



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Ciencias Históricas

“La Universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta”
Extensión cultural y Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile
(1932-1952)

Informe para optar al grado de Licenciado en Historia

Estudiante:

Francisco Brown Cabrera

Seminario de Grado:

Movimientos sociales y política popular en Chile contemporáneo

Profesores Guía:

Pablo Artaza Barrios y Sergio Grez Toso

Santiago de Chile, noviembre de 2018

Contenido

Agradecimientos	3
Palabras iniciales	4
Introducción.....	5
Marco Teórico y Metodológico.....	10
Capítulo I	12
¿Qué es esto que llamamos Extensión?.....	12
1. La Extensión en América Latina	12
1.1. Comprendiendo la extensión a través de su desarrollo histórico.....	12
1.2. Comprendiendo la extensión a través de su direccionalidad e interés institucional	14
1.3. La Extensión Universitaria en la Universidad de Chile.....	19
1.3.1. Las ideas de Extensión desde sus fundadores: Hernández y Labarca	21
1.3.2. La extensión desde sus directores: Pinilla y Bascañán	25
Capítulo 2	28
Perfilando el rol social: el Departamento de Extensión y las Escuelas de Temporada (1931-1945).....	28
2.1. El Departamento de Extensión Cultural y las Escuelas de Temporada	28
2.2. Creación y funcionamiento de las Escuelas de Temporada.....	29
2.3. Ampliación del alcance y del rol de las Escuelas de Temporada	33
2.4. Despierta la vocación hacia los trabajadores: Escuelas de Otoño y Primavera	34
2.5. Hacia la reestructuración de la Difusión Cultural	36
Capítulo 3	38
Un paso más allá: coordinación y democratización de las labores de extensión	38
(1945-1949).....	38
3.1. Coordinación de la extensión: la Junta Superior de Extensión Universitaria	38
3.2. El Departamento de Extensión Popular: la Universidad Popular Valentín Letelier	39
3.3. Balance e importancia del Departamento de Extensión Popular.....	43
Capítulo 4	47
Consolidación y regionalización de las labores de extensión (1949-1953)	47
4.1. La nueva Junta Superior y el Departamento de Estudios Generales	47
4.2. Consolidación de la extensión: la regionalización de los servicios	49
4.3. De Estudios Generales a Extensión Cultural: el último período de Hernández	51
4.4. Los desafíos de la extensión de cara al futuro.....	54
A modo de conclusión: sobre dos décadas de extensión	55
Bibliografía y fuentes consultadas.....	61

Agradecimientos

Es claro que ninguna hoja de esta investigación habría sido escrita sin la tranquilidad y contención otorgada por mi familia que, por medio de su paciencia, trabajo y conversaciones, me dieron la calma y confianza necesaria para enfrentar la carga mental que significa esta experiencia. Por ello, a mi madre, padre y hermano, mis infinitos agradecimientos por todo el apoyo que me han brindado en todos los proyectos que he realizado en general y en este en particular.

Agradezco también a Romina, compañera fiel que ha estado presente en todo este proceso, apoyándome como pareja y también como colega historiadora. Ambos compartimos el interés por las temáticas tratadas en este trabajo, muchas gracias por ser tan generosa al compartir tus experiencias, ofrecer sinceras opiniones y ayudarme siempre a mejorar.

A mis amigos y amigas que hicieron de mi paso por la universidad una experiencia grata, divertida e interesante, cubierta siempre con una tarde alegre llena de camaradería y cariño. Para Diego, Felipe, Josefina, Bárbara, Manuel, Matías, Cristóbal, Camila, Javier y José, todos mis agradecimientos, cariños y parabienes.

Por otra parte, agradezco encarecidamente al Archivo Central Andrés Bello y todo su personal, en particular a la profesora Alejandra Araya, y también a Ariadna y Alessandro. Sin su valiosa ayuda no hubiese sido capaz de levantar las fuentes que dieron forma a este trabajo, gracias por su paciencia, disposición y consejos.

No puedo dejar de mencionar a mis compañeros y compañeras de la REHUCh, especialmente al grupo de Extensión y movimiento estudiantil, con el cual he tenido el gusto de aprender, compartir y reflexionar, ampliando el alcance de las temáticas que me interesan desarrollar.

Finalmente, agradezco a mis profesores guía, Pablo Artaza y Sergio Grez, los cuales han sido muy generosos en compartir su experiencia investigativa, aconsejando y criticando constructivamente cada elemento de este estudio. Orientándome en cada paso con la seriedad, exigencia y camaradería que una obra de esta naturaleza se merece.

Palabras iniciales

Si la Universidad no se preocupa del medio social, no es más que un claustro cerrado y exclusivo que no cumple su misión civilizadora y sus fuerzas se perderán en el vacío

Juvenal Hernández, 1942

Palabras de esta naturaleza no son difíciles de encontrar en la pluma del casi mítico rector de la Universidad de Chile Juvenal Hernández. Hombre que tuvo la misión de llevar a la práctica los proyectos de vinculación social universitaria demandados a principios del treinta. Labor que le llevó más de dos décadas de trabajo y reflexión, y también, el reconocimiento de parte de Rolando Mellafe como el rector que modernizó la universidad e hizo cumplir los desafíos emanados por la inclusión de la *Extensión Universitaria* como labor de la institución.

De este modo comenzamos a tirar líneas gruesas sobre la historia de la Universidad de Chile en un contexto no neoliberal, alejada del vocabulario empresarial y excesivamente monetarista. La gran encrucijada de *la Chile* del período de Juvenal era ser digna en su labor de lo que ahora podríamos entender como el Ministerio de Cultura del Frente Popular.

La universidad se insertó en un momento histórico, en donde, los planes de gobierno eran lograr la independencia y madurez de la nación. Considerando que la gran mayoría de los altos cargos administrativos de la institución militaba en el radicalismo, la corporación no tuvo más opción que asumir ser la vanguardia cultural del proyecto nacional. Lo que se traduciría finalmente en ampliar el alcance de la universidad en todos sus aspectos, a través de la Extensión.

Bajo este contexto es que nace mi curiosidad por adentrarme a estos temas. Esta investigación es la continuación de un primer trabajo sobre extensión que realicé bajo la óptica del movimiento estudiantil. Mi interés parte por entender las lógicas de una universidad no neoliberal, comprender qué posición declaraba tener la institución dentro de la sociedad y cómo lo llevaban a la práctica. Todo esto, para poder pensar *la Chile* de cara al siglo XXI.

Finalmente, el interés parte también por un esfuerzo de seguir rellenando los silencios de la historia de la universidad en los años del Frente Popular. Un vacío histórico tibiamente desarrollados por Mellafe. Los que, si bien son un buen acercamiento a la historia de la universidad, su escasa profundidad en los temas de este trabajo dio paso a una nebulosa histórica teñida de mito.

Introducción

El presente trabajo consiste en investigar la manera como la Universidad de Chile comprendió su labor de “extensión” dentro de la sociedad en el período posterior a la reforma del treinta. Analizándola a nivel discursivo, para luego, dar cuenta de las prácticas que emanaron de dicha concepción específicamente hacia el mundo obrero-trabajador que no desarrolló estudios universitarios previos.

Entendiendo que el rectorado de Juvenal Hernández (1933-1953) asumió como misión hacer práctica la reforma estatutaria del año 1931, creemos que este período es clave para analizar la función y el alcance de la extensión universitaria. Ya que fue aquí donde comenzó a operar de manera constante el rol de extensión de la universidad, generándose así un proceso de modernización y ampliación de esta, lo que se tradujo en una serie de nuevos organismos creados bajo el rectorado de Hernández, entre ellos, las Escuelas de Temporada, nuestro objeto de estudio, las que funcionaron durante todo el período estudiado.

Siendo este el objeto de estudio de la investigación, abarcaremos las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile a través del estudio del impacto que la extensión universitaria tuvo en la Universidad, sumándose como nueva función de la institución.

Para ello, estudiaremos los discursos emanados desde los principales responsables de dicha labor, de manera particular el rector Juvenal Hernández y la educadora Amanda Labarca, y de forma general, los sucesivos directores de las Escuelas de Temporada y de los organismos centrales de extensión. Extrayendo de estas fuentes las principales ideas del por qué la universidad debía vincularse con la nación, evaluando si existía o no, una necesidad dentro del mundo universitario de alcanzar el mundo obrero-trabajador que no tuvo la oportunidad o e interés de pasar por aulas universitarias. Y de ser así, analizar la puesta en práctica de las actividades de extensión a través de memorias institucionales, programas de actividades, reseñas de actividades y testimonios escritos de experiencias de extensión. Estimamos, a manera de hipótesis, que desde el rectorado de Hernández se consolidó una retórica del interés respecto al mundo fuera de la universidad. A través de las autoridades se elevó el trabajo con la sociedad como un imperativo del cual dependía el camino hacia la industrialización y la madurez de la democracia republicana. Labores que la universidad debía cumplir como órgano intelectual de los gobiernos del Frente Popular que ven con miedo el avance de los totalitarismos y con responsabilidad la profunda precarización de la clase obrera. De este modo surgieron una serie de actividades culturales dirigidas hacia los trabajadores, se apostó por una ampliación de la cobertura de actividades culturales a través del cine y de ciclos de conferencias. Las que, si bien funcionaban, su alcance y naturaleza eran similares a las actividades realizadas antes de la reforma, atrayendo a profesionales egresados y a los pocos trabajadores realmente interesados en la alta cultura. Debido a esto, consideramos que estas actividades tuvieron como punto cúlmine en materia de cobertura multclasista el diseño y perfeccionamiento de las Escuelas de Temporada.

La investigación se articulará en base a la siguiente pregunta ¿Existió un interés desde los discursos y las prácticas de la Universidad respecto a la Extensión Universitaria para realizar una cobertura hacia el mundo obrero-trabajador que no pasó por estudios superiores previamente? Y de ser así ¿qué los motivó?

De esta manera nos adentramos a los estudios sobre Extensión Universitaria de la Universidad de Chile, materia que, a diferencia de países como México y Argentina, carece de una línea de estudios particulares dentro de la historia de las universidades.

Los primeros estudios que tocaron temáticas de extensión en nuestro país fueron reseñas históricas de la Universidad de Chile. Autores como Alamiro de Ávila Martel dedican escasas páginas para dar cuenta de la reforma del año 1931. Para este autor, el estatuto se enmarca en un proceso de gestación que data de la década de 1920, en donde se “advertía un notorio proceso de anquilosamiento de la función universitaria”¹, dando cuenta de que la dictadura de Ibáñez estaba interesada en generar un estatuto flexible, que permitiera avanzar a la universidad en sus dos funciones, la científica y la profesional².

De este modo el estudio de Ávila Martel sirve para situar históricamente el problema de la redacción del nuevo estatuto. El que, si bien vio la luz el 20 de mayo de 1931, fue el resultado de un proceso de discusiones que partieron hacia 1927³.

En materia de extensión, el autor solo se remite a dar cuenta de que se “contempla el título especial de la extensión universitaria por primera vez”⁴. Sin embargo, no estudia qué significó esto en la institución, cómo se aplicó y qué cambios estructurales generó. No se cuestiona si el estatuto de 1931 consagra lo que sería una nueva función de la Universidad. Función que, para investigadores sobre extensión como Carlos Tünnermann, es una de las características diferenciadoras de las universidades de América Latina⁵.

Es así como se evidencia la dificultad de estudiar materias de extensión en Chile. Trabajar los veinte años de rectoría de Juvenal Hernández es entrar en un terreno contradictorio. Por una parte, se le reconoce como uno de los rectores más importantes de la Universidad dentro del siglo XX. Sin embargo, son escasos los trabajos acuciosos respecto a su rectorado, salvo lo aportado por Rolando Mellafe (principal historiador sobre la Universidad de Chile del siglo XX, y al parecer, el principal responsable del mito de Hernández) no hay mayor producción monográfica respecto al alcance real de las reformas que su período significó para la universidad y para la sociedad. A esto se suma otra dificultad, la de estudiar el concepto de “Extensión Universitaria” en un período anterior a la ya conocida y trabajada

¹ De Ávila Martel, Alamiro. *Reseña histórica de la Universidad de Chile: (1622-1979)*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1979, p. 66.

² *Ibidem*, p. 68

³ *Ídem*.

⁴ *Ibidem*, p. 70.

⁵ Berheim, Carlos Tünnermann. *El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina*. Anuario de Estudios Centroamericanos, 2000, vol. 4, no 1, p. 93-126, pp. 99-100.

década de los sesenta. Al respecto, el trabajo de Mellafe sobre la historia de la Universidad de Chile⁶ (publicado trece años después del de Ávila Martel) es fundamental y una puerta de entrada hacia estos estudios.

El autor hace una reseña del discurso que Hernández tenía respecto al rol de la universidad con el medio, abogando por que este vínculo esté siempre presente, generando la constante necesidad de tener intelectuales que conozcan a fondo la realidad del pueblo chileno⁷. Por otra parte, el gran aporte que rescatamos de Mellafe en torno a las labores concretas de extensión es precisamente el reconocimiento del Departamento de Extensión Cultural como el principal órgano encargado de estas actividades, destacando particularmente las Escuelas de Temporada como la materialización del interés de Juvenal Hernández en propagar la cultura hacia el pueblo⁸. Desafortunadamente no aporta mayores antecedentes, ni de su funcionamiento, ni de su cobertura, debido al carácter de manual histórico de aquella obra.

Mellafe profundizó este tema posteriormente, mediante un estudio sobre el Instituto Pedagógico elaborado juntamente con María Teresa González. En este estudio se dedican dos párrafos sobre la obra de extensión de Hernández. Desde ahí aborda la cobertura de las Escuelas de Temporada, afirmando que se levantaron más de 119 entre 1934 y 1959 y congregaron más de 79.000 estudiantes. Estos autores agregan que dichas funciones se desarrollaron a través del Departamento de Conferencias, las misiones culturales, además de los institutos de Extensión Musical y de Artes Plásticas, la Editorial Universitaria y el Departamento de Extensión Popular, además de la Universidad Popular Valentín Letelier⁹. Sin embargo, no agrega antecedentes de la función específica de cada uno de estos organismos.

Otra referencia sobre extensión en la Universidad de Chile la encontramos en el estudio en homenaje a los 160 años de la Universidad, a cargo del investigador Marcelo Rioseco. Para el autor, dichas actividades experimentaron gran desarrollo en la época de Hernández, cuyos objetivos para con la extensión eran “llevar los conocimientos doctos al gran público, y por otro, permitir el perfeccionamiento de sus conocimientos a aquellas personas que no tenían oportunidad de seguir el rimo de progreso que sus profesiones experimentaban”¹⁰. El primer objetivo se cumpliría con las “conferencias de extensión”, y el segundo, con las “Escuelas de Temporada”¹¹.

⁶ Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia, y Cárdenas, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1992.

⁷ *Ibiden*, p. 164.

⁸ *Ibiden*, p. 165.

⁹ Mellafe, Rolando y González, María Teresa. *El instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981). Su aporte a la educación, cultura e identidad nacional*. Monografía de Cuadernos de Historia N°2, Depto. De Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2007, pp. 147-148.

¹⁰ Rioseco, Marcelo et al. *Universidad de Chile. 160 años haciendo Historia*. Editorial Universitaria S.A., Santiago, 2002, p. 56.

¹¹ *Ibiden*, p. 57.

De este modo el autor traza unas primeras líneas del estudio analítico sobre la extensión en la Universidad de Chile. Su aporte para nuestro estudio recae en la división de dos naturalezas de extensión, la divulgativa y la formativa. Dando cuenta de uno de los principales conflictos teóricos de la extensión: ¿Cuál es la diferencia entre difusión cultural y extensión universitaria?¹²

Rioseco reseña brevemente las Escuelas de Temporada, afirmando que “fueron creadas por el Consejo el 14 de mayo de 1935, y las primeras jornadas estivales se realizaron en enero y febrero de 1936”¹³. Por otra parte, cuenta que las primeras Escuelas de Invierno estaban enfocadas hacia trabajadores de oficinas, bancos, comercio e industria. Incluso hubo cursos dirigidos a Fuerzas Armadas y para preparar ayudantes sanitarios, bajo petición del Ministerio de Salubridad. Finalmente, el autor afirma que, con el paso del tiempo, las Escuelas de Temporada ampliaron su alcance hacia “los grandes temas de la cultura y la sociedad americana, convirtiéndose en verdaderos foros del pensamiento continental”¹⁴.

Para complementar los antecedentes recabados sobre las Escuelas de Temporada, la tesis de Matías Flores profundiza la diferenciación expuesta por Rioseco. Al respecto, el autor afirma que las Escuelas de Temporada se dividen entre las de verano, cuyo objetivo era difundir cultura al público general, y las de invierno, dirigidas al perfeccionamiento de profesionales de la salud o la pedagogía. Sobre esto, el autor afirma que Amanda Labarca, la primera directora del Departamento de Extensión Universitaria y Difusión Sociocultural creado en 1931, hizo una crítica sobre la doble función de las Escuelas de Temporada durante sus orígenes. Para ella, la difusión de la cultura era materia de la extensión, por lo que el perfeccionamiento profesional debería dejarse solo para el ámbito de la docencia universitaria¹⁵. Evidenciando una realidad institucional no resuelta respecto a lo que se entendía por extensión.

El principal aporte para nuestro trabajo desde la tesis de Flores es su aplicación del modelo teórico de extensión del mexicano Gonzalo Serna para contextualizar analíticamente la extensión universitaria de la Universidad de Chile hasta los años treinta. Desafortunadamente su trabajo histórico solo llega hasta 1931, por lo que, si bien acogemos su propuesta, afirmando que en la universidad se utilizó el *modelo divulgativo* y el *altruista* planteados por Serna, no tenemos certeza de si dichos modelos aplicaron con posterioridad. Aun así, nos parece fundamental rescatar los aportes de Serna y ver cómo su modelo podría ayudar en la comprensión del período estudiado.

¹² Esta fue una de las preguntas que guiaron las discusiones de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de México en el año 1972. Situación evidenciada en el estudio de Tünnermann, *op. cit.*, p. 108.

¹³ *Ídem.*

¹⁴ *Ídem.*

¹⁵ Flores González, Matías. *Nuevos sentidos en la extensión universitaria de la Universidad de Chile*. Memoria para optar al título de Sociólogo. Universidad de Chile - Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, p. 5.

Siguiendo con las contribuciones teóricas en el campo de la extensión. Nos parece necesario destacar los aportes que Patricio Donoso hace al plantear tres tipos de la misma: la “artístico-cultural”, que define como la acción de presentar a un público una creación artística o cultural, sin necesariamente una investigación previa, sino por el interés de exhibir. Por otra parte, la “extensión académica”, que se divide entre: a) la acción de difundir y proyectar la innovación proveniente de un trabajo investigativo o reflexivo; b) generar espacios donde el público pueda actualizar sus conocimientos, a través de la denominada “educación continuada”; y c) la creación de espacios de interacción entre académicos, o público general y académicos, convocados en torno a un tema de valor académico. Por último, se refiere al modelo de “extensión de la forma de los servicios” como las labores de asesoría o consultoría, la creación de medios de comunicación propios, las atenciones médicas en hospitales, las publicaciones de una editorial y la relación con ex-alumnos y amigos de la universidad¹⁶. Con lo que se agregan una serie de variables al alcance de la extensión, compatibles y problemáticas entre sí dependiendo de la época.

Finalmente nos parece necesario destacar la investigación histórica que Romina Oñate hace respecto a la extensión cultural de los años cuarenta. La autora da cuenta de que para el año 1945 se creó la Junta Superior de Extensión Universitaria, la que, a través del Departamento de Extensión Popular daba inicio a la Universidad Popular Valentín Letelier. Organismo liderado por los entonces dirigentes de la FECH Francisco Galdames y Felipe Herrera. Sería esta la primera voluntad institucional de generar un organismo que concentre todas las otras expresiones de extensión, incluyendo las Escuelas de Temporada. Sin embargo, dicha Universidad popular estuvo bajo el alero institucional hasta 1950, año en que se privatiza¹⁷.

En términos generales podemos afirmar que existen trabajos sobre la extensión en el período de Hernández. No obstante, la mayoría de estos estudios son una enumeración de actividades y organismos producidos en su rectorado, con las que se podía evaluar cómo las palabras de Hernández se tradujeron en actividades concretas. Investigaciones que, sin embargo, no profundizaban en el funcionamiento ni alcance de las actividades realizadas. En el fondo, existe un trabajo avanzado respecto del análisis de Hernández como figura y pensador de la extensión sin una evaluación crítica del cómo estos organismos funcionaron y cuál fue realmente su impacto dentro del debate sobre acercar la universidad al pueblo.

Sobre la extensión a nivel conceptual, existe un debate hasta el día de hoy. Sin lugar a duda el caso chileno carece de una mirada teórica respecto a lo que han dicho autores latinoamericanos. Aunque sin duda los trabajos de Donoso y Flores son un primer paso.

De esta manera la investigación está estructurada en cuatro capítulos. El primero de ellos tiene como objetivo identificar la noción de extensión universitaria, sus variaciones y diversas puestas en práctica dentro del período estudiado. Para ello, se presentará una breve

¹⁶ Donoso, Patricio. Breve Historia y Sentido de la Extensión Universitaria. En: *Perspectivas complementarias*, p. 179.

¹⁷ Oñate, Romina et al. *Educación Mutua y Libre*. Universidad de Chile, Santiago, 2017, p. 65.

contextualización sobre lo que se ha teorizado sobre extensión en América Latina, para luego analizar hasta qué punto estos modelos responden al caso chileno. En el segundo capítulo se analizarán las prácticas de extensión universitaria que realizó la universidad, a través de las distintas expresiones del Departamento de Extensión Cultural en general, y las Escuelas de Temporada en particular, en lo que denominamos, el primer período de la extensión. Para finalmente llegar al tercer y cuarto capítulo, en donde se analizará el proceso de perfeccionamiento, oficialización y expansión nacional de las labores de extensión frente al mundo de obrero-trabajador.

Marco Teórico y Metodológico

Dada la naturaleza de la pregunta y la nebulosa presente respecto al concepto trabajado para el caso chileno. Consideramos necesario realizar, en lugar de marco teórico, un ejercicio de clasificación conceptual y una propuesta de análisis respecto a las nociones de “extensión universitaria” con el fin de situar nuestro objeto de estudio.

Para ello, nos parece necesario comenzar aclarando que, al igual que la obra de Josefina de la Masa, este trabajo es un híbrido. Al respecto, frente a la tarea de definir las corrientes historiográficas utilizadas en su estudio, la autora afirma que su investigación “no es sobre el museo, su historia institucional o historia de su colección. Así como tampoco es una historia social y cultural del mundo de las artes a fines del siglo XIX. Este es, más bien, un trabajo que cruza interesadamente todos estos campos tratando de recuperar los distintos tipos de sensibilidades artísticas.”¹⁸.

En nuestro caso esta no es una Historia institucional de la Universidad de Chile, al menos no puramente, lo es en cuanto la atención está situada en conocer las lógicas de una institución, las Escuelas de Temporada. Sin embargo, la naturaleza de la pregunta de investigación la hace separarse de dicha corriente debido a que aquí los actores tienen un rol fundamental¹⁹. Tampoco es solo una Historia Social del mundo obrero-trabajador interactuando con la universidad. Pero es esta corriente la que nos permite poner la lupa en el diálogo entre las clases populares y la institución. Ni mucho menos es solo Historia Conceptual en base a la evolución de las concepciones de extensión cultural en los años del rectorado de Hernández, aunque destacamos de esta corriente la naturaleza mutable de los conceptos en el tiempo²⁰, además de comprender que el entendimiento de estos varía si se analiza el significado

¹⁸ De la Maza, Josefina. *De obras maestras y mamarrachos. Notas para una historia del arte del siglo diecinueve chileno*. Ediciones metales pesados, Santiago, 2014, pp. 22-23.

¹⁹ Estamos pensando en la caracterización que Jean Pierre Dedieu hace sobre la Historia Institucional convencional. En Dedieu Pierre, Jean. *Procesos y redes: la historia de las instituciones administrativas de la época moderna, hoy*. En: Dedieu Pierre, Jean et al. *La pluma, la mitra y la espada: estudios de historia institucional en la Edad Moderna*. Marcial Pons Ediciones de Historia, España, 2000, p. 14.

²⁰ Vilanou, Conrad. "Historia conceptual e historia intelectual." *Ars Brevis* [en línea], 2006. Núm. 12, p. 165-190. <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/65855/76078> p. 165.

aisladamente o dentro de un contexto más amplio, lo que permite adentrarnos a su estudio²¹. Debido a la naturaleza de la investigación, nuestra propuesta de análisis es más bien, las tres juntas.

Por lo anterior, para desarrollar esta investigación nos enfocaremos en una variable: el vínculo de la Universidad con el mundo obrero-trabajador que no tenía estudios universitarios.

Para trabajar esta variable utilizaremos dos indicadores. El primero será la transformación de la noción de universidad a través de la institucionalización del concepto de extensión universitaria. Y el segundo indicador tratará sobre las actividades concretas que emanaron desde la universidad para ampliar su cobertura educativa hacia sectores que no pasar por estudios superiores, en especial el rol que la Escuela de Temporada tuvo en esta instancia.

Para el desarrollo de estas variables habremos de utilizar fuentes documentales y archivísticas, principalmente el material producido por el Departamento de Extensión Cultural y el Departamento de Estudios Generales, las que, para la reconstrucción de las experiencias de extensión en general y las Escuelas de Temporada en particular produjeron una serie de programas, reseñas, memorias, sistematizaciones y testimonios escritos. Además de los Boletines de la Universidad de Chile que reseñaban las actividades realizadas por la Universidad durante las fechas que fue publicada (1945-1950). Los cuales, en su gran mayoría se encuentran en el Archivo Central Andrés Bello y el Archivo Nacional. Por otra parte, utilizaremos una serie de discursos de Juvenal Hernández y Amanda Labarca, la mayoría compilados en los distintos números de los *Anales* de la Universidad disponibles en el Archivo Central. Y también, las obras donde dedican palabras respecto la extensión los propios directores de las Escuelas como Norberto Pinilla y Aníbal Bascuñán Valdez.

²¹ Acevedo Álvarez, Manuel. 2013. Historia conceptual de la soberanía popular en el Río de la Plata: (1810-1853). Santiago, Chile: Universidad de Chile - Facultad de Filosofía y Humanidades, p. 10.

Capítulo I

¿Qué es esto que llamamos Extensión?

1. La Extensión en América Latina

Como mencionamos anteriormente, el estado del arte chileno da cuenta del poco avance que se ha realizado a la hora de pensar e historizar la extensión cultural en el país. De esta manera vemos cómo los trabajos realizados hasta la fecha describen y comprenden la extensión como una serie de actividades realizadas en una época determinada, lo que podríamos identificar como una clasificación en base a las funciones de la misma (propuesta de Patricio Donoso). Pese a este aporte, al adentrarse en estas materias siguen existiendo varias preguntas preliminares a nivel teórico ¿de qué hablamos, cuando hablamos de Extensión? ¿Es lo mismo extensión cultural y difusión cultural? Y también a nivel histórico ¿qué motivó la promoción de esta nueva función universitaria?

La intención de este apartado es responder a estas preguntas a través de las propuestas que diversos autores y autoras latinoamericanas realizan en la hora de abordar la extensión, de cuyos aportes identificamos dos patrones generales de comprensión y definición: por su desenvolvimiento histórico y por su direccionalidad e interés institucional.

1.1. Comprendiendo la extensión a través de su desarrollo histórico

Tras la reforma de Córdoba, la “misión social” de la universidad comenzaba a florecer como una nueva función de la nueva universidad. Una institución vinculada a la sociedad y sus problemas, a la cual había que “volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social.”²². Los conceptos que nominarían esta labor serían la “Extensión Universitaria y la Difusión Cultural”, responsables de las universidades populares, las escuelas de temporada y la colaboración obrero-estudiantil. Todo esto, motivado por la convicción cordobesa respecto a que la educación superior pública, aquella financiada por el pueblo, debía retribuirle a este a través de la extensión²³. Aunque, cabe destacar que dichas actividades no fueron generalizadas en todo el continente hasta la década del treinta del siglo pasado²⁴, proceso en el cual se llevaron a cabo una serie de discusiones que fueron transformando la comprensión del concepto.

Carlos Tünemann plantea tres hitos fundamentales para comprender el desarrollo de la extensión americana. El primero sería la Conferencia Panamericana de Extensión Universitaria, realizada el 17 de abril de 1923. El autor destaca la intervención de los chilenos provenientes de la Universidad Católica en dicha instancia, los cuales afirman que el rol de

²² *Ibidem*, pp. 99-100.

²³ *Ibidem*, pp. 100-101.

²⁴ *Ibidem*, p. 100.

la universidad se completa por medio de “una obra de investigación e irradiación científica y cultural y de colaboración dentro de sus fines y medios propios, al bien público de su país y al bien general de la humanidad”²⁵. Construyendo las bases de lo que podríamos entender como una extensión no dialogante e iluminadora.

Noción que se cuestionará durante el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas de San Carlos de Guatemala de 1949²⁶. Para este evento, Luis Alberto Sánchez, escribió la obra *La Universidad Latinoamericana*, en donde da cuenta de que la universidad latinoamericana comprendía además de sus funciones de docencia e investigación, “la de extensión o difusión del conocimiento y la cultura, [agregando una nueva función], la social o de servicio al pueblo”²⁷. Durante la experiencia de 1923 no se tenía claridad sobre el concepto de “acción social” de la universidad, situación abordada en esta segunda experiencia, consignando que: “la Universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombre”²⁸.

Para ello todas las universidades deberían incluir las obras de extensión dentro de las actividades universitarias regulares a través de “Departamentos especializados que [...] proyecten el quehacer universitario a ‘todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional’”²⁹. De esta manera, la extensión se entendía como una serie de actividades culturales organizadas por un Departamento específico encargado de centralizar las fuerzas institucionales con el fin de crear espacios donde se pudiera primero, difundir la información cultural, para luego, estimular su creación. Entendiendo la extensión cultural como la difusión de la cultura al servicio de la democracia, la libertad y la dignidad de la sociedad³⁰.

Ocho años después de esta reunión, se organizó la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, realizada en Santiago de Chile en 1957. Esta Conferencia profundizó las implicaciones del concepto. Al respecto, se declaró que por su naturaleza, la extensión universitaria sería misión y función orientadora de la universidad contemporánea. De este modo se ampliaría su alcance disciplinar, sumándole actividades, estudios filosóficos y técnicos, recogidos del medio social, nacional y universal. Se estableció que su fin sería proyectar la cultura y vincular la universidad con el pueblo. Para ello, la institución educativa debería promover el desarrollo social y elevar el nivel espiritual, moral,

²⁵ Donoso, Patricio. Breve Historia y Sentido de la Extensión Universitaria. EN *Perspectivas complementarias*. [En línea] https://www.cned.cl/file/448/download?token=L-VY_GkP [Consulta: 04.07.18] p. 181.

²⁶ Congreso en el que Chile sí participó, como notifica la página 4 del informe realizado por los delegados de la UNAM al Congreso. [En Línea] <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/historico/10089.pdf> [consulta: 01.07.18]

²⁷ Tünemann, Carlos, *op. cit.* p. 102.

²⁸ Citado por Tünemann, *op. cit.* p. 102.

²⁹ *Ibidem*, pp. 102-103.

³⁰ *Ibidem*. p. 103.

intelectual y técnico de la nación, proponiendo soluciones a los problemas de interés general³¹.

Se comprende así una apertura dialogante del concepto, la corporación ahora debería vincularse con el pueblo, conocer su realidad y aportar elementos filosóficos y técnicos para diseñar soluciones concretas (manteniendo una lógica de proyección y no de diálogo, en donde la universidad afecta al pueblo pero este no a la universidad). Ya no sería solo difusión cultural, sino instrucción técnica para generar desarrollo dentro del país. Sin embargo, cabe relativizar la puesta en práctica de estos acuerdos, ya que, para Magdalena Fresán, las nociones de extensión “no encontraría una concreción clara en la vida institucional”³².

Consideramos que estos hitos se insertan en los procesos generales de la construcción de la extensión continental propuestos por Luz Gómez y Sandra Figueroa. Autoras que ayudan en la comprensión del concepto identificando dos grandes tendencias de desarrollo en la primera mitad del siglo, las cuales abordaremos a modo de síntesis.

Para las autoras, existe un primer momento de la noción de extensión que va desde el inicio del siglo hasta fines de la primera mitad. Momento donde las universidades públicas del continente se planteaban como instituciones modernizadoras del país, por una parte, y encargadas de la consolidación de las identidades nacionales por otra. Por ello, las universidades se posicionaban como los líderes que llevarían los procesos de crecimiento económico, buscando la integración a las necesidades de la sociedad a través del vínculo con programas gubernamentales. Todo esto a través del aporte de mano de obra calificada para el desarrollo de infraestructuras y áreas prioritarias para el progreso del país³³.

Situación que cambiaría desde la mitad del siglo hasta los primeros años de los sesenta en el continente debido a un proceso de convulsión social detonada por la explosión demográfica y una acelerada urbanización. Este contexto terminó por transformar lógicas del concepto, siendo permeadas por el discurso desarrollista³⁴. De esta manera, las universidades participaron activamente en el desarrollo de programas agrícolas e industriales de sus respectivos países, y liderando procesos de investigación “para explicar fenómenos de índole colectiva”³⁵. Profundizando los servicios realizados en el período anterior, pasando de ser un ente consultor del gobierno, a uno que diseña y dirige el progreso técnico de la nación.

1.2. Comprendiendo la extensión a través de su direccionalidad e interés institucional

Teniendo una comprensión general sobre la evolución histórica del concepto a nivel discursivo, estamos en situación de abordar un nuevo criterio de clasificación de la extensión

³¹ *Ibidem.* pp. 103-104.

³² Fresán Orozco, Magdalena. La extensión universitaria y la universidad pública. En: *Reencuentro*, 39, 2004, p. 49.

³³ Gómez de Mantilla, Luz y Figueroa Chaves, Sandra. Op cit. p. 124.

³⁴ La que comenzó tíbiamente en Chile y Colombia de los años treinta, pasando por la década de los cuarenta donde se sumó Brasil, Argentina y México y consolidándose en la Conferencia de 1957. Según evidencian Gómez de Mantilla *et al.* op, cit. p. 128.

³⁵ *Ídem.*

para comprender el caso chileno. Ya no en base a lo que se decía sobre ella, sino al cómo esta efectivamente se llevó a cabo, qué propuestas emanaron de dichos discursos y cuál fue el impacto de los servicios levantados bajo las banderas de la función social universitaria.

Si bien los estudiantes argentinos fueron los primeros americanos en poner sobre la mesa la urgencia del rol social de la universidad con la nación en la que está inserta. El concepto de “extensión universitaria” surge en 1872 en la Universidad de Cambridge con el objeto de cubrir la necesidad de mano de obra especializada, siendo replicada rápidamente por EEUU. Cabe destacar que este servicio se pudo llevar a cabo por las condiciones económicas aceptables de cada nación, y también, por un desarrollo de los medios de comunicación y otros recursos técnicos para poder generar una enseñanza masiva³⁶.

Es así como Gil González *et al* hacen una primera distinción en el origen de la extensión entre América Latina y el mundo. Para ellos, el origen de dicho concepto en países industrializados fue producto de “fuerzas endógenas”, o sea, como resultado de un avance socioeconómico y cultural nacional. Por su parte, en América Latina tuvo su génesis por medio de la movilización que las clases medias y pobres (fuerzas exógenas) levantaron para poder entrar a la universidad, para así adquirir conocimiento en pos del desarrollo nacional³⁷.

Desde esta situación evidenciamos el primer problema en la hora de definir el concepto: su variable contextual. La función y el alcance de la extensión se transforman dependiendo del territorio y el tiempo. Por lo que, para comprender el término en base a sus expresiones debemos primero saber qué significa.

Para el caso latinoamericano, Magdalena Fresán Orozco propone una primera definición del concepto. Describiéndola como el conjunto de funciones que se desprenden de “la preocupación de las universidades latinoamericanas por trascender las fronteras institucionales, aproximando su acción a distintos sectores de la sociedad”³⁸. Pese a este primer encuentro, la autora afirma que aún no ha sido posible construir un concepto que aúne sin conflictos a todo el continente americano.

Para intentar sortear dicha dificultad, destacamos el trabajo de María Ortiz-Riaga *et al*, el cual hace un recorrido por diferentes propuestas de clasificación del desarrollo de la extensión cultural en América latina. De este modo, expone la propuesta de Gil Ramón González y Mercedes González, los que plantean tres modelos de extensión desprendidas de las prácticas de las universidades latinoamericanas:

En primer lugar, proponen el modelo tradicional, en donde las universidades se entienden como la fuente de conocimiento y saberes, estableciendo una relación de “saber institucionalizado” con quien no lo posee. En segundo lugar, sitúan el modelo economicista,

³⁶ González González, Gil Ramón *et al. op. cit.* p. 77.

³⁷ *Ídem.*

³⁸ Fresán Orozco, Magdalena. *op. cit.* p. 48.

en donde la universidad se concibe como una empresa más dentro de las lógicas del mercado, teniendo un rol de soporte técnico y científico del sector productivo, organizándose a su vez, en función de la rentabilidad. Finalmente, plantean el modelo de desarrollo integral, en donde la universidad se concibe bajo un modelo de democratización del saber, asumiendo la función social de aportar a mejorar la calidad de vida en la sociedad. Apuntando a la transformación económica y social de los pueblos³⁹.

Para Gil González *et al*, la extensión universitaria de la primera mitad del XX estuvo centrada en la creación de programas de difusión cultural, instrucción y alfabetización, limitados por la situación política, económica y social de los países. De este modo, los autores destacan dos corrientes de pensamiento sobre el concepto: la primera, vendría de la clase alta intelectual y progresista, que comprenderían el término como la forma de hacer “prevaler los valores y el bienestar de las clases dominantes apoyadas por el Estado”⁴⁰. En segundo lugar, una extensión comprendida por los estudiantes como la manera de “forjar y fortalecer la alianza entre intelectuales y los obreros en sus ansias y proyectos de cambios sociales”⁴¹.

Para complementar este modelo destacamos el aporte de Gonzalo Serna, autor mexicano que, al igual que Carlos Tünemann para el caso de la historización de la extensión, es el autor más recurrente en trabajos que tocan estas temáticas.

El autor comienza definiendo lo que para él es un “modelo de extensión”. Comprendiéndolo como “la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables.”⁴². De este modo, Serna comprende el término como una forma de asumir la función social de la institución, lo que se traduce en compartir sus saberes bajo una lógica de transmisión unilateral de cultura. En donde, la universidad deposita conocimiento sin generar un diálogo que produzca intercambios mutuos.

La propuesta de Serna comienza con lo que él denomina el modelo altruista, lógica que identifica durante las primeras cuatro décadas del siglo XX. La cual consistía en una “acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes”⁴³.

Hacia la mitad del siglo comenzaría a operar el modelo divulgativo, el cual tendría como principal preocupación “elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar”⁴⁴. Sin embargo, para el autor este modelo no enfrenta la situación de vulnerabilidad del pueblo debido a que su comprensión de los problemas sociales se basó en la “apropiación del conocimiento técnico o comunicativo”⁴⁵. De este modo, Serna afirma que dicha nación es

³⁹ Ortiz-Riaga, María y Morales-Rubiano, María. *op. cit.* pp. 353-354.

⁴⁰ González González, Gil Ramón *et al. op. cit.* p. 79.

⁴¹ *Ídem.*

⁴² *Ibidem.* p. 2.

⁴³ *Ibidem.* p. 3.

⁴⁴ *Ídem.*

⁴⁵ *Ídem.*

una adaptación del modelo estadounidense, la cual consideraba que la ciencia y la cultura universitaria debían rebajarse para ser comprendida por el pueblo, el cual la recibiría a través de los medios de comunicación⁴⁶. Bajo estas lógicas se promoverían actividades como publicaciones, museos, conferencias, cine y actividades de grupos artísticos. Modelo que fue adoptado por la región americana a través de la Conferencia de 1957.

Finalmente, el autor hace referencia al modelo concientizador, el cual surge de la crítica de la izquierda latinoamericana influenciada por Freire, los que ven la educación como un acto de compartir bienes culturales de manera dialogada y liberadora. Este modelo es la sistematización de la crítica hacia el paternalismo no dialogante que presentaba la extensión hacia la primera mitad del XX. Así, en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de 1972, en México, el profesor chileno Domingo Piga muestra la diferencia entre difusión cultural y extensión universitaria. Para el autor, la primera consiste en una prolongación de la docencia de la institución más allá del círculo universitario, sin relacionarse activamente en la comunidad que interviene⁴⁷. Elemento muy distinto al concepto de extensión que define como: “una función académica de la Universidad que posee un carácter humanista capaz de condicionar una visión totalizadora del hombre, proporcionando arte, ciencia y técnica capaces de crear en el hombre una conciencia política, que hará posible su compromiso con la sociedad”⁴⁸. De esta manera, el término hace referencia a un diálogo recíproco y constante, situándola como un objeto de transformación social y agente activa de los procesos revolucionarios a través de la cultura universitaria⁴⁹.

Si bien estas definiciones exceden nuestro marco temporal, nos parecen necesario exponerlas ya que sirven para dar cuenta de que no es hasta la década de los setenta cuando las universidades diferencian claramente la difusión (monólogo entre universidad y pueblo) de la extensión (diálogo donde el pueblo incide en la universidad). De este modo, el modelo concientizador se diferencia de la difusión cultural en los objetivos políticos que encarnan a través de la integración del mundo extrauniversitario. Sin embargo, la extensión sesentera hija de la izquierda sudamericana no tendrá mayor impacto⁵⁰, debido a la falta de auspicio por parte de las corporaciones educativas⁵¹.

Profundizando en la diferencia entre difusión y extensión cultural, Magdalena Fresán expone la propuesta que Ruiz Lugo desarrolla en cuanto a las distinciones entre ambas. Para el autor existen dos vertientes de la segunda: por una parte, la difusión de actividades artísticas y del conocimiento científico. Y por otra, lo que denomina “extensión universitaria” propiamente tal, la que comprende como la ampliación de servicios asistenciales a la comunidad externa (como asesorías jurídicas y servicio médico), y también la cobertura académica o actividades

⁴⁶ *Ídem*.

⁴⁷ Tünemann, Carlos. *op. cit.* p. 108.

⁴⁸ *Ibidem*. pp. 108-109.

⁴⁹ *Ídem*.

⁵⁰ Gómez de Mantilla, Luz y Figueroa Cháves, Sandra. *op. cit.* p. 132.

⁵¹ Serna, Gonzalo. *op. cit.* pp. 3-4.

vinculadas a la docencia (formación continua y capacitación profesional)⁵². Dentro de esta imprecisión conceptual, la autora expone el debate que existía entre difusión y extensión. Para algunos, el segundo debería ir dentro del primero. Y para otros, el primero debería ser una vertiente del segundo. Se genera así un “desconcierto conceptual” derivado de una falta de identidad y claridad de la extensión universitaria. Situación que para la autora limitan el impacto de esta función, reduciendo el área de influencia de la universidad, cuestionando finalmente los recursos invertidos en estas actividades⁵³.

Con todos los antecedentes reunidos, consideramos necesario, a manera de síntesis, realizar algunas precisiones que integren las distintas clasificaciones expuestas en pos de la comprensión del concepto de extensión hacia la primera mitad del siglo XX.

Para comenzar, comprendemos la definición del concepto como la traducción en actividades concretas de la “función social” que la universidad asume respecto a una comunidad externa de distintas escalas (sindicato, comuna, Estado). Esta función es heterogénea en su génesis, motivaciones, en su temporalidad y territorio. Aunque tienen parámetros en común que permiten un análisis comparativo.

Sobre la primera precisión, consideramos necesario entender que el alcance político -sus motivaciones- depende de qué direccionalidad le otorguen los grupos sociales al interior de la universidad. Aquí recaen dos posibilidades: una clase alta progresista, que genera actividades en pos de la mantención de valores y el bienestar de las clases dominantes en diálogo constante con el Estado. Y por otra parte, la extensión estudiantil, que (pudiendo pertenecer a la misma clase que el grupo anterior) tiene por objetivo construir una alianza entre intelectuales y obreros para generar proyectos de cambio social. De este modo, el nivel de radicalidad de dichas funciones está directamente relacionado con las intenciones de los actores sociales que levanten actividades en su nombre.

La segunda precisión viene dada por la necesidad de hacer una distinción entre difusión y extensión cultural, esto es, diferenciar el alcance de las actividades realizadas bajo el segundo término. Al respecto, tomamos los aportes que Ruiz Lugo hizo cuando se identifica una distinción conciliadora. El autor comprende la primera como la mera divulgación de actividades artísticas y científicas, mientras que la segunda contemplaría la creación de servicios sociales para el pueblo. A esto agregaremos que la difusión tiene una relación limitada con el mundo extrauniversitario, reduciendo este vínculo a la de aproximar las actividades de la institución a personas que no la pueden experimentar. Por otra parte, la extensión genera necesariamente un vínculo político con la comunidad, debido a que las actividades que levanta solo tienen sentido al contemplar las necesidades socioeconómicas de un grupo en particular que dialoga constantemente con el mundo universitario.

⁵² Fresán, Magdalena. *op. cit.* p. 48.

⁵³ *Ibidem.* pp. 51-52.

De esta manera, resolvemos el desconcierto conceptual que evidencia Fresán afirmando que la extensión cultural incluye la difusión cultural y no al revés. Esto debido a que por su naturaleza, la primera es un proceso macro, un plan estratégico institucional que comprende el estudio y el diálogo con la comunidad, para luego proponer una serie de actividades de distinta naturaleza que buscan solucionar dichas inquietudes, dentro de las cuales se incluye las de difusión.

Finalmente rescatamos las lecturas latinoamericanas de extensión para comprender teóricamente el caso chileno. Al respecto consideramos que la comprensión del concepto previo a la reforma de 1931, o sea, la creada por Valentín Letelier, responde a una mezcla entre el modelo tradicional de María Ortíz-Riaga; los ciclos de conferencias de la Universidad de Chile se entienden bajo las lógicas de que la universidad es *la* fuente de conocimientos, que ilumina con su saber al que no lo posee. Mientras que para el mismo período de tiempo, la FECH se guiaba bajo el modelo Altruista identificado por Gonzalo Serna, en donde proyectos como la Universidad Popular Lastarria, las escuelas nocturnas y los consultorios populares, se creaban bajo la idea de poder entregar o retribuir a los pobres parte del gasto que la universidad significa para la nación. Aunque también se le podría asociar con el modelo concientizador (pese la diferencia cronológica) a la FECH anarquista de principios de 1920, en tanto les interesa construir un proyecto conjunto y movilizador que transforme la nación.

Por otra parte, la extensión en el período de Hernández nos parece que cumple con las lógicas del modelo divulgativo de Serna, en cuanto la serie de actividades que se levantan en la época responden a las necesidades económicas y políticas del gobierno del Frente Popular. Por lo que, si bien mejorar la mano de obra genera un mejor nivel de vida para el mundo obrero-trabajador, no era esta la intención con la que la universidad operaba. La lógica que promovía la extensión de la Universidad de Chile en esa época es más bien al de la universidad modernizante de Luz Gómez *et al*, la cual está más interesada en responder a las necesidades nacionales propuestas por un gobierno central, que por el diálogo con las comunidades trabajadoras.

1. 3. La Extensión Universitaria en la Universidad de Chile

Como pudimos dar cuenta en el apartado anterior, si bien la extensión tiene parámetros generales comunes en nuestro continente, este sufre un desacople a nivel histórico y de alcance cuando entramos en la especificidad de cada experiencia. Por ello, para adentrarnos al caso chileno, creemos necesario comenzar con aquellas ideas que circulaban en las esferas administrativas de la Universidad de Chile en general, y de los directores de extensión y de las Escuelas de Temporada en particular. Gracias a la cual podremos adentrarnos a las lógicas de comportamiento que la extensión tuvo en su concepción y desarrollo.

Las primeras expresiones de extensión que encontramos en la Universidad de Chile se expresan en las actividades de difusión de su propio quehacer intelectual, a través de los

Anales de la institución fundada en 1842⁵⁴. De esta manera, el sentido de la extensión para la universidad del siglo XIX gira en torno a la formación docente, reduciendo el rol social de la misma a la generación de profesionales capaces de liderar los desafíos propios de una república en crecimiento⁵⁵.

Llegado el siglo XX comienzan nuevas voluntades sobre la extensión. Al respecto, encontramos actividades organizadas por la universidad desde 1901. Sin embargo, estas no fueron sistemáticas ni periódicas hasta las gestiones del rector Valentín Letelier en 1906⁵⁶. Dentro de la gran cantidad de trabajos que tuvo Letelier, nos parece necesario destacar su paso como secretario de la embajada chilena en Berlín en 1881, lugar donde pudo estudiar los principios educativos alemanes. Volviendo a Chile convencido de que el camino para superar el retraso cultural y material del país dependía de la difusión de la cultura y la enseñanza. Para él, las labores de los políticos y científicos recaían principalmente en resolver en base de la investigación “el problema de la pobreza material y espiritual del pueblo”⁵⁷.

De este modo se cambió el foco sobre el interés y aporte social de la universidad, para el rector, esta deberá servir y responder a las necesidades del pueblo. Concluyendo que “gobernar es educar y todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educación”⁵⁸. Por ello, el Estado no debería agotarse solo en labores de administración material y económica, sino también el desarrollo moral de la sociedad. Las ideas del hombre del Partido Radical transformarían las lógicas del Estado docente de 1879 y darían sustento teórico a los inicios de la extensión⁵⁹.

Como antecedente a la gestión de Letelier, cabe mencionar el Congreso general de Enseñanza Pública, que tuvo espacio en el Santiago de 1902. Dentro de esta actividad se presentó lo que podría ser la primera mención sobre extensión, a través del trabajo de Alejandro Bustamante, cuyo título fue *La Extensión (sic) Popular Universitaria*, la que contempla el caso europeo para proponer un tipo de educación que cubriera a la población que no alcanza a completar sus estudios generales. Todo esto, en el contexto de la cuestión social del país⁶⁰.

Por otra parte, en el rectorado de Manuel Barros Borgoño se evaluó críticamente la formación científica llevada a cabo por la universidad, culpando sus deficiencias a la escasa autonomía y la carencia de recursos de la casa de estudios. Por ello, se crearon cursos de perfeccionamiento en la escuela de Medicina en 1902, y luego para profesores de instrucción secundaria en 1904. Estos últimos, se realizarían en vacaciones y tendrían como nombre Cursos de Repetición. Modelo que tomó y perfeccionó Letelier en 1905, otorgándoles más

⁵⁴ Donoso, Patricio. *Breve Historia y Sentido de la Extensión Universitaria*. En *Perspectivas complementarias*, p. 180.

⁵⁵ *Ibidem*. p. 181.

⁵⁶ La información fue extraída de un documento no publicado sobre la Extensión en la Universidad de Chile, Ruiz, J. (s/f). *Una mirada histórica a la extensión universitaria*. Elaborado en la rectoría de Víctor Pérez, p. 6.

⁵⁷ *Ibidem*. p. 17.

⁵⁸ Cita rescatada en Ruiz, J. *op. cit.* p. 18.

⁵⁹ *Ibidem*. p. 18

⁶⁰ *Ibidem*. P. 21.

consistencia y nombrados Cursos Pedagógicos de Repetición⁶¹. Durante el mismo año, Letelier creó el primer ciclo de conferencias, para divulgar avances científicos, actividad que luego tomaría periodicidad bajo el nombre de Ciclo de Conferencias de Divulgación Científica⁶².

De esta manera llegamos hacia el ciclo de ensayos reformistas en educación de 1927 hasta 1931 (el cual coincide con la rotativa de cinco rectores en tres años). La solución a este período de inestabilidad dio como resultado la conquista de la autonomía universitaria. Así, el rector de la Universidad de Chile sería el Director General de Enseñanza Superior, asumiendo un cargo dentro de la Superintendencia de Educación. Por otra parte, el Consejo de Instrucción Pública sería reemplazado por el Consejo Universitario, de este modo, al fin la universidad tendría la potestad de solucionar sus propios problemas⁶³.

A nivel particular, la universidad experimentaba un proceso de modernización a través de la promulgación de un nuevo estatuto que, oficializó las labores de extensión ahora presentes en el artículo 53, concentrando una labor que se realizarían a través de actividades académicas y formativas. El decreto N°4807 de 1929 finalmente entraría en rigor el año 1931, haciendo ley una idea de extensión que comenzó a gestarse en los años veinte como una proyección de las funciones de docencia e investigación, ampliando su alcance a nivel nacional, para no generar solamente los futuros líderes de la nación, sino también, perfeccionar la enseñanza y cultura general del país a través de la educación continua⁶⁴.

Pese a las reformas del estatuto, el clima de constante cambio que vivía la corporación parecía no cesar. El año siguiente, estudiantes de la FECH exigieron que sus demandas fueran contempladas en este proceso de modernización de la universidad a través de una Comisión de Reforma Universitaria. En ese breve momento el Ejecutivo se hizo cargo de la dirección de la institución hasta el nombramiento de Juvenal Hernández como rector, el cual dirigió dicho Consejo⁶⁵. Nació así un nuevo período en la historia de la Universidad en general, y de la extensión en particular.

1.3.1. Las ideas de Extensión desde sus fundadores: Hernández y Labarca

Con la reforma de estatutos la universidad oficializó sus deberes de extensión. Y para ello, Juvenal Hernández y Amanda Labarca liderarían los esfuerzos para concretar esta responsabilidad social universitaria.

Las ideas de extensión del rector de dos décadas de la universidad consistían en una profundización de lo que había planteado Valentín Letelier. En lo que podríamos identificar como un tránsito entre las lógicas de difusión cultural en base al modelo tradicional, hacia

⁶¹ *Ibidem*. pp. 23-24.

⁶² *Ibidem*. p. 24.

⁶³ *Ibidem*. p. 33.

⁶⁴ Donoso, Patricio. *Breve Historia y Sentido de la Extensión Universitaria. EN Perspectivas complementarias*. p. 182.

⁶⁵ Ruiz, J. (s/f). *Una mirada histórica a la extensión universitaria*. Elaborado en la rectoría de Víctor Pérez, p. 33.

una extensión cultural cuyo norte sería el desarrollo integral. Para Hernández la razón de ser de la universidad es su relación con la sociedad, por lo que esta debe colaborar de manera “desinteresada y eficaz” para solucionar todos los problemas que la aquejen⁶⁶.

Al respecto, el académico y abogado planteó que la universidad debería formar técnicos e intelectuales con una clara comprensión de la realidad social en la que se insertan, y en la cual deberán efectuar sus labores. Afirmando que la institución no puede agotar su interés exclusivamente en la vida académica, sino que debe proyectar sus métodos en solucionar los problemas de “realidad local, nacional y continental”⁶⁷. Para ello, la gestión del rector destacó por la modernización de la universidad a través de la creación y ampliación de centros de investigación, seminarios y bibliotecas, además de la creación de nuevas carreras cuyo norte era la comprensión científica de la realidad nacional.

De este modo, Juvenal Hernández comenzó a dotar a la universidad de una estructura acorde para asumir los desafíos que la sociedad chilena, afirmando que el “carácter meramente profesional y humanístico de las universidades [...] no satisface los anhelos de la época”⁶⁸. Por ello se aumentaron los ciclos de conferencias y las instancias de educación continua. Estas últimas fueron proyectadas y ampliadas tanto en su alcance geográfico como en su carácter temático. Ya no solo se les ofrecían cursos de perfeccionamiento a profesionales egresados, sino también a obreros y trabajadores que no habían pasado por la universidad, para ello, se crearía un nuevo organismo: las Escuelas de Temporada.

El rector comprendió la extensión como la necesidad que la universidad tiene de aportar en el desarrollo del país: a través de la capacitación de obra, por una parte, y también, integrando al pueblo en su conjunto hacia la cultural universitaria en pos de generar una “conciencia democrática”, entendiendo el desarrollo colectivo como el único camino hacia el progreso⁶⁹. Para Hernández la “Universidad es el mejor acicate del progreso nacional”⁷⁰, por ello debe preparar ciudadanos para el correcto funcionamiento de una economía y una democracia moderna. Consolidando así el alcance cultural de la universidad planteado primeramente por Letelier: de ahora en adelante se comprendía que los conocimientos producidos por esta institución serían entregados a todo aquel que expresara el interés por obtenerla⁷¹.

Por su parte, Amanda Labarca trata la extensión en su estudio sobre la educación chilena, destacando el trabajo del Consejo Universitario y del rector en generar actividades de

⁶⁶ Discurso del Rector de esta Universidad, don Juvenal Hernández, Santiago: Claustro Pleno de 1938. En: *Anales, séptima serie (N°4)*, 2013. pp. 406-407.

⁶⁷ Discurso de don Juvenal Hernández, rector de la U. de Chile, en la sesión inaugural del IV Congreso Americano de Maestros, 1943. En: *Anales de la Universidad de Chile. Séptima serie, (N°11)*, 2016. pp. 376-377.

⁶⁸ Discurso en el Centenario de la Universidad de Chile 19 de noviembre de 1942 de Juvenal Hernández. En: *La Universidad de Chile 1842.1992. Cuatro textos de su historia*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile. 1993, p. 64.

⁶⁹ *Ibidem*. pp. 57-58.

⁷⁰ *Ibidem*. p. 62.

⁷¹ Discurso del Ex-Rector de la Universidad de Chile Don Juvenal Hernández al hacer entrega de su cargo el 26 de septiembre de 1953. En: *Anales N°4* 2013. pp. 104-105.

extensión cultural, particularmente la labor de las Escuelas de Temporada, las cuales buscaban “atraer a la Universidad a las personas que no han hecho estudios profesionales, pero que se interesan, sin embargo, por los problemas de la cultura”⁷². Por otra parte, destaca la labor del Servicio de Canje y Publicaciones en su rol de promotor de la difusión cultural, resaltando su gran demanda⁷³. Actividades masivas que ayudan a “complementar el sentido extensivo de su afán educador [de la universidad]”⁷⁴.

Labarca complementa este trabajo en su segundo estudio general sobre la educación en Chile. Al respecto, dedica un apartado para las labores de Extensión Cultural de la Universidad de Chile. La autora expone que, para la década del cincuenta, la universidad dividía sus labores de extensión cultural en dos departamentos: el de Difusión, del cual destaca las actividades musicales, las exposiciones de arte y las muestras teatrales, experiencias organizadas en su mayoría por las Facultades e Institutos encargados del área artística⁷⁵. Y también, el Departamento de Estudios Generales, el cual tenía a su cargo la organización de las Escuelas de Temporada, encargadas de ofrecer carreras cortas, siendo este un instrumento de “difusión de la cultura” y de un “depurado panamericanismo”, debido a la gran cantidad de extranjeros que participaban⁷⁶.

La autora, en ambos trabajos realiza un listado con las distintas experiencias de las facultades artísticas respecto a la extensión. La única diferencia lo aportan las Escuelas de Temporada, que en última instancia, lo destaca por su labor de difusor cultural. Aunque es necesario destacar que, hasta la fecha, utilizaba el concepto de difusión para referirse a todas las labores de extensión independiente de la naturaleza de sus servicios.

No fue hasta 1954 en que la afamada educadora dedica palabras específicas sobre las nociones de extensión. Para ella, la universidad mezcló dos conceptos dentro de la extensión universitaria: perfeccionamiento de la enseñanza y difusión de la cultura⁷⁷.

Dentro del primer punto, la autora afirma que es necesario distinguir entre las labores de ampliación y profundización de contenidos culturales de enseñanza regular dictