices negativos (Tabla 4, página 35). Si se analizan solamente los datos de alfabetización sobre la base de porcentajes, queda la impresión de que esta había aumentado en el periodo 1920-1940. Sin embargo, el número de analfabetos deja en evidencia el empeoramiento de este índice.

Para la configuración de un panorama más fidedigno, es necesario considerar no sólo los guarismos relacionados con escolaridad y matrículas, sino también complementarlos con los índices de supervivencia en el alumnado primario, los que a la vez nos revelan los niveles de deserción escolar. Para 1940, el porcentaje de supervivencia para el primer año era de un 100%; en el segundo año, esta cifra se reducía a un 58,8%, mientras que para el tercer año, quedaba sólo un 49%. A medida que avanzaban los años de estudio, las cifras disminuían en una proporción mayor. De esta forma, en cuarto año sólo un 33,7% permanecía en la escuela, mientras que en el quinto año sólo lo hacía un 22,6%. Finalmente, al sexto año (educación primaria completa) sólo llegaba el 16,3% del alumnado. De lo anterior se desprende que de cada 100 niños que ingresaron al primer año de educación primaria, en promedio sólo 20 completaban el ciclo de formación básica.

2.3 Discursos y propuestas de los gobiernos radicales.

Con el objetivo de realizar un análisis acerca de las políticas públicas en materia educacional, hemos utilizado los discursos presidenciales pronunciados cada 21 de mayo por los gobernantes radicales durante el periodo 1939-52, contenidos en las actas de las sesiones parlamentarias de los ciclos respectivos. En cada uno de éstos, se llevó a cabo un sumario de las realizaciones correspondientes al año anterior, además de las proyecciones y comentarios relativos a las políticas educacionales adoptadas por estos

³⁵ *Ibid.*

gobiernos. Dentro de estas últimas, hemos considerado necesario contemplar la revisión de cuatro aspectos principales de cada una de las gestiones, estos son: el desarrollo de la escuela primaria a nivel general, el de la enseñanza secundaria (incluyendo a la instrucción técnico profesional), el desenvolvimiento de la educación en las áreas rurales y, por último, la ampliación y capacitación del Magisterio público. Consideramos que al englobar estos cuatro aspectos, para una evaluación del desempeño de las políticas educacionales, podremos obtener un cuadro más acabado acerca del grado de coherencia entre las propuestas iniciales de estos gobiernos, y el desarrollo que en la práctica experimentó la enseñanza en Chile durante este periodo.

En el año 1939, el recién electo Presidente de La República, Pedro Aguirre Cerda planteó ante el Congreso Nacional la necesidad de transformar la estructura de la educación chilena. Su discurso se centró básicamente en dos aspectos: por una parte, en el carácter excluyente del sistema vigente, y por otra, en la poca coherencia que existía a la hora de establecer una relación funcional entre el sistema educativo y el sistema productivo nacional. El primero de estos puntos debía solucionarse mediante la ampliación de la cobertura educacional que, como hemos visto durante los dos primeros capítulos de este trabajo, era deficiente en el ámbito urbano y casi inexistente en el área rural, y debía atacársele desde una perspectiva que introdujera en sí, una mejora en la oferta de infraestructura y cobertura docente. En cuanto a la imbricación entre el sistema educativo y el sistema económico-productivo, el desafío era sustantivo, el hecho de hacer de la educación una herramienta funcional al sistema productivo, no podía llevarse a cabo en las condiciones estructurales que la educación exhibía en aquel entonces, y suponía una ideologización que fuese acorde a las nuevas perspectivas desarrollistas del país. Hacia 1941 este último problema era percibido de la siguiente forma: "(...) ya la escuela primaria no puede continuar siendo una mera agencia alfabetizadora, sino que está en la obligación de capacitar al escolar, en proporción mínima siquiera, para las actividades múltiples de la vida práctica, tanto en el sentido económico, como en el cumplimiento de los deberes cívicos, se comprenderá así hasta qué punto crecen las exigencias de recursos materiales para cumplir satisfactoriamente la función social de la escuela primaria"³⁶.

De igual forma, el diagnóstico educacional que se llevó a cabo durante el año 1939, dejaba en evidencia la existencia de una estructura educacional deficiente, que bajo muchos puntos de vista mostraba debilidades inherentes a su evolución histórica. La falta de eficiencia de la educación primaria queda de manifiesto en las siguientes líneas: "La supervivencia de métodos y procedimientos ya superados en la práctica educacional, ha contribuido a aminorar el espíritu de iniciativa y de trabajo en los alumnos. Un intelectualismo exagerado en la educación media, el abuso de verbalismo en todas las ramas de la enseñanza, han alejado a nuestros niños de la realidad nacional (...) todo lo anterior hace que de cada 10.000 chilenos, 2.219 sean adultos analfabetos, que 588 se matriculen en las escuelas y que solo 61 lleguen hasta el sexto año, que 47 inicien sus estudios medios y 9 los finalicen, que 3 ingresen a la universidad y uno llegue a obtener un título profesional. Es sobrecogedor el constatar que sólo 61 niños de entre cada 10.000 terminen la escuela primaria y adquieran la mínima capacidad para actuar con

³⁶ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1941.

mediano éxito en la vida.”³⁷

Esta presentación oscura de la situación educacional en Chile, tenía como objetivo sensibilizar a un legislativo desfavorable a los propósitos del Frente popular: “(...) sólo nos alienta la esperanza de que su exacto conocimiento [de la situación antes descrita] por parte del congreso y del país, producirá la unidad de propósitos y el firme anhelo de resolver en forma definitiva este viejo y palpitante problema de la cultura nacional.”³⁸

Es notable que dentro del discurso del Frente Popular, se denota la intención de resaltar la responsabilidad social y jurídica (esta última por mandato constitucional) del Estado de garantizar el acceso de todos a la educación. La misión educacional propuesta por los gobiernos radicales debe entenderse en estrecha relación con sus propuestas desarrollistas en el ámbito económico. En este sentido la educación debía ser orientada hacia la tarea de capacitar una nueva masa laboral, con un mayor grado de especialización.

En concordancia con lo anterior el discurso presidencial de 1939 tiende a plantear una crítica frente a la mentalidad de la sociedad tradicional con respecto a este tema, puesto que históricamente “ las actividades productoras quedaron reservadas para la gente inferior, para el indio, el mestizo o el esclavo, y el trabajo manual adquirió así un sello de deshonor que ha influenciado la educación (...) Los tiempos modernos, exigen un cambio radical de la mentalidad de nuestro pueblo, si queremos subsistir como nación soberana y no terminar en simple factoría”.³⁹ Bajo esta percepción, se advierte que el nuevo gobierno radical juzgó negativamente la antigua tendencia a privilegiar las carreras liberales en detrimento de aquellas vinculadas al trabajo manual.

Para hacer frente a este problema era necesario fomentar las carreras (en su mayoría técnicas) que surtieran un efecto positivo en miras de una lógica de desarrollo del sector secundario. Esta orientación de la enseñanza, enfocada en la producción, estaba a la vez estrechamente relacionada con un afán democratizante. Con respecto a este propósito, Amanda Labarca señala que “educar es un proceso doble: estimular el desarrollo de las capacidades, aptitudes y vocaciones latentes y, al mismo tiempo, encausar su ejercicio para que sirvan a la conservación y fomento de aquellos valores éticos e intelectuales que, en la presente etapa de su evolución, la sociedad estima como los *mejores*” [el énfasis es de la autora].⁴⁰ El objetivo de lo anterior consistía en la promoción de una ciudadanía participativa, y estrechamente vinculada con el proyecto nacional de desarrollo. En este sentido, la inversión en enseñanza constituye un instrumento esencial para la legitimación de cualquier sistema económico, mediante la inculcación de un determinado sistema de valores. Según Douglas North, “la solidez de los códigos morales y éticos de una sociedad es el cemento de la estabilidad social, que

³⁷ *Op .cit*

³⁸ *Op .cit.*

³⁹ *Op. cit.*

⁴⁰ Amanda Labarca, *Bases para una política educacional*, pág. 12.

hace viable un sistema económico (...) no podemos explicar la enorme inversión realizada por todas las sociedades para alcanzar la legitimidad. Esto incluye gran parte del sistema educativo, que no puede explicarse de ninguna manera como inversión en capital humano o como un bien de consumo (...) gran parte de él [del sistema educativo] está dirigido obviamente a inculcar un conjunto de valores más que a invertir en capital humano.” Debía considerarse necesaria una amplia difusión de la que fue bautizada como “La Nueva Escuela”, y para ello el Estado debía garantizar una instrucción pública que fuera “gratuita, única, obligatoria y laica (...) El gobierno pondrá todo el empeño que sea necesario para que los aspectos anteriormente señalados sean cumplidos en toda su integridad”.⁴¹

Como señala Gabriel Salazar, “El triunfo de los frentes populares (1938 – 1947) significó un reemplazo de los partidos políticos oligárquicos en el gobierno por nuevos personajes y grupos profesionales y técnicos (e ideológicos), que pertenecían en muchos casos a las capas medias y abrigaban los ideales desarrollistas y mesocráticos de los años ‘30 a los ‘40.”⁴² Sin embargo, los ambiciosos propósitos anteriormente expuestos pronto tropezarían con la precaria situación de la educación chilena. Los altos índices de analfabetismo y la baja escolaridad representaban los problemas que debían ser atendidos con mayor urgencia. Además, el alto número de adultos analfabetos (365.383 según el censo de 1940), y los graves problemas de desnutrición e indigencia infantil, tendían a dejar en un segundo plano de prioridades la puesta en marcha de una transformación profunda de la enseñanza. La distribución del presupuesto puede ayudar a demostrar esta situación: durante el año 1941, fueron destinados \$7.700.000 para solucionar problemas de alimentación, \$3.300.000 para adquirir útiles de escritorio y material escolar, y para la construcción de cinco nuevas escuelas industriales se invirtió la suma de \$1.600.000. Este simple ejemplo nos sirve para evidenciar el hecho de que las necesidades sociales más básicas superaban por bastante a aquellas otras orientadas a producir efectos transformadores en el sistema de enseñanza.

El efecto más evidente de lo anterior fue que, a pesar de la insistencia discursiva de los gobiernos radicales en la propiciación de un nuevo sistema educacional coherente con sus propósitos ideológicos centrales (es decir, la democratización y funcionalidad económica de la enseñanza), los resultados concretos muestran sólo un lento crecimiento de la cobertura y de la implantación de infraestructura y dotación de profesores. Este punto en particular ha sido analizado con mayor detalle en un apartado posterior de este estudio.

No obstante las limitantes expuestas más arriba, los discursos de los gobiernos radicales⁴³ continuaron planteando la necesidad de emprender obras transformadoras en materia educacional. Estas podrían sintetizarse en los siguientes puntos: a) mejoramiento

⁴¹ *Op. cit.*

⁴² Pinto, Julio y Salazar, Gabriel, *Op. cit.*

⁴³ De aquí en adelante nos referiremos a los “gobiernos radicales”, y no al Frente Popular, puesto que este último se desintegró a partir de 1941.

de la cobertura y aumento de la matrícula en la instrucción primaria, b) desarrollo de la enseñanza secundaria, técnica industrial y comercial, c) difusión de la enseñanza en las áreas rurales, y d) aumento de la dotación docente y su capacitación. A partir de estos objetivos ya señalados, analizaremos la evolución de los discursos de los gobiernos radicales, desde su arribo al poder en 1938, hasta el año 1952, cuando abandonan la administración del ejecutivo.

2.3.1 Educación primaria

El desafío de la educación primaria era de gran importancia, dadas las precarias condiciones del servicio por aquel entonces; esta situación ha quedado en evidencia con los datos aportados anteriormente en este trabajo. Los altos índices de niños apartados del sistema escolar, la escasa matrícula, la abundante deserción escolar, la significativa deficiencia en infraestructura, la escasez de escuelas normales que formarían a los nuevos contingentes del profesorado, además de otros, caracterizaban el estado defectuoso del sistema de enseñanza hacia 1939.

En el año 1938, existían en el país 896.100 niños en edad escolar, de los cuales no asistían a la escuela 385.933, esta situación hizo sostener al presidente que, “Para combatir el analfabetismo y capacitar a nuestros conciudadanos para la vida cívica y para el trabajo productivo, el Gobierno intensificará y extenderá la educación primaria vocacional y agrícola de preferencia”.⁴⁴ Para hacer frente a la situación precaria que exhibía la educación en aquel entonces, el gobierno elaboró el Plan Sexenal de Fomento a la Educación Primaria, el que consistía básicamente en 11 puntos orientados a solucionar los distintos problemas que aquejaban al desarrollo de la educación primaria a nivel nacional.⁴⁵ Mediante la puesta en marcha de este plan, se pretendió llevar a cabo la transformación del sistema educacional, lo que se traduciría en la realización del lema del gobierno de Aguirre Cerda: “Gobernar es Educar”.

Para el año 1939, se anunció la participación más activa por parte del gobierno en la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, a través de su intervención

⁴⁴ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1939.

⁴⁵ Los puntos mencionados eran :1) mejorar material y técnicamente la actual escuela primaria para hacer mas provechosa su labor; 2) incorporar a los beneficios de la educación 385 mil niños en edad escolar que hoy no concurren a las escuelas; 3) crear un sistema de educación para los obreros y campesinos adultos que logre incorporarlos a la vida democrática de la nación y mejorar sus aptitudes para el trabajo urbano y rural; 4) transformar las escuelas de tercera clase, rudimentarias e ineficaces, en escuelas de segunda y primera clase, con 4 y 6 años de estudios y con grados vocacionales, en todos aquellos poblados que hoy no cuentan con los establecimientos apropiados; 5) ampliar el radio de acción de la edificación escolar hasta los campos, en donde falta el local adecuado con las mínimas comodidades para alumnos y maestros; 6) extender los servicios de asistencia social al niño desnutrido y abandonado por medio de la creación de Hogares Infantiles y de Restaurantes Escolares; 7) crear, escalonadamente en el transcurso de los seis años del actual gobierno 2.000 nuevas escuelas y 4.000 plazas de profesores para servir las necesidades de la cultura en todo el país; 8) iniciar una campaña de alfabetización y de cultura popular en todo el país; 9) organizar y ampliar la enseñanza vocacional y agrícola, las labores femeninas y la economía doméstica, el dibujo, demás actividades artísticas y la educación física; 10) crear nuevas Escuelas Normales de carácter rural para servir la zona austral; 11) contribuir al bienestar del magisterio nacional. Etc.

directa en el consejo directivo, lo que facilitaría llevar a cabo el primer punto del plan sexenal, en lo referente a las mejoras en dotación de infraestructura.

En 1938 existían 3.593 escuelas de educación primaria, de las cuales 420 eran de primera clase, 530 de segunda y 2.750 de tercera. En relación con esta distribución, el cuarto punto del plan sexenal, que planteaba transformar las escuelas de tercera clase en escuelas de segunda y primera, buscaba hacer frente a esta desigualdad manifiesta, lo que constituía un desafío mayúsculo. Para cumplir con esto, en los años sucesivos, los gobiernos radicales tendrían que haber mantenido un ritmo acelerado en el incremento de la infraestructura y la dotación docente; sin embargo, en la práctica, si bien se percibió un incremento tanto en cobertura como en matrícula, aunque a un ritmo no muy acelerado, este crecimiento se basó fundamentalmente en la creación de nuevas escuelas, con acento en las de tercera clase en desmedro de las de primera y segunda clase respectivamente. En 1939 se crearon 67 nuevas escuelas primarias comunes (de tercera clase) llegando a 3.931 el total de escuelas, con un 8% de incremento con respecto al año anterior y la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales entregó 15 nuevos establecimientos con capacidad para 15.000 alumnos.

Al comenzar 1940 la cobertura total alcanzaba a 674.259 alumnos, en comparación con los 510.167 contabilizados para 1938, para ese mismo momento quedaban 280.000 niños (aproximadamente) fuera del sistema de educación. Al comenzar 1941 el número total de escuelas ascendía a 4.214 incluyendo todo el sistema educacional, escuelas de adultos, normales y otras, las que aparecen desglosadas en la Tabla 5 (página 44).

Entre 1938 y 1941, el incremento de las escuelas de primera clase fue sólo de 32, lo que deja en evidencia la clara contradicción entre los postulados expresados en el plan sexenal. En correlación con esto, las escuelas de segunda clase aumentaron en 115 y las de tercera en vez de disminuir, registran una leve alza. Hasta este punto, la cobertura educacional había aumentado levemente aunque, sin embargo, no se había logrado un incremento significativo en la dotación de escuelas de primera y segunda clase, objetivo primordial de la nueva política educacional. Hacia 1941, la cobertura total, entre escuelas privadas y públicas alcanzaba a las 720.000 aproximadamente. En el discurso presidencial de mayo de 1941 se dejaba constancia de la creación de 78 escuelas de tercera clase y solamente 4 de segunda y 1 de primera clase. Por otra parte se elevaron de tercera a segunda 72 escuelas y solo 9 de segunda a primera.

Para el año 1942, las tendencias no se revertían, si en el año 1940 se calculaban alrededor de 280.000 niños fuera de la cobertura del sistema escolar, esta cifra se incremento a 300.000 (aproximadamente). En mayo de 1942 se contaban un total de 4.294 escuelas, solo 80 más que el año anterior. El incremento acumulado durante el periodo 1938 – 1942, era de 701 escuelas, sin revertirse la tendencia al alza ni la primacía de las de tercera clase. En 1943 se observa el traspaso de 67 escuelas de tercera a segunda y 43 de segunda a primera clase. En resumen, la obra de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales durante los primeros 5 años de los gobiernos radicales, fue de 139 nuevas escuelas con capacidad para aproximadamente 100.000 alumnos.

Tabla 5. Establecimientos educacionales primarios públicos. Chile 1942

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CANTIDAD
Escuelas de primera clase	452
Escuelas de segunda clase	645
Escuelas de tercera clase	2851
Escuelas talleres y vocacionales	42
Escuelas granjas	7
Escuelas hogares	6
Escuelas diurnas para adultos	8
Escuelas experimentales	5
Escuelas normales	9
Escuelas anexas a normales	8
Escuelas de ciegos y sordo mudos	1
Escuelas nocturnas para adultos	180
TOTAL NACIONAL	4.214

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional, Mensaje Presidencial 1941.

Hacia 1944 ya se reconocía que los resultados en materias educacionales no eran los esperados; el subterfugio de las limitantes presupuestarias se empieza a hacer más frecuente, como queda explícito a continuación: “el gobierno tiene el decidido propósito de dedicar a la educación pública la preferencia que se merece, lo que espera poder confirmar con efectiva realización de importancia, apenas la situación económica permita que se posibilite una mejor estructura y correlación de todos los servicios educacionales”⁴⁶.

Para 1945, las constataciones fueron las siguientes: existían un total de 4.714 escuelas y la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, construyó 35 nuevas escuelas de tipo “moderno” con capacidad para 10.000 alumnos. Si bien se denota un aumento leve en el número de escuelas, la matrícula total del sector público se ve reducida con respecto a años anteriores: en 1940, la matrícula general del sector público alcanzaba un total de 599.988 alumnos, a comienzos del año ‘44 esta cifra se redujo a 502.459, y sólo hacia 1945 se produce un repunte de 547.053. Frente a la no concreción de los objetivos referentes al aumento del número de matrículas, el discurso oficial se vuelca a dar importancia a los aspectos cualitativos, es decir al mejoramiento y aprovechamiento del servicio ya existente, lo que choca con la lógica cuantitativa que predominó en los discursos anteriores. Con respecto a esto Juan Antonio Ríos declaró en su mensaje a la nación en mayo de 1945: “desea el gobierno que los contenidos y resultados de la primera enseñanza se ajuste en la mejor forma posible al nuevo espíritu que está adquiriendo la nacionalidad como consecuencia de la política general que se está impulsando, las escuelas han fortalecido en sus alumnos el concepto fundamental

⁴⁶ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1944.

de la democracia. Los escolares conocen, practican y saben apreciar el valor de las formas democráticas de convivencia social (...) nuestra escuela primaria ha trabajado con esfuerzo por rectificar y mejorar en nuestra población los hábitos fundamentales de convivencia. La conducta higiénica, la organización familiar, el ahorro, los hábitos de seguridad social, la disciplina en el trabajo, las formas del lenguaje, el respeto a las leyes y reglamentos, han sido sus preocupaciones constantes.”

En contraste con los campantes términos del Presidente Ríos, el balance comparativo para los años 1940 y 1945, nos demuestra que las escuelas de primera clase anotaron un avance de 138, las de segunda aumentaron en 255, y las de tercera clase disminuyeron en un establecimiento. De igual modo, se señala el predominio de las escuelas de tercera clase. Según lo anterior se advierte claramente que el problema de la falta de continuidad en la educación primaria no se solucionó, ya que según las proporciones anteriores, en términos del alumnado sólo el 13,5% del total de matriculados en la educación primaria pudo completar los seis años correspondientes a aquella etapa de la enseñanza. Hacia 1945 un 34,3% de los alumnos primarios llegaba solamente hasta los primeros cuatro años de estudio primario; y por último un 65,6% de ellos se quedaba con sólo los 2 primeros años del plan básico de educación.

Un resumen sumario de los primeros seis años de gobierno radical, y del desarrollo del plan sexenal antes mencionado, arrojaría como resultado que los objetivos planteados en este último claramente no fueron logrados en su integridad. Si bien por una parte existió un aumento acompasado del número de los establecimientos educacionales, la cantidad bruta de niños excluidos del sistema escolar aumentó y la matrícula sufrió un alarmante retroceso.

En el año 1946 asume Gabriel González Videla (1946-1952) como Presidente de la República. Como representante del continuismo radical en la más alta magistratura del país, tuvo la responsabilidad de proseguir con los procesos que se echaron a andar en el año 38 con Aguirre Cerda, en las diversas materias en las cuales los gobiernos radicales pusieron énfasis. Desde el plano económico hasta el educacional intentaron emprender proyectos y reformas, con resultados inciertos hasta ese momento.

Tabla 6. Establecimientos educacionales primarios públicos. Chile 1945

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CANTIDAD
Escuelas de primera clase	590
Escuelas de segunda clase	900
Escuelas de tercera clase	2.850
Escuelas talleres y vocacionales	52
Escuelas granjas	11
Escuelas hogares	16
Escuelas carcelarias	13
Escuelas experimentales	9
Escuelas normales	12
Escuelas anexas a normales	11
Escuelas de ciegos y sordo mudos	1
Escuelas nocturnas para adultos	250
TOTAL NACIONAL	4.714

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional, Mensaje Presidencial 1945.

Tres años antes, en 1943, el Presidente Juan Antonio Ríos señalaba que "(...) en la etapa de la post-guerra que se avecina, la educación tendrá sobre sí una responsabilidad sin precedentes, por lo que es necesario estar prevenidos para renovarla y fortalecerla, dedicándole, más que nunca, esa preferente atención que reclama para ella nuestra carta fundamental."⁴⁷

González Videla tomó la conducción del país en un escenario político convulsionado por el desenlace de la Segunda Guerra Mundial, período en el cual la reconstrucción y reordenamiento del panorama político estaba en pleno proceso, que culminó con la consolidación de dos potencias hegemónicas y contrapuestas: Estados Unidos y la Unión Soviética. Comenzaba de esta manera la Guerra Fría, y Chile no quedó ajeno a estas vicisitudes, por lo que el gobierno de González Videla paulatinamente le restó importancia a aspectos del devenir nacional que hasta ese momento primaban dentro de los balances anuales que se llevaban a cabo.

Desde 1947 en adelante, una de las facciones fundamentales que apoyó el ascenso de González Videla al poder, el Partido Comunista, desde el punto de vista oficial, comenzó a desestabilizar al gobierno a través de numerosas huelgas de obreros, ya que los comunistas controlaban la mayoría de los sindicatos. Por esta razón el Presidente tomó la decisión de promulgar, el año 1948, la Ley de Defensa Permanente de la Democracia, o Ley Maldita, que provocó la exclusión de los comunistas de la vida política y los marginó a la ilegalidad. Es por esta razón que, desde 1948, los mensajes presidenciales del 21 de mayo se caracterizaron por otorgarle el máximo de páginas a los esfuerzos realizados por lograr vencer al comunismo, las propuestas relacionadas con las

⁴⁷ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1943. Página 161.

políticas educacionales pasaron a un segundo plano dentro del rango de prioridades gubernamentales.

En el año 1946, habían en total 554.847 alumnos matriculados en las escuelas dependientes del Estado, con una asistencia media de 461.926 alumnos. Un año después, esta cifra había descendido a 545.100, con una asistencia media de 453.462, y se elevaron 30 escuelas de tercera clase a segunda, y 36 de segunda a primera clase. En 1948, funcionaron 4.562 escuelas públicas, que matricularon a un total de 587.706 alumnos, con una asistencia media de 471.178. En la sesión del Congreso del 21 de mayo de 1949, el Presidente Gabriel González planteaba que “esta cifra acusa un evidente aumento con respecto al año 1947.”⁴⁸ Sin embargo, los guarismos anteriores demuestran que entre el año 1946 y 1948 la matrícula había subido en 32.859 alumnos, mientras que la asistencia media lo había hecho sólo en 9.252. Tres años después, en 1951, el total de matrículas fue de 596.179, es decir, sólo 8.473 más que en 1948 y 41.332 más que en 1946.

Tabla 7. Establecimientos educacionales primarios públicos. Chile 1946.

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CANTIDAD
Escuelas de primera clase	615
Escuelas de segunda clase	900
Escuelas de tercera clase	2.775
Escuelas talleres y vocacionales	169
Escuelas granjas y quintas	97
Escuelas hogares	16
Escuelas especiales de adultos	265
Escuelas experimentales	14
Escuelas normales	12
Escuelas anexas a normales	11
Escuelas de ciegos y sordo mudos	1
TOTAL NACIONAL	4.893

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional, Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1946. De esta lista hemos excluido las escuelas populares de cultura artística y las escuelas de cárceles y presidios, las que en total sumaban 18 y forman parte del total nacional.

Según el censo de 1952, existían en ese año un total de 479.411 niños de entre 6 y 14 años sin instrucción⁴⁹. Si se relaciona este último dato con el crecimiento de la

⁴⁸ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1949. Página 167.

⁴⁹ Censo de población 1952. Página 189.

matrícula de las escuelas primarias durante los últimos seis años de la administración radical (cercano a las 40 mil inscripciones), tendría que concluirse que esta fue, al menos en términos de cobertura, a todas luces insatisfactoria.

2.3.2 Extensión de la enseñanza secundaria y técnica.

Debemos indicar que para los propósitos del Frente Popular, la educación secundaria debía enfocarse fundamentalmente en la enseñanza técnica profesional, con el objetivo de formar una fuerza de trabajo útil para el proceso de industrialización. Este enfoque podría ser sintetizado en el siguiente extracto del discurso presidencial del 21 de mayo de 1939, donde se subraya “la importancia que el Gobierno le dará a la educación del obrero y del campesino a fin de capacitarlo para la producción.”⁵⁰

En este mismo sentido, el Presidente Pedro Aguirre Cerda planteó en 1941 que “cabe observar que la enseñanza particular ha contribuido a dar solución adecuada al problema derivado del rápido incremento de la población escolar, gracias a las facilidades que el Gobierno de la República le otorga para su normal desenvolvimiento. Con relación a este mismo problema, debe ponerse de relieve que la creación de Liceos Técnicos a que ya ha dado comienzo el Gobierno, será el camino más adecuado para desviar la masa estudiantil de los colegios de enseñanza puramente humanística hacia las actividades productoras.”⁵¹

El problema de la cobertura en la educación secundaria debía ser solucionado, según la perspectiva del Gobierno, mediante el fomento de la educación técnica profesional, desincentivando al mismo tiempo la extensión masiva de las tradicionales escuelas humanísticas. En el mensaje presidencial del 21 de mayo de 1942, se planteaba más claramente esta situación: “El aumento de la población Escolar, que en años anteriores se había hecho notorio, en 1941 sobrepasó a toda previsión, al extremo de que los Liceos no pudieron aceptar una cantidad considerable de solicitudes de matrícula, a pesar de las medidas de valor inmediato adoptadas para solucionar tan grave problema, con los recursos escasos del presupuesto y dentro de la limitada capacidad de los establecimientos escolares (...) La solución del problema que analizamos, tiene que ser abordada no sólo mediante las medidas ya adoptadas, sino de un modo especial, por medio de la orientación del alumnado a ingresar a escuelas que preparen para la vida productora.”⁵²

De acuerdo con estos planteamientos, la educación secundaria debía ser desarrollada bajo una lógica productivista - desarrollista, según la cual la escuela técnica adquiriera una importancia relativa mayor a la del liceo de humanidades; las cifras relativas al crecimiento de los liceos fiscales, reafirman esta tendencia. Para el año 1939 existían 85 Liceos Fiscales, cifra que se incrementó a razón de un liceo nuevo por año hasta 1941, durante el año 1942 el incremento fue de 2 nuevos liceos lo que daba un

⁵⁰ Sesión de Congreso Pleno, 21 de mayo de 1939. Página 41.

⁵¹ Sesión de Congreso Pleno, 21 de mayo de 1941. Página 142.

⁵² Sesión de Congreso Pleno, 21 de mayo de 1942. Página 111.

total de 89 (de los cuales 50 eran para hombres y 39 para niñas) y para el año siguiente se anota el cierre de uno de los liceos de niñas, disminuyendo así la cantidad total de liceos a 88, cantidad que se mantiene para el año 1944.

En el año 1945, la cantidad de liceos era de 89; es interesante anotar que en marzo de ese año se dio inicio al Plan de Renovación de la Educación Secundaria⁵³, a cargo de la Comisión de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, cuyo propósito era hacer “más fácil la obra importantísima de modernizar todo nuestro sistema de enseñanza, y [suministrarán] una apreciación científica y realista de lo que debe ser nuestra educación secundaria para aprovechar de mejor forma las potencialidades de nuestra juventud y las posibilidades económicas de la nación”. De acuerdo con esta reforma, el objetivo primordial era el perfeccionamiento cualitativo de la enseñanza secundaria, enfocado principalmente en el mejoramiento y reorientación del profesorado.

Con respecto al crecimiento del número de liceos fiscales, entre 1945 y 1948 se observó un aumento más significativo en esta materia. Durante este periodo la cantidad de establecimientos de enseñanza secundaria aumentó en trece, llegando a un total de 98, cantidad considerada como insuficiente por el mismo gobierno y justificada de la siguiente forma: “con el propósito de dar una nueva estructuración a los liceos de acuerdo con las exigencias de la vida actual, y para atender el aumento vegetativo de la población y mantener el creciente prestigio de este tipo de establecimientos, el ejecutivo, solicitó la creación de nuevos colegios y el aumento de unas 6.000 horas de clases, pero, por las economías que ha sido necesario introducir en el presupuesto aprobado para el presente año, no fue posible dar curso a tan importantes y fundadas posiciones; espero que pronto se podrán crear los liceos que con justicia solicita la ciudadanía.”⁵⁴

Es preciso señalar que al año en el que los radicales llegaron al gobierno, la cantidad de liceos secundarios era de 85 con un total de matrícula de 27.461. Hacia 1952, último año de los radicales, los liceos habían aumentado a 100 con una matrícula de 74. 201 alumnos. Al momento de dejar el gobierno, González Videla sostenía que “la educación

⁵³ la renovación mencionada consistía esencialmente en 6 puntos: a) una revisión de los programas tendientes, por una parte, a descargarlos del exceso de materias y de la pretensión enciclopédica y verbalista, que constituye uno de los mayores vicios del actual sistema, y, por otra, a incluir de preferencia en ellos lo que guarde una relación mas directa con la vida real de los alumnos y con las necesidades del país; b) la diversificación del plan de estudios, en un plan común y un plan variable, con el objeto de permitir que se manifiesten y cultiven las capacidades individuales de los educandos, de tal modo que, sobre una base general de conocimientos, actitudes y destrezas exigibles a todos, se logre una cierta especialización adecuada alas capacidades psicológicas de cada alumno y a las exigencias sociales; c) la aplicación de nuevos métodos de enseñanzas fundados en las concepciones psicológicas modernas; d) una nueva organización de toda la vida escolar que establece contactos mas estrechos entre el liceo y el ambiente social y que tiende especialmente e desarrollar en los jóvenes aquellos hábitos, ideales y aptitudes que son indispensables para la vida en una comunidad democrática; e) un nuevo sistema de exámenes que, antes de a eliminación lisa y llana de los menos dotados para ciertas asignaturas, se propone una distribución racional de los alumnos en las diferentes actividades sociales; y f) el establecimiento de servicios de orientación educacional y vocacional destinados a encausar a los jóvenes durante sus estudios hacia el descubrimiento de sus vocaciones y ayudarlos en la solución de problemas propios de su edad.

⁵⁴ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1950, página 189

secundaria ha constituido tradicionalmente una de las instituciones de mayor trascendencia para la formación ciudadana y el progreso cultural del país. De aquí que mi gobierno haya estimulado en el mayor grado posible su desarrollo y su incremento. En forma muy especial se ha favorecido: el mejor entendimiento entre el hogar y el colegio, la orientación vocacional y la reforma misma del proceso de la Enseñanza Media que incluye la revisión de programas, planes de estudio, métodos de trabajo y régimen disciplinario.”⁵⁵

Pero como expresamos en párrafos anteriores, el énfasis de la labor educativa que se propusieron los gobiernos radicales, estuvo puesto en el incremento y optimización de la educación técnica, en tanto sustento y fundamento de su política desarrollista; por lo tanto es necesario abocarse ahora al análisis de los datos que nos otorgan los mensajes presidenciales en este sentido, con el propósito de cotejar los resultados con los objetivos propuestos. Cabe señalar que dentro de nuestro análisis, hemos considerado los establecimientos de enseñanza comercial, artesanal, técnica femenina, industrial y minera, para así obtener un panorama más amplio y acabado de la situación que aquí presentamos.

Inicialmente, uno de los propósitos fundamentales de los gobiernos radicales consistió en vincular la enseñanza técnica con el proceso de desarrollo productivo nacional, y en este sentido se intentó aplicar una política tendiente a reorientar las enseñanzas en las escuelas con las actividades económicas de cada región, es decir, lograr robustecer el lazo entre la escuela con su localidad; por ejemplo “la escuela industrial de Chillán dedicará preferentemente sus actividades a la formación del personal técnico ferroviario, y el establecimiento de enseñanza industrial de Punta Arenas se dedicará, en primer término, a la formación del personal técnico para la marina mercante nacional, en sus diferentes categorías”⁵⁶, éstas dos escuelas mencionadas por Aguirre Cerda fueron creadas en el año 1939, constituyéndose, junto a la Escuela Nacional de Artes Gráficas de Santiago, en las primeras aportaciones concretas de los gobiernos radicales en pos de los objetivos antes descritos. Además, existían durante ese mismo año 11 escuelas técnicas femeninas y 11 institutos comerciales. En lo que resta de este apartado, desglosaremos la difusión y desarrollo de la educación técnica durante el periodo 1940-1952.

Hacia el año 1940 se declaró la existencia de 42 escuelas talleres, es decir 36 más que el año anterior, lo que representa un aumento significativo en cuanto al número de establecimientos de este tipo se refiere. Además se construyó una escuela de ingenieros industriales en Santiago, y se funda una nueva escuela técnica femenina⁵⁷, llegando a un total de 12. Por otra parte 3 nuevos institutos de enseñanza comercial vieron la luz en

⁵⁵ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1952, página 346.

⁵⁶ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1940. Página 76

⁵⁷ En el año 1943 las especialidades que contemplaban estas escuelas técnicas femeninas eran las siguientes: Lencería, Modas, Sombreros y Flores, Bordados, Juguetería, Guantería, Sastrería, Peletería, Tejidos, Encuadernación, Peluquería, Masaje y Manicure, Fotografía, Artes Decorativas, Artes Domésticas y Cestería.

este año, llegando a un total de 14. Estas cifras muestran la decisión del gobierno en cuanto a incrementar de manera importante el desarrollo de este tipo de enseñanza especializada, y de reorientar la demanda del alumnado de la enseñanza secundaria científico-humanista, hacia la técnica.

En el año 1941, si se contempla sólo los establecimientos industriales y mineros, estos contaron con un total de 32 entidades, dentro de las cuales se cuentan 10 nuevas escuelas de artesanos y 2 industriales. Además se funda una nueva escuela técnica femenina y 2 nuevos institutos comerciales.

De acuerdo con la política mencionada anteriormente, el gobierno siguió adelante con la creación de escuelas técnicas que respondieran a las necesidades locales. Ejemplos de esto fueron las nuevas escuelas de artesanos de Ovalle, San Felipe, La Calera, Conchalí, Melipilla, Rancagua, San Fernando, Lota, Osorno y Puerto Montt; además se agregaron nuevas especialidades en distintas escuelas técnicas del país: mecánicos en el Liceo Industrial de Talca; soldadores y enchapadores en metal en la Escuela de Artesanos de Instalaciones Sanitarias de Santiago; cortadores sastres en la Escuela de Artesanos de la misma ciudad; talabarteros en la Escuela de Artesanos de Curicó; gasfiteros, cobreros y plomeros en la Escuela Industrial de Chillán; conserveros en la escuela industrial de pesca de San Vicente; electricistas en la Escuela Industrial de Temuco y electricistas y caldereros en la Escuela Industrial de Valdivia.

La introducción de estas nuevas especialidades a escuelas ya constituidas, como se desglosa en el mensaje presidencial, permite darnos cuenta de que la reorientación que el gobierno pretendía darle a las carreras técnicas, no estaba llevándose a cabo en plena concordancia con las proyecciones trazadas, ya que se trató generalmente de especialidades de carácter artesanal, que poco o mal podrían aportar y fundamentar el proceso de desarrollo industrial, y que por otra parte no estaban contribuyendo a satisfacer las necesidades más apremiantes que la economía nacional requería, como lo era, por ejemplo, la insuficiente producción alimenticia, que se puede confirmar al revisar algunos de los decretos y leyes promulgados en los primeros años de la década del 50, que tendían a disminuir las barreras arancelarias e impositivas a la importación de alimentos. Entre estas podemos citar la Ley 9.861 que redujo el costo de los derechos de internación del aceite de comer refinado, semirrefinado o en bruto; decreto que tendría una duración de un año, pero luego se promulgó la Ley 9.956 que amplió el plazo de ésta última; Ley 9.950 que liberó de derechos de aduanas al trigo, harina de trigo y semillas que importaba al país el Instituto de Economía Agrícola; Ley 9.958 que liberó de derechos de internación a las papas por el lapso de un año⁵⁸. Las leyes ya descritas, expresan claramente el escaso desarrollo del sector rural, que se manifiesta incapaz de abastecer completamente al país de bienes alimenticios.

Como se verá más adelante, este problema podría ser vinculado, aunque en ningún caso exclusivamente, con el precario estado de la educación en el campo, que persistió durante todo el período de los gobiernos radicales. Además, y tomando cuenta el punto de vista de P. Meller, el proceso de sustitución de importaciones, primera fase de la industrialización, deliberadamente no afectó al sector rural, ya que la política instaurada

⁵⁸ Extraído de la Sesión del Congreso Pleno del año 1952. Apartado del Ministerio de Hacienda. Páginas 295 y 296.

por el gobierno tendió netamente hacia la industria manufacturera, por lo que la modernización de las faenas agrícolas no llegó a concretarse. Las leyes y decretos que durante este periodo tendieron a eliminar las trabas arancelarias a la importación de alimentos, fueron el producto de las deficiencias estructurales que presentaba el sistema vigente.

Tabla 8. Educación Industrial y Minera en el año 1941.

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CANTIDAD
Escuela de Ingenieros Industriales	1
Escuela de Artes y Oficios	1
Escuela de Minas	3
Liceo Industrial	1
Escuelas Industriales	7
Escuela Industrial de Pesca	1
Escuela de Artes Gráficas	1
Escuelas de Artesanos	17
TOTAL	32

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional, Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1942.

En comparación con el año 1940, la Tabla 8 nos muestra que el incremento fue de 12 escuelas de este tipo (industriales, mineras y artesanales); Se hace evidente cómo el gobierno privilegió abiertamente la difusión de la enseñanza técnica, al realizar la comparación con el incremento de los establecimientos de educación secundaria, que en igual período sólo aumentaron en un establecimiento,.

Análoga situación ocurre si se compara el crecimiento de los Liceos Fiscales científico-humanistas con el de las Escuelas Talleres. Por ejemplo, para el período 1939-1942 mientras los primeros experimentaron un aumento de 4 nuevos establecimientos, los segundos lo hicieron en 44, llegando a un total de 50 en el año 1942. En este mismo año se crearon 4 nuevas escuelas industriales en Valparaíso, Castro, Talcahuano y Los Ángeles; mientras que las escuelas técnicas femeninas se vieron mermadas en su número por la desaparición de uno de sus establecimientos, quedando en total 12 escuelas.

Hacia el año 1944 el total de escuelas industriales, mineras y de artesanos, era de 43 escuelas, es decir, el incremento con respecto al año 1941, es de 11 establecimientos, lo que evidencia un estancamiento del crecimiento de este tipo de escuelas, tomando en consideración el ritmo al que se estaban creando en años anteriores.

Aunque es claro que las estadísticas presentadas anteriormente pueden ser calificadas como insuficientes, sobre todo en cuanto al problema de la cobertura si se considera, por una parte, la importante proporción de jóvenes marginados del sistema de enseñanza, y por otra, la escasa extensión experimentada por el tradicional liceo

humanista; es necesario considerar que tanto la construcción como el equipamiento de las escuelas industriales requerían de una inversión bastante elevada, situación que limitaba las posibilidades reales de extensión masiva de este tipo de establecimientos. Por otra parte, las serias dificultades para la importación de maquinarias industriales antes de 1945 también conspiró contra las pretensiones de estos gobiernos. Además, también era un obstáculo la carencia de profesores especializados en este tipo de enseñanza. Con respecto a este último punto, en varios mensajes presidenciales se mencionan casos (aunque aislados) de profesores chilenos enviados al extranjero con el objeto de obtener un mayor grado de capacitación, además de otros casos de maestros extranjeros invitados al país para instruir a los docentes nacionales.

Con todo, es necesario considerar que durante período 1939-1944 la comparación entre la asistencia total de 1939, en los establecimientos educacionales de tipo industrial y minero, con respecto a la asistencia media de 1944, prácticamente se duplicó: de 3.421 a 6.562.

En el año 1945, el número de establecimientos de escuelas industriales y mineras registró una evidente estagnación, ya que se mantiene en 43 edificios; de hecho, el gobierno era consciente de esta situación: “el crecimiento del alumnado y el perfeccionamiento de la técnica industrial determinan, así mismo, la necesidad de estar continuamente completando y mejorando el material de la enseñanza práctica (...) es de primordial conveniencia mejorar la dotación de locales. A medida que han podido obtenerse recursos, se han adquirido algunas propiedades y realizado algunas construcciones (...) se han realizado ampliaciones y nuevas construcciones en las escuelas industriales de Talca, Quinta Normal y San Miguel de Santiago; y en las escuelas de artesanos de Vallenar y Constitución. En cuanto a la dotación de maquinarias para los talleres, la Dirección de Aprovisionamiento del Estado pidió las propuestas correspondientes con el objeto de importar maquinaria de los Estados Unidos y del mercado de Europa.⁵⁹” En la cita anterior, si bien el gobierno reconoce la escasez de establecimientos para la enseñanza de la educación técnica, al mismo tiempo decide enfocarse en la optimización de la infraestructura ya existente, como una forma de paliar el déficit de locales educacionales. En cuanto a las escuelas técnicas femeninas, fue creada una escuela más con respecto al año anterior (1944), con lo que el número de escuelas quedó en 14, y los institutos comerciales llegan a 21 establecimientos, igual número que el año anterior.

Ya en el año 1946 el número de escuelas mineras e industriales es de 46, y el aumento de establecimientos en este rubro por consiguiente es de 3 locales. En el año 1948, aumenta en 2 establecimientos, con la creación de las Escuelas de Artesanos de Vicuña y Cauquenes. Además, con el fin de la Segunda Guerra Mundial, comienza la importación de maquinarias para ser implementadas en las diversas escuelas técnicas.

Mención aparte merece la creación en 1947 de la Universidad Técnica del Estado, antigua Escuela de Artes y Oficios, mediante el Decreto 1,831 del 3 de abril de ese año. Esta vino a representar una vieja aspiración del Gobierno, de profesores y alumnos de las escuelas profesionales, en donde estos últimos pudieran continuar sus estudios

⁵⁹ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1946. Página 184.

superiores, y por tanto alcanzar un mayor nivel de especialización. En esta misma dirección, el proyecto de la nueva universidad técnica se vinculaba de mejor manera con los objetivos propuestos por los gobiernos radicales, en el sentido de promover una modernización económica y una consecuente capacitación de la fuerza de trabajo.

En el año 1948, 49 escuelas industriales y de minas estaban habilitadas, quedando en evidencia que el incremento de la infraestructura educacional técnica, ya no mostraba los niveles de los primeros años del período en cuestión. En materia de enseñanza comercial, existían en este año 24 institutos, y se hallaban en funcionamiento 14 escuelas técnicas femeninas, lo que refrenda la afirmación anterior en cuanto a que el ritmo de crecimiento decayó evidentemente hacia los últimos años del periodo radical.

En los últimos 4 años del gobierno de González Videla, es decir desde 1949 hasta 1952, las estadísticas se muestran difusas y muy generales en los mensajes presidenciales, esto se puede explicar porque ya la construcción de nuevos establecimientos se estanca definitivamente, quedando en un total de 97 escuelas, entre mineras, comerciales, industriales y talleres.

2.3.3 Enseñanza Rural

El desarrollo y la difusión de la enseñanza rural se constituyen como aspectos de gran relevancia para este estudio, puesto que representa un sector tradicionalmente excluido de las políticas públicas hasta antes de 1938. Dentro del plan desarrollista, la modernización del campo estaba considerada dentro de los objetivos más importantes del Frente Popular, puesto que permitiría sentar bases sólidas en el camino hacia la sustitución de las importaciones.

Lo anterior queda de manifiesto en el discurso pronunciado el 21 de mayo de 1939 por el Presidente Pedro Aguirre, quien señalaba que “en los campos reemplazaremos la escuela semialfabetizadora por otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado a la extensión de los beneficios de la civilización, para arraigar al campesino al suelo que lo vio nacer, y combatir así el ausentismo. Si con la escuela antigua producíamos hombres sin iniciativas, capacitados para copiar, para imitar, con la escuela nueva formaremos hombres capacitados para crear, para producir, para “levantar su propio peso”, condición indispensable para la liberación económica de nuestro pueblo y para realizar la obra de reconstrucción nacional en que está empeñado el Gobierno.”⁶⁰ Estas palabras de Aguirre Cerda fueron una alusión a la situación de un campo predominado por la gran propiedad, ostentada por una selecta minoría de terratenientes con una importante representación parlamentaria. En este sentido, la concreción de la liberación económica predicada por el Gobierno guardaba una estrecha relación con el propósito de extender la enseñanza por las áreas rurales, y manifestaba la voluntad inicial del Gobierno de propiciar estas transformaciones. Sin embargo, y como se verá más adelante, los gobiernos radicales se vieron limitados en este sentido debido a la negociación política, que le condicionó a no llevar a cabo transformaciones profundas en este sector. Por otra parte, la reconstrucción nacional se refería fundamentalmente a enfrentar los graves efectos del terremoto que afectó al país en el año 1939, hecho que

⁶⁰ Sesión del congreso pleno, 21 de mayo de 1939, p. 39.

condicionaría los presupuestos destinados a otras áreas del accionar estatal, entre ellas la educación.

En un apartado anterior ya se ha analizado la situación de la educación primaria a nivel general. En las líneas que prosiguen, nos centraremos en el desarrollo de aquellas escuelas propiciadas por los gobiernos radicales, que se especializaron en la enseñanza rural, es decir, en la preparación del alumnado para ejercer labores agrícolas.

En el año 1939, existían en todo el país seis Escuelas Granjas, una más que en el año anterior. Pese a su carácter rudimentario, estas escuelas (dedicadas casi exclusivamente a la preparación de los alumnos para el trabajo agrícola) proporcionaban, según las palabras del Presidente González, “a nuestros labradores una orientación que les permite aprovechar sus esfuerzos y sus medios en beneficio económico y cultural.”⁶¹ En el año 1940, se funda una nueva escuela de este tipo, y otra en el año 1943, quedando en un total de ocho. Este lento crecimiento experimentó una leve aceleración hacia 1945, creándose cinco nuevas escuelas granjas, sumándose entonces un total nacional de trece.

Desde el año anterior, se anuncia la creación de la Zona Experimental de San Carlos, mediante los decretos 3,664 del 30 de junio de 1944, y 1,100 del 9 de marzo de 1945, cuyo desarrollo será analizado en detalle más adelante en este trabajo. Como en el caso de esta última, las escuelas experimentales buscaron llevar a la práctica una profunda transformación tanto en los métodos como en los propósitos de la educación: “El conjunto de estas creaciones revela que la aspiración del Gobierno es substituir las actuales escuelas rurales simplemente alfabetizadas, por instituciones escolares capaces de transformar el medio campesino y de preparar un nuevo tipo de productor rural apto para servir a la política social del Estado.”⁶²

En el año 1941 se proyectó la transformación de las escuelas rurales comunes para dar paso a las *Escuelas Quintas*, quedando de manifiesto la insuficiencia de las políticas aplicadas hasta aquel entonces; así lo expresaba el Presidente de la República en 1941: “Estamos convencidos de que el amor a la tierra y la enseñanza de su cultivo son firmes pedestales para el mejor futuro de nuestro país, que explota en proporción todavía deficiente sus incalculables riquezas agrarias. Con el objeto de incrementar esta enseñanza, se hará funcionar el nuevo tipo de Escuelas Quintas, en predios sub-urbanos y rurales.”⁶³ Ese mismo año se anunció la creación del primer silabario para la enseñanza rural, titulado *Mi Tierra*, marcando un hito en la enseñanza orientada a este sector de la población.

En cuanto a las Escuelas Quintas, que en la práctica fueron las mismas escuelas rurales tradicionales reformuladas (con una orientación más marcada hacia la enseñanza agrícola), estas sumaban un total de 60 en el año 1942, y en el año siguiente ese número había disminuido en cuatro, quedando un total de 56. Tres años después, es decir en

⁶¹ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1940, p. 73.

⁶² Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1946, p.178.

⁶³ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1941, p.136.

1946, esta cifra aumentó solamente en una, y se mantiene el número de Escuelas Granjas en trece.

Dos años después, hacia 1948, el número de establecimientos de este tipo de enseñanza rural, se presentaba de la siguiente manera: 17 Escuelas Granjas y 79 Escuelas Quintas. Aunque aumentaron en un total de 26 sumando ambos tipos de establecimientos, hay que consignar que, dentro del universo de establecimientos de educación rural, ellas eran sólo una minoría, ya que existían en ese mismo año 2.939 escuelas rurales comunes, por lo que del total de establecimientos educacionales rurales, las escuelas Granjas y Quintas representan un porcentaje cercano al 3%. Podría considerarse, en consecuencia, que la enseñanza rural reformada según los propósitos desarrollistas de los Gobiernos Radicales era en aquel entonces absolutamente marginal, mientras que la mayor parte de la educación rural seguía funcionando de acuerdo a los parámetros tradicionales.

El número de Escuelas Granjas, presentado anteriormente, se mantuvo inalterado hasta 1951; sólo al año siguiente se construyó una nueva escuela. En resumen, en un período de trece años, las Escuelas Granjas fueron incrementadas en once, lo que representa un crecimiento, claramente, lánguido. En cuanto a las Escuelas Quintas, éstas experimentan, incluso, un retroceso ya que después de algunos altibajos, al final del período de González Videla, se sumaban un total de 78 Escuelas Quintas, lo que representa un crecimiento, en el período 1942-1952, de 18 establecimientos.

Con los datos anteriormente expuestos, podemos plantear que el crecimiento y desarrollo de la educación rural, incluyendo en ellos a las reformas que los Gobiernos Radicales implementaron, no cumplió con las expectativas cifradas en un comienzo. Esto se refrenda con las altas tasas de analfabetismo que se mantuvieron en los sectores rurales (ver Tabla 2, página 8) hacia el final del gobierno de Gabriel González Videla.

2.3.4 Extensión y capacitación del profesorado

Para llevar a cabo cualquier gran reforma a la educación, como fue el propósito fundamental de los Gobiernos Radicales, es necesario preparar de manera idónea a los que serán los encargados de transmitir los preceptos y enseñanzas que se incorporarán al nuevo currículo académico. Es fundamental que las nuevas generaciones de maestros tengan el dominio suficiente de las nuevas materias, pero fundamentalmente, deben ser formados sobre la base de las nuevas filosofías que inspiran las reformas. Aguirre Cerda fue claro en cuanto definir el rol protagónico del Estado, en la labor de la formación de los maestros: “preocupación fundamental del Gobierno será la formación, el perfeccionamiento y la situación económica de los maestros de todas las ramas de la enseñanza. Compete exclusivamente al Estado la formación del personal docente y de orientarlo hacia la realización de sus fines”.⁶⁴

⁶⁴ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1939, p. 40. Las características enunciadas por el Presidente de la República, que debían poseer los maestros y profesores, eran las siguientes: a) El conocimiento de las principales doctrinas filosófico-pedagógicas que actúan en el mundo; b) El conocimiento de la realidad geográfica, histórica, económica y política del país; c) El conocimiento de la psicología en general, y en particular, de la psicología del niño chileno; y d) El conocimiento de las técnicas pedagógicas de la escuela activa y la capacitación para aplicarlas.

Como señala en su discurso el Presidente, la principal preocupación del Gobierno versaba sobre las remuneraciones y la situación económica en general del profesorado, cuestión que urgía mejorar en el corto plazo. Con el propósito de subsanar y dar soluciones concretas a este problema, fue dictada la Ley N° 6.773 del 5 de diciembre de 1940, que elevaba los salarios de los profesores en un 20% por cada 5 años de servicio, además de otorgar beneficios permanentes, tanto a profesores como funcionarios administrativos del Ministerio de Educación.

En cuanto a la capacitación y mejoramiento del Magisterio, en orden al incremento de Escuelas Normales para la formación de futuros profesores primarios, hacia el año 1939 funcionaban 8 de este tipo de establecimiento, de las cuales en ese año, se graduaron 210 normalistas. En el año 1940, y en consonancia con el emprendimiento de las reformas educacionales a nivel rural, comenzaron a funcionar las Escuelas Normales Rurales. Enmarcándose en este contexto, podemos citar la transformación de la Escuela Normal de Valdivia, en Escuela Normal Rural.

Durante el año 1941 funcionaron 10 Escuelas Normales, es decir dos más que en 1939. En ese año se graduaron 311 nuevos normalistas. En el año 1942 se crean dos nuevas escuelas rurales normales, en Talca y Victoria, las que vinieron a fortalecer el proceso comenzado en Valdivia. Ese año hay 382 nuevos normalistas para engrosar las filas del magisterio público. Al año siguiente, en 1943, 36 nuevos profesores rurales egresaron de las distintas escuelas destinadas para ello; además se graduaron 368 normalistas de las 11 Escuelas Normales fiscales que funcionaban en ese entonces. Por su parte, el gobierno reconocía la innegable escasez de maestros que afectaba al conjunto de la educación pública, al verse forzado el sistema a aceptar dentro del magisterio a *interinos* que debían rendir para ello exámenes que contemplaban una prueba de cultura general. De estos, se exigía que tuvieran “la cultura básica del 6° Año de Humanidades y, como excepción, el 5° Año de Humanidades por lo menos”.⁶⁵ Sin embargo, esta promoción de profesores forzada por las circunstancias no representaba precisamente una excepción a la regla: por ejemplo, durante el año 1947, el conjunto de las Escuelas Normales a nivel nacional licenciaron a 466 nuevos normalistas, mientras que el número de maestros *interinos* aceptados para “optar a la propiedad del cargo” fue de 829⁶⁶, y durante el año 1951 “fueron llamados a rendir examen de propiedad 360 maestros interinos”.⁶⁷ Aunque con altibajos, los datos anteriores muestran que estos constituían una buena proporción de los maestros que eran aceptados cada año dentro del sistema de instrucción público.

A su vez, quedaban de manifiesto las limitaciones y preocupaciones en relación con la capacitación didáctica, al anunciarse la creación de un curso especial para profesores de pedagogía, a desarrollarse en la Escuela Normal Superior, con el propósito de que “dentro de un breve plazo, haya en las Escuelas Normales Comunes, un personal idóneo

⁶⁵ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1944, p. 150.

⁶⁶ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1948, p.193.

⁶⁷ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1952, p. 346.

en esta importantísima asignatura profesional, que sea capaz de dar orientación unitaria a la formación del normalista.”⁶⁸

De acuerdo con el afán gubernamental de promover con la mayor fuerza posible la enseñanza técnico profesional, era necesario capacitar consecuentemente a un cuerpo de profesores especializados en este ámbito de la enseñanza. Con este propósito, y con el de “servir estos anhelos de progreso económico (...)” se creó en 1944 el Instituto Pedagógico Técnico, “(...) donde se han reunido en forma sistemática y orgánica los numerosos Cursos que funcionaban dispersos en diferentes Escuelas e Institutos para la formación de profesores de esta rama educacional.”⁶⁹

Con la creación de la nueva Escuela Normal de Antofagasta en 1945, durante ese año funcionaron 12 Escuelas de ese tipo en todo el país. De ellas se licenciaron ese año 417 nuevos normalistas, al mismo tiempo que se destacaba la labor de perfeccionamiento llevada a cabo, especialmente, en la Escuela Normal Superior, esta última con una asistencia de 680 profesores en capacitación. Durante el año 1948 se reabrió la Escuela Normal de Curicó, llegando a un total nacional de 13 establecimientos, que graduaron a 550 nuevos normalistas. Para el año siguiente, se mantuvo el número de Escuelas Normales, y se licenciaron 596 nuevos profesores primarios. Durante los tres años restantes del gobierno de Gabriel González, no se registran nuevas Escuelas Normales, quedando en un total de 13.

En resumen, durante todo el periodo 1939-52, fueron creadas cinco nuevas Escuelas Normales fiscales, lo cual, si bien no encarna un crecimiento extraordinario, en realidad representa un aumento de un 65,2% en un periodo de 10 años, si se considera que la última Escuela Normal abierta por los gobiernos radicales fue la de Curicó en 1948. De todas formas, no deja de llamar la atención el hecho de que durante los cuatro últimos años de este periodo, se haya estancado por completo la extensión de estos centros de formación de profesores primarios. Por otra parte, el número de licenciados de este tipo de escuelas creció considerablemente, en aproximadamente un 280% durante el mismo lapso de tiempo, desde los 210 que se registraron hacia 1939, hasta los casi 600 que se graduaban durante los últimos tres años del mismo periodo.

2.4 Evolución del presupuesto para la educación

La política educacional que los Gobiernos Radicales quisieron instaurar, y como ya lo hemos analizado largamente en este trabajo, pretendía dar el salto hacia delante en esta materia, dotando de una infraestructura acorde a los requerimientos de la población escolar en expansión además de optimizar los recursos ya existentes, pero por sobre todo el objetivo principal consistió en encausar la educación en las proyecciones desarrollistas que en materia económica se propusieron los radicales.

Para llevar a cabo tamaña empresa fue necesario incrementar el presupuesto

⁶⁸ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1944, p. 150.

⁶⁹ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1945, p. 174.

destinado a la labor educacional para, de esta manera, poder financiar los proyectos y la expansión en general de esta área, que representaba una de las principales banderas de lucha del gobierno, por ende es necesario abordar de manera profunda la revisión y análisis de la evolución de los presupuestos destinados cada año a la educación, poniendo énfasis en el crecimiento real de los montos para tener así un panorama más acabado en cuanto al lugar que, desde el punto de vista económico, tenía la educación para los Gobiernos Radicales.

La Tabla 9 (página 65) extraída de la obra dirigida por Grassau, es elocuente en el sentido de expresar el real incremento del presupuesto educacional, ya que los montos están deflactados en los valores ordinarios de 1950, por ende se hace más evidente apreciar cómo la evolución del presupuesto, en algunos años presenta incluso retrocesos en cuanto al monto total; es decir que si sólo apreciásemos las cifras absolutas entregadas por el gobierno en sus rendiciones de cuenta anuales, nos quedaríamos con la impresión de que los montos han sido aumentados notablemente, cuestión que, analizando la columna de porcentajes, queda claro que no representa la realidad, ya que entre los años 1940 y 1952 el porcentaje de incremento del presupuesto fue de 103.7%

Analizando las cifras, es posible observar que la política de financiamiento de la educación presenta fluctuaciones, y que debió ser ajustada conforme la realidad económica del país y las posibilidades del presupuesto que cada año se mostraron. Lo anterior demuestra que, aplicar una política educacional planificada y constante, por lo menos debió sortear obstáculos y cortapisas económicas evidentes, cuestiones que ya hacia el año 1944, el Presidente Ríos reconocía: “El aumento de la población del país, unido a mayores exigencias económicas, ha determinado de nuevo una creciente demanda de matrícula en los Liceos, que en muchas ocasiones no ha sido posible satisfacer por carencia de recursos económicos.”⁷⁰

Tabla 9. Crecimiento del presupuesto total de la educación

⁷⁰ Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1944, p. 153.

Año	En miles de pesos de cada año	% aumento Respecto 1940	En miles de pesos de 1950
1940	299.323	_____	1.527.157
1941	415.908	21.0	1.848.480
1942	454.610	5.1	1.606.394
1943	488.446	2.8	1.484.639
1944	530.677	5.6	1.442.057
1945	784.199	28.3	1.960.497
1946	1.128.872	59.3	2.432.913
1947	1.166.395	23.2	1.881.282
1948	1.589.851	42.4	2.174.898
1949	1.793.915	35.3	2.066.723
1950	2.378.019	55.7	2.378.019
1951	3.791.051	103.1	3.102.333
1952	4.647.148	103.7	3.110.541

Fuente: Erika Grassau, Desarrollo de la educación chilena desde 1940.

Es necesario hacer la salvedad que el contexto en que se desarrollaron los gobiernos radicales, por lo menos en la primera mitad del período, vale decir entre los gobiernos de Aguirre Cerda y Ríos, coincidió con la Segunda Guerra Mundial, por lo que la economía, fuertemente dependiente aún del comercio exterior, experimentó los vaivenes propios de un período de conflictos graves. Por esta razón, son comprensibles en algún grado los altibajos que en materia presupuestaria sufrió la educación, aunque a partir de este razonamiento, sería cierto que, una vez terminadas las conflagraciones internacionales, la economía en general y el presupuesto en particular, debían estabilizarse logrando alcanzar el nivel de constancia que anteriormente planteamos. Sin embargo del análisis del Gráfico 2, esto queda descartado ante la evidencia de lo inestable y variable que resultaba ser el presupuesto de la educación con respecto en comparación con el ingreso nacional y el presupuesto total de la nación.

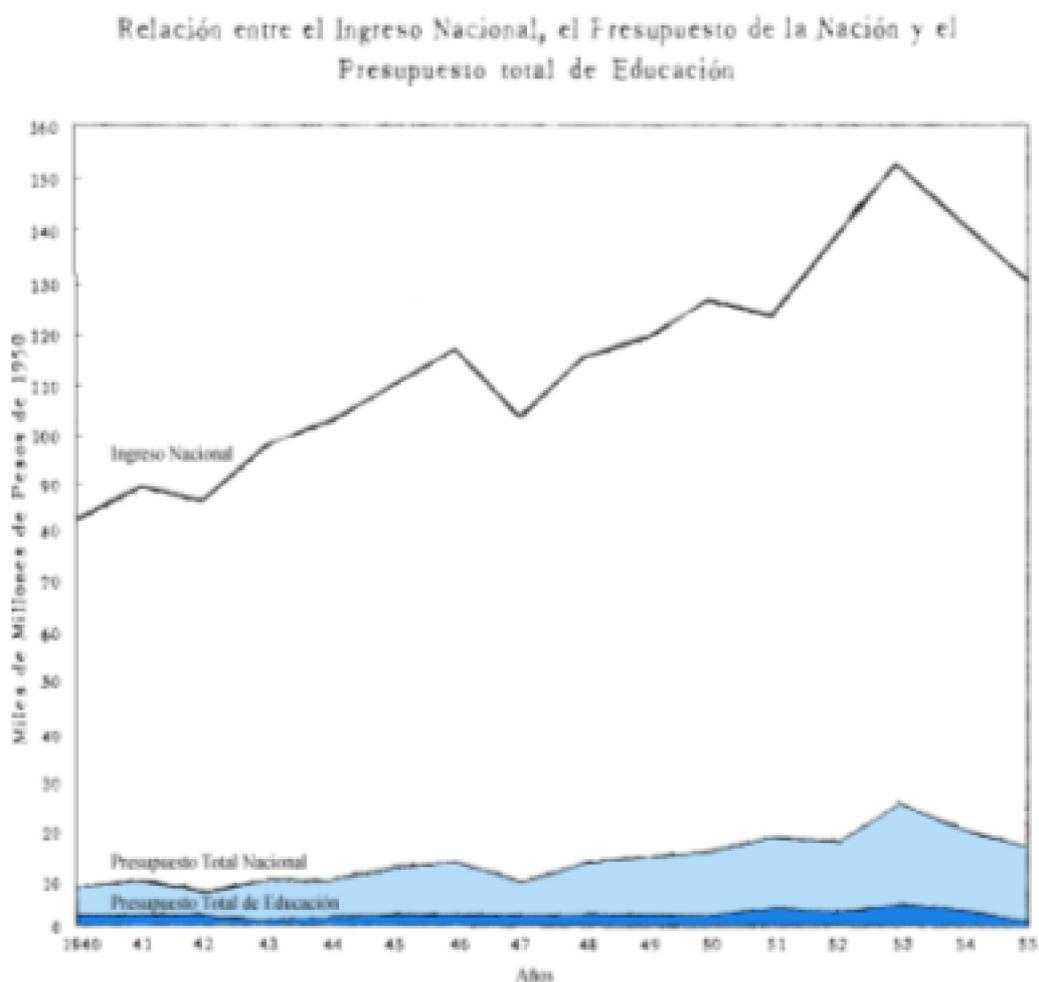


Gráfico 2.

Fuente: Erika Grassau, Desarrollo de la educación chilena desde 1940.

Como es visible, las variaciones en el presupuesto educacional revelan que no existió una política clara en cuanto mantener un determinado monto para destinarlo a la educación. Por otro lado, al realizar la comparación con el ingreso total de la nación y el presupuesto total, podemos apreciar la magnitud del esfuerzo económico realizado por el gobierno para proveer a la educación de los recursos necesarios para que ella pudiese evolucionar y desarrollar las proyecciones planteadas desde el gobierno de Aguirre Cerda en adelante. Sin embargo, también es posible apreciar que, en los momentos de mayor baja del ingreso y presupuestos nacionales, la asignación de recursos a la educación también decae, confirmando lo que expresábamos anteriormente con respecto al contexto en que se debieron desenvolver los gobiernos radicales, con las vicisitudes y altibajos que traía aparejado.

Otro análisis interesante de realizar, tiene relación con la comparación entre el monto entregado al Ministerio de Educación en el período, con respecto a las demás carteras, y de esta manera poder establecer en qué posición se encontraba el área educacional en cuanto a financiamiento. Por ejemplo, podemos tomar el caso de los gastos realizados

durante 1946 que ascendieron a 6.726.203.342, de los cuales 1.128.872.289 pesos, fueron a dar a educación, siendo ésta la segunda área en que más se gastó en comparación con los 1.734.949.839 que recibió la Defensa en primer lugar. Por ende queda de manifiesto que, a pesar de lo exiguo que puedan parecer las cifras expuestas en el gráfico anterior (Gráfico 2, página 66), la educación poseía un lugar privilegiado en los gastos del gobierno.

En último término es menester llevar a cabo la descripción y análisis de los destinos del Presupuesto entregado al Ministerio de Educación, en cuanto a ramas de la enseñanza se refiere, vale decir los porcentajes de aquel monto que se dirigía hacia la educación fiscal y la particular.

De la lectura de la Tabla 10 (página 68) es posible concluir algunos puntos interesantes, el primero tiene que ver con lo evidente que resulta, a primera vista, que la educación primaria es la más favorecida en la repartición de recursos, ya que en todo el período evaluado, salvo el último año, está por sobre el 50%, sin embargo es necesario hacer notar que luego de experimentar un aumento constante en el primer lustro de la década del 40, llegando al tope de 59,6% en 1945, comienza a decrecer sostenidamente luego, llegando al 46,4% en el año 1952. De todas maneras las altas sumas destinadas a este tipo de educación tienen su explicación en que es ésta área la que recibe la mayor cantidad de alumnos en sus establecimientos (como ya lo hemos visto antes).

Tabla 10. Distribución del presupuesto del Ministerio de Educación (1940-1952)

Años	Educación Fiscal				Subvenciones Particular	Otros Gastos	Total
	Primaria	Secundaria	Profesional	Universitaria			
1940	52,3	15,1	8,5	6,8	2,8	14,5	100,0
1941	55,8	15,2	9,5	6,3	2,2	11,0	100,0
1942	56,7	15,0	12,2	7,6	2,1	6,4	100,0
1943	55,5	14,1	12,8	8,4	1,9	7,3	100,0
1944	56,6	13,6	12,8	7,8	1,8	7,4	100,0
1945	59,6	13,1	11,6	8,5	1,4	5,8	100,0
1946	56,1	13,9	12,8	8,0	3,5	5,7	100,0
1947	55,8	15,5	13,3	8,0	1,8	5,6	100,0
1948	52,5	16,1	13,3	7,6	3,5	7,0	100,0
1949	53,8	15,0	13,1	7,8	3,1	7,2	100,0
1950	53,1	14,2	12,7	8,1	2,9	9,0	100,0
1951	52,7	13,92	14,1	11,0	1,8	6,5	100,0
1952	46,4	12,7	12,6	11,8	8,9	7,6	100,0

Fuente: Erika Grassau, Desarrollo de la educación chilena desde 1940.

Por el contrario la educación secundaria, durante el período abordado, representa menos de 1/5 del presupuesto, y al igual que la educación primaria, presenta un descenso evidente en el transcurso de los años, ya que en 1940 llegaba a un 15,1% del presupuesto, mientras que hacia el último año de gobierno de González Videla sólo alcanza al 12,7%. Así mismo, una de las variables más importantes a la hora de analizar

lo exiguo de los recursos asignados a esta área, tiene que ver con la escasa población escolar que albergaba, ya que la deserción escolar que afectaba al sistema educacional, redundaba en que la cantidad de alumnos que lograban llegar a la educación secundaria fuese muy baja con respecto al número de estudiantes que ingresaban a los primeros años de estudio.

Por el lado de la educación profesional y universitaria, que representan los estudios superiores, son las únicas áreas que han visto cómo la asignación de recursos ha ido en aumento en el período de los gobiernos radicales; además es posible deducir que los recursos que han sido extraídos de la educación primaria y secundaria fueron a parar a la educación superior. Esto tiene correlación con las proyecciones de la política de los radicales ya que ellos se empeñaron en estimular este tipo de enseñanza, sobretodo la técnica, por lo que se entiende que se incrementen los recursos de esta área de la educación, que vendría a ser la puntal en los planes desarrollistas que en el ámbito económico pretendieron imponer.

En resumen, la política económica de los gobiernos radicales, con respecto a la educación se presenta de manera más difusa, toda vez que la asignación de recursos y el monto entregado año a año no se muestra constante ni mucho menos creciente en términos significativos, pero como antes expresábamos, esto pudo haber tenido muchas y distintas explicaciones, como por ejemplo el problema de la Segunda Guerra Mundial, período durante el cual, la economía debió sufrir ajustes sobre la marcha, afectando a todas las áreas que el Estado debía atender. Por otro lado, al analizar más profundamente los destinos del presupuesto del Ministerio de Educación podemos inferir el grado de importancia que el gobierno le asignó a las distintas áreas de la educación fiscal, siendo la educación superior, en general, la que más crece en materia de recursos, no así la educación primaria y secundaria, que vieron caer la cantidad de recursos en el transcurso del período.

2.5 Efectos de las políticas educacionales desarrolladas entre 1938 y 1952.

En el presente apartado llevaremos a cabo una valoración acerca del impacto que tuvieron las políticas educacionales desarrolladas durante los catorce años que perduraron en el gobierno los radicales. Nos interesa retratar aquí el desenvolvimiento experimentado por algunos indicadores generales en esta materia, como lo son las tasas de analfabetismo y de escolaridad, además del desarrollo de la instrucción en las áreas rurales y urbanas, así como el crecimiento general de los servicios de enseñanza primaria, secundaria y superior.

Como ya hemos expuesto en este trabajo, uno de los desafíos más importantes que debían enfrentar los radicales desde su arribo al gobierno en 1938, consistía en disminuir los altos índices de analfabetismo que se registraban en el país por aquellos años. En este sentido, durante el periodo indicado se observa un avance si se tiene en cuenta el crecimiento de la población: si en el año 1940 habían en Chile 1.317.763 personas de 6 años y más que no sabían leer, en el año 1952 esa cifra se había reducido a 1.209.535.

En términos porcentuales este avance se observa de la siguiente manera: si en el año 1940 un 31,7% de las personas de 6 años de edad y más eran analfabetas, hacia 1952 este índice había disminuido hasta quedar en un 25,2%. Si bien lo anterior no muestra cifras rimbombantes en términos de alfabetización, deben considerarse para una evaluación los índices de crecimiento de la población durante el periodo, que fueron ciertamente altos.⁷¹

Con respecto a la escolaridad, dentro del conjunto de menores en edad escolar⁷², el censo de 1940 comprueba que un 34,4% de ellos se encontraban sin instrucción, es decir, no asistían a ningún tipo de establecimiento educacional. Hacia 1952, el censo de año respectivo constata que tal cifra se había reducido sólo moderadamente hasta llegar a un 29,1%. Para comprender mejor estas cifras es pertinente considerar el hecho de que durante el periodo de los gobiernos radicales nunca se llevó a cabo una masificación de la educación en el ámbito rural. Esto cobra mayor relevancia si se recuerda que la proporción de la población rural en el país era bastante elevada, no obstante el proceso demográfico descrito en el Gráfico 1 (página 6), cuando a partir de la década de 1930 se comenzaron a invertir las proporciones y la población urbana pasó a ser mayoritaria. En el censo de 1952 se calculó que el total de la población rural del país para ese año ascendía a 2.359.873 habitantes, es decir, el 39,8% del total de la población del país.

La extensión de la escolaridad en el campo era necesaria si se pretendía reducir significativamente el alto número de jóvenes marginados del sistema educacional, sobre todo si se tiene en cuenta que, como se ha venido planteando en este trabajo, era precisamente en las áreas rurales adonde afectaba con mayor fuerza este problema. Como lo revelan los datos proporcionados por el censo de 1952, esta dificultad no había podido ser resuelta al finalizar el último gobierno radical encabezado por el Presidente Gabriel González. Efectivamente, del total de 1.209.535 analfabetos a nivel nacional, prácticamente dos tercios de ellos – 794.521 personas – pertenecían al espacio rural, mientras que los restantes 415.014 pertenecían al ámbito urbano. Igualmente, si se considera a la población analfabeta en edad escolar, esta ascendía en el campo a 232.014 personas, poco más del doble que en las áreas urbanas, donde se contabilizaron 110.267. Por su parte, en el mismo año la población post escolar⁷³ iletrada en el campo era de 492.136 individuos, otra vez superando por más del doble a las áreas urbanas, donde este índice correspondía a 236.224 personas.

Igualmente, en los sectores rurales la escolaridad era más tardía que en las ciudades, cuestión que no se manifiesta al contemplar solamente los índices que consideran a la población en edad escolar. Esta última situación queda de manifiesto si se observan los índices de escolaridad para el segmento de niños de entre 7 y 9 años, que en teoría

⁷¹ Durante el periodo 1940-1952, la población total del país creció en un 18,1%, lo que en términos absolutos representa un crecimiento de 908.456 habitantes, como se muestra en la Tabla 1 (página 5).

⁷² Se consideran en edad escolar a los niños de entre 7 y 16 años en el censo de 1940, y de entre 7 y 14 años en el censo de 1952.

⁷³ En el censo de 1952, se considera en edad post escolar a todas las personas de 15 años de edad o más.

corresponderían a los dos primeros años de instrucción primaria. De acuerdo con estos últimos datos, en las zonas urbanas el 65% de los niños de esa edad eran alfabetos, mientras que para las áreas rurales esa cifra se reducía notoriamente, hasta un 30%, es decir, en los espacios rurales el porcentaje de niños de entre 7 y 9 años que eran analfabetos, correspondía a un 70%. En el tramo de entre 10 y 14 años, la cifra correspondiente al ámbito rural era, en 1952, de 67%, mientras que en las ciudades se elevaba a un 93%. Como lo muestra la Tabla 11 (página 72), en ninguno de los distintos grupos de edades el analfabetismo era inferior en las zonas rurales.

Esta característica de la enseñanza chilena, que no es consecuencia de los gobiernos radicales sino más bien un rasgo que perduró a pesar de ellos, se manifiesta además al examinar los índices de analfabetismo por regiones. Esto se puede ver en la Tabla 2 (página 8), donde se señala claramente el hecho de que aquellas regiones y provincias con una mayor población (y tradición) rural, tendieron a presentar los más altos índices de analfabetismo.

Tabla 11. Analfabetismo en zonas rurales y urbanas, por grupos de edad. Chile 1952.

GRUPOS DE EDADES	% DE ALFABETISMO	
	ÁREA URBANA	ÁREA RURAL
7 – 9	65,0	30,0
10 – 14	93,0	67,0
15 – 19	94,0	73,0
20 – 24	93,0	72,0
25 – 29	93,0	67,0
30 – 34	92,0	66,0
35 – 39	91,0	64,0
40 – 44	83,0	54,0
45 – 49	78,0	47,0
50 – 54	78,0	41,0
55 – 59	89,0	61,0
60 – 64	87,0	59,0
65 y más	85,0	56,0

Fuente: INE. Censo de población 1952.

También es importante destacar que en materia educacional, al menos las cifras globales no entregan una diferenciación importante en lo que se refiere a la cobertura por sexos. En este sentido, se puede afirmar con certidumbre que los problemas de la extensión del servicio afectaron igualmente a niños y niñas, a hombres y mujeres. En efecto, diversas estadísticas relacionadas con este tema indican que existe una leve ventaja hacia el lado femenino, al menos en cuanto a las cifras generales de asistencia y alfabetismo. En cuanto a estas últimas, en la Tabla 12 (página 73) se observa una leve preeminencia del género femenino en las áreas urbanas, y niveles semejantes entre sí en los espacios rurales, a medida que los grupos de edades son más prematuros. El hecho de que las mayores diferencias a favor del género masculino se manifiestan en los grupos de edades más longevos atestigua una herencia que fue revirtiéndose durante al

menos los últimos 15 años anteriores a 1952. Por último, se constata el hecho de que, de cada 1.000 alfabetos en áreas urbanas en el país, 531 son mujeres, y en el área rural, lo son 448.

Tabla 12 Alfabetismo por sexo y edad. Chile, 1952.

GRUPOS DE EDADES	% DE ALFABETISMO			
	URBANA		RURAL	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
6 años	48,7	51,3	49,9	50,1
7 – 9	48,8	51,2	50,4	49,6
10 – 14	48,6	51,4	52,3	47,7
15 – 19	45,3	54,7	54,6	45,4
20 – 24	45,5	54,5	54,0	46,0
25 – 29	45,9	54,1	53,7	46,3
30 – 34	47,2	52,8	55,6	44,4
35 – 39	46,1	53,9	55,1	44,9
40 – 44	49,7	50,3	59,0	41,0
45 – 49	48,0	52,0	58,1	41,9
50 – 54	48,9	51,1	60,2	39,8
55 – 59	48,3	51,7	61,0	39,0
60 – 64	46,3	53,7	61,3	38,7
65 y más	42,9	57,1	60,6	39,4

Fuente: INE. Censo de población 1952.

Como lo hemos expuesto anteriormente, en el año 1939 el recién electo Presidente de la República Pedro Aguirre denunciaba en su primer discurso ante el Congreso Nacional el problema de la falta de cobertura y de correlación entre las distintas instancias de la enseñanza, es decir, entre las instrucción primaria, secundaria y superior. Al finalizar el periodo radical en 1952, esta situación no había sido revertida. Los esfuerzos invertidos por estos gobiernos, especialmente en cuanto a sus creaciones orientadas hacia la educación técnico-profesional, no fueron en definitiva suficientes como para modificar sustancialmente esta situación. Efectivamente, en ese año, del total de 3.732.787 personas que recibían algún tipo de instrucción, el 80,6% (2.776.059) de ellas lo hacía en la primaria, un 11,9% (665.657) en secundaria y sólo un 1,6% (79.246) lo hacía en la educación superior universitaria.

Si bien estos números representan una alza no muy extraordinaria con respecto a 1938⁷⁴, es pertinente señalar que igualmente la cobertura, sobre todo a nivel de instrucción primaria, experimentó un crecimiento significativo durante los catorce años de gobiernos radicales, si bien no alcanzaron para solucionar por completo el problema del analfabetismo. Nuestra insistencia apunta al problema ya expuesto acerca de las

⁷⁴ Según los datos proporcionados por el Presidente Aguirre en 1939, la proporción de personas que recibían algún tipo de instrucción, que recibían posteriormente instrucción universitaria, hacia ese año era de aproximadamente 0,5%, y de alrededor de un 8% para la enseñanza secundaria.

dificultades experimentadas por los gobiernos radicales a la hora de dar cumplimiento a uno de los propósitos que con mayor fuerza resaltaron hacia finales de la década de 1930, que era la extensión del sistema educacional en las áreas rurales. La notoria insuficiencia en este ámbito, representó una complicada limitante tanto para el desenvolvimiento de la extensión del servicio, como para el éxito de las reformas educacionales emprendidas durante este periodo.

Segunda parte: Estudio de casos: el plan de renovación gradual de la educación secundaria y el plan experimental rural de San Carlos

Capítulo I. El plan de renovación gradual de la educación secundaria

1.1. La negociación política dentro del *Estado de Compromiso*.

La negociación política surgida durante el periodo de los gobiernos radicales, debe entenderse dentro de la lógica del denominado *Estado de Compromiso*, que no es sino, la posibilidad que se abrió para las clases emergentes de negociar sus intereses frente a la otrora oligarquía terrateniente, que dominó la escena política sin contrapesos hasta la crisis del salitre, derivada de la debacle económica que significó la Primera Guerra Mundial y la sustitución del nitrato. En palabras de Gabriel Salazar, el Estado de

compromiso se manifestó en Chile de la siguiente forma: “(...) [Como] expresión criolla de una tendencia estatizante no sólo visible en las demás sociedades latinoamericanas, sino incluso en los bastiones más antiguos del capitalismo noratlántico, conmocionados por la gran depresión y deseosos de restablecer la armonía social ante una alternativa socialista que se perfilaba cada vez más amenazante”⁷⁵.

De esta forma se entienden las condicionantes impuestas por la antigua oligarquía con el fin de asegurar sus privilegios, que respondían a ciertos intereses sobretodo en el área rural, a todas las demandas que se derivaban de la “cuestión social” hechas por los grupos medios que surgían del policlasismo existente en el Estado: “al reemplazarse la hegemonía de la antigua oligarquía liberal por un ejercicio más negociado del poder, las aspiraciones de otros grupos sociales como los grupos medios y el proletariado organizado, no pudieron seguirse ignorando”⁷⁶. A la vez, la visión de los mencionados grupos sociales emergentes, se desarrollaba bajo la siguiente lógica: “estos nuevos grupos sociales consideraban al Estado como el mecanismo que podía contrapesar el poder de los grupos oligárquicos. Había, por lo tanto, apoyo político y presión para potenciar la actuación del Estado en la economía”⁷⁷. Sin embargo lo anterior, el trasfondo de las negociaciones no era menor, puesto que se estaba permitiendo ampliar la participación popular, a través de la gestión desarrollista del gobierno, sólo en el área urbana, dejando como último refugio de intereses oligárquicos la zona rural, lo que no es menor si se considera que sólo desde la década de 1930 la población tendió a concentrarse en el área urbana. Durante esa misma década, los hacendados agrupados en la Sociedad Nacional de Agricultura y el derechista Partido Conservador, obstaculizaron la aplicación en las zonas rurales de las disposiciones del Código del Trabajo, las que no se llevarían a cabo, sino sólo en la década de 1960 con las leyes de sindicalización. El campo adquirió así el carácter de intocable y las negociaciones venideras, se ajustaron sin mayor problema a esta premisa poco ortodoxa que excluía a una buena parte de la sociedad del progreso urbano. Las posiciones de poder estaban representadas claramente en ciertos grupos opositores a la extensión de las políticas estatales: “Los empresarios e industriales, reunidos en la SOFOFA, estuvieron de acuerdo con un papel más activo del Estado si se trataba de aumentar la protección a la producción nacional. Estuvieron también de acuerdo con un Estado que formulara un programa nacional de desarrollo, mientras los recursos se canalizaran hacia el sector privado. Pero se opusieron a la idea de que existieran empresas del estado, por que eso implicaría una competencia desleal entre las firmas privadas y públicas. Por otra parte, la principal preocupación de la oligarquía terrateniente era evitar el surgimiento de problemas sociales en la agricultura. Así se llegó a una transacción política: los parlamentarios de la oligarquía terrateniente apoyaron la creación de la CORFO a cambio de la promesa de que el gobierno no presionaría para la formación de sindicatos de la agricultura, así, la oligarquía terrateniente mantendría su poder en las áreas rurales, en

⁷⁵ Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. *Historia Contemporánea de Chile* Vol. 3, p. 80.

⁷⁶ *Op. cit.*, p. 80

⁷⁷ Meller, Patricio. *Op. cit.*, p. 57.

tanto que los grupos de ingreso medio aumentarían su poder en las áreas urbanas”.⁷⁸

El campo adquirió así el carácter de intocable, a la vez que de principal garantía negociadora por parte de la derecha a la hora de legislar. Las negociaciones venideras se ajustaron sin mayor problema a la premisa poco ortodoxa que excluía a una buena parte de la sociedad del progreso urbano. Sólo se estaba legislando y llevando a cabo el progreso social con la participación de cerca de la mitad de la población chilena, por lo tanto, los gobiernos radicales difícilmente podrían considerarse como representativos, en el sentido amplio del término. Por el contrario, puede afirmarse que entregaron a su infortunado destino una importante fracción de la población nacional, quienes siguieron reproduciendo, al menos por dos décadas más, el círculo de pobreza, ignorancia y expoliación que los caracterizaba. Cualquier intento por introducir reformas en el área rural sería desechado de inmediato y sin mayores rodeos; casos patentes de esta lógica de negociación política fueron el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y el burdamente abortado Plan Experimental Rural de San Carlos, que serán examinados en los siguientes apartados.

1.2. El Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria

Basándose en la filosofía educacional de John Dewey, ya mencionadas en el Capítulo 2 (Primera Parte), el 5 de marzo de 1945 fue dictado el Decreto N° 1.036 bis bajo la presidencia de Juan Antonio Ríos, el cual buscaba llevar a cabo una reforma a los liceos, que no satisfacían de manera real las necesidades, los intereses y las capacidades de los adolescentes que a él concurrían, siendo la causa principal de esta inadaptación el hecho de que la educación secundaria no se hubiera transformado lo suficientemente acorde a las condiciones y exigencias de una población escolar en constante aumento que provenían de sectores cada vez más amplios de la sociedad. También hay que señalar que se consideró que el liceo debía cambiar su esencia tradicional, estar destinada a preparar el ingreso a la Universidad, finalidad que sólo respondía a un reducido porcentaje de la población escolar.

Este Decreto en su Artículo 1°, designó a una comisión para desarrollar este plan, y que estuvo conformado por doña Irma Salas Silva, doña Ana Novoa Cifuentes, don Arturo Piga Dachena, don Daniel Navea Acevedo, don Oscar Vera Lamperein y don Martín Bunster Montero con el propósito de convertir este plan en un instrumento de avance social y económico que reclamaba el país.⁷⁹ El mismo Decreto en su artículo 3° contempló inicialmente la transformación de un pequeño número de liceos, que la propia comisión indicaría, para después ponerse en marcha los planes, programas y demás disposiciones aplicadas a los liceos experimentales, en forma escalonada y gradual a nuevos liceos nominados por la comisión, hasta obtener así la transformación de la totalidad de los colegios de esta clase existente en el país, y mientras se desarrollaba el proceso de transformación, los colegios en que ésta se realice, recibirán el nombre de

⁷⁸ *Ibid.* P. 58.

⁷⁹ Decreto sobre renovación gradual de la educación secundaria Art. 1°

“Liceos Experimentales”. Este plan debería iniciarse en marzo de 1946.⁸⁰

La comisión nominada para este trabajo también tenía otras tareas, como proponer profesores para que colaborasen con ella en la ejecución de los programas y demás aspectos de la elaboración del plan, y proponer a los profesores que tendrían a su cargo las actividades de perfeccionamiento pedagógico que fuese necesario para preparar el personal de los Liceos Experimentales. Cabe señalar que esta no es una experiencia nueva para algunos profesores, ya que este tipo de experimentación educativa, ya se había implantado en 1932, con la creación del “Liceo Manuel de Salas”, convirtiéndose en el primer proyecto de este tipo

1.2.1. Ideas básicas del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria

La comisión destinada a la elaboración del proyecto tardó dos meses en estructurar el funcionamiento del Plan de Renovación de la Educación Secundaria, desde marzo a mayo de 1945, aunque continuaría trabajando hasta marzo de 1946, en la antesala al comienzo de la implantación.

Las ideas fundamentales que dieron vida al plan podrían sintetizarse en los siguientes términos: En primer lugar, a) satisfacer las necesidades de formación de los adolescentes guiándolos hacia la formación de su personalidad y hacia el tipo de vida para el cual cada uno revele mayores promesas de feliz adaptación, y b) elevar el nivel general de vida de la comunidad de la cual sus alumnos forman parte. Lo anterior deja en claro que la escuela es sólo una de las instituciones responsables del desarrollo individual y social, que su labor está condicionada por los recursos materiales y humanos de que se la dote, por la estructura de la sociedad y por los valores y aspiraciones imperantes en el medio en que actúa⁸¹.

En segundo lugar, de acuerdo con los fines enunciados, el Liceo debe ofrecer a los alumnos un ambiente en el cual puedan desarrollar su personalidad y prepararse para ser miembros eficientes de la sociedad, mediante la adquisición del patrimonio cultural y la comprensión del mundo en que viven. En relación con lo anterior conviene puntualizar que a) aunque es posible distinguir diversos aspectos y etapas en el desarrollo de la personalidad, no lo es fijar límites precisos entre ellos. La personalidad se desarrolla integral y progresivamente a través de todas las experiencias que el medio escolar y extra-escolar proporcionan. El desarrollo de la personalidad es la continua transformación del individuo por medio de la experiencia. La simple actividad o el simple estudio no constituyen experiencia. Esta existe sólo cuando se establece una relación entre el pensar y el hacer y sus consecuencias; b) que la adquisición del patrimonio cultural se refiere a lo que constituye el ambiente actual e inmediato, como a lo pasado y mediato de lo cual este ambiente es resultante, y que está condicionada por el grado de madurez social e intelectual del estudiante y c) que sólo es miembro eficiente de la colectividad aquél que, habiendo tenido oportunidad de desarrollarse como persona y de comprender

⁸⁰ *Op. cit.*, Art. 3º.

⁸¹ Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, 3ª edición, mayo de 1946, Pág. 10.

el mundo en que vive, contribuye a su mejoramiento en la medida de sus capacidades. Nuestra cultura y nuestra época se orientan hacia la realización de un régimen de convivencia social basado en los ideales de solidaridad y de respeto de la persona humana, es decir, hacia la realización de la democracia. El Liceo, por lo tanto, dará especial importancia al desarrollo de hábitos, actitudes, ideales y habilidades tendientes a tal fin, y tendrá como objetivo central y dinámico la preparación de los jóvenes para tomar parte activa en la planificación y construcción de una sociedad que satisfaga las necesidades materiales y culturales del pueblo.

En tercer lugar, la comisión concibe el Liceo como el establecimiento típico de educación media, destinado a recibir un número cada vez mayor de niños y adolescentes, y estima deseable que en la futura organización de nuestro sistema educacional se le considere, no como una rama especial y distinta, sino como la continuación natural de la escuela primaria para fines de formación general, y como la antesala indispensable de los estudios vocacionales especializados.⁸²

Como cuarto punto, según el Decreto N° 1.036 bis, la educación deberá basarse en los problemas fundamentales de la vida humana, es decir, en todas aquellas actividades que necesariamente realiza el hombre actual, y que en cuanto al desarrollo del Liceo, estas actividades se organizaran en seis áreas principales del desarrollo de la personalidad: educación para la salud; educación social; educación económica y vocacional; educación estética y recreativa; lenguaje, comunicación y expresión; y educación científica y filosófica, ésta última comprendida en: Estudios sociales y ciencia cultural; y matemáticas y ciencias de la naturaleza. Estas áreas, fundándose en la experiencia actual e inmediata del alumno, se enriquecerán recíprocamente, lográndose, de esta manera, hacer significativo para el estudiante, el contenido de los estudios sistemáticos.⁸³

Quinto, el conjunto de actividades, hechos, conceptos, generalizaciones, hábitos, apreciaciones, técnicas, actitudes e ideales organizados alrededor de las seis áreas de desarrollo de la personalidad inextricablemente ligadas entre sí, constituirá la base del plan de estudio, y para cumplir con los principios y finalidades expuestos en las consideraciones precedentes, el plan de estudios se dividirá en a) un plan común, obligatorio para todos los alumnos destinados a cumplir las aspiraciones de preparación para la vida en su sentido más general; b) un plan variable, de elección obligatoria, destinado a satisfacer las diferencias individuales y a cumplir las aspiraciones de exploración vocacional y de formación especializada; c) Un plan complementario, optativo, no requerido para la complementación de estudios, destinado a aquellos alumnos especialmente dotados que deseen un grado mayor de diferenciación que los planes anteriores.⁸⁴

Sexto, el plan de estudios debe determinar, además de las áreas de experiencia o de

⁸² *Op. cit.*, páginas 11 y 12.

⁸³ *Op. cit.*, Pág. 13

⁸⁴ *Op. cit.*, Pág. 16 y 17

vida que han de constituir su contenido, la secuencia u orden en que deben realizarse las actividades de cada área, a fin de que cumplan sus propósitos educativos.⁸⁵

Séptimo, en cada Liceo existirá, como complemento indispensable del plan de estudios, un servicio de orientación educacional y vocacional atendido por un especialista en estrecha colaboración con los profesores.⁸⁶

En octavo lugar, el aprendizaje es un proceso activo del alumno. La tarea del profesor consiste en crear un ambiente en el cual este proceso pueda realizarse en las mejores condiciones, y donde los métodos de enseñanza deberán tomar en cuenta las diferencias individuales y estimular la iniciativa y la responsabilidad del estudiante como el mejor medio de desarrollar en él la capacidad de autodirección o autoeducación, y los hábitos y actitudes que ésta implica.⁸⁷

Noveno, el problema de la educación consiste, no en seleccionar una “elite” a la cual prejuicios aún dominantes atribuyen una situación de privilegio o de especial prestigio en la sociedad, sino en dar a cada uno el tipo de educación que habrá de equiparlo para ser un miembro útil de la colectividad de acuerdo con sus aptitudes, por lo que el sistema de evaluación que basa su apreciación en conceptos judiciales y que aspira a separar los buenos de los malos, no puede tener cabida en una educación cuyo objetivo fundamental es promover el desarrollo integral del alumno y en la cual el éxito no se mide por la acumulación de conocimientos, sino por el grado y clase de desarrollo de acuerdo con las capacidades y necesidades individuales. Por lo tanto, el concepto de examen actualmente en práctica debe sustituirse por el de evaluación, que implica un procedimiento más racional y comprensivo de la estimación del progreso escolar.⁸⁸ Para poder comenzar con la implementación de este Plan de Regulación, el Decreto procedió a informar en qué establecimientos se aplicaría este proceso educacional, que tendrían el carácter de “Liceos de Experimentación”, estos fueron: a) el Liceo de Niñas N° 6 y el Liceo de Hombres N° 2, ambos de Santiago; b) los cursos del Liceo del Departamento de Educación Media de la Escuela Consolidada de San Carlos y; c) los dos Liceos co-educacionales que se crean mediante este decreto: el Liceo “Juan Antonio Ríos” y el Liceo “Gabriela Mistral” que funcionaron en la Comuna de Quinta Normal y en el barrio Independencia, de Santiago, respectivamente.⁸⁹

1.2.2. Los Liceos Experimentales y las Escuelas Consolidadas

Luego de la creación de los Liceos Coeducacionales de Experimentación Juan Antonio Ríos y Gabriela Mistral, se dispuso que funcionaran cursos experimentales en los liceos

⁸⁵ *Op. cit.*, Pág. 19

⁸⁶ *Op. cit.*, Pág. 20

⁸⁷ *Op. cit.*, p. 22.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 23.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 35.

Nº 2 de Hombres y Nº 6 de Niñas de Santiago y en la Escuela Consolidad de San Carlos. Todos estos establecimientos estuvieron hasta 1949 bajo la Dirección Técnica de la Comisión de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria.

Sin embargo, hay que aclarar que no sólo el Liceo Manuel de Salas jugó un importante papel en el desarrollo de la experimentación. Ya un avance importante en esta materia en Chile lo representa la fundación de la Escuela Experimental “El Salto”, creada por Decreto 2.275 del 29 de Abril de 1944, cuya finalidad esencial es echar profundas raíces culturales en todos los aspectos fundamentales. Por eso se le definió después como Escuela Experimental de la Comunidad. Su nombre primitivo fue el de “Escuela Experimental Mixta” de tipo suburbano y coeducacional.

Sin duda, los Liceos Experimentales y Renovados surgieron en el marco de la industrialización y la creciente urbanización del país y se inspiraron en las ideas básicas de los gobiernos del Frente Popular (democratización política, movilización social y un Estado protector o interventor en favor de la igualdad de oportunidades).⁹⁰

Su objetivo era la formación integral de sus alumnos, entendiéndose por éste el desarrollo intelectual, moral, físico, social, cívico, económico, emocional y manual, además de la educación de la voluntad. El alumno era considerado el centro de su propio proceso de desarrollo.

En estos establecimientos fue muy valorado el trabajo en grupos y la participación estudiantil. Allí el alumno encontró oportunidades de actuar como dirigente, de discutir y analizar sus problemas, de participar en el planteamiento de su trabajo. En todas las asignaturas se daba el espacio para actividades grupales.

Durante los años de experimentación educacional se presentaron dos modalidades, una a cargo de los establecimientos de zonas experimentales de educación y la otra centrada en la creación de escuelas de tipo consolidado (consolidadas, centralizadas y unificadas). Las zonas experimentales tienen, en general, las siguientes finalidades: a) promover la integración de las instituciones y servicios educativos de una zona bajo los postulados de la educación democrática y sobre la base de los principios de unidad, continuidad y diferenciación de la función educativa, y descentralización de la administración educacional; b) buscar una nueva estructura del sistema escolar que incluya los tipos de instituciones de educación sistemática y de desarrollo de la comunidad, necesarios para atender oportuna y eficientemente las necesidades culturales de los individuos, de la zona y del país, y c) establecer normas para la dirección, organización y funcionamiento de un sistema educacional integrado, al servicio de la comunidad y en coordinación con las demás instituciones sociales.⁹¹

La principal característica de los liceos experimentales fue la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Surgen organismos, que luego, se transferirán al resto del sistema, tales como Consejos Técnicos, Consejos de Profesores, Consejos de Curso. Los alumnos tienen gobiernos estudiantiles y los padres y apoderados se reúnen

⁹⁰ *Op. cit.*, p. 13.

⁹¹ Superintendencia de Educación, *Recopilación de antecedentes acerca de la historia y la evolución de la educación*, p. 41.

en centros por cursos y de todo el establecimiento. Fueron Liceos Coeducacionales, donde “..niños y niñas aprenden a convivir respetándose mutuamente y actuando en conjunto, con naturalidad” (Agrupación de Padres, 1966), las normas disciplinarias eran determinadas por los propios alumnos para aplicarlas voluntariamente.

Los Liceos definidos como experimentales fueron: Liceo Manuel de Salas, creado el 28 de Marzo de 1932; Liceo Darío Salas, creado el 1 de Marzo de 1947, el cual inicia sus actividades con nueve cursos de Humanidades y una matrícula de 247 alumnos, en una casa ubicada en la calle Avenida España N° 585; Liceo N° 6 de Niñas de Santiago, ubicado en el Barrio Matadero, el que se incorporó en 1947 al Programa de Renovación Gradual, siendo el primero donde se demostró que era posible la transformación de un sistema tradicional en uno experimental; Liceo Experimental Gabriela Mistral de Santiago, ubicado en el Barrio Independencia, que tuvo en 1947 una matrícula de 97 alumnos; Liceo Experimental de Niñas de Concepción. Comenzó a funcionar en Marzo de 1947 con 183 niñas anexadas del Liceo Fiscal de Niñas. Por este hecho tuvo un inicio bastante difícil. 1949 gracias al esfuerzo de los padres y apoderados logró ubicarse en un lugar propio. En 1950 se le concedió su autonomía.

Como dato adjunto hay que señalar que el Liceo Coeducacional de Quilpue, que partió en Abril de 1946, al año siguiente se incorporó al grupo de liceos experimentales. La comisión planeó el cambio en tres etapas. La primera consistía en modificar estructuras, métodos, planes y programas en los llamados Liceos Experimentales (Manuel de Salas, Darío Salas, Gabriela Mistral y de Niñas de Concepción). La segunda fue la incorporación al Plan de aquellos liceos que lo solicitaran (N° 6 de Niñas de Santiago, Quilpue, Juan Antonio Ríos y otros) que pasaron a llamarse “Liceos Renovados”. La tercera etapa, que no llegó a cumplirse⁹², debido a la paralización de la reforma por parte del Presidente Carlos Ibáñez del Campo, consistía en extender el cambio a todos los Liceos del país, aún así los Liceos Experimentales siguieron funcionando.

La comisión, si bien dependía del Ministerio de Educación, era autónoma respecto a la Dirección de Educación Secundaria. Esto generó la oposición de la Dirección y produjo una fuerte división entre los profesores secundarios. De hecho coexistieron dos grupos de liceos: uno que reunía a los experimentales y renovados y el segundo conformado por los liceos tradicionales. La comisión se institucionalizó como Sección de Experimentación de la Dirección.

Al iniciarse la década de 1950, la educación secundaria presentaba déficit en infraestructura y material de enseñanza, un presupuesto menguado, y una legislación caótica debían hacer frente a una fuerte demanda.

Inmediatamente asumido el segundo Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, en 1952, la Ministra María Teresa del Canto buscó solucionar la división entre liceos tradicionales y renovados con la creación de un liceo que mezclara a ambos, llamado Liceo Único, que de hecho terminaba con los liceos experimentales y renovados. Tanto la Ministra como el Director de Educación Secundaria, Miguel Ángel Vera, intentaron

⁹² Soto Roa, Fredy; *Revista de Pedagogía* N° 10, “El Estado y el Instituto Pedagógico”.

suprimir los liceos renovados acusándolos de privilegiados e incitándolos en su contra a los profesores de los liceos tradicionales. El nuevo Ministro, Don Juan Gómez Millas, designó una comisión que propusiera algunas soluciones.

Esta Comisión la formaron Oscar Vera, Moisés Musa, Santiago Peña y Lillo, Alberto Arenas y Mariano Rocabado. Producto de su trabajo fue el informe sobre “Bases de un Mejor Liceo para Chile”, que proponía tres grande puntos, cuya finalidad para la Educación Secundaria era preparar sujetos para la democracia, desarrollo integral de la personalidad, preparación general y especializada.⁹³

En cuanto a las “escuelas consolidadas” desde fines de los años 40 hasta 1973, muchos de los reformadores gremialistas de 1928, bregarían por una nueva reforma integral según los lineamientos del DFL 7.500 de 1927, pero con una estrategia de acumulación gradual de condiciones, basadas en una mixtura de movilizaciones sociales de alcance local y de acción estatal.

El movimiento de “consolidación educacional” se desplegó en el mismo contexto general de expansión y modernización democratizante en la educación y su desarrollo específico en los años 40 en adelante, que ya se presentó en el caso de los liceos experimentales. Pero mientras que este último fue impulsado por sectores inspirados claramente en la estrategia gradualista de los reformadores moderados de los años 20, la consolidación fue postulada por un sector de la profesión docente inspirado en la propuesta de reforma integral de 1928, aunque ciertamente enriquecida y rectificada por la adopción de la estrategia “experimental”.

Los reformadores gremialistas de 1928, tras su derrota y en las décadas siguientes, siguieron diversas trayectoria: unos se orientaron a luchar por la transformación sociopolítica como requisito previo a la transformación educacional (ejemplos, César Godoy Urrutia, Eleodoro Domínguez), otros se dedicaron a la carrera administrativa o técnica en el servicio estatal (ejemplos, Luis Gómez Catalán, Oscar Bustos, Gonzalo Latorre, Daniel Navea) y otros siguieron postulando la propuesta de 1928 como su programa o su utopía, pero hicieron suya también la estrategia de gradualismo y experimentación (ejemplo, Víctor Troncoso).

La primera Escuela Consolidada fue parte del Plan Experimental de Educación para el Departamento de San Carlos fundado en 1944 (ejemplo que pasaremos a mencionar con detalle más adelante). Muchos de los participantes del Plan, diseminados después por el sistema escolar primario del país, fueron después animadores o dirigentes del “movimiento” de escuelas consolidadas.

En efecto, a fines de los años 40 y comienzos de los 50, en numerosas localidades medianas y menores del territorio, surgen fuertes demandas comunitarias de educación media, que las Direcciones de Secundaria y Técnico-Profesional del Ministerio no eran capaces de satisfacer. Entonces, como solución transitoria, desde la enseñanza primaria se ofrece la solución de unificar las principales escuelas primarias de cada localidad y sobre esa base institucional y de recursos humanos, impulsar un proceso de gradual crecimiento de una oferta de emergencia de cursos de nivel secundario. Conocidas

⁹³ Soto Roa, Fredy, *Historia de la Educación Chilena*. CPEP, Santiago, 2000, p. 88.

inicialmente como “escuelas centralizadas” o “escuelas unificadas”, más tarde se uniformaron como “escuelas consolidadas de experimentación” y contaron con proporciones variables de profesores de Estado, que reforzaron a profesores normalistas para atender a sus cursos de nivel medio.⁹⁴

Ya en la década del 60, las escuelas consolidadas fueron instituciones educativas “completas”, en el sentido que ofrecían atención en los niveles parvularios, básicos, secundarios y de adultos. Intencionalmente en ellas se ensayaba la integración administrativa y la continuidad y correlación entre los niveles escolares. En el orden curricular y pedagógico, las escuelas consolidadas, adoptaron el modelo de los liceos experimentales. Eran también ensayo de una muy interactiva vinculación con las respectivas comunidades locales, que habían demandado su creación. Otra nota distintiva de ellas era que se desarrollaron en localidades cabeceras de áreas rurales o asociadas a centros portuarios industriales o mineros, muchas de éstas en situaciones de aislamiento geográfico, como por ejemplo María Elena, Chañaral, Huasco, Buín, Huachipato, Curacautín, Puerto Natales. En la Región Metropolitana hubo dos consolidadas insertas en barrios populares antiguos (El Salto) o en una gran urbanización emergente (Población Dávila en San Miguel).

Las escuelas consolidadas prestaron un significativo servicio al esfuerzo de democratización educacional en un doble sentido: el de ensayar una distinta inserción de la institución escolar en la comunidad y el de ofrecer oportunidades de movilidad social ascendente a sectores, hasta entonces, excluidos por su extracción social y su localización territorial.

Este tipo de escuelas fueron un aporte a la transformación educacional, no tanto en el plano pedagógico como en el de la organización del sistema y de las instituciones escolares. Este aporte se dio, tanto en el nivel de ensayos institucionales localmente situados, como en el nivel del debate nacional y la propuesta de políticas públicas de reforma integral en las propuestas de 1928.⁹⁵

Las escuelas consolidadas sustentaban, en general, los mismos principios y finalidades expuestos en la planificación experimental, pero su magnitud se reduce a una unidad escolar y su radio de acción al medio circundante. En estos establecimientos, bajo una sola dirección se impartía educación parvularia, primaria, secundaria y profesional.

De esta manera, este y otros intentos menores que se fundamentaban en la ideología democratizante y en su enfoque educacional de base científica, orientada a modernizar programas y métodos de enseñanza de la organización escolar en función del proyecto social vigente.

Sin embargo, el conjunto de las planificaciones no fue parte de un esfuerzo de

⁹⁴ Troncoso, Víctor y Daniel Navea, *La consolidación de la Educación Pública*. Santiago, 1954; en Núñez, Iván, Series Estudios N° 11, *Las políticas públicas en Educación. Una mirada histórica (1925-1997)*, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional; Universidad de Talca, 1997, p. 18.

⁹⁵ Núñez, Ivan, Series Estudios N° 11, *Las políticas públicas en Educación. Una mirada histórica (1925-1997)*, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional; Universidad de Talca, 1997, páginas 18 y 19.

reforma general del sistema educacional. Fueron iniciativas paralelas y no coordinadas entre sí, promovidas dentro de una estructura orgánico-administrativa resistente al cambio. Junto con la oposición consciente de sectores tradicionalistas y conservadores, problemas de financiamiento, rivalidades administrativas y políticas, etc., éstas materias de corte renovador terminaron por aislar dichos esfuerzos y limitar gradualmente su impacto en el conjunto del sistema, provocando su deterioro ⁹⁶ .

Después de dar a conocer los puntos importantes del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, su manifestación en los Liceos Experimentales y Escuelas Consolidadas, hemos querido mostrar con un énfasis especial uno de los proyectos más importantes de este Plan, cuya puesta en marcha y conclusión tiene directa relación con los efectos políticos que en la sociedad de aquel entonces estaban en conflicto, además de sus planteamientos y fundamentos. Analizaremos como este Plan intentaría llevar a la práctica los ideales que el Estado propugnaba para desarrollar el país, basándose en la industrialización y democratización como pilares fundamentales, siendo éstos los objetivos que la reforma educacional quería desarrollar.

Capítulo II. El plan experimental rural de San Carlos

2.1 Antecedentes históricos mediatos al plan Experimental de San Carlos

Para entender las circunstancias que determinaron al Plan Experimental de San Carlos, su desarrollo y conclusión, es necesario primero entender el contexto en que se desarrolló. El llamado mundo rural presentaba características que habían variado poco a lo largo de los años. Así es como en el momento de desarrollarse el Plan, la situación se había mantenido prácticamente inamovible desde el s XVII. Las relaciones de poder que se desarrollaron durante todos esos años recalcaron de tal forma en la mentalidad del hombre rural, que cualquier atisbo de cambio parecía impensable. Todo lo anterior se sumaba a la gran distancia que se desarrolló entre el campo y la ciudad, distancia que no permitía una comunicación entre de estos entornos, que pudiese generar algún cambio.

Uno de los factores fundamentales que determinó esta situación fue el de las relaciones rurales de producción. Desde un principio fue necesario tener mano de obra para desarrollar la producción. Así fue que el sistema de masas trabajadoras vino a resolver este problema. Ante ello, disposiciones reales vinieron a regular estas relaciones laborales para no repetir lo ocurrido en Centroamérica donde la población fue rápidamente diezmada. Así es como la Encomienda vino a resolver este problema. La solución fue dada a los colonos, que no se preocuparon de organizar un sistema laboral que no fuese indígena, ⁹⁷ dejando de lado a los mestizos y colonos pobres que formaron

⁹⁶ Núñez, Ivan, *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973* , Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Academia de Humanismo Cristiano, 1982, p. 21.

una gran masa marginal que denominaron vagabundos.

Pero el sistema productivo, en la medida que iba creciendo, necesitaba más mano de obra para suplir una demanda que, si bien no era mayor, los indios y los esclavos no eran capaces de sustentar. Era necesario un sustituto a esta fuerza laboral. Buscaron solventar esta carencia con los indios de paz remanentes y en los vagabundos de mayor confianza. Es así que la aparición dentro de los grandes terrenos de grupos que se empezaron a radicar, desencadenaron en un largo plazo en los campesinos y en los peones.⁹⁸

A Principios del s XVIII, la situación económica cambió. Se abrieron nuevas perspectivas económicas con el mercado triguero del Perú, ante lo cual se necesitó de una mayor mano de obra. Se comenzó a reclutar a las masas vagabundas.

Las relaciones rurales de producción comenzaron determinadas, por un lado, por la necesidad patronal de organizar una fuerza de trabajo segura y permanente al interior de las grandes propiedades agrícolas; y, por otro, la necesidad de las masas vagabundas por establecerse (enrancharse) en cualquier pedazo de tierra disponible. Estos factores promovieron el desarrollo de un proceso de campesinización.

Por esta vía los grandes terratenientes vieron la solución a la disminución laboral por parte de los indios y los esclavos, pero no era su intención inquilinizar a todos los vagabundos disponibles. Querían formar un peonaje residente (apropiarse de esta forma de los nuevos inquilinos). Esta solución no fue atractiva ni masiva, sino que las grandes masas de colonos pobres y mestizos optaron por arrendar retazos de tierra en diferentes lugares, cambiándose continuamente, o pedir a las autoridades municipales una merced de sitio. Este grupo de la población vagabunda fue el que más contribuyó a la formación del campesinado chileno, siendo comunes los pequeños arrendatarios y propietarios rurales independientes. El inquilino, en cambio, fue sometido cada vez más, siendo su característica principal el ser peonizado, cada vez más oprimido pasando a estar en una etapa casi servil.

2.1.1. El proceso de campesinización

El campesinado surge, a principios del s XVII, ante la necesidad de mano de obra dentro de las propiedades patronales. Se convirtieron núcleos poblacionales, en una fuerza “apropiadora”.⁹⁹

Para esto, el patrón contó con varias formas de arraigar gente dentro de sus tierras. Una forma usual fue la de adquirir a bajo precio a niños indígenas e indigentes, para criarlos a la forma que mejor le acomodase. Así los patrones radicaron a los indios para que les inspirasen confianza y así formar su “estado mayor”. Les dieron un status

⁹⁷ Salazar, Gabriel. *Labradores, peones y proletario: formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Ediciones Sur, Santiago, 1989, p. 26.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 29.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 38.

diferente que complementaron con pequeños pedazos de tierra para su sustento, además del permiso para levantar sus ranchos cerca de las casas patronales. Éstos al ser trabajadores de confianza, pasaron a desarrollar tareas más elaboradas con el fin de dar una buena administración en la producción, siendo más adelante los capataces. Para adquirir el rol de confianza, era necesario que el trabajador fuese apropiado de por vida al terreno patronal, o por toda su vida útil siendo oprimido hasta llegar a esa condición.

Ya a fines del s XVII y en los años siguientes, la expansión económica vino acompañada de una modificación de ciertas prácticas. Se empezó a utilizar ideas contractuales para definir algunas relaciones laborales. A modo de ejemplo, el uso de un “estado mayor” pasó a ser ocupado por campesinos sin origen étnico especificado, siendo denominados “empleados” o “sirvientes”.¹⁰⁰ Pero a pesar de este avance, estos campesinos se arranchaban cerca de la casa patronal (siguiendo prácticas antiguas), eran usuarios de terrenos y recibían un salario en especie.

A mediados del s XVII, la mayor demanda de trigo que no pudo ser solventada con la forma de producción de las haciendas. Era necesaria una mayor producción. Para paliar esta carencia, los grandes terratenientes comenzaron a reclutar individuos de menor confiabilidad, a través de contratos flexibles de trabajo estacional u ocasional. También fue usual la compra del trigo producido por los pequeños propietarios o arrendatarios, a un bajo precio, pero que ayudó a dar una cierta consolidación que les permitió adquirir alguna independencia.¹⁰¹ Este uso bastó sólo para suplir la demanda de trigo, por lo que la producción de las haciendas no se desarrolló a la par de lo que la demanda exigía.

Sin embargo, desde mediados del s XIX, los hacendados comenzaron a importar maquinaria agrícola y molinera. Con ello la producción se incrementó. El rol de los pequeños productores se redujo. Surgió la necesidad de enrolar a un nuevo empleado, el mecánico agrícola, y de engrosar el número de peones rurales asalariados.¹⁰²

Ante la nueva coyuntura económica cerealera, se estimuló a los labradores desposeídos a arrendar pedazos de tierra. Se producía una especie de contrato, en el que se estipulaba el pago de un canon (dinero o producción). Se formó así una clase semi independiente que dio la posibilidad de adquirir cierta autonomía.

Comenzó entonces a producirse una fuerte presión sobre los labradores independientes y semi independientes. Se produjo un alza general de los precios de la tierra, que se tradujo en un incremento del arriendo. Bajó el precio del trigo. El interés por los préstamos creció. Ante la inminente quiebra, se comenzó a exigir el pago mediante el servicio peonal obligatorio.¹⁰³ Ante el no pago, fue común el “lanzar” a los inquilinos que no pagaban por el arriendo de la tierra o por el no pago de deudas. Pero estos labradores

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 39.

¹⁰¹ Con esto se consolidaban como mercaderes, que comercializaban los productos en los puertos, donde era a la vez dueños de las bodegas.

¹⁰² *Ibid.*, p. 41.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 42.

eran generalmente casados, con familia, por lo que evitaban el lanzamiento, lo que sería su fin, sometidos frente a la presión patronal. Es así como el inquilino (que había iniciado un camino hacia la independización), por medio de presiones devino en una dependencia peonal.

La evolución de los peones estables fue menos dramática. Estos tenían un mínimo de independencia. Su contrato consistía en un pago por un trabajo remunerado. Estos peones eran a su vez residentes, recibían una pequeña tenencia de tierra para su manutención, con un compromiso de pago (que a la larga los sometió más). El perfil de estos peones estables era el de soltería y juventud. Ante esto el patrón ejerció un control, siendo él quien daba el permiso para contraer matrimonio.¹⁰⁴ Esto permitió que los peones se adaptasen mejor a las nuevas formas de trabajo, desarrollándose como un emergente proletariado rural.

Existía una diferenciación entre empleados, arrendatarios y peones estables, que se basaba en la confianza que se tenía sobre el trabajador. Además se diferenciaba en el proyecto que se tenía sobre la tierra. Sin embargo no se tenía un arraigamiento sobre la tierra ante la incapacidad de ser dueño de esta, por lo que se caracterizaría como un lugar de tránsito al lugar donde se trabaja.

La formación de un campesinado dentro de las grandes propiedades no trajo consigo la desaparición de las masas indigentes. Al contrario, se hizo más latente al aumentar su tendencia delictual. Así el problema marginal pasó de ser un problema moral (gañan, ocioso), a ser un problema criminal (delincuente) pasando a ser un desafío político (qué hacer con ellos).

La solución fue denominada como “fundación de ciudades”, que consistía en dar terrenos en aquellos lugares que no estaban ocupados, o que estaban ocupados ilícitamente (semejantes a las villas en Europa). Sin embargo, esto no tuvo muy buena acogida, ya que estas tierras no estaban bien localizadas (estaban lejos de los centros donde podían hacer transacciones, como los grandes poblados o ciudades).¹⁰⁵

Los pequeños arrendatarios o trabajadores independientes tuvieron oportunidades de juntar capital, en la medida que su producción complementaba a un sistema que no era dominado exclusivamente por los terratenientes, ya que ellos vendían sus productos a grandes propietarios, quienes hacían las veces de mercaderes de los productos, lo que facilitó que ciertos grupos productores (ya sea arrendatario, pequeños propietarios, villanos) pudieran acumular patrimonio. Si embargo, existía una presión sobre dichos productores, presión que recrudeció en momentos que el capital extranjero llegó con fuerzas a ocupar el lugar de los terratenientes en la distribución y comercialización de la producción. Es en estos momentos (mitad del s XIX), cuando estos terratenientes se vuelcan hacia adentro, a dominar las formas de producción. Se paralizó el proceso empresarial de los pequeños productores, produciéndose una proletarianización dentro de las haciendas.¹⁰⁶

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 44.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 52.

Como consecuencia de lo anterior, se produjo una coalición de intereses entre los nuevos mercaderes y los terratenientes, que al manejar los medios de producción y distribución pudieron regular los precios de las producciones en su beneficio. Esto constituía una baja de los precios, que perjudicaba directamente a los pequeños productores, quienes al no poder ir al ritmo que les exigía el mercado, tuvieron que endeudarse con los mismos que comercializaba para poder sobrevivir, cerrándose sobre ellos una dominación que no tenía vuelta atrás. Se produjo la usura sobre el interés de los préstamos, llegando a ser de un 16 por ciento sobre el préstamo. El campesinado se endeudaba, no pudiendo contra la ruina. En las villas, los jueces ejecutaban el pago de las deudas confiscando los bienes del deudor (animales, herramientas, semillas, etc.). De esa forma no podían producir para pagar las deudas, por lo que preferían huir antes de ser enjuiciados.

Ante el aumento de la demanda de trigo (Perú, luego California), fue necesario invertir dinero en tecnología para elevar la producción, lo que significó una nueva presión y control sobre los pequeños productores, ya que el monopolio de las nuevas maquinarias estaba en manos de los hacendados.

La opresión no sólo se llevó a cabo respecto del trigo, sino que también en otros ámbitos, como en la recaudación de impuestos. En aquellos años se seguía la costumbre, que pasó de la Colonia a la República, de recaudar impuestos por un privado a título del Estado. El cargo se subastaba¹⁰⁷, pagándole al Estado una suma de dinero, que luego el privado podía recuperar y cobrar más caro para lucrar.¹⁰⁸

No sólo el Estado caía sobre los campesinos en el cobro de impuestos, la Iglesia también lo hacía operando el mismo sistema que los privados. La Iglesia había dejado de recibir de parte del Estado una manutención, por lo que cobraba impuestos sobre los campesinos (“primicias”, “picos” y “derecho de estolas”). Además de estos impuestos, recaían otros por concepto de comercio, como lo eran: “el cabezón”, “la alcabala”, etc.¹⁰⁹

Todo lo anterior prosiguió con una tendencia de urbanizar el comercio de abasto, lo que obligó a los campesinos volverse al interior de los grandes predios, o a probar suerte en la ciudad habitando la periferia, engrosando el proletariado. Por esta razón la diferencia entre el mundo urbano y el mundo rural comenzó a acentuarse. Se veía ahora al “huaso” o al labrador de forma lejana. El peonaje urbano pasó a ser el trabajador típico chileno, alejándose la imagen del campesino de las zonas urbanas.

En el campo, la ley amparaba el interés latifundista.¹¹⁰ En materia de contratos, hacía lo que quería. Manejaba incluso una especie de policía que en un principio se

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 99.

¹⁰⁷ Mellafe, Rolando. ~~Sociedad y población rural en la formación de Chile actual: La Ligua 1700-1850~~. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1988, p. 24. Hacendados y mineros aceptaban estos cargos en buen agrado, ya que por una parte les permitía controlar a esta nueva sociedad creciente y por otra le entregaba prestigio y poder.

¹⁰⁸ Salazar, Gabriel. *Op. cit.*, p. 109.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 118.

formó para contrarrestar a las montoneras, pero que después se estatuyó por costumbre. El patrón de campo influía en todo el ámbito de la vida del campesino, en el de los recursos y manipulaba la conciencia política de estos en su beneficio. Era autoritario, en función de mantener el orden establecido e impedir que alguna cosa trastocara su poder. Era paternalista, en el sentido que se cría con el derecho de cuidarlos y dirigirlos.

Sobre el campesino recaía una opresión económica que frenaba su desarrollo. Aparte, el factor población afectaba su patrimonio. Era común entre los campesinos una lata población, siendo un dato claro de ello que cada casa campesina contenía 4.5 niños en promedio y 6.6 habitantes en total.¹¹¹ Si bien esto se puede interpretar como una potencial fuerza de trabajo, atentaba contra la subsistencia del capital acumulado, ya que tenía que ser dividido entre los herederos, entonces el capital tendía hacia la fragmentación. También era el caso de los inquilinos pero, como ganaban menos, la acumulación de capital era menor. Lo anterior atentaba contra la población infantil que tenía como necesidad el salir a “caminar la tierra” para adquirir alimentos para sobrevivir. Esto llevó a que se produjese una alta tasa de mortalidad infantil. Para los jóvenes, el matrimonio en estas circunstancias constituía un riesgo.¹¹²

En cuanto a la instrucción, el nivel de analfabetismo era elevado, alcanzando en algunos lugares el 92 por ciento,¹¹³ lo que resultaba en favor de los intereses del patrón, ya que le permitía mantener una mano de obra sin conciencia que le permitiese actuar prácticamente sin limitaciones.

La distinción era clara entre campo y ciudad. Estas características de opresión económica y de control por parte de los hacendados que constituyen y disponen del poder en el campo, generaron un sistema cerrado que no permitía movilidad social, que estancaba cualquier intento de surgir. Es así como amparados en la legitimidad que les da la no intervención del gobierno, que este sistema al no tener contrapesos, se enraíza en el inconsciente colectivo, y por ende en la mentalidad.

Los latifundistas utilizaron varios métodos para mantener su poder. Uno de ellos fue la negativa por parte de las cúpulas de poder en el campo para que la educación llegase, ya que esto hubiese facilitado la toma de conciencia y el dar las herramientas para surgir. Si bien se dio generalmente una negativa de los sectores conservadores frente a la modernización del campo, hubo en la década de 1940 dueños de tierra que sí fueron motores de este tipo de transformaciones.¹¹⁴ Ejemplo de esto es que se crearon

¹¹⁰ Mellafe, Rolando. *Op. cit.*, p. 59. “Los habitantes de la hacienda escapaban a la vigilancia municipal, los que dependen exclusivamente de la autoridad de l hacendado o sus funcionarios.”

¹¹¹ Salazar, Gabriel. *Op. cit.*, p. 135.

¹¹² *Ibid.*, p. 137.

¹¹³ Mellafe, Rolando. *Op. cit.*, p. 67.

¹¹⁴ Generalmente eran personas ligadas a la ciudad o a una profesión, que escapaban de la larga tradición conservadora del campo.

escuelas dentro de estos predios y se implantaron formas de producción modernas para optimizar la producción (no sólo sembraron trigo, sino que optimizaron la utilización de las tierras).

2.1.2. Un ejemplo particular: la Iglesia

La Iglesia Católica, que un principio en su relación con el campo mantuvo una actitud condescendiente frente a la opresión del campesinado, cambió notoriamente su postura a partir de principios del s XX. Con el problema latente de la Cuestión Social y la aparición de modelos alternativos para resolver este problema, la Iglesia adquiere un papel de avanzada en estas cuestiones. La Iglesia atacó el problema del proletariado y del hacinamiento en las periferias de las ciudades; deduciendo que muchos de los componentes de esta masa de marginados venía del campo, es que su mirada se posó en el mundo rural. Uno de los puntos fundamentales que atacó la Iglesia en el campo, es la falta de educación del campesino. El Obispo de Talca, Manuel Larraín¹¹⁵, Presidente de la Acción Católica en Chile, nombró al monseñor Rafael Larraín encargado de la Acción Católica Rural en 1931,¹¹⁶ quien fundó la Juventud Agrícola Católica, llegando a la conclusión de que no podía hacerse algo al respecto si no instruía antes a los campesinos. Ante esto, buscó el apoyo de propietarios progresistas para elaborar un plan de capacitación, ya que el ritmo de trabajo del campo no dejaba espacios libres para desarrollar esta actividad, además necesitaban financiar el proyecto.

Para lograr lo planeado, se tomó como ejemplo el intento que había realizado el Padre Hurtado de educar a la gente de campo, superando el error cometido por este último al capacitar gente del campo y que estos entregaran la información a los demás campesinos, y no trayendo a universitarios que no pudieron comunicarse con los campesinos al no manejar una misma forma de comunicación.

A mediados del siglo XX, se fundó el Instituto de Educación Rural (IER), un internado intensivo, que duraba aproximadamente un mes, en clases de 10 horas, donde se escogieron en esta primera instancia a un grupo de 30 campesinos, a quienes capacitaron y enseñaron a leer. Luego estos mismos fueron los encargados de difundir estos conocimientos. El IER tuvo gran éxito, viniendo estudiantes de todo Chile, incluso de Bolivia y Perú.

Lo anterior fue un ejemplo claro de las nuevas ideas que comenzaron a aparecer y que atacaban el problema del campo. Si bien, fueron intentos aislados, lograron efectos que sirvieron de ejemplo, y que hicieron comprender a las cúpulas de poder, que la inamovilidad del campo no podía seguir si se intentaba entrar en el camino del Progreso. Pero faltaba la palabra del Estado en estas materias, cuya voz sería fundamental en tratar de contrarrestar el status quo imperante en el campo. Se venía venir un choque, en donde el gobierno, con ideas progresistas si iba a enfrentar a los intereses de los sectores conservadores en el campo.

¹¹⁵ Notable sacerdote que se interesó por el problema rural. Estuvo integrando la comisión que elaboró la Reforma Agraria implantada en 1965.

¹¹⁶ Entrevista a María Mondaca, secretaria del IER (Instituto de Educación Rural).

2.2. El Plan San Carlos: Antecedentes inmediatos.

El período de Juan Antonio Ríos fue rico en iniciativas de cambio educativo. De su administración se desprendieron cuatro claros ejemplos de querer cambiar la educación: la fundación del Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular, la reforma curricular de la educación primaria, el Plan Experimental de San Carlos y el Plan Gradual de la Ecuación Secundaria.,¹¹⁷ que ya se mencionó anteriormente. Las motivaciones que llevaron al gobierno de Juan Antonio Ríos obedecen a causas externa e internas.

En el caso del Plan San Carlos, responde en parte, a una política económica de industrialización, donde era necesario preparar a la gente para así desarrollar una economía que pudiese solventar la producción interna del país (política de sustitución de importaciones).¹¹⁸ Para desarrollar esto, Ríos estableció una política agraria que permitiese dicha “industrialización”, proceso de modernización que veía como fundamental la explotación agrícola mediante el cultivo intensivo. Por lo tanto era necesario que la calidad de la enseñanza rural se adaptase mejor a los requerimientos que la economía necesitaba, ya que “esta es la encargada de formar al hombre de trabajo, social y técnicamente capacitado para colaborar con éxito a la aplicación del Plan Agrario”.¹¹⁹ El concepto de educación del Estado, y la preparación del alumno para insertarlo en la sociedad y que este ayude al progreso del país, eran sus principios fundamentales. El diario La Nación ataca este punto, poniendo énfasis en la necesidad de estructurar escuelas prácticas para el desarrollo de la agricultura, para así poder realizar su trabajo con mayor eficiencia y conocimientos, así como dignidad humana. En este artículo, se hace referencia a la política gubernamental respecto a la educación rural, y como las escuelas rurales existentes eran “organismos meramente alfabetizadores, incapaces de ejercer sobre los niños una influencia cultural ni sobre el medio”.¹²⁰

A continuación pasaremos a describir y analizar el Plan Experimental Rural de San Carlos, sus planteamientos y fundamentos. Analizaremos como este Plan intentaría llevar a la práctica los ideales que el Estado propugnaba para desarrollar el país, basándose en la industrialización y democratización como pilares fundamentales, siendo estos los objetivos que esta reforma educacional quería desarrollar. Además analizaremos como la sociedad veía esta reforma a través de la prensa, y como esta reaccionaba en la medida que el Plan se iba desarrollando. Así mismo analizaremos los discursos políticos que se generaron en el parlamento, que demuestran cómo los sectores conservadores, mediante estrategias políticas, detuvieron su desarrollo ya que no estaban dispuestos a que su control social en los sectores rurales fuera minado; su intención era perpetuar a una mano de obra esencialmente sumisa.

¹¹⁷ Núñez, Iván, *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940- 1973*. PIIIE, Santiago. 1989, p. 22.

¹¹⁸ Núñez, Iván. *Op. cit.*, p. 34.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 36. Corresponde a un extracto del decreto n° 1100

¹²⁰ Diario la Nación. 18 de marzo de 1945. (2)

2.3. Desarrollo del Plan Experimental Rural de San Carlos

La Educación a mediados del s XX se caracterizaba por un crecimiento que se palpaba en el área urbana, dando claros índices de crecimiento en cuanto al aumento de matrículas y la cantidad de alumnos que terminaban su educación. En este contexto, la educación estaba todavía ligada a la antigua forma de educación, la normalista, que no iba acorde con los planes que el Estado quería impulsar.

Así mismo, este crecimiento de la educación se reflejó en el descenso del analfabetismo: 27,3% en 1940; 19,8% en 1952. Pero es en área rural donde la educación flaqueaba. Además de tener mala infraestructura y personal poco capacitado, sumado al problema de impartir una educación no orientada al medio en que se desenvuelve; es en el campo donde se en la década del 50 se denunciaba que más de 300.000 niños no ingresaban a la escuela en los sectores rurales,¹²¹ reflejando que la educación estaba dirigida a los sectores urbanos en desmedro de los rurales.¹²²

Este Plan se implantó en 1945 y se llevó a cabo según su diseño original hasta 1948. El Ministro Benjamín Claro Velasco fue quién acogió y favoreció la idea del Plan. En 1943 el Profesor Víctor Troncoso, al estudiar la realidad económica, social y educacional de la zona, pone en marcha un ensayo que tenía como objetivo el dar una nueva organización educacional al Departamento de san Carlos.

Se constituyó en san Carlos la Liga pro-Nueva Educación Rural, conformada por educadores, autoridades y personeros destacados de la comunidad, quienes se propusieron elaborar, difundir y recabar un plan de transformación de la escuela rural. Para esto se desarrollo un estudio que tenía como objetivo conocer el medio geográfico-económico de la zona. El desarrollo de estos estudios que fueron base para el Plan, contaron con el apoyo de las autoridades, que visitaban San Carlos dando una señal clara de adhesión. En octubre de 1943 se recibió la visita del Director General de Educación Primaria Oscar Bustos (que era el organismo encargado de fiscalizar). Luego en noviembre viajó el jefe de la sección Pedagógica Daniel Navea, quien venía en representación del Ministro de Educación.¹²³ La Liga logró que se desarrollase una campaña de difusión de las ideas del plan, permitiendo que se creara en San Carlos una Zona Experimental.

La finalidad de la experimentación pedagógica era “ensayar nuevas formas de vida y de trabajo escolares, especialmente referida a la convivencia cívico social del alumnado, a la organización funcionamiento de la escuela, a planes y programas de estudio, a métodos didácticos y a la elaboración del proceso educativo”.¹²⁴

¹²¹ *Ibid.*, p. 21.

¹²² Ejemplos de esta situación son claros, como del 100% de los alumnos que ingresaban al sistema educativo, sólo un 2% de ellos llegaba a terminar los estudios. No se daba una continuidad en los matriculados. Así mismo es clara la dispar composición de los alumnos, encontrando alumnos de 19 años en primer año de primaria.

¹²³ *Ibid.*, p. 32.

Es importante rescatar la ideología que movía a los que contribuyeron a en la creación de este plan, que responde a un proceso que se puso en marcha con la reforma de 1928, que fue seguida por un grupo de maestros e intelectuales que recogieron estos principios y sumados a la experiencia que venía llegando del extranjero (principalmente desde Estados Unidos), formaron un movimiento tendiente a la renovación: los Funcionalistas.

Como antecedentes, se creó en 1922 el movimiento de la Asociación General de Profesores de Chile, quienes eran los encargados de difundir las nuevas ideas pedagógicas que venían llegando desde Europa luego de la Primera Guerra Mundial. Ellos fueron quienes concretaron – mediante el decreto 7.500 de 1927 - la Reforma Educacional. De sus principios se deducen las bases fundamentales del Plan San Carlos: unidad de la Función educacional, continuidad del proceso educativo, correlación de los contenidos programáticos de la educación, integración social y administrativa de la educación, educación en función del estado y descentralización de la experimentación educacional.¹²⁵

Luego de la contrarreforma dictada en 1928, las ideas propagadas por la Asociación General de Profesores de Chile, fueron seguidas por los llamados funcionalistas, que vieron en estos principios una alternativa al sistema imperante. Se basan en una visión orgánica de las cosas. Planteaban que la sociedad, considerada como un organismo vivo, tiene funciones sociales. La sociedad se tendría que organizar en sindicatos y gremios para así formar un cuerpo orgánico operativo. Retoman las ideas propugnadas por la Asociación General de Profesores. Ellos difundieron sus ideas mediante un diario, Nervio, en el cual Víctor Troncoso escribió bajo el seudónimo de Helio Telman, difundiendo ideas anti-fascistas, pacifista y socializante.¹²⁶ Estas ideas son las que el Plan San Carlos retomó, siguiendo un proceso que había comenzado en 1927.

El 19 de diciembre de 1928 se dictó el decreto n° 5.881 que creó las primeras escuelas experimentales. Los objetivos de implantar estas Zonas Experimentales eran: a) promover la integración de las instituciones y servicios educativos de una zona bajo los postulados de la educación democrática y sobre la base de los principios de unidad, continuidad, correlación y diferenciación de la función educativa, y descentralización de la administración educacional, y b) establecer normas para la dirección, organización y

¹²⁴ Ministerio de Educación, p. 36. Esta finalidad de la experimentación en el ámbito educacional que tiende a renovarla, viene dada por los esfuerzos que se produjeron en la reforma de la educación en 1929, en cuyo período se firma el decreto-ley 7500, en el cual instituía la figura de la experimentación. Estos conceptos de experimentación vienen de la corriente que pretende superar la idea herbartiana de la educación que estaba imbuida por la mecánica de la teoría perceptiva (abstracción) y de los pasos formales. Estas nuevas tendencias (que llegaron a Chile principalmente gracias a la experiencia de educadores que vieron estos modelos en estados Unidos, en donde la filosofía de Dewey desarrollaba la educación activa) traídas por educadores como Darío Salas, Rómulo Peña, entre otros, fueron los que expandieron estas ideas y pensaron que adaptándolas al medio nacional, podían rendir frutos en mejorar la educación.

¹²⁵ Núñez, Iván. *Op. cit.*, p. 38.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 43.

funcionamiento de un sistema educacional integrado.¹²⁷

El Objetivo Fundamental era el estudio de una nueva organización de las instituciones de educación rural en relación con las condiciones objetivas rurales de la vida social campesina, de la agricultura y de las industrias derivadas.¹²⁸ Por decreto 3.654 del 30 de junio de 1944, se creó la Zona Experimental de San Carlos (concepto que se adelantó en tres años a lo que haría la UNESCO que desarrolló similares planes para la educación en países africanos). Además, dejaba a la zona bajo la dependencia directa de la Dirección General de Educación Primaria, y sujeta a la orientación técnica de las Secciones Pedagógicas y de Educación Rural.

En Marzo de 1943 fue nombrado Inspector de Educación Primaria del Departamento de San Carlos, a Víctor Troncoso, quien estaría a cargo de esta área rural ubicada aproximadamente a 400 kilómetros al sur de Santiago y poblada por cerca de 50.000 habitantes, distribuidos en una superficie de 3.415 km².

Se dictaron otros decretos complementarios. El decreto n° 1.100 del 9 de marzo de 1945 que aprueba el Plan para el ensayo; el decreto n° 1.859 del 6 de abril de 1945 que organiza la escuela Consolidada de San Carlos. El ministro de Educación Enrique Marshall – radical como todos los ministros que tuvieron relación con el Plan - al estudiar y proponer el financiamiento del Plan, fue impugnado por el Diputado Montané, también radical, en la Comisión de Presupuestos. Estos fueron los primeros pronunciamientos que la derecha hacía en contra del proyecto. Como consecuencia se rompió la Asamblea Radical de San Carlos. Una parte de esta aprobó un voto contra el jefe de la zona experimental. El Diputado Montané exigió investigaciones para constatar supuestas irregularidades de orden técnico y económico. Fueron los primeros ataques de la oposición.

El decreto n° 1.687 del 13 de marzo de 1946 dispuso que el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria se aplicara en los cursos de liceos del departamento de educación media de la escuela Consolidada de San Carlos.¹²⁹

Con las nuevas tendencias en educación, se puso énfasis en la idea de educar para servir al proceso de vida, para desarrollar al máximo las capacidades del individuo y que pueda aprovechar estas capacidades en su medio. Con la cada vez mayor participación de las masas en la vida pública, el Estado debía responderles y otorgar los medios para su preparación, procurando su bienestar material y espiritual.¹³⁰ Los objetivos del Plan eran que mediante una investigación científica del medio, la escuela debía servir para que el individuo pudiese aprovechar sus capacidades, desarrollar su entorno, y como los planes educativos que en ese entonces se aplicaban eran generalizados, estos no respondían a la realidad de San Carlos; no se adecuaban a su realidad.

¹²⁷ *Ibíd.*, páginas 41 y 42.

¹²⁸ Soto, Freddy. *Op. cit.*, p. 53.

¹²⁹ *Op. cit.*, Ministerio de educación, p. 42.

¹³⁰ *Op. cit.* Plan Experimental de educación en San Carlos.

También atacaba al ritmo de vida en el campo, que por las necesidades económicas y el ritmo de vida laboral no dejaban tiempo para la educación, ya que muchos de los niños que tenían que ir a clases, faltaban los primeros meses por estar colaborando con sus padres en la cosecha.¹³¹ Se producía una especie de dominación del campesino, dominación en la parte económica y la exigencia de los patrones en la producción, que los obligaba a utilizar más mano de obra. Y como no podían costear a otros trabajadores, utilizaban a sus hijos, que se convertían así en su mano de obra, cerrándose un círculo que no permitía el desarrollo de la instrucción. Tal era el sistema que amparaba la mayoría de los dueños de fundos y que no querían que se rompiera. El Plan no sólo atacaba una forma de impartir educación, sino que también a una forma de vida.

2.3.1. Conformación del Plan

Tomando en cuenta que el Plan tendría como fin complementar la economía agraria para preparar al campesino e insertarlo en los procesos económicos y sociales que el Estado quería impulsar, se crearon las siguientes instituciones: a) una escuela Normal, que formaría profesores de ambos sexos; b) una escuela Primaria Anexa de concentración Rural que serviría a la práctica docente de la escuela normal; c) Escuelas Primarias de Concentración, que serían escuelas primarias completas, con talleres y terrenos; d) una escuela Hogar, de nivel primario completo con régimen de internado para niños huérfanos, abandonados o semi-abandonados de la zona; e) una escuela Consolidada en San Carlos, que reuniría bajo una sola dirección, secciones de enseñanza parvularia, primaria, secundaria y vocacional; f) una escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas, concebida como una escuela móvil destinada a impartir cultura general, y g) una escuela Cordillerana de salud, que se fundará en el puerto de montaña de San Fabián, destinada a recuperar niños débiles de la zona.¹³²

A partir del 6 de abril de 1945, mediante el decreto 1859, es creada la escuela Consolidada, que fusiona las escuelas y los niveles, para dar continuidad a la educación y correlación a la misma. Con ello se intentaba dar una posible respuesta a las necesidades educativas de la zona, así como intentar ser un modelo para otras comunidades rurales. Este procedimiento atacaba más a la forma que al fondo. Su medio principal por el cual se valdría para mejorar la educación, sería con una reforma a la administración y a la organización. Claro que también en el fondo aplicaron una invocación, ya que al administrar de una forma correlativa era necesario cambiar las antiguas prácticas educacionales, aplicando conceptos de la nueva educación activa, como medio eficaz de preparar de forma real y operativa a las personas.

2.3.2. Ejecución del Plan

El Plan comenzó a ejecutarse a comienzos del año escolar de 1945, con la fusión de cuatro escuelas primarias de la ciudad de San Carlos, y una escuela granja en sus alrededores, para dar origen a la Escuela Consolidada. Pero ya a meses de ser aprobado

¹³¹ Diario El Siglo. 17 de marzo de 1943. (1)

¹³² Decreto nº 1100. Biblioteca Nacional. Archivo s XX.

y ejecutado el Plan, trabas de orden económico comienzan a hacerlo peligrar. Trabas de orden financiero rondan la ejecución del Plan. En el diario El Siglo, la Unión de Profesores de Chile emite una declaración en donde dan todo su apoyo a este loable proyecto y en donde atacan a los sectores reaccionarios que quieren poner tarabas a este proceso.¹³³

En 1946, se matriculan 115 alumnos en la Escuela consolidad, que venían de VI grado de la escuela primaria, quedando sólo cinco alumnos que venían de esa promoción sin matricularse.

Se creó la rama comercial que atendería hasta cuarto año. Asimismo, se aprovechó la correlación de este plan con el de la Renovación Gradual de la Educación Secundaria, acogiendo sus experiencias y favoreciendo a la sección de Humanidades. Funez plantea al respecto que la sección de Humanidades alcanzó hasta cuarto año y llegó a tener 10 cursos con 325 alumnos. También, según el mismo autor, se creó el departamento de Guía y Orientación Vocacional, que tenía como parte de sus programas talleres para poder cumplir acorde con su misión. Alude también a que el departamento de Extensión cultural habría dado frutos, beneficiando a 242 adultos y jóvenes, en cursos de alfabetización, música, teatro, manualidades, dibujo, etc. También se desarrollaron actividades de cine, conciertos, recitales, etc.

El Ministerio del Interior creó, para dar una organización y ayudar a llevar una estadística, un catastro que permitió además solucionar problemas locales, como por ejemplo, de límites territoriales.

Sin embargo, a pleno andar y sin esperar a que se cumplieran los plazos, comenzaron los ataques de sectores políticos que vieron amenazado el status quo de los sectores rurales.

El diario Ilustrado hizo un ataque directo en contra del precursor del movimiento, Víctor Troncoso, aludiendo que los motivos que lo llevaron a desarrollar el Plan fueron meramente políticos. En esta nota entrevistaban a un miembro del partido radical que aseguraba que el Plan era “un movimiento político social, de avanzada, como los llamaban ellos, comunizantes como los llamamos nosotros”.¹³⁴ Las críticas que se hicieron en este artículo provenían de sectores políticos, lo que demuestra que el problema no se enfocó mediante una discusión acerca de los métodos y contenidos del proyecto, sino que simplemente se comenzó a politizar para así restarle méritos.

La oposición, encabezada por el Senador Errázuriz y el Diputado Montané, llevó a cabo una campaña que tenía como objetivo desacreditar y poner fin al plan San Carlos. Estaban en contra de la organización del Plan y de cómo este se estaba desarrollando. Sus ataques comenzaron a ser más fuertes e iban dirigidos al inspector a cargo de este, Víctor Troncoso. Ellos, en su rol de parlamentarios, comenzaron a poner objeciones en los momentos en que tenían que ser aprobadas disposiciones respecto del Plan. Lograron que el Ministro de educación Ríos Valdivia nombrase una primera comisión investigadora formada por los jefes de las Secciones Pedagógicas y Presupuesto y

¹³³ Diario El Siglo. 19 de julio de 1945. (3)

¹³⁴ Diario Ilustrado. 1º de julio de 1946. (4)

Control del Ministerio, Fuentes Vega y Rambaldi, quienes al término de su investigación, entregaron resultados favorables al Plan, alabando sus primeros resultados.

Sin embargo, los opositores continuaron exigiendo revisiones. El Ministro de Educación Ríos Valdivia accedió nuevamente, designando una nueva comisión compuesta por los profesores María Marchant, Domingo Valenzuela e Ignacio Díaz. Esta comisión luego de visitar la zona, elaboró un informe que favorecía nuevamente al Plan.

Los reclamos no cesaron, a pesar de lo favorables que fueron los resultados de los informes previos. El parlamento estaba formado, en su mayoría, por miembros de la oposición al Presidente, por lo que las negociaciones o concesiones a las peticiones de estos fueron normales en este período. Se otorgó la formación de una tercera comisión, que estaba ahora directamente encargada de reestructurar al Plan San Carlos. Esta estaba compuesta por María Marchant, Humberto Vivanco, Rodolfo Donoso, Clemente Canales, Alejandro Covarrubias, Evaristo Santana, Tobías Vera y Natalio Clavic. Esta comisión elaboró un informe sin que la mayoría de sus componentes hubiera visitado la zona.¹³⁵ El informe estuvo dividido en sus conclusiones. La mayoría, que no visitó la Zona, se manifestó en contra del Plan. La minoría, formada por María Marchant y Rodolfo Donoso – que sí la visitaron - , estuvo a favor.

Simultáneamente, la oposición logró que la Contraloría revisara el actuar del Plan. El resultado de esta revisión fue que a la escuela San Fabián le fuesen retirados los fondos de alimentación y reintegrados a la Tesorería, así como que las especies adquiridas para el internado fuesen depositadas en la Inspección Escolar. En el Diario La Nación, el Estado respondió ante la falta de presupuesto ratificando su compromiso con el Plan y la importancia que tenía para ellos y su programa de gobierno. Al mismo tiempo solicitó paciencia, ya que estaban buscando recursos en la Caja de Empleados Públicos y Empleados Particulares¹³⁶.

Sin embargo, la zona Experimental fue suprimida del Presupuesto Nacional a fines de 1947.¹³⁷ El Presidente, a través del Diario la Nación, pidió al Parlamento (a la comisión mixta), que reconsiderara el rechazo al Presupuesto del Plan, aclarando que se trataba de una política de gobierno su implantación.¹³⁸ En junio de 1947, el jefe del Plan, Víctor Troncoso fue trasladado a Santiago sin cargos en su contra. En el mismo mes, el gobernador disolvió los Centros de Padres y Apoderados; El Ministerio de Educación debió reclamar ante el Ministerio del Interior. A fines de 1947, en la tramitación de los presupuestos educacionales, se suprimieron definitivamente los fondos asignados al funcionamiento del Plan. Se desarrollaron muestras públicas a favor del Plan. Una delegación de San Carlos viajó a Santiago a hablar con el Presidente González Videla, quien prometió su apoyo para conseguir financiamiento para el plan.¹³⁹ A fines del mismo

¹³⁵ Funez, Francisco. *Plan Experimental de San Carlos Desde su génesis hasta 1948*. Santiago, 1951, p. 15.

¹³⁶ Diario La Nación. 8 de julio de 1946 (5)

¹³⁷ *Op. cit. Plan Experimental de San Carlos Desde su génesis hasta 1948* .P. 18.

¹³⁸ Diario la Nación. 22 de diciembre de 1946 (6)

año, fue designado un nuevo director para el Plan, siendo este ajeno al desarrollo del mismo. A principios de 1948, en una carta enviada por el Presidente González Videla al diario La Nación, informó a la comunidad de San Carlos que se continuará normalmente con la ejecución del Plan, y que las matrículas seguirían funcionando normalmente.¹⁴⁰ Pero lo que no comunicó era que las bases institucionales ya habían sido cambiadas, y que el Plan no seguiría de la misma forma que había sido originalmente ideado.

Se suprimieron los cuatro años de enseñanza secundaria de la Escuela Consolidada, y se estipuló que ésta sólo daría tres de los seis años estipulados para la educación media. Además se eliminaron los departamentos Medico-Social y de Extensión Cultural. La escuela, en la letra de la ley, seguía existiendo, pero se fue modificando hasta que el fin con el que fue concebida (unidad, correlación, etc.) se diluyó. Por su parte el Diario Ilustrado declaraba que a partir de ese momento el Plan se efectuaría de manera correcta, aclarando que anteriormente se había encaminado de mala forma, amparados en el informe del Ministerio de Educación.¹⁴¹

En otro artículo del Diario Ilustrado, se hacía referencia a la legitimidad legal que tendría ahora el Plan, reconociendo que si los alumnos querían una continuidad de estudios, tendrían que trasladarse a otras partes del país, ya que la instrucción en sus lugares de residencia llegaría sólo hasta primer grado de la enseñanza secundaria.¹⁴² La oposición, que se expresaba en este diario, no escondió su satisfacción al ver entroncado el sistema educacional, ya que por un lado querían impedir una educación del campesinado y sabían que era imposible el traslado de los niños a otras partes del país para continuar con sus estudios, ya que el sistema económico que primaba en el campo, se los impedía.

Los sectores conservadores habían ganado, impidiendo que los campesinos tuvieran acceso a una buena educación que les hubiese permitido surgir. Ante el miedo que les provocaba un posible cambio de la relación que llevaban por tanto tiempo, impidieron a toda costa el Plan. Donde más claramente se manifestó esta desesperada lucha por impedir que el control se saliera de sus manos, fue en el Parlamento. En las discusiones parlamentarias salieron a flote todas las intenciones del sector conservador que lograron que el Plan no se desarrollase.

2.4. Discusiones Parlamentarias

La discusión llegó a la Cámara de Diputados, por la medida tomada por el gobernador del Departamento de San Carlos de disolver los Centros de Padres y Apoderados. Esta discusión fue encabezada por el Diputado Tapia, aludiendo que iba en contra de una

¹³⁹ Diario La Nación. 1° de abril de 1947 (7)

¹⁴⁰ Diario la Nación. 7 de marzo de 1948 (8)

¹⁴¹ Diario Ilustrado. 1° de marzo de 1949 (9)

¹⁴² Diario Ilustrado. 3 de marzo de 1949 (10)

disposición del Ministerio de Educación, por lo que sería ilegal, señalando que “las medidas dictadas por este gobernador significaban una abrupta invasión de atribuciones con respecto al Ministerio de Educación Pública”.¹⁴³

Luego la discusión prosiguió por las acusaciones que se hicieron en contra del director de la zona Experimental, Víctor Troncoso. Se aludía a que la salida de Troncoso de la dirección del Plan se debía a intereses de política partidista, debido a su afiliación al Partido Socialista, lo que miembros del partido socialista negaron rotundamente (el Diputado Tapia, que era socialista, aclaró que ellos no negaban a ninguno de sus partidarios, explicando que Troncoso tenía ideas afines, pero que no era militante). Probablemente, el origen de esta acusación se hallaba en el hecho de que el Diputado conservador Barruetos había visto al Senador Allende visitando la Zona Experimental de San Carlos. Por su parte, el Diputado Tapia planteaba que los verdaderos motivos de la oposición al Plan eran que “los miembros del partido de su señoría (Montané) no son partidarios de estos adelantos educacionales que ayudan a abrir los ojos a los sectores más postergados de la población, que ayudan a que el pueblo tenga más cultura y a hacerle saber donde esta el origen de las injusticias sociales.”¹⁴⁴

El Diputado Montané alegó que las más prestigiosas personalidades de San Carlos reclamaron en contra del Plan, acusándolo de elegir a partidarios políticos para trabajar con él. Ante esto, el diputado Tapia responde que ve confirmada su idea acerca de que las razones que esgrimen sus opositores son meramente de carácter de política partidista, ya que las personas que nombra el diputado Montané, son todas pertenecientes a partidos políticos de San Carlos, ligados a los sectores conservadores.

145

En la Cámara del Alta, las discusiones fueron más profundas en el problema. El Senador Allende hizo alusión no sólo a la falta de instrucción, sino a la falta de higiene, salud, aspectos que el Plan pretendía solucionar. A su vez, expone el número de matriculados – 752 alumnos -, lo que reflejaba un verdadero éxito. Puso énfasis en que lo que quería el Plan era elevar la educación del campesinado, sin desarraigarlo de la tierra, sin acentuar la migración campo ciudad, sino que capacitarlo para que permanezca en el campo, pero en condiciones óptimas. También hizo notar cómo el Ministro de Educación, habiendo comprometido su palabra con una delegación de San Carlos a mantener la Escuela a como diera lugar, después echó pie atrás. El Senador Allende hacía referencia a ello, ya que denunciaba una práctica usual en el gobierno: la mediación, el llegar acuerdos con la oposición para que así aprueben otros proyectos que de otro modo se quedaban entrapados en el Parlamento, (Es necesario recordar que la oposición era mayoría en el Congreso Nacional durante todo el periodo de los gobiernos radicales) lo que habría echo cambiar de opinión al Ministro de Educación y ceder ante las prerrogativas que la oposición deseaba.¹⁴⁶

¹⁴³ Discusiones Ordinarias de la Cámara de Diputados. 9 de julio de 1947, p. 700.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 703.

¹⁴⁵ *Ibid.*, 22 de julio de 1947, p. 961.

Es clara la situación que se presentaba en el Parlamento, en donde se trabó el normal funcionamiento del Plan San Carlos por motivos de orden político, utilizando argumentos que hicieron de la discusión una cosa política, y no centrada en el problema mismo de la enseñanza. Así es como relucieron los intereses individuales de la oposición para frenar este proyecto, ya que llevaría la instrucción a un lugar en donde, para conservar el ejercicio de la vigilancia, les era necesario mantener una masa inculta. Así fue como intereses particulares frenaron una posible vía de desarrollo en los lugares aislados del país, en donde en ese entonces, la educación no seguía una orientación profesional que tendiese a elevar al hombre para insertarlo en la sociedad y entregarles las herramientas de trabajo, sino que sólo los preparaba para seguir siendo peones, manteniendo la brecha de campo ciudad.

Conclusiones

Varios fueron los procesos que corrieron paralelos al periodo de los gobiernos radicales en Chile, cambios en la estructura política del país que trajeron consigo la ampliación de la participación social, sobretudo en términos del peso fáctico adquirido por los grupos medios y el giro en la lógica económica, hacia la industrialización, son sin duda las irrupciones más importantes en la continuidad histórica de dicho período.

Nuestra investigación estuvo enfocada en los aspectos educacionales transversales a dichos procesos, los que durante el periodo mencionado, obedecen principalmente a dos propósitos particulares: el formar ciudadanos más productivos en correlación con las faenas propias de la lógica industrial y, por otra parte, el hacer del ciudadano y de la ciudadanía en su conjunto, un factor participativo y determinante en el proceso de democratización social. Para llevar a cabo la anterior tarea, debían conjugarse varios factores relacionados entre sí, ya que el estado en el cual se encontraba la actividad educacional en el país, era, dado sus múltiples falencias, difícilmente funcional a cualquier propósito político o proyecto nacional, salvo uno que se planteara como empresa la perpetuación de las condiciones heredadas de antaño.

Siguiendo la línea anterior y a la luz de los resultados de nuestra investigación, consideramos que la educación, pese a mostrar un aceleramiento en cuanto a su desarrollo durante el periodo de los gobiernos radicales, no logró convertirse en el motor de la lógica de desarrollo nacional ello, por que si bien existieron avances, tanto en materia educacional propiamente tal, como en la infraestructura necesaria para llevarla a cabo, dichos avances no lograron un estándar óptimo, ni la perdurabilidad en el tiempo necesaria para cimentar un desarrollo deseable.

Las causas que explican lo anterior, están por una parte ligadas a factores políticos, que quedan explícitos en el análisis de las negociaciones en el marco del *Estado de Compromiso* y del Plan San Carlos, las que muestran claramente el adverso escenario en el cual el tema educacional era discutido, ya que ciertos sectores mostraron una

¹⁴⁶ Discusiones Ordinarias del Senado. 23 de julio de 1947, p. 1107.

predisposición renuente al cambio, sobretodo en lo que respecta a las zonas rurales. Y, por otra parte, a la importancia relativa con la que el tema educacional fue considerado, al menos en el ámbito de los discursos, ya que al impulso inicial de los primeros años en los cuales el tema era relevante y dimensionado como prioridad, le fueron sucediendo paulatinas omisiones, hasta desaparecer casi por completo de la lista de temas de interés nacional, en lo que a mensajes presidenciales se refiere. Por todo lo anterior, se hace evidente que las aspiraciones en torno a crear un sujeto consciente de sus deberes y derechos dentro de la sociedad democrática, difícilmente lograrían abarcar a la totalidad o por lo menos, a una mayoría de chilenos, si casi el 50% de ellos, vale decir, los habitantes del área rural en general hacia 1940, no se verían afectados a las reformas que tendían a ello; y en este sentido el Plan San Carlos, que buscó implementar en el área rural los preceptos de educación democrática, se vio conculcando inmediatamente, ante el horror de los terratenientes de presenciar cómo sus empleados, podían soliviantarse a partir de las nuevas enseñanzas que les impartirían en sus escuelas. Es importante subrayar el hecho de que, potencialmente, el éxito de las reformas, en el sentido de promover la formación de ciudadanos participativos y de trabajadores calificados, pudiese representar un campo fértil para la proliferación de movimientos sindicales; precisamente, era este uno de los principales miedos de la oligarquía terrateniente. Fue en ese momento que, los gobiernos radicales, debieron entrar en negociaciones y acuerdos para evitar que su obra gruesa en torno a la economía y política, peligrase ante la arremetida parlamentaria de los opositores.

Lo anterior explica claramente los riesgos que corrían los gobernantes que quisiesen ir demasiado lejos en sus propuestas reformistas, es por ello que se explica que, ante la posibilidad cierta de ver arrancada de cuajo todas sus obras y realizaciones, los gobiernos radicales habrían renunciado a integrar a la mitad del país en el proyecto desarrollista, perpetuando la marginalidad de aquel sector de población y postrándolo en el atraso y la ignorancia. No así con el sector urbano, que sí se vio afectado por los nuevos lineamientos proyectados en materia educacional, siendo éste el punto de mayor eficacia que lograron los gobiernos radicales, ya que una gran parte de la población urbana, en franca expansión por aquel entonces, se embarcó en las nuevas propuestas económicas.

En resumen, es posible afirmar que, con el devenir de la aplicación de las nuevas políticas educacionales, se profundizó la brecha cultural y socio-económica entre la ciudad y el campo, ya que mientras los primeros vislumbraban un futuro más auspicioso al ser partes de un nuevo sistema económico, los segundos debieron esperar casi 25 años para entender qué es ser un ciudadano con derechos y que forma parte de una sociedad que requiere de todo el capital humano disponible, en pos de alcanzar el desarrollo pleno para todos. Como podemos sostener, una vez realizada la investigación, hasta donde conocemos la historiografía nacional habría descuidado una investigación válida para la no consolidación de los planes gradual de renovación gradual de la Educación Secundaria y San Carlos.

Bibliografía

Bibliografía General

Aylwin, Mariana y otros, **Chile en el siglo XX**, Editorial Planeta, Santiago, 1992.

Meller, Patricio, **Un siglo de economía política chilena (1890-1990)**, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1996.

Salazar, Gabriel. **Labradores, peones y proletarios: formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX**. Ediciones Sur, Santiago. 1989.

Mellafe, Rolando. ~~Sociedad y población rural en la formación de Chile actual: La Ligua 1700-1850~~. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1988.

Sergio Villalobos y otros autores, **Historia de Chile**. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998.

Alberto Edwards, **La fronda aristocrática en Chile**. Editorial Universitaria, Santiago, 1992.

Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. **Historia Contemporánea de Chile Vol. II**. Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1999-2002.

Bibliografía Específica

- Soto Roa, Fredy; ***Historia de la Educación Chilena*** ; CPEP, Santiago, 2000.
- Dewey, John, ***Democracia y educación*** .
- Núñez, Ivan; ***Tradición , reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*** . Vector, Centros de Estudios Económicos y Sociales.
- Núñez, Ivan, Serie Estudios N° 11, ***Las políticas públicas en Educación. Una mirada histórica (1925-1997)*** , Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, 1997.
- Soto Roa, Fredy, Revista de Pedagogía N° 10, ***El Estado y el Instituto Pedagógico*** .
- Troncoso, Víctor y Daniel Navea, ***La consolidación de la Educación Pública*** ; Santiago, 1954.
- Núñez, Ivan, ***Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*** , Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Academia de Humanismo Cristiano, 1982.
- Núñez, Iván. ***La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940-1973*** . PIIE, Santiago. 1989.
- Ministerio de Educación, ***La Experimentación Educacional en Chile*** .
- Funez, Francisco. ***Plan Experimental de San Carlos Desde su génesis hasta 1948*** . Santiago, 1951.
- Labarca, Amanda. ***Historia de la Enseñanza en Chile*** , Santiago, Universitaria, 1939.
- L. S. Rowe, en Anales de la Universidad de Chile.
- Carlos Ruiz, ***Escuela, política y democracia*** , “Realidad Universitaria”, Stgo., CERC, vol.3, N°7, mayo de 1989.

Periódicos

- Diario El Siglo. 17 de marzo de 1943.
- Diario la Nación. 18 de marzo de 1945.
- Diario El Siglo. 19 de julio de 1945.
- Diario Ilustrado. 1º de julio de 1946.
- Diario La Nación. 8 de julio de 1946.
- Diario la Nación. 22 de diciembre de 1946.

Diario La Nación. 1º de abril de 1947.
Diario la Nación. 7 de marzo de 1948.
Diario Ilustrado. 1º de marzo de 1949.
Diario Ilustrado. 3 de marzo de 1949

Fuentes

Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, 3ª edición, mayo de 1946.
Discusiones Ordinarias de la Cámara de Diputados. Archivos del Congreso Nacional.
Discusiones Ordinarias del Senado. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1939. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1940. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1941. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1942. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1943. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1944. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1945. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1946. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1947. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1948. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1949. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1950. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1951. Archivos del Congreso Nacional.
Sesión del Congreso Pleno, 21 de mayo de 1952. Archivos del Congreso Nacional.
Censo de población, año 1930. Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
Censo de población, año 1940. Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
Censo de población, año 1952. Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
Censo de población, año 1960. Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
Superintendencia de Educación, ***Recopilación de antecedentes acerca de la historia y la evolución de la educación.***
Decreto n° 1100. Biblioteca Nacional. Archivo siglo XX.

Fuentes

Anexos

El Diario Ilustrado 01



Para tomar conocimiento exacto de la situación de la opinión sancarlina, nos hemos acercado a dirigentes políticos de esta localidad. Citaremos aquí solamente dos opiniones.

Un dirigente del Partido Radical nos ha dicho:

—Hemos recibido notas de la Escuela Consolidada, circulares que se han enviado a todos los partidos de esta localidad, y no las hemos contestado. Lo haremos pronto, sin duda. Pero, puedo declarar que nuestra posición respecto a la obra del señor Troncoso no ha cambiado. Existe un voto condenatorio de las actitudes del señor Inspector, que el público conoce, y que fué el pronunciamiento de la Asamblea Radical sobre este importante problema departamental. Nuestra línea está trazada y no creo posible que otro voto venga a alterar nuestra posición, porque subsisten las causas que orientaron a la

Asamblea al hacer ese pronunciamiento.

Un dirigente conservador contesta a nuestras preguntas en la siguiente forma:

—Sabemos que en el Erario Nacional no hay un peso disponible para obras de verdadera necesidad; mal podríamos nosotros luchar porque se lanzaran millones para una obra educacional mal concebida que está resultando un fracaso evidente.

Hace muchos años que nuestro Partido está pidiendo y haciendo ambiente a una reforma educacional; pero la que propicia el señor Troncoso no es obra educacional, sino en sus apariencias. En el fondo no se ve sino un movimiento político social, de avanzada, como lo llaman ellos, comunizantes como decimos nosotros.

—Y a favor de quién se hace este movimiento?
—No voy a decirlo —nos responde nuestro interlocutor. Hay cosas que no hay para qué preguntarlas: están a la vista. Pero ninguno de los partidos históricos, ni radicales, ni liberales, ni conservadores pueden estar contentos con las actuaciones del inspirador de este movimiento.
A estas opiniones de políticos, agregaremos ahora el diálogo que sostuvimos días atrás con una madre obrera que envía sus hijos a la escuela Rural que

funciona en la Quinta Santa Ana.

—Oiga señor ¿se paga ahora para que los niños puedan ir al colegio?

—No señora, la educación primaria sigue siendo gratuita...

—Es que el profesor de la Quinta Santa Ana llama a los padres de familia y les exige que les den a los niños plata para que le lleven a la escuela, todas las semanas. A unos les pide hasta veinte pesos mensuales, a otros seis, a otros cuatro. Dice que es para darle desayuno a los niños y almuerzo a los que viven lejos. Ahora, señor, todo es plata. Cuando un niño falta a clase, para que lo reciban, tiene que llevar un peso.

—Señora— le respondimos, Ud. no tiene obligación de dar nada a la escuela. El señor Troncoso no es Poder Legisla-

tivo para imponer contribuciones. Ese es sólo un abuso abominable. Para el desayuno escolar hay fondos fiscales que, desgraciadamente, se invierten en otra cosa.

La Quinta Santa Ana... La conozco mucho. Es una de las propiedades que obtuvo el fisco en calidad de herencia yacente de una señora relacionada conmigo por un parentesco de afinidad.

Esta quinta tenía frondosos árboles forestales. Larga fila de añosos acacios, cercos de viejos álamos, gigantescos eucaliptos, pinos, sauces, etc. etc.

Desde lejos se veían las copas de estos corpulentos viejos árboles al pasar por los ca.

minos que lindan con la expresada propiedad.

Eran alrededor de quinientos árboles...

Hoy día no queda nada de esas hermosas filas de árboles...

¿Qué se ha hecho todo eso?

Son muchos los vecinos que se formulan esta pregunta.

No dudamos de que toda esa riqueza forestal ha sido reducida a dinero, y que ese dinero fiscal ha sido debidamente cautelado; pero, para no dar pábulo a la maledicencia, sería conveniente que el señor Inspector Escolar ilustrara al público sobre ese particular, como asimismo sobre la producción de la Quinta durante el tiempo que ha estado bajo su control.

Misión ingrata es tratar de estos temas en la prensa. Pero, cuando la prensa no hace por iniciativa propia, es preciso que alguien se sacrifique y afronte las responsabilidades y las animadversiones que los temas antipáticos traen consigo.

En el caso del movimiento político social que se denomina Escuela Consolidada, mi sinceridad de hombre y de patriota, me ha llevado a ponerme al frente de quienes, en mi concepto, no hacen beneficios alguno a la educación o porque viven dentro de una idea fija o porque teniendo grandes aspiraciones, carecen de medios suficientes para realizarlas.

Eleuterio Otárola S.

El Diario Ilustrado, 1º de julio de 1946.

El Diario Ilustrado 02

PLAN DE EXPERIMENTACION EDUCACIONAL
DE SAN CARLOS HA QUEDADO SENTADO EN
DEFINITIVA SOBRE BASES DE LEGALIDAD

Declaración que, sobre el particular, formula el Ministro de Educación,
don Armando Mallet S.

El Ministerio de Educación Pública ha entregado a la prensa una importante declaración relativa a la prosecución del Plan Experimental de Educación en el Departamento de San Carlos, el que tendrá, desde ahora bases legales y definitivas para realizar su misión educativa en aquella zona.

Por considerar de extraordinaria repercusión, en las esferas educativas y sociales de San Carlos, como también del resto del país, reproducimos íntegramente la mencionada declaración oficial:

"El Ministerio de Educación Pública, interesado en dar forma y organización definitiva al Plan de Experimentación de Educación del Departamento de San Carlos, ha terminado ya los estudios respectivos y el Decreto Supremo ha quedado listo para la firma de S. E. el Presidente de la República,

"Todos los Servicios Educativos de San Carlos quedarán bajo la tuición directa de la Sección Técnica Central del Ministerio de Educación, a fin de garantizar la continuación de los estudios y la dirección única de ellos.

"Funcionarán, además de las Escuelas Primarias ya existentes, Cursos correspondientes al 1er. Ciclo de la Enseñanza Secundaria, Comercial, Industrial y Técnica Femenina.

"Con esto se satisface la aspiración de los padres y vecinos de San Carlos, en el sentido de contar con un establecimiento de Educación Media para sus hijos.

"Santiago, 28 de Febrero de 1949"

Con referencia al problema educativo de San Carlos, se re-

cordará que desde algún tiempo se venía estudiando por organismos técnicos correspondientes la fórmula que permitiera dar vida legal a ese experimento y corregir los errores e irregularidades que se cometieron en su implantación.

A este respecto, debemos recordar que primero una Comisión designada por el Ministerio de Educación llegó a la conclusión, de que el Plan no descansaba sobre bases pedagógicas y, en muchos aspectos, se apartaba totalmente de terminantes disposiciones reglamentarias y, por otra parte, es necesario tener presente que la Contraloría General de la República, en informe de fecha 18 de Octubre de 1947, dejó constancia de serias irregularidades de orden económico y financiero, que se habían cometido, precisamente por los encargados de implantar

este experimento.

Es así cómo en el citado Informe de la Contraloría, al establecer responsabilidades, dice textualmente:

"Página 15 del Informe, señor Enrique Muñoz S.— "Responsabilidades.— De la revisión practicada y de los hechos expuestos en el presente informe, se desprende que en la Zona Experimental de San Carlos existe desorden administrativo que afectaría a los siguientes funcionarios por las razones que se indican.

"A don Victor Troncoso Muñoz, Inspector de la Zona, designado para este cargo por decreto del Ministerio de Educación N.º 3654, de 30 de Junio de 1944, o sea, desde su creación, que ha tenido bajo su responsabilidad la supervigilancia y marcha de los Servicios, por no haber fiscalizado las inversiones

01.06.2001

...visado el movimiento de entradas y salidas de este Servicio, como también no haber cumplido las normas administrativas para el buen funcionamiento de esta Escuela, lo que implica negligencia en el cumplimiento de sus obligaciones"

"A don Melacio Bustos Medina, Director de la Escuela Granja N.º 40, le afectan los graves cargos que se expresan:

"Haber solicitado a comerciantes facturas canceladas por mercaderías no entregadas y su valor depositado en su cuenta particular.

"Haber comprometido el crédito fiscal sin autorización legal correspondiente, contraviniendo lo dispuesto en el art. 48, de la Ley Orgánica de la Contraloría General de la República.

"Haber trasgredido las disposiciones de la ley 7079, disponiendo de entradas propias, sin depositarlas en Tesorería y sin

la autorización de la Superioridad del Servicio.

"Los cargos señalados, a mi juicio, impiden al señor Bustos continuar al frente de esta Escuela.

"Con respecto a los cargos de orden administrativo y económico, estima el Inspector suscrito que el Departamento de Inspección y Examen de Cuentas de la Contraloría General de la República debe iniciar en contra del afectado, a base de los antecedentes expuestos en este informe, el juicio de cuenta correspondiente, sin perjuicio de poner en conocimiento del señor Ministro de Educación Pública, desde luego, copia del presente informe para los fines que correspondan".

01.06.200

El Diario Ilustrado, 1º de marzo de 1949.

LA ZONA DE EXPERIMENTACION
EDUCACIONAL DE SAN CARLOS
TENDRA HOY EXISTENCIA LEGAL

El Ministro de Educación, señor Mallet, firmará hoy en la ciudad de San Carlos el decreto respectivo

Hoy quedaron terminados los estudios que dan existencia legal y organización definitiva a la Zona de Experimentación Educativa del Departamento de San Carlos.

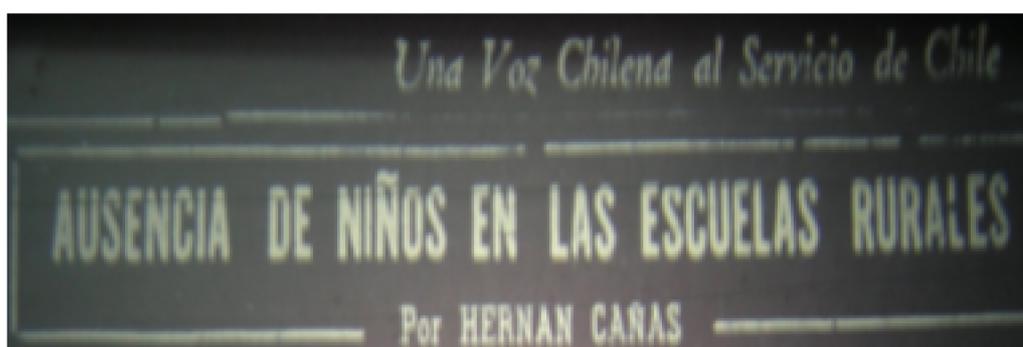
El decreto respectivo fue enviado para su firma al Ministro de Educación, quien debe encontrarse hoy en la ciudad de San Carlos para concurrir a la manifestación pública con que se celebrará este acontecimiento.

De acuerdo con los términos del aludido decreto, en San Carlos funcionará un tipo de escuela media que incluye enseñanza humanística, industria,

comercial y técnica femenina hasta el primer grado. Estos estudios serán válidos para la prosecución escolar en el segundo grado de establecimientos similares de otros puntos del país.

El asesor técnico del Ministerio de Educación, señor Agustín Álvarez Villablanca y el Jefe de la Sección Técnica Central del Ministerio señor Martín Bunter, fueron los funcionarios encargados por el Ministro de Educación para realizar los estudios que han culminado con la organización de la Zona Experimental de San Carlos.

El Diario Ilustrado, 3 de marzo de 1949.



Se han reanudado las clases en las Escuelas Primarias del país. Mejor dicho, de conformidad al decreto gubernativo, todos los escolares debían estar en sus respectivas escuelas el 1.º de marzo. Sin embargo, no ha sucedido así.

Escribimos estas líneas el sábado 6, terminada la primera semana de clases, y en la Escuela en donde trabajamos no se hizo ni una sola hora.

¿Por qué razón?

¿No hay medios materiales para ello? Si los hay, y aunque pobres y usados, sirven todavía.

La realidad tremenda es que no se han hecho clases por la sencilla razón de que no hay a quien hacérselas.

¿Y los niños, dónde están?

¿Se habrán ido a otras Escuelas? No; en otras escuelas

sucede lo mismo.

Entonces, ¿estarán veraneando? Qué absurdo y cruel es pensar que el niño proletario esté veraneando. (Sólo pueden hacerlo los más débiles y enfermizos en las Colonias Escolares).

Entonces, los muy holgazanes, encontrando poco los dos meses de recreo, se habrán quedado en sus casas jugando todavía. No; hemos averiguado y no se hallan jugando en sus casas.

Entonces... ¡Ah!, entonces, (la pregunta quema los labios), ¿estarán, acaso, trabajando? Sí, tal como suena, trabajando.

Ese es el secreto, el profundo misterio que todo el mundo conoce y que nadie remedia: el escolar de 7, 8, 9, 10, 11, 12 o más años ha trabajado durante

haciéndolo cuando debía estar en clases, escuchando las primeras lecciones de marzo, suaves como el canto de los pájaros; jugando con sus demás compañeros en los alegres recreos; comiéndose la dulce manzana o el pan dorado, con miel más dorada todavía, a la hora de las 11, cuando el estómago acusa su presencia reclamando agudamente.

Pero él está distante, perdido entre las altas espigas, o encucillado sobre la tierra, arañándola con sus frágiles uñas, para arrancarle las papas menudas y silenciosas; él está debajo de los frondosos maizales abriendo los choclos con sus manos diminutas, para descubrir unos dientes grandes y blancos como si una inmensa boca riera frente a él, a él, que debe ser el

único con derecho a reír hasta el cansancio.

Pero el patrón exige y no puede desobedecersele sin peligro de ser echado junto con el padre y la madre. Porque generalmente, estos niños están ayudando a sus padres en las duras labores campesinas. En los fundos con cosechas abundantes, los campesinos solos no pueden dar abasto, y necesariamente deben echar mano de sus hijos, a pesar de que en la mayoría de los casos es el hacendado el que los obliga a ello. Y frente al espantoso dilema de quedar sin mano de sostener por unos días más el envío de sus hijos a la escuela, es preferible —;claro que lo es!— decidirse por esto último.

Hemos preguntado por el tiempo que dura esta ausencia, y

nos han respondido que hasta después de Semana Santa. ¡Hasta después de Semana Santa no se regularizará la asistencia! O sea: hasta fines de abril. En suma, dos meses completos perdidos. (Y pensar que el nuevo método para enseñar a leer en el primer año tiene consultado el tiempo con una rigidez casi matemática...)

He ahí el secreto a voces, la causa precisa por la que nuestras salas están vacías. La soledad, como otra gran madre chilena ha venido a matricular a sus numerosos hijos.

He ahí por qué el patio lleno de juncos continúa deseando compartir con sus niños; he ahí por qué el rosal apretado de fragantes rosas sigue esperando un leve empujoncito para deshacerse, como una niña, en un raudal de lágrimas rosadas; he ahí por qué el huerto oloroso a duraznos y

membrillos y ciruelos continúa llamándolos con sus redondas voces de colores; y he ahí, en fin, por qué está siempre tan atento a su llegada, para sentirlos trepar como hormigas por sus ramas fraternales.

Nos pasamos un poco desalentados por los anchos corredores, pensando en este problema que es uno de los tantos que afectan al niño proletario, cuando nuestros ojos se posan en los bellos racimos del parrón de la escuela, y los vemos tan quietecitos y tímidos que nos dan deseos de saludarlos y de hablarles, exactamente como si fueran nuestros niños, cuyos rostros aún no conocemos, en su primer día de clases.

El Siglo, 17 de marzo de 1943.



FINANCIAMIENTO DEL PLAN DE
EDUCACIÓN RURAL DE S. CARLOS

Son del dominio público las iniciativas desplegadas por el Gobierno en los últimos meses en materia educacional, a saber, la fundación del Cuerpo Cívico de Alfabetización, el estudio de la renovación de la enseñanza secundaria y el establecimiento de una zona experimental de Educación Rural en el departamento de San Carlos.

Estas medidas, definidas por el ex Ministro de Educación, señor Enrique Marshall, como esfuerzos del Gobierno para resolver por la vía más rápida los problemas fundamentales de nuestra realidad cultural y educativa, a falta de una Ley Orgánica de los Servicios, contaron con el aplau-

so de las instituciones del magisterio que vieron, en cierto modo, que con ellas se iniciaba el cumplimiento de hondas y reiteradas aspiraciones de la ciudadanía, en el sentido de modernizar nuestro sistema educacional, democratizar los organismos docentes y ponerlos a tono con las exigencias sociales y económicas que plantean el presente y el porvenir de la República.

La U. P. CH. manifestó su complacencia por el Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos, y en una fundada declaración señaló pública-

mente las proyecciones que él tenía para la transformación económica y social del país, sus favorables repercusiones en el incremento de la riqueza agropecuaria y las vastas perspectivas que dejaba abiertas en la solución de los apremiantes problemas del abandonado sector rural de la población chilena.

Sin embargo, a pesar de esta iniciativa surgida del Gobierno, impulsada activamente por algunos de sus más altos personeros y apoyada por importantes organizaciones del magisterio nacional, el C. D. N. constata con alarma que

este importante plan no tiene financiamiento hasta ahora, y que en consecuencia, su realización está seriamente amenazada por una asfixia económica que puede convertir en le-

tra muerta los decretos que con tan plausibles finalidades, dictara el Gobierno.

Es necesario resaltar el hecho de que la fundación de los nuevos tipos de educación rural, tales como la Escuela Rural de Concentración, la Escuela Consolidada y la Escuela Normal Rural, exigen gastos de parte del Gobierno y de los organismos interesados en el fomento de la producción, por cuanto se trata de dotarlos de los medios modernos de trabajo agrícola y de enseñanza, a fin de que sus experiencias puedan en un futuro próximo constituir una norma

y una orientación en la tarea de perfeccionar el sistema educacional chileno.

El C. D. N. está informado de los esfuerzos desplegados y de la abnegación que evidencian los maestros de San Carlos, como asimismo de la comprensión y apoyo que esta obra ha despertado entre respetables sectores de opinión de esa zona y del país, en contraste con la actitud anti-patriótica y prejuiciosa de algunos sectores reaccionarios que se oponen por todos los medios a la realización del Plan Experimental, pretextando

que constituye un derecho
y que es necesario y previe
ir a la transformación to
tal de la enseñanza rural
en el país.

La directiva Nacional de
la U. P. CH. considera la
trascendencia de este plan
que desborda los límites de
lo rural o de una rama se-
parada de la enseñanza, y
que su realización debe
constituir la preocupación
de todos los hombres pro-
gresistas de Chile, interes-
dos sinceramente en que la
educación pública sea un
instrumento colocado al
servicio de la democracia
y del bienestar del país.

Por estas razones el C.
D. N. de la U. P. CH. de-
clara:

1.º Que dará todos los pasos necesarios para hacer llegar a S. E. el Presidente de la República la aspiración del magisterio nacional y de sus organizaciones representativas en el sentido de que se dé, de inmediato, un financiamiento adecuado y suficiente a este Plan Experimental, a fin de que rinda los frutos deseados.

2.º Que es necesario esclarecer la significación del Plan dentro de las organizaciones culturales, sociales, políticas, etc., para contrarrestar la obra anti-patriótica de los sectores que están ejerciendo fuertes influencias para que se

le lleguen los fondos correspondientes.

3.º Que el C. D. N. sienta solidario de la obra constructiva que realizan los maestros de San Carlos, y que mantendrá una actitud de vigilancia frente a los peligros que se cierren sobre sus estudios y trabajos, y al mismo tiempo, un espíritu de crítica elevada y creadora para que sus resultados contribuyan a la superación del sistema educacional chileno.

4.º Exponer al C. D. N. de la Federación de Educadores todos los antece-

01.06.2008

dentes relacionados con este problema, y solicitarle su pronunciamiento favorable para recabar del Gobierno el financiamiento y el apoyo necesarios.

5.o Enviar a la Zona de Experimentación una comisión de su seno que vaya a estudiar en el terreno mismo los aspectos fundamentales del Plan, a objeto de enriquecer el conocimiento de los problemas que entraña, e informar documentalmente al magisterio y al país de su trascendencia y significación para el progreso, el bienestar y la cultura de Chile.

El Siglo, 19 de julio de 1945.

Plan Experimental Rural del Departamento de San Carlos

Para entender las circunstancias que determinan el Plan Experimental de San Carlos, su desarrollo y conclusión, es necesario primero entender el contexto en que se desarrolló. El llamado mundo rural presenta características que varían poco a lo largo de los años. Así es como en el momento de desarrollarse el Plan, la situación se había mantenido prácticamente inamovible desde el s XVII. Las relaciones de poder que se desarrollaron durante todos esos años recalaron de tal forma en la mentalidad del hombre rural, que cualquier atisbo de cambio parecía impensable. Todo esto sumado a la gran distancia que se desarrolló entre el campo y la ciudad, distancia que no permitía una comunicación dentro de estas realidades que pudiese generar algún cambio.

Uno de los factores fundamentales que determinó esta situación fue el de las relaciones rurales de producción. Desde un principio fue necesario tener mano de obra para desarrollar la producción. Así fue que el sistema de masas trabajadoras vino a

resolver este problema. Ante ello, disposiciones reales vinieron a regular estas relaciones laborales para no repetir lo ocurrido en Centro América donde la población fue rápidamente diezmada. Así es como la Encomienda vino a resolver este problema. La solución fue dada a los colonos, que no se preocuparon de organizar un sistema laboral que no fuese indígena,¹⁴⁷ dejando de lado a los mestizos y colonos pobres que formaron una gran masa marginal que denominaron vagabundos.

Pero el sistema productivo, en la medida que iba creciendo, necesitaba más mano de obra para suplir una demanda que, si bien no era mayor, los indios y los esclavos no eran capaces de sustentar. Era necesario un sustituto a esta fuerza laboral. Buscaron solventar esta carencia con los indios de paz remanentes y en los vagabundos de mayor confianza. Es así que la aparición dentro de los grandes terrenos de grupos que se empezaron a radicar, desencadenaron en un largo plazo en los campesinos y en los peones.¹⁴⁸

A Principios del s XVIII, la situación económica cambió. Se abrieron nuevas perspectivas económicas con el mercado triguero del Perú, ante lo cual se necesitó de una mayor mano de obra. Se comenzó a reclutar a las masas vagabundas.

Las relaciones rurales de producción comenzaron determinadas, por un lado, por la necesidad patronal de organizar una fuerza de trabajo segura y permanente al interior de las grandes propiedades agrícolas; y, por otro, la necesidad de las masas vagabundas por establecerse (enrancharse) en cualquier pedazo de tierra disponible. Estos factores promovieron el desarrollo de un proceso de campenización.

Por esta vía los grandes terratenientes vieron la solución a la disminución laboral por parte de los indios y los esclavos, pero no era su intención inquilinizar a todos los vagabundos disponibles. Querían formar un peonaje residente (apropiarse de esta forma de los nuevos inquilinos). Esta solución no fue atractiva ni masiva, sino que las grandes masas de colonos pobres y mestizos optaron por arrendar retazos de tierra en diferentes lugares, cambiándose continuamente, o pedir a las autoridades municipales una merced de sitio. Este grupo de la población vagabunda fue el que más contribuyó a la formación del campesinado chileno, siendo comunes los pequeños arrendatarios y propietarios rurales independientes.

El inquilino, en cambio, fue sometido cada vez más, siendo su característica principal el ser peonizado, cada vez más oprimido pasando a estar en una etapa casi servil.

1.1 Proceso de campenización

El campesinado surge, a principios del s XVII, ante la necesidad de mano de obra dentro de las propiedades patronales. Se convirtieron núcleos poblacionales, en una fuerza "apropiadora".¹⁴⁹

¹⁴⁷ Salazar, Gabriel. *Labradores, peones y proletario: formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Ediciones Sur, Santiago. 1989. 328 páginas. Pág. 26

¹⁴⁸ *Ibidem*. P. 29

¹⁴⁹ *Ibidem*. P. 38.

Para esto, el patrón contó con varias formas de arraigar gente dentro de sus tierras. Una forma usual fue la de adquirir a bajo precio a niños indígenas e indigentes, para criarlos a la forma que mejor le acomodase. Así los patrones radicaron a los indios para que les inspirasen confianza y así formar su “estado mayor”. Les dieron un status diferente que complementaron con pequeños pedazos de tierra para su sustento, además del permiso para levantar sus ranchos cerca de las casas patronales. Éstos al ser trabajadores de confianza, pasaron a desarrollar tareas más elaboradas con el fin de dar una buena administración en la producción, siendo más adelante los capataces. Para adquirir el rol de confianza, era necesario que el trabajador fuese apropiado de por vida al terreno patronal, o por toda su vida útil siendo oprimido hasta llegar a esa condición.

Ya a fines del s XVII y en los años siguientes, la expansión económica vino acompañada de una modificación de ciertas prácticas. Se empezó a utilizar ideas contractuales para definir algunas relaciones laborales. A modo de ejemplo, el uso de un “estado mayor” paso a ser ocupado por campesinos sin origen étnico especificado, siendo denominados “empleados” o “sirvientes”.¹⁵⁰ Pero a pesar de este avance, estos campesinos se arranchaban cerca de la casa patronal (siguiendo prácticas antiguas), eran usuarios de terrenos y recibían un salario en especie.

A mediados del s XVII, se comenzó a dar una mayor demanda de trigo que no pudo ser solventada con la forma de producción de las haciendas. Era necesaria una mayor producción. Para paliar esta carencia, los grandes terratenientes comenzaron a reclutar individuos de menor confiabilidad, a través de contratos flexibles de trabajo estacional u ocasional. También fue usual la compra del trigo producido por los pequeños propietarios o arrendatarios, a un bajo precio, pero que ayudó a dar una cierta consolidación que les permitió adquirir alguna independencia.¹⁵¹ Este uso bastó sólo para suplir la demanda de trigo, por lo que la producción de las haciendas no se desarrolló a la par de lo que la demanda exigía.

Sin embargo, desde mediados del s XIX, los hacendados comenzaron a importar maquinaria agrícola y molinera. Con ello la producción se incrementó. El rol de los pequeños productores se redujo. Surgió la necesidad de enrolar a un nuevo empleado, el mecánico agrícola, y de engrosar el número de peones rurales asalariados.¹⁵²

Ante la nueva coyuntura económica cerealera, se estimuló a los labradores desposeídos a arrendar pedazos de tierra. Se producía una especie de contrato, en el que se estipulaba el pago de un canon (dinero o producción). Se formó así una clase semi independiente que dio la posibilidad de adquirir cierta autonomía.

Comenzó a producirse una fuerte presión sobre los labradores independientes y semi independientes. Se produjo un alza general de los precios de la tierra, que se tradujo en un incremento del arriendo. Bajó el precio del trigo. El interés por los préstamos creció.

¹⁵⁰ *Ibidem.* P. 39

¹⁵¹ Con esto se consolidaban como mercaderes, que comercializaban los productos en los puertos, donde era a la vez dueños de las bodegas.

¹⁵² *Ibidem.* P. 41.

Ante la inminente quiebra, se comenzó a exigir el pago mediante el servicio peonal obligatorio.¹⁵³ Ante el no pago, fue común el “lanzar” a los inquilinos que no pagaban por el arriendo de la tierra o por el no pago de deudas. Pero estos labradores eran generalmente casados, con familia, por lo que evitaban el lanzamiento, lo que sería su fin, sometiendo frente a la presión patronal. Es así como el inquilino (que había iniciado un camino hacia la independización), por medio de presiones devino en una dependencia peonal.

La evolución de los peones estables fue menos dramática. Estos tenían un mínimo de independencia. Su contrato consistía en un pago por un trabajo remunerado. Estos peones eran a su vez residentes, recibían una pequeña tenencia de tierra para su manutención, con un compromiso de pago (que a la larga los sometió más). El perfil de estos peones estables era el de soltería y juventud. Ante esto el patrón ejerció un control, siendo él el que daba el permiso para contraer matrimonio.¹⁵⁴ Esto permitió que los peones se adaptasen mejor a las nuevas formas de trabajo, desarrollándose como un emergente proletariado rural.

Se daba una diferenciación entre empleados, arrendatarios y peones estables, que se basaba en la confianza que se tenía sobre el trabajador. Además se diferenciaba en el proyecto que se tenía sobre la tierra. Sin embargo no se tenía un arraigamiento sobre la tierra ante la incapacidad de ser dueño de esta, por lo que se caracterizaría como un lugar de tránsito al lugar donde se trabaja.

La formación de un campesinado dentro de las grandes propiedades no trajo consigo la desaparición de las masas indigentes. Se hizo más latente al aumentar su tendencia delictual. Así el problema marginal paso de ser un problema moral (gañan, ocioso), a ser un problema criminal (delincuente) pasando a ser un desafío político (que hacer con ellos).

La solución fue denominada como “fundación de ciudades”, que consistía en dar terrenos en aquellos lugares que no estaban ocupados, o que estaban ocupados ilícitamente (parecida a las villas en Europa). No tuvo muy buena acogida, ya que estas tierras no estaban bien localizadas (estaban lejos de los centros donde podían hacer transacciones, como los grandes poblados o ciudades).¹⁵⁵

Los pequeños arrendatarios o trabajadores independientes tuvieron oportunidades de juntar capital, en la medida que su producción complementaba a un sistema que no era dominado exclusivamente por los terratenientes, ya que ellos vendían sus productos a grandes propietarios, quienes hacían las veces de mercaderes de los productos, lo que facilitó que ciertos grupos productores (ya sea arrendatario, pequeños propietarios, villanos) pudieran acumular patrimonio. Si embargo, existía una presión sobre dichos productores, presión que recrudeció en momentos que el capital extranjero llegó con fuerzas a ocupar el lugar de los terratenientes en la distribución y comercialización de la

¹⁵³ Ibidem. P. 42

¹⁵⁴ Ibidem. P. 44.

¹⁵⁵ Ibidem. P. 52.

producción. Es en estos momentos (mitad del s XIX), estos terratenientes se vuelcan hacia adentro, a dominar las formas de producción. Se paralizó el proceso empresarial de los pequeños productores, produciéndose una proletarización dentro de las haciendas.¹⁵⁶

Se produce una unión de intereses entre los nuevos mercaderes y los terratenientes, que al manejar los medios de producción y distribución pudieron regular los precios de las producciones en su beneficio. Esto constituía una baja de los precios, que perjudicaba directamente a los pequeños productores, quienes al no poder ir al ritmo que les exigía el mercado, tuvieron que endeudarse con los mismos que comercializaba para poder sobrevivir, cerrándose sobre ellos una dominación que no tenía vuelta atrás. Se produce la usura sobre el interés de los préstamos, llegando a ser de un 16 por ciento sobre el préstamo. El campesinado se endeudaba, no pudiendo contra la ruina. En las villas, los jueces ejecutaban el pago de las deudas confiscando los bienes del deudor (animales, herramientas, semillas, etc.). De esa forma no podían producir para pagar las deudas, por lo que prefería huir antes de ser enjuiciados.

Ante el aumento de la demanda de trigo (Perú, luego California), fue necesario invertir dinero en tecnología para elevar la producción, lo que significó una nueva presión y control sobre los pequeños productores, ya que el monopolio de las nuevas maquinarias estaba en manos de los hacendados.

La opresión no sólo se llevo a cabo respecto del trigo, sino que también en otros ámbitos, como en la recaudación de impuestos. En aquellos años se seguía la costumbre, que pasó de la Colonia a la República, de recaudar impuestos por un privado a título del Estado. El cargo se subastaba¹⁵⁷, pagándole al Estado una suma de dinero, que luego el privado podía recuperar y cobrar más caro para lucrar.¹⁵⁸

No sólo el Estado caía sobre los campesino en el cobro de impuestos, la iglesia también lo hacía operando el mismo sistema de privados. La iglesia había dejado de recibir de parte del Estado una mantención, por lo que cobraba impuestos sobre los campesinos (“primicias”, “picos” y “derecho de estolas”). Además de estos impuesto, recaían otros por concepto de comercio, como lo eran: “el cabezón”, “la alcabala”, etc...

159 .

Todo lo anterior siguió con una tendencia de urbanizar el comercio de abasto, lo que obligó a los campesinos volverse al interior de los grandes predios, o a probar suerte en la ciudad habitando la periferia, engrosando el proletariado.

Por esta razón la diferencia entre el mundo urbano y el mundo rural comenzó a

¹⁵⁶ Ibídem. P. 99.

¹⁵⁷ Mellafe, Rolando. ~~Sociedad y población rural en la formación de Chile actual: La Ligua 1700-1850~~. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1988. 366 páginas. P. 24. Hacendados y mineros aceptaban estos cargos buen agrado, ya que por una parte les permitía controlar a esta nueva sociedad creciente y por otra le entregaba prestigio y poder.

¹⁵⁸ Op. Cit. Salazar, Gabriel. P. 109.

¹⁵⁹ Ibídem. P. 118.

acentuarse. Se ve ahora al “huaso” o al labrador de forma lejana. El peonaje urbano pasó a ser el trabajador típico chileno, alejándose la imagen del campesino de las zonas urbanas.

En el campo, la ley amparaba el interés latifundista.¹⁶⁰ En materia de contratos, hacía lo que quería. Manejaba incluso una especie de policía que en un principio se forma para contrarrestar a las montoneras, pero que después se estatuyó por costumbre. El patrón de campo influía en todo el ámbito de la vida del campesino, en el de los recursos y manipulaba la conciencia política de estos en su beneficio. Era autoritario, en función de mantener el orden establecido e impedir que alguna cosa trastocara su poder. Era paternalista, en el sentido que se cría con el derecho de cuidarlos y dirigirlos.

Sobre el campesino recaía una opresión económica que frenaba su desarrollo. Aparte, el factor población afectaba su patrimonio. Se dió entre los campesinos una lata población, siendo un dato claro de ello que cada casa campesina contenía 4.5 niños en promedio y 6.6 habitantes en total.¹⁶¹ Si bien esto se puede interpretar como una potencial fuerza de trabajo, atentaba contra la subsistencia del capital acumulado, ya que tenía que ser dividido entre los herederos, el capital tendía hacia la fragmentación. En el caso de los inquilinos era pero, ya que como ganaban menos, la acumulación de capital era menor.

Lo anterior atentaba contra la población infantil que tenía como necesidad el salir a “caminar la tierra” para adquirir alimentos para sobrevivir. Esto llevó a que se produjese una alta tasa de mortalidad infantil. Para los jóvenes, el matrimonio en estas circunstancias constituía un riesgo.¹⁶²

En cuanto a la instrucción, el nivel de analfabetismo era elevado, alcanzando en algunos lugares el 92 por ciento,¹⁶³ lo que resultaba en favor de los intereses del patrón, ya que al mantener una mano de obra sin conciencia que le permitiese hacer lo que quisiese.

La distinción es clara entre campo y ciudad. Estas características de opresión económica y de control por parte de los hacendados que constituyen y disponen del poder en el campo, generaron un sistema cerrado que no permitía movilidad social, que estancaba cualquier intento de surgir. Es así como amparados en la legitimidad que les da la no intervención del gobierno, que este sistema al no tener contrapesos, se enraíza en el inconsciente colectivo, y por ende en la mentalidad.

Los latifundistas utilizaron varios métodos para mantener su poder.

Uno de ellos fue la negativa por parte de las cúpulas de poder en el campo para que

¹⁶⁰ Op. Cit. Mellafe, Rolando. P. 59. “Los habitantes de la hacienda escapaban a la vigilancia municipal, los que dependen exclusivamente de la autoridad de l hacendado o sus funcionarios.”

¹⁶¹ Op. Cit. Salazar, Gabriel. P. 135.

¹⁶² *Ibidem*. 137.

¹⁶³ Op. Cit. Mellafe, Rolando. P. 67.

la educación llegase, ya que esto hubiese facilitado la toma de conciencia y el dar las herramientas para surgir. Si bien se dio en la generalidad una negativa de los sectores conservadores al progreso, hubo en la década de 1940, dueños de tierra que sí fueron motores de progreso en el campo.¹⁶⁴ Ejemplo de esto es que se crearon escuelas dentro de estos predios, se implantaron formas de producción modernas para optimizar la producción (no sólo sembraron trigo, sino que aprovecharon bien las tierras).

1.2 Un ejemplo particular: la Iglesia

La Iglesia Católica, que un principio en su relación con el campo mantuvo una opresión frente al campesinado, cambia su postura a principios del s XX. Con el problema latente de la Cuestión Social y la aparición de modelos alternativo para resolver este problema, la Iglesia adquiere un papel de avanzada en estas cuestiones. La Iglesia ataca el problema del proletariado y del hacinamiento en las periferias de las ciudades, deduciendo que muchos de los componentes de esta masa de marginados venía del campo, es que su mirada se puso en el mundo rural. Uno de los puntos fundamentales que ataca la Iglesia en el campo, es la falta de educación del campesino. El Obispo de Talca, Manuel Larraín¹⁶⁵, Presidente de la Acción Católica en Chile. Él nombra al monseñor Rafael Larraín encargado de la Acción Católica Rural en 1931.¹⁶⁶ Fundó la Juventud Agrícola Católica, llegando a la conclusión de que no podía hacer algo sino preparaba a los campesinos.

Ante esto, buscó el apoyo de dueños progresistas para elaborar un plan de capacitación, ya que el ritmo de trabajo del campo no dejaba espacios libres para desarrollar esta actividad, además necesitaban financiar el proyecto.

Para lograr lo planeado, se tomó como ejemplo el intento que había realizado el Padre Hurtado de educar a la gente de campo, superando el error cometido por este último al capacitar gente del campo y que estos entregaran la información a los demás campesinos, y no trayendo a universitarios que no pudieron comunicarse con los campesinos al no manejar una misma forma de comunicación.

A mediados del siglo XX, se funda el Instituto de Educación Rural, un internado intensivo, que duraba aproximadamente un mes, en clases de 10 horas, donde se escogieron en esta primera instancia a un grupo de 30 campesinos, a quienes capacitaron y enseñaron a leer, quienes fueron los encargados de difundir estos conocimientos. El IER tuvo gran éxito, viniendo estudiantes de todo Chile, incluso de Bolivia y Perú.

Lo anterior fue un ejemplo claro de las nuevas ideas que comenzaron a aparecer y que atacaban el problema del campo. Si bien, fueron intentos aislados, lograron efectos

¹⁶⁴ Generalmente eran personas ligadas a la ciudad o a una profesión, que escapaban de la larga tradición conservadora del campo.

¹⁶⁵ Notable sacerdote que se interesó por el problema rural. Estuvo integrando la comisión que elaboró la Reforma Agraria implantada en 1965.

¹⁶⁶ Entrevista a María Mondaca, secretaria del IER (Instituto de Educación Rural).

que sirvieron de ejemplo, y que hicieron comprender a las cúpulas de poder, que la inamovilidad del campo no podía seguir si se intentaba entrar en el camino del Progreso.

Pero faltaba la palabra del Estado en estas materias, cuya voz sería fundamental en tratar de contrarrestar el status quo imperante en el campo. Se venía venir un choque, en donde el gobierno, con ideas progresistas si iba a enfrentar a los intereses de los sectores conservadores en el campo.

2. Plan San Carlos

2.1 Contexto histórico nacional.

La situación político económica de Chile previa a la implantación del Plan Experimental Rural de San Carlos era la de un Estado que quería reforzar y desarrollar la economía del país mediante el desarrollo de una industrialización orientada al mercado interno. Estas medidas vienen a ser un intento por paliar los efectos de la crisis económica del 29', y los efectos producidos por la Segunda Guerra Mundial. Así mismo estas medidas económicas vienen acompañadas por políticas sociales democratizantes que si bien en fueron efectivas en el mundo urbano, en los sectores rurales estas medidas no lograron su cometido ya que chocaron con los sectores conservadores que querían mantener su control sobre la sociedad, poniendo cortapisas en el ámbito político.

En 1936 se creó, junto con el Frente Popular, el "El Estado de Compromiso", lo que se tradujo se tradujo en que la oposición al gobierno logró obtener cierto poder dentro del parlamento, llegando a trabar disposiciones que el gobierno quería implantar, vetando muchas de estas disposiciones. Sin embargo otras se lograron implantar, pero aquellas que se refieren a la modernización por parte del Estado, allí el sector rural tuvo que esperar hasta la Reforma Agraria de 1965.

El período de Juan Antonio Ríos fue rico en iniciativas de cambio educativo. De su administración se desprendieron cuatro claros ejemplos de querer cambiar la educación: la fundación del Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular, la reforma curricular de la educación primaria, el Plan Experimental de San Carlos y el Plan Gradual de la Ecuación Secundaria.,¹⁶⁷ que ya se mencionó anteriormente.

Las motivaciones que llevaron al gobierno de Juan Antonio Ríos obedecen a causas externa e internas.

En el caso del Plan San Carlos, responde en parte, a una política económica de industrialización, donde era necesario preparar a la gente para así desarrollar una economía que pudiese solventar la producción interna del país (política de sustitución de importaciones).¹⁶⁸

Para desarrollar esto, Ríos estableció una política agraria para permitiese dicha "industrialización", proceso de modernización que veía como fundamental la explotación agrícola mediante el cultivo intensivo. Por lo tanto era necesario que la calidad de la

¹⁶⁷ Núñez, Iván . *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940- 1973*. PIIE, Santiago. 1989. 215 páginas. P. 22.

¹⁶⁸ *Ibidem*. Iván Núñez. P. 34.

enseñanza rural se adaptase mejor a los requerimientos que la economía necesitaba, ya que “esta es la encargada de formar al hombre de trabajo, social y técnicamente capacitado para colaborar con éxito a la aplicación del Plan Agrario”.¹⁶⁹ El concepto de educación del Estado, y la preparación del alumno para insertarlo en la sociedad y que este ayude al progreso del país, eran sus principios fundamentales. El diario La Nación ataca este punto, poniendo énfasis en la necesidad de estructurar escuelas prácticas para el desarrollo de la agricultura, para así poder realizar su trabajo con mayor eficiencia y conocimientos, así como dignidad humana.

En este artículo, se hace referencia a la política gubernamental respecto a la educación rural, y como las escuelas rurales existentes eran “organismos meramente alfabetizadores, incapaces de ejercer sobre los niños una influencia cultural ni sobre el medio”.¹⁷⁰

A continuación pasaremos a describir y analizar el Plan Experimental Rural de San Carlos, sus planteamientos y fundamentos. Analizaremos como este Plan intentaría llevar a la práctica los ideales que el Estado propugnaba para desarrollar el país, basándose en la industrialización y democratización como pilares fundamentales, siendo estos los objetivos que esta reforma educacional quería desarrollar.

Además analizaremos como la sociedad veía esta reforma a través de la prensa, y como esta reaccionaba en la medida que el Plan se iba desarrollando.

Así mismo analizaremos los discursos políticos que se generaron en el parlamento, que demuestran como los sectores conservadores mediante estrategias políticas detuvieron su desarrollo ya que no querían que su control social en los sectores rurales fuera minado. Querían una mano de obra sumisa.

2.2. El Plan Experimental Rural de san Carlos.

La Educación a mediados del s XX se caracterizaba por un crecimiento que se palpaba en el área urbana, dando claros índices de crecimiento en cuanto al aumento de matrículas y la cantidad de alumnos que terminaban su educación. En este contexto, la educación estaba todavía ligada a la antigua forma de educación, la normalista, que no iba acorde con los planes que el Estado quería impulsar.

Así mismo, este crecimiento de la educación se reflejó en el descenso del analfabetismo: 27,3% en 1940; 19,8% en 1952. Pero es en área rural donde la educación flaqueaba. Además de tener mala infraestructura y personal poco capacitado, sumado al problema de impartir una educación no orientada al medio en que se desenvuelve; es en el campo donde se en la década del 50 se denunciaba que más de 300.000 niños no ingresaban a la escuela en los sectores rurales,¹⁷¹ reflejando que la educación estaba dirigida a los sectores urbanos en desmedro de los rurales.¹⁷²

Este Plan se implantó en 1945 y se llevó a cabo según su diseño original hasta 1948.

¹⁶⁹ *Ibidem*. P. 36. Corresponde a un extracto del decreto n° 1100

¹⁷⁰ Diario la Nación. 18 de marzo de 1945. (2)

¹⁷¹ *Ibidem*, 21.

El Ministro Benjamín Claro Velasco fue quién acogió y favoreció la idea del Plan.

En 1943 el Profesor Víctor Troncoso, al estudiar la realidad económica, social y educacional de la zona, pone en marcha un ensayo que tenía como objetivo el dar una nueva organización educacional al Departamento de San Carlos.

Se constituyó en San Carlos la Liga pro-Nueva Educación Rural, conformada por educadores, autoridades y personeros destacados de la comunidad, quienes se propusieron elaborar, difundir y recabar un plan de transformación de la escuela rural. Para esto se desarrolló un estudio que tenía como objetivo conocer el medio geográfico-económico de la zona. El desarrollo de estos estudios que fueron base para el Plan, contaron con el apoyo de las autoridades, que visitaban San Carlos dando una señal clara de adhesión al Plan. En octubre de 1943 se recibió la visita del Director General de Educación Primaria Oscar Bustos (que era el organismo encargado de fiscalizar). Luego en noviembre fue el jefe de la sección Pedagógica Daniel Navea, que venía en representación del Ministro de Educación.¹⁷³ La Liga logró que se desarrollase una campaña de difusión de las ideas del plan, permitiendo que se creara en San Carlos una Zona Experimental.

La finalidad de la experimentación pedagógica era “ensayar nuevas formas de vida y de trabajo escolares, especialmente referida a la convivencia cívico social del alumnado, a la organización funcionamiento de la escuela, a planes y programas de estudio, a métodos didácticos y a la elaboración del proceso educativo”.¹⁷⁴

Es importante rescatar la ideología que movía a los que contribuyeron a en la creación de este plan que responde a un proceso que se puso en marcha con la reforma de 1928, que fue seguida por un grupo de maestros e intelectuales que recogieron estos principios y sumados a la experiencia que venía llegando del extranjero (principalmente Estados Unidos), formaron un movimiento tendiente a la renovación: los Funcionalistas.

Como antecedentes, se crea en 1922 el movimiento de la Asociación General de Profesores de Chile, quienes son los encargados de difundir las nuevas ideas de pedagogía que vienen llegando de Europa luego de la Primera Guerra Mundial. Ellos son

¹⁷² Es necesario recordar, como se vio en capítulos anteriores en los gráficos utilizados, como del 100% de los alumnos que ingresaban al sistema educativo, sólo un 2% de ellos llegaba a terminar los estudios. No se daba una continuidad en los matriculados. Así mismo es clara la dispar composición de los alumnos, encontrando alumnos de 19 años en primer año de primaria.

¹⁷³ *Ibidem*, 32.

¹⁷⁴ Ministerio de Educación. P. 36. Esta finalidad de la experimentación en el ámbito educacional que tiende a renovarla, viene dada por los esfuerzos que se produjeron en la reforma de la educación en 1929, en cuyo período se firma el decreto-ley 7500, en el cual instituye la figura de la experimentación. Estos conceptos de experimentación vienen de la corriente que pretende superar la idea herbartiana de la educación que estaba imbuida por la mecánica de la teoría perceptiva (abstracción) y de los pasos formales. Estas nuevas tendencias (que llegaron a Chile principalmente gracias a la experiencia de educadores que vieron estos modelos en Estados Unidos, en donde la filosofía de Dewey desarrollaba la educación activa) traídas por educadores como Darío Salas, Rómulo Peña, entre otros, fueron los que expandieron estas ideas y pensaron que adaptándolas al medio nacional, podían rendir frutos en mejorar la educación.

los que concretaron en el decreto 7500 de 1927 la Reforma Educacional. De sus principios se deducen las bases fundamentales del Plan San Carlos: unidad de la Función educacional, continuidad del proceso educativo, correlación de los contenidos programáticos de la educación, integración social y administrativa de la educación, educación en función del estado y descentralización de la experimentación educacional.

175

Luego de la contrarreforma dictada en 1928, las ideas propagadas por la Asociación General de Profesores de Chile, son seguidas por los llamados funcionalistas, que ven en estos principios una opción al sistema imperante. Se basan en una visión orgánica de las cosas. Dicen que la sociedad considerada como un organismo vivo, tiene funciones sociales. La sociedad se tendría que organizar en sindicatos y gremios para así formar un cuerpo orgánico operativo. Retoman las ideas propugnada por la Asociación de General de Profesores. Ellos difunden sus ideas mediante un diario, Nervio, en el cual Víctor Troncoso escribe bajo el seudónimo de Helio Telman, difundiendo ideas anti-fascistas, pacifista y socializante.¹⁷⁶ Estas ideas son las el Plan San Carlos retoma, siguiendo un proceso que parte en 1927.

El 19 de diciembre de 1928 se dictó el decreto n° 5881 que creó las primeras escuelas experimentales.

Los objetivos de implantar estas Zonas Experimentales eran:

- promover la integración de las instituciones y servicios educativos de una zona bajo los postulados de la educación democrática y sobre la base de los principios de unidad, continuidad, correlación y diferenciación de la función educativa, y descentralización de la administración educacional.

- Establecer normas para la dirección, organización y funcionamiento de un sistema educacional integrado.¹⁷⁷

El Objetivo Fundamental era el estudio de una nueva organización de las instituciones de educación rural en relación con las condiciones objetivas rurales de la vida social campesina, de la agricultura y de las industrias derivadas.¹⁷⁸

Por decreto 3654 del 30 de junio de 1944, se crea la Zona Experimental de San Carlos (concepto que se adelantó en tres años a lo que haría la UNESCO que desarrolló similares planes para la educación en países africanos). Además, dejaba a la zona bajo la dependencia directa de la dirección General de Educación Primaria, y sujeta a la orientación técnica de las Secciones Pedagógicas y de Educación Rural.

En Marzo de 1943 es nombrado Inspector de educación Primaria del Departamento de San Carlos, a Víctor Troncoso, quien estaría a cargo de esta área rural ubicada

¹⁷⁵ Op. Cit. Iván Núñez. P 38..

¹⁷⁶ Ibídem. P. 43.

¹⁷⁷ Ibídem, p. 41-42.

¹⁷⁸ Soto, Freddy. *Historia de la educación en chilena*. CPEIP. Santiago. 2000. 217 páginas. P. 53

aproximadamente a 400 kilómetros al sur de Santiago y poblada por cerca de 50.000 habitantes, distribuidos en una superficie de 3.415 km².

Se dictaron otros decretos complementarios. El decreto n° 1100 del 9 de marzo de 1945 que aprueba el plan para el ensayo; el decreto n° 1859 del 6 de abril de 1945 que organiza la escuela Consolidada de San Carlos. El ministro de Educación Enrique Marshall, radical, como todos los ministros que tuvieron relación con el Plan, al estudiar y proponer el financiamiento del Plan, es impugnado por el Diputado Montané, radical, en la Comisión de Presupuestos. Son los primeros pronunciamientos que la derecha hacía en contra del Plan. Como consecuencia se rompe la Asamblea Radical de San Carlos. Una parte de esta aprueba un voto contra el jefe de la zona experimental. El Diputado Montané exige investigaciones para constatar supuestas irregularidades de orden técnico y económico. Son los primeros ataques de la oposición.

El decreto n° 1687 del 13 de marzo de 1946 que dispone que el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria se aplique en los cursos de liceos del departamento de educación media de la escuela Consolidada de San Carlos.¹⁷⁹

Con las nuevas tendencias en educación, se pone énfasis en la idea de educar para servir al proceso de vida, para desarrollar al máximo las capacidades del individuo y que pueda aprovechar estas capacidades en su medio. Con la cada vez mayor participación de las masas en la vida pública, el Estado debe responderles y otorgar los medios para su preparación, procurando su bienestar material y espiritual.¹⁸⁰

Los objetivos del Plan eran que mediante una investigación científica del medio, la escuela debía servir para que el individuo pudiese aprovechar sus capacidades, desarrollar su entorno, y como los planes educativos que en ese entonces se aplicaban eran generalizados, estos no respondían a la realidad de San Carlos. No se adecuaban a su realidad.

También atacaba al ritmo de vida en el campo, que por las necesidades económicas y el ritmo de vida laboral no dejaban tiempo para la educación, ya que muchos de los niños que tenían que ir a clases, faltaban los primeros meses por estar ayudando a sus padres en la cosecha.¹⁸¹ Se producía una especie de dominación del campesino, dominación en la parte económica y la exigencia de los patrones en la producción, que los obligaba a utilizar más mano de obra. Y como no podían costear a otros trabajadores, utilizaban a sus hijos, que se convertían así en su mano de obra, cerrándose un círculo que no permitía el desarrollo de la educación. Este era el sistema que amparaban la mayoría de los dueños de fundos y que no querían que se rompiera. El Plan no sólo atacaba una forma de impartir educación, sino que también a una forma de vida.

2.3. Conformación del Plan

Tomando en cuenta que el Plan tendría como fin complementar la economía agraria

¹⁷⁹ Op. Cit., Ministerio de educación. P 42.

¹⁸⁰ Op. Cit. Plan Experimental de educación en San Carlos.

¹⁸¹ Diario El Siglo. 17 de marzo de 1943. (1)

para prepara al campesino e insertarlo en los procesos económicos y sociales que el Estado quería impulsar, se crearon las siguientes instituciones:

- Una escuela Normal, que formaría profesores de ambos sexos.
- Una escuela Primaria Anexa de concentración Rural que serviría a la práctica docente de la escuela normal.
- Escuelas Primarias de Concentración, que serían escuelas primarias completas, con talleres y terrenos.
- Una escuela Hogar, de nivel primario completo con régimen de internado para niños huérfanos, abandonados o semi abandonados de la zona.
- Una escuela Consolidada en San Carlos, que reuniría bajo una sola dirección, secciones de enseñanza parvularia, primaria, secundaria y vocacional.
- Una escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas, concebida como una escuela móvil destinada a impartir cultura general.
- Una escuela Cordillerana de salud, que se fundará en el puerto de montaña de San Fabián, destinada a recuperar niños débiles de la zona.¹⁸²

A partir del 6 de abril de 1945, mediante el decreto 1859, es creada la escuela Consolidada, que fusiona las escuelas y los niveles, para dar continuidad a la educación y correlación a la misma. Con ello se intentaba dar una posible respuesta a las necesidades educativas de la zona, así como intentar ser un modelo para otras comunidades rurales. Este plan atacaba más a la forma que al fondo. Su medio principal mediante el cual se valdría para mejorar la educación, sería con una reforma a la administración y a la organización. Claro que también en el fondo aplicaron una invocación, ya que al administrar de una forma correlativa era necesario cambiar las antiguas prácticas educacionales, aplicando conceptos d la nueva educación activa, como medio eficaz de preparar de forma real y operativa a la gente.

2.4. Ejecución del Plan.

El Plan comenzó a ejecutarse a comienzos del año escolar de 1945, con la fusión de cuatro escuelas primarias de la ciudad de San Carlos, y una escuela granja en sus alrededores, para dar origen a la Escuela Consolidada.

Pero ya a meses de ser aprobado y ejecutado el Plan, trabas de orden económico comienzan a hacerlo peligrar. Trabas de orden financiero rondan la ejecución del Plan. En el diario El Siglo, la Unión de Profesores de Chile emite una declaración en donde dan todo su apoyo a este loable proyecto y en donde atacan a los sectores reaccionarios que quieren poner tarabas a este proceso.¹⁸³

En 1946, se matriculan 115 alumnos en la Escuela consolidad, que venían de VI grado de la escuela primaria, quedando sólo cinco alumnos que venían de esa promoción sin matricularse.

¹⁸² Decreto n° 1100. Biblioteca Nacional. Archivo s XX.

¹⁸³ Diario El Siglo. 19 de julio de 1945. (3)

Se creó la rama comercial que atendería hasta cuarto año. Así mismo se aprovechó de la correlación de este plan con el de la Renovación Gradual de la Educación Secundaria, acogiendo sus experiencias favoreciendo a la sección de Humanidades. Funez dice que la sección de Humanidades alcanzó hasta cuarto año y llegó a tener 10 cursos con 325 alumnos.

También, según el mismo autor, se creó el departamento de Guía y Orientación Vocacional, que tenía como parte de sus programas talleres para poder cumplir con su misión. Alude también que el departamento de Extensión cultural habría dado frutos, beneficiando a 242 adultos y jóvenes, en cursos de alfabetización, música, teatro, manualidades, dibujo, etc... También se desarrollaron actividades de cine, conciertos, recitales, etc....

El Ministerio del Interior creó, para dar una organización y ayudar a llevar una estadística, un catastro, que permitió además solucionar problemas locales, como por ejemplo, de límites territoriales.

Sin embargo, a pleno andar y sin esperar a que se cumplieran los plazos, comenzaron los ataques de sectores políticos que vieron amenazado el status quo de los sectores rurales.

El diario Ilustrado hizo un ataque directo en contra del precursor del movimiento, Víctor Troncoso, aludiendo que los motivos que lo llevaron a desarrollar el Plan fueron meramente políticos. En esta nota entrevistaban a un miembro del partido radical que aseguraba que el Plan era “un movimiento político social, de avanzada, como los llamaban ellos, comunizantes como los llamamos nosotros”.¹⁸⁴ Las críticas que se hicieron en este artículo provienen de sectores políticos, lo que demuestra que el tema no iba por el lado de la forma de educar, sino que se comenzó a politizar para así restarle méritos.

La oposición, encabezada por el Senador Errázuriz y el Diputado Montané desarrollaron una campaña que tenía como objetivo desacreditar y poner fin al plan San Carlos. Estaban en contra de la organización del Plan y de cómo este se estaba desarrollando. Sus ataques comenzaron a ser más fuertes e iban dirigidos al inspector a cargo de este, Víctor Troncoso. Ellos, en su rol de parlamentarios, comenzaron a poner objeciones en los momentos que tenían que aprobar disposiciones respecto del Plan. Lograron que el Ministro de educación Ríos Valdivia nombrase una primera comisión investigadora formada por los jefes de las Secciones Pedagógicas y Presupuesto y Control del Ministerio, Fuentes Vega y Rambaldi, quienes al término de su investigación, entregaron resultados favorables al Plan, alabando sus primeros resultados.

Siguieron exigiendo revisiones al Plan. El Ministro de Educación Ríos Valdivia, accede nuevamente, designando una nueva comisión compuesta por los profesores María Marchant, Domingo Valenzuela e Ignacio Díaz. Esta comisión luego de visitar la zona, elaboró un informe que favorecía nuevamente al Plan.

Los reclamos no pararon a pesar de lo favorable que fueron los resultados de los informes previos. El parlamento estaba formado, en su mayoría, por miembros de la

¹⁸⁴ Diario Ilustrado. 1° de julio de 1946. (4)

oposición al Presidente, por lo que las negociaciones o concesiones a las peticiones de estos fueron normales en este período. Se otorgó la formación de una tercera comisión, que estaba encargada ahora de reestructurar al Plan San Carlos. Esta estaba compuesta por María Marchant, Humberto Vivanco, Rodolfo Donoso, Clemente Canales, Alejandro Covarrubias, Evaristo Santana, Tobías Vera y Natalio Clavic. Esta comisión elaboró un informe sin que la mayoría de sus componentes hubiera visitado la zona.¹⁸⁵ El informe estuvo dividido en sus conclusiones. La mayoría que no visitándola zona estuvo en contra del Plan. La minoría, formada por María Marchant y Rodolfo Donoso, estuvo a favor.

Simultáneamente, la oposición logró que la Contraloría revisara el actuar del Plan. El resultado de esta revisión fue que a la escuela San Fabián le fuesen retirados los fondos de alimentación y reintegrados a la Tesorería, así como que las especies adquiridas para el internado fuesen depositadas en la Inspección Escolar.

En el Diario La Nación, el Estado respondió ante la falta de presupuesto ratificando su compromiso con el Plan y la importancia que tenía para ellos y su programa de gobierno. Piden paciencia ya que estaban buscando recursos en la Caja de Empleados Públicos y Empleados Particulares¹⁸⁶.

Sin embargo, la zona Experimental fue suprimida del Presupuesto Nacional a fines de 1947.¹⁸⁷

El Presidente, a través del Diario la Nación, pide al Parlamento (a la comisión mixta), reconsidere el rechazo al Presupuesto del Plan, aclarando que es política del gobierno implantarlo.¹⁸⁸

- En junio de 1947, el jefe del Plan, Víctor Troncoso es trasladado a Santiago sin cargos en su contra.

- En el mismo mes, el gobernador disuelve los Centros de Padres y apoderados. El ministerio de Educación debe reclamar ante el Ministerio del Interior.

- A fines de 1947, en la tramitación de los presupuestos educacionales, se suprime los fondos asignados al funcionamiento del Plan.

- Se desarrollaron muestras públicas a favor del Plan. Una delegación de San Carlos viajó a Santiago a hablar con el Presidente Videla, quien prometió su apoyo para conseguir financiamiento para el plan¹⁸⁹

- A fines del mismo año, es designado un nuevo jefe para el Plan, siendo extraño al desarrollo del mismo.

¹⁸⁵ Funez, Francisco. *Plan Experimental de San Carlos Desde su génesis hasta 1948*. Santiago, 1951. 21 páginas p. 15.

¹⁸⁶ Diario La Nación. 8 de julio de 1946 (5)

¹⁸⁷ Op. Cit. *Plan Experimental de San Carlos Desde su génesis hasta 1948* .P. 18.

¹⁸⁸ Diario la Nación. 22 de diciembre de 1946 (6)

¹⁸⁹ Diario La Nación. 1º de abril de 1947 (7)

A principios de 1948, en una carta enviada por el Presidente Videla al diario la Nación, informó a la comunidad de San Carlos, que se continuará normalmente con la ejecución del Plan. Que las matrículas funcionarían normalmente.¹⁹⁰ Pero lo que no comunicó era que las bases institucionales ya habían sido cambiadas, y que el Plan no seguiría de la misma forma que estaba ideado

Se suprimen los cuatro años de enseñanza secundaria de la Escuela Consolidada, y se estipula que ésta sólo dará tres de los seis años estipulados para la educación media. Además se eliminan los departamentos Medico-Social y de Extensión Cultural. La escuela, en la letra de la ley, seguía existiendo, pero se fue modificando hasta que el fin con que fue concebida (unidad, correlación, etc..) se diluyó.

El Diario Ilustrado declaraba que ahora sí se efectuaría de manera correcta el Plan, aclarando que se había llevado de mala forma, pero que ahora sí se haría bien, amparados en el informe del Ministerio de Educación.¹⁹¹

En otro artículo del Diario Ilustrado, se hace referencia a la legalidad que tendría ahora el Plan, reconociendo que si los alumnos querían una continuidad de estudios estos tendrían que ir a otra parte del país, ya que la educación llegaría sólo hasta primer grado de la media.¹⁹² La oposición, que se expresaba en este diario, no escondió su satisfacción al ver entroncado el sistema educacional, ya que por un lado querían impedir una educación del campesinado y sabían que era imposible el traslado de los niños a otras partes del país para continuar con sus estudios, ya que el sistema económico que primaba en el campo, no los dejaba salir.

Los sectores conservadores habían ganado, impidiendo que los campesinos hubiesen tenido una buena educación que les hubiese permitido surgir. Ellos ante el miedo que les provocaba un posible cambio de la relación que llevaban por tanto tiempo, impidieron a toda costa el Plan.

En el lugar donde más claro se ve esta desesperada lucha por impedir que el control se saliera de sus manos, fue en el Parlamento. En las discusiones parlamentarias salieron a flote todas las intenciones del sector conservador que lograron que el Plan no se desarrollase.

3. Discusiones Parlamentarias

La discusión llega a la Cámara de Diputados, por la medida tomada por el gobernador del Departamento de San Carlos de disolver los Centros de Padres y Apoderados. Esta discusión es encabezada por el Diputado Tapia, aludiendo que va en contra de una disposición del Ministerio de Educación, por lo que sería ilegal: "Que las medidas dictadas por este gobernador significaban una abrupta invasión de atribuciones con respecto al Ministerio de Educación Pública".¹⁹³

Luego la discusión sigue por las acusaciones que se hacían en contra del director de

¹⁹⁰ Diario la Nación. 7 de marzo de 1948 (8)

¹⁹¹ Diario Ilustrado. 1º de marzo de 1949 (9)

¹⁹² Diario Ilustrado. 3 de marzo de 1949 (10)

la zona Experimental, Víctor Troncoso. Se alude a que la salida de Troncoso de la dirección del Plan, es debido a intereses de política partidista, debido a su afiliación al Partido Socialista, lo que miembros del partido socialista niegan rotundamente (el Diputado Tapia, que es socialista, aclara que ellos no niegan a ninguno de sus partidarios, aclaran que Troncoso tenía ideas afines, pero que no era militante). Toda esta acusación parte por que el Diputado Barruetos, que era conservador, había visto al Senador Allende en San Carlos.

El Diputado Tapia hace alusión a que los verdaderos motivos de la oposición al Plan son que: "los miembros del partido de su señoría (Montané) no son partidarios de estos adelantos educacionales que ayudan a abrir los ojos a los sectores más postergados de la población, que ayudan a que el pueblo tenga más cultura y a hacerle saber donde esta el origen de las injusticias sociales."¹⁹⁴

El Diputado Montané alega que las más prestigiosas personalidades de San Carlos reclamaron en contra del Plan, acusándolo de elegir a partidarios políticos para trabajar con él.

Ante lo cuál, el diputado Tapia responde que ve confirmada su teoría que las razones que esgrimen sus opositores son meramente de carácter de política partidista, ya que las personas que nombra el diputado Montané, son todas pertenecientes a partidos políticos de San Carlos.¹⁹⁵

En la Cámara del Alta, las discusiones son más profundas en el problema. El Senador Allende hace alusión no solo a la falta de educación, sino a la falta de higiene, salud, aspectos que el Plan iba a solucionar. A su vez, expone el número de matriculados (752), lo que refleja un éxito en cuanto resultados. Pone énfasis que lo que quería el Plan era elevar la educación del campesinado, sin desarraigarlo de la tierra, sin acentuar la migración campo ciudad, sino que capacitarlo para que se quede en el campo, pero de forma optima.

También hace notar como el Ministro de Educación habiendo comprometido su palabra con una delegación de San Carlos a mantener la Escuela sea como sea, después echó pie atrás. El Senador Allende hace referencia a ello, ya que denuncia una práctica usual en el gobierno, lo que es la mediación, el llegar acuerdos con la oposición para que así aprueben otros proyectos que se quedan entrampados en el Parlamento (la oposición es mayoría en el Parlamento en los gobiernos radicales), lo que habría echo cambiar de opinión al Ministro de Educación y habría conseguido en ceder ante las prerrogativas que la oposición deseaba.¹⁹⁶

Es clara la situación que se presenta en el Parlamento, en donde se trabó el normal

¹⁹³ Discusiones Ordinarias de la Cámara de Diputados. 9 de julio de 1947. P. 700.

¹⁹⁴ *Ibidem*. P. 703.

¹⁹⁵ *Ibidem*. P. 22 de julio de 1947. 961.

¹⁹⁶ Discusiones Ordinarias del Senado. 23 de julio de 1947. P. 1107.

funcionamiento del Plan San Carlos, por motivos de orden político utilizando argumentos que hicieron de la discusión una cosa política. Así es como relucieron los intereses individuales de la oposición para frenar este proyecto, ya que llevaría educación a un lugar en donde para mantener su dominio del pueblo, les era necesario mantenerlos incultos. Así fue como intereses particulares frenaron una posible vía de desarrollo de los lugares aislados del país, en donde en ese entonces, la educación no seguía una orientación profesional que tendiese a elevar al hombre para insertarlo en la sociedad y entregarles las herramientas de trabajo. Sino que sólo los preparaba para seguir siendo peones, manteniendo la brecha de campo ciudad.

Bibliografía

Bibliografía General.

Salazar, Gabriel. *Labradores, peones y proletario: formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Ediciones Sur, Santiago. 1989. 328 páginas.

Mellafe, Rolando. Sociedad y población rural en la formación de Chile actual: La Ligua 1700-1850. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1988. 366 páginas.

Bibliografía Específica.

Núñez, Iván. *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940-1973*. PIIIE, Santiago. 1989. 215 páginas.

Ministerio de Educación. *La Experimentación Educacional en Chile*.

Decreto n° 1100. Biblioteca Nacional. Archivo s XX.

Soto, Fredy. *Historia de la educación en chilena*. CPEIP. Santiago. 2000. 217 páginas.

Funez, Francisco. *Plan Experimental de San Carlos Desde su génesis hasta 1948*. Santiago, 1951. 21 páginas.

Discusiones Ordinarias de la Cámara de Diputados.

Discusiones Ordinarias del Senado.

Fuentes Secundarias.

Diario El Siglo. 17 de marzo de 1943. Página 3.

Diario la Nación. 18 de marzo de 1945. Página 3.

Diario El Siglo. 19 de julio de 1945. Página 5.

Diario Ilustrado. 1° de julio de 1946. Página 3.

Diario La Nación. 8 de julio de 1946. Página 6.

Diario la Nación. 22 de diciembre de 1946. Página 10.

Diario La Nación. 1° de abril de 1947. página 9.

Diario la Nación. 7 de marzo de 1948.

Diario Ilustrado. 1° de marzo de 1949. Página 9.

Diario Ilustrado. 3 de marzo de 1949

Política educacional

El Ministro de Educación
apropia de pronunciar en
Carlos un discurso de rele-
vante interes, con motivo de
iniciarse en aquella ciudad el
Plan Educativo Experimental
tal, aprobado por decreto re-
ciente, y el cual hemos co-
mentado con amplitud en edi-
ciones anteriores.

No hace mucho, al celebrar
el proyecto presentado al Con-
sejo Universitario por un re-
putado maestro, referente a
la creación de escuelas prác-
ticas de agricultura, hicimos
presente cuán oportuno era
y cuán necesaria su realiza-
ción, porque ninguna escue-
la rural había sido capaz de

dar a nuestro obrero campesino la enseñanza e instrucción necesarias para que pudiera hacer sus trabajos con más eficiencia y conocimiento, y aún diremos, con más dignidad humana.

El Ministro de Educación ha expresado en su discurso de San Carlos iguales conceptos, y los ha ampliado en una forma que hace honor a la actitud gubernamental en esta materia. Al fijar en sus palabras los puntos de vista del Presidente de la República en cuanto a su política educacional, el señor Marshall expresó que las escue-

las rurales de nuestro país sólo han sido hasta hoy organismos meramente alfabetizadores. Incapaces de ejercer sobre los niños que concurren a sus aulas una influencia cultural apreciable, y menos aún sobre el medio social de donde sus alumnos provienen" Agregó que esta razón fundamental era la que impulsaba al Gobierno a empeñarse en fomentar la producción agraria por medio del aumento de la capacidad técnica del trabajador agrícola y a elevar el nivel de vida de nuestros campesinos.

De estos propósitos nació el decreto del Ministro señor Claro Velasco, que declaró al Departamento de San Carlos Zona Experimental, organizándose en esta forma el estudio del problema de nuestra educación rural.

El Plan Experimental de San Carlos —como se ha denominado esta nueva modalidad de la educación pública— viene a constituir una trascendental innovación en nuestra educación agraria y según lo manifestado por el Ministro de Educación, deberá realizar una labor amplísima

ma a través de una serie de nuevos organismos escolares que concentrarán en un pequeño número de grandes establecimientos una cantidad

considerable de profesores y alumnos. Los puntos principales de esta labor han sido por sí solos de la modificación que representan en nuestras caducas prácticas educacionales, porque en ellos se advierte, además, un más amplio sentido de proyección social y una mayor comprensión de las necesidades más humanas de estos momentos.

Según el Ministro de Educación, el Plan Experimental de San Carlos pretende elevar el nivel cultural de la población campesina y mejorar las condiciones higiénicas en que se desenvuelve su existencia; aumentar la capacidad

productiva de la población
campesina; perfeccionar las
condiciones en que hasta ahora
se ha desarrollado la labor
de las escuelas normales
rurales; atender a la educa-
ción de los niños abandonados
y a la recuperación sanitaria
de los niños débiles, llevar
la cultura sanitaria, agrícola
y general a los lugares
alejados de las grandes es-
cuelas en beneficio de los
adultos y de los niños de di-
chos lugares, e impartir edu-
cación secundaria general y
especializada, en las ciudades

que no poseen liceos u otros establecimientos de segunda enseñanza. 01.08.93

Basta la enumeración de estos propositos para comprender la trascendencia de esta nueva política educacional. Ponderar los beneficios que de ella pueden esperarse sería superfluo, ya que la importancia de la obra que se acaba de iniciar fluye de las propias palabras del Ministro de Educación: "La iniciativa que hoy ponemos en marcha constituye un orgullo para Chile. Ningún país de la América Latina puede, tal vez exhibir algo semejante".

La Nación, 18 de marzo de 1945. Página 3.



La marcha del interesantísimo Plan Educacional de San Carlos se ha visto seriamente entabada por dificultades de orden económico. Los recursos necesarios para llevarlo adelante le han sido rehusados por los parlamentarios derechistas, con lo cual los ensayos pedagógicos han quedado sin el respaldo pecuniario que las circunstancias exigen. Sólo el entusiasmo, la abnegación y la voluntad de trabajo de los profesores han posibilitado que se continúe en la magna tarea de formar a los obreros campesinos y vincularlos aún más estrechamente a la tierra.

Porque esa es la finalidad del denominado Plan Experimental de San Carlos. En el lapso que lleva en ejecución, los resultados han demostrado de manera fehaciente la eficacia de los nuevos procedimientos empleados para elevar el nivel cultural del campesino. El objetivo primordial está constituido por la laudable tarea de proporcionarle los beneficios de la educación dándole al mismo tiempo una instrucción adecuada a su estructura mental, esto es, no injertar en los espíritus de los niños principios y hábitos propios de la vida en las ciudades. Capacitar así al escolar para que una vez adulto pueda desenvolverse en la mejor forma posible en el medio que le es propio, en el cual nació y se ha desarrollado.

En la actualidad se observa un éxodo del campo a las ciudades. Una inquietud parece haberse despertado

01.06.2006

en el ambiente rural, palpándose una especie de espera de la ocasión propicia para alejarse de la tierra de los padres y emprender nueva vida en los grandes centros poblados. La mano de obra campesina se torna así cada vez más escasa y la calidad de ella también se resiente, pues justamente son los mejor dotados los que se dirigen tras expectativas que creen más favorables a sus intereses.

Las actividades ligadas al cultivo de la tierra tienen que desmejorarse por obra de las circunstancias anotadas. De la acción del factor abandono de los campos sólo pueden aguardarse consecuencias perjudiciales para la producción. Si el ritmo normal de trabajo se que

01.06.2006

branta, ¡qué decir de las iniciativas que se malogran por la carencia del material humano adecuado! En el instante preciso en que se está desarrollando un plan destinado a impulsar la agricultura, cual es el Plan Agrario, se tropieza con el obstáculo de carecer de un número conveniente de trabajadores agrícolas.

Pues bien, una de las iniciativas más promisorias en lo que respecta a crear sobre bases sólidas la clase de los obreros campesinos, tiene que luchar contra la tenaz oposición de quienes rehusan conceder los fondos para preparar social y técnicamente para las labores campe-

sinas a los niños de las zonas rurales. Con un afán anti-patriótico inexplicable malbaratan los esfuerzos más selectivos que se hayan hecho para zanjar estas dificultades.

Esperamos que en un futuro cercano estas iniciativas pedagógicas cobrarán el debido vuelo y que se les otorgará el imprescindible respaldo económico.

La Nación, 20 de febrero de 1946.

S. E. INSISTE EN LA REALIZACIÓN DEL PLAN
EXPERIMENTAL DE EDUCACION DE SAN CARLOS

ES NECESARIO TRANSFORMAR NUESTRA DEFICIENTE ESCUELA CAMPESINA. —
CONGRESO NACIONAL DEBE APROBAR EL ITEM POR \$ 1.285.050, CONSULTADO
EN LOS PRESUPUESTOS PARA ESTE OBJETO

OFICIO DEL EXCMO. SEÑOR RIOS, AL SENADO

S. E. el Presidente de la República Excmo. señor Juan A. Ríos y el Ministro de Educación señor Juan A. Iribarren han enviado el siguiente oficio al Senado:

"El Gobierno consultó en el Proyecto de Presupuesto de Educación para 1946 (pág. 22) un ítem intitulado "Zona Experimental" con un costo de \$ 1.285,050.

La Tercera Subcomisión Mixta rechazó esta proposición, tal vez por no disponer de antecedentes suficientes. Lo propio hizo la Honorable Comisión Mixta, a pesar de que este Ministerio le envió un oficio explicativo.

En esta oportunidad me permito insistir ante el Honorable Senado acerca de la necesidad de despachar este ítem en la forma consultada en el Proyecto de Presupuestos del Go-

bierno. Justifican esta petición las siguientes consideraciones:

1.º El Gobierno declaró Zona Experimental de Educación a la jurisdicción escolar de San Carlos por decreto N.º 3,654, de 30 de junio de 1944, y determinó como objetivo central de esta medida la de ensayar, bajo control científico y en una zona típica del país, las nuevas instituciones educativas que servirán de modelo para la transformación social y técnica de la enseñanza rural chilena. Es urgente ir a esta reforma en atención a las nuevas condiciones sociales y económicas que modificarán la vida campesina, a la influencia cultural sobre el medio social y al hecho de que el Estado invierte anualmente, no menos de 500 millones de pesos en mantener un tipo de escuela que no armoniza

con las necesidades sociales de nuestro tiempo, ni capacita al obrero campesino para la producción.

2.º La experimentación de San Carlos permitirá al Gobierno tomar resoluciones acerca de la organización de dos órdenes de tipos escolares: la Escuela Rural de Concentración y la Escuela Consolidada. La primera está llamada a reemplazar a la pequeña escuela de 3.ª clase que funciona en nuestros campos, en locales inadecuados, sin tierra para cultivos y deportes, sin talleres ni herramientas, y que ofrece al alumno campesino, como todo derecho a la cultura, la más elemental alfabetización, produciendo el ausentismo rural como su más deplorable consecuencia. La segunda, tiende a resolver el urgente problema educativo de más de cien pueblos menores de Chile que no disponen de establecimientos educacionales de continuación postprimaria, viéndose obligados los padres

a dejar sin mayores estudios a sus hijos o a enviarlos a ciudades distantes, cuando disponen de recursos económicos, con los peligros y gastos consiguientes. La Escuela Consolidada, en cambio, refunde en una sola institución la enseñanza primaria completa y todas las ramas de enseñanza media de primer ciclo, con evidente economía y ventajas para el Estado y la familia.

3.º El Gobierno, consciente de la importancia de este problema para el porvenir del país, ha puesto en marcha, desde el presente año, algunas de las instituciones educativas que consulta el plan de San Carlos, aprovechando los escasos recursos de que ha podido disponer. El ítem propuesto en el Proyecto de Presupuesto tiene por objeto dar forma orgánica a una iniciativa en marcha, dando a la Escuela Consolidada de San Carlos el personal que requiere su normal funcionamiento.

Lo Por otra parte, el gasto de \$ 1.285,050, que importa el rubro suprimido, representa una inversión mínima dentro del volumen total del Presupuesto de Educación Pública. En cambio, podrá servir en el futuro para invertir más eficazmente los fondos que se destinan anualmente a la educación rural.

Lo expuesto revela que el rechazo del ítem "Zona Experimental de San Carlos", acordado por la Tercera Subcomisión Mixta, perturba grave-

mente la política educacional del Gobierno y coloca al Ministerio de Educación en la imposibilidad de seguir impulsando una obra progresista y previsora, de orden científico-experimental, destinada a recoger, en el terreno mismo, las mejores experiencias para transformar nuestra deficiente escuela campesina.

Es en atención a las expresadas consideraciones, que me permita solicitar del Honorable Senado se sirva reponer el rubro "Zona Experimental de San Carlos", que significa

un gasto de \$ 1.285,050. En consecuencia, sería repuesto todo el personal que aparece bajo los rubros "Zona Experimental de San Carlos", pág. 22; Escuela Consolidada, pág. 23, y Horas de Clase para San Carlos, que aparecen al final del rubro "Horas de Clase", de la misma página.

Saluda Atte. a V. E.— (Fdos.)—
JUAN ANTONIO RIOS.— Juan Antonio Ríos

La Nación, 22 de diciembre de 1946.

EL GOBIERNO BUSCARA EL FINANCIAMIENTO
PARA EL PLAN EXPERIMENTAL DE SAN CARLOS

ASI LO MANIFIESTA EL MINISTRO DE EDUCACION, SEÑOR CLARO VELASCO, EN NOTA
DIRIGIDA AL JEFE DE ESA ZONA EXPERIMENTAL. — UN GRAN COMICIO SE CELEBRARA
EN ESA CIUDAD, EL 28 DEL PRESENTE MES

SAN CARLOS, 6. — Este pueblo realiza una campaña de sumo interés, encaminada a obtener el financiamiento para el plan experimental de San Carlos, que es uno de los problemas que interesan fundamentalmente al magisterio y a la opinión pública nacional. Las autoridades y los agricultores del departamento, orga-

nizan una manifestación pública que se realizará el domingo 21 de julio, a las 11.30 horas.

El objeto del comicio es manifestar a los Poderes Públicos los vehementes deseos de la ciudadanía de que se realice a la mayor brevedad el Plan Experimental de San Carlos, de que es autor el Ministro de Educación, don

EL GOBIERNO BUSCARA EL FINANCIAMIENTO
PARA EL PLAN EXPERIMENTAL DE SAN CARLOS

ASI LO MANIFIESTA EL MINISTRO DE EDUCACION, SEÑOR CLARO VELASCO, EN NOTA
DIRIGIDA AL JEFE DE ESA ZONA EXPERIMENTAL. — UN GRAN COMICIO SE CELEBRARA
EN ESA CIUDAD, EL 28 DEL PRESENTE MES

SAN CARLOS, c. — Este pueblo realiza una campaña de sumo interés, encaminada a obtener el financiamiento para el plan experimental de San Carlos, que es uno de los problemas que interesan fundamentalmente al magisterio y a la opinión pública nacional. Las autoridades y los agricultores del departamento, orga-

nizan una manifestación pública que se realizará el domingo 21 de julio, a las 11.30 horas.

El objeto del comicio es manifestar a los Poderes Públicos los vehementes deseos de la ciudadanía de que se realice a la mayor brevedad el Plan Experimental de San Carlos, de que es autor el Ministro de Educación, don

al firmar también el decreto que declara que el Plan Gradual de Renovación de la Enseñanza Secundaria, que sólo se aplicará por ahora, en Santiago, se desarrolle simultáneamente en San Carlos, por ofrecer la zona experimental características que hacen que la experimentación de este 01.08.2008 especialmente valioso.

Bien sabe Ud. todo el interés que tiene el Gobierno en la tarea que ha tomado Ud. a su cargo y sabe muy especialmente, que el Ministro que puso a Ud. al frente de ella está particularmente empeñado en que esta gran obra educacional, sea realidad cuanto antes. — (El corresponsal) 01.08.2008

La Nación, 8 de julio de 1946.

GRAN COMICIO SE EFECTUO EN SAN CARLOS A FIN DE APOYAR EL PLAN EXPERIMENTAL

SE RINDIO UN HOMENAJE A LA DELEGACION QUE SE TRASLADO
SANTIAGO PARA OBTENER EL FINANCIAMIENTO DE DICHO PLAN
LAS CONCLUSIONES

SAN CARLOS, 31.— Ayer se celebró un gran comicio en esta ciudad, con asistencia de centenares de personas, con el objeto de apoyar la campaña en favor del Plan Experimental de San Carlos y en homenaje a la delegación de personalidades que se trasladó a Santiago, con el objeto de entrevistarse con S. E. el Presidente de la República; con el Ministro de Educación y otras autoridades, a fin de obtener el financiamiento de dicho plan. Esta comisión obtuvo una amplia acogida de parte del Excmo. señor González Videla, el Ministro de Educación y parlamentarios que prometieron todo su apoyo para conseguir el financiamiento del plan educacional que con tanto éxito se está desarrollando en esta ciudad.

LAS CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del comicio hicieron uso de la palabra don Oscar Olave, presidente de la delegación que fué a Santiago, quien dió cuenta de las gestiones realizadas; doña Luzmira Leyton directora de la Escuela Consolidada, y el profesor don Alberto Núñez, refiriéndose ambos a encomiástica labor realizada por la comisión y a la importancia que tiene para la educación chilena el Plan Experimental de San Carlos.

Finalmente, se aprobaron las siguientes conclusiones:

“Considerando:

1.º— Que el Plan Experimental representa la conquista fundamental del pueblo en su incorporación a la democracia y que abre al Departamento de San Carlos posibilidades inesperadas de progreso material y cultural; como el Catastro, el Plan de Salubridad, el Plan de Caminos y Obras Públicas, etc.

2.º— Que los resultados obtenidos hasta el momento en la Experimentación, que ha logrado conmover a todos los sectores del pueblo y que han ido reconocidos por los Ministros de Educación que han visitado, la Zona Experimental y autoridades educacionales, dirigentes sindicales del Magisterio, etc., han sido posibles, gracias a la laboriosa dedicación de los maestros, encargados por las autoridades educacionales de la realización del Plan.

3.o—Que la política del actual Gobierno está fundamentada en principios idénticos a los que sustentan el Plan y las instituciones nacionales políticas, sociales y sindicales han expresado su adhesión a este ensayo educacional;

4.o—Que los ataques surgidos desde las filas de los enemigos de la educación del pueblo han sido contrarrestados por la acción vigilante de los Centros de Padres e Instituciones democráticas, que han representado al Supremo Gobierno al sentir de la población con respecto a la experimentación;

5.o—Que la Experimentación no ha contado con financiamiento por la acción perturbadora de los enemigos del Gobierno que han privado a éste del presupuesto necesario para que el Plan entre en funcionamiento con todas las instituciones experimentales creadas por el Decreto 1.100;

La Nación, 1º de abril de 1947.

6.o—Que el señor Ministro de Educación ha declarado que con los recursos ordinarios de ese Ministerio no podrá proporcionar fondos este año para normalizar el funcionamiento de la Escuela Consolidada, impulsar la Escuela Cordillerana de Salud de San Fabián y poner en marcha otras de

las instituciones escolares del Plan:

7.o—Que el problema de la Experimentación excede la órbita del Ministerio de Educación, por cuanto ya se ha evidenciado la necesidad de que el Gobierno como conjunto, favorezca este experimento de trascendental contenido social;

8.o—Que el proceso de experimentación educacional en Chile, tanto en la rama primaria como secundaria, tienen fundamentos comunes y realizaciones solidarias, que no pueden separarse sin malograr los propósitos del Supremo Gobierno, como quedó reconocido en el Decreto 1687 de 2 de abril de 1946, que incorpora los cursos de humanidades de la Escuela Consolidada al Plan de Liceos de Experimentación:

ACUERDA:

1.º—Declarar que luchará incansablemente para afianzar la experimentación, defendiéndola de las acechanzas de los enemigos de la cultura y representando al Gobierno de que se revista al ensayo de garantías y recursos, como un proceso científico que debe dar resultados para la transformación de la Escuela Chilena, de acuerdo con el programa de S. E. el Presidente de la República.

2.º—Congratularse de las declaraciones expresadas por el Presidente de la República a la delegación de San Carlos, en presencia de parlamentarios de Gobierno, Ministro de Educación, dirigentes políticos y educacionales, en cuanto al apoyo de la experimentación y la seguridad de que no será removido ningún funcionario de la Zona Experimental si no se comprueban cargos por irres-

gularidades, previos proceso realizado por los organismos técnicos correspondientes.

3.º—Condenar la actitud contumaz de quienes siguen propalando rumores y atacando la aplicación del Plan, contrariando así la posición del Presidente de la República, del Ministro de Educación y autoridades educacionales, denunciando a toda actividad que tiene

da a socavar el derecho cultural de San Carlos.

4.o—Solicitar del Supremo Gobierno, de los partidos políticos populares, se solucione el financiamiento del Plan por medio de una ley especial como lo recomendó la Convención Radical de Valdivia.

5.o—Solicitar del señor Ministro de Educación, plantee a S. E. y al Consejo de Ministros el problema de la Experimentación Educacional en su sentido social y en sus proyecciones nacionales, a fin de que produzca la interrelación de todos los servicios públicos, en homenaje a la eficacia de los resultados del ensayo.

6.o—Solicitar de los señores Ministros de Agricultura, Tierras y Colonización y Vías y Obras, solucionar los problemas del Departamento de San Carlos en función del Plan Experimental de Educación, y en tal sentido cooperar en la adquisición de las tierras para la Escuela Consolidada, Escuela

Concentración de Pomuyeto y Escuela Cordillerana de San Fabián, cuyos propietarios han ofrecido sus propiedades en venta al Fisco, y destinar fondos para construcciones, creación de Departamentos Agro-pecuarios de las ins-

tituciones experimentales, etc.

7.º—Solicitar que se asigne a Escuela Consolidada la mayor preocupación dentro del Plan de Renovación Gradual de Educación Secundaria.

8.º—Pedir al Consejo Directivo Nacional de la Unión de Profesores de Chile, inicie una vigorosa campaña nacional de defensa y de divulgación del Plan Experimental a través de todas las Seccionales y organismos sindicales.

9.º—Iniciar una intensa campaña pública para la colocación de acciones de la Soc. Constructora de Establecimientos Educativos, para la construcción de la Escuela Consolidada de San Carlos, promoviendo la colaboración conjunta de todos los sectores sociales, abriendo un registro público y solicitando, de las municipalidades del Departamento la contratación de empréstitos con la misma finalidad.

10.º—Dar la más amplia publicación a estos acuerdos y hacerlos llegar al conocimiento de todos los parlamentarios con quienes se entrevistó la Delegación de Padres y Vecinos de San Carlos en su reciente viaje a la capital.—(Corresponsal).

S. E. ordenó que prosiga Plan Experimental de San Carlos

Dificultades de carácter económico habían colocado a las autoridades educacionales frente a la imposibilidad de proseguir este año ese plan experimental, lo que había provocado en los círculos del magisterio, y especialmente en San Carlos, justificada inquietud. Los profesores y los padres de los alumnos estimaban, unánimemente, que no era posible interrumpir el esfuerzo que se había iniciado para dar a la educación primaria chilena una orientación moderna.

UNA LEY DARA LOS FONDOS

El Excmo. señor González Videla, junto con tomar la resolución de que damos cuenta, pidió al Director General de Educación Primaria, don Oscar Bustos, que la próxima semana le presente un proyecto de ley tendiente a estabilizar definitivamente el plan experimental de San Carlos, arbitrando los recursos económicos necesarios.

SE ORDENA LA MATRICULA

El señor Bustos dirigió ayer al Jefe de la Zona Experimental de San Carlos el siguiente telegrama: "Por expresa disposición de S. E., sirvase disponer Escuela Consolidada atiendan matrícula para funcionamiento normal. Su Excelencia arbitrará recursos fin no perjudicar educación niños San Carlos".

A LOS PADRES Y VECINOS

Además, el señor Bustos dirigió el siguiente telegrama al presidente del Comité de Padres y Vecinos de San Carlos, don Remberto Fuentes: "Tengo agrado comunicar expresa disposición Su Excelencia el Presidente de la República que Escuela Consolidada San Carlos y Plan Experimental continuarán

funcionando normalmente presente año. Dirección General impartió instrucciones Jefes educacionales zona fin atiendan matrícula. Su Excelencia, en defensa conquistas democráticas pueblo, arbitrará fondos requeridos continuación ensayo".

La Nación, 7 de marzo de 1948.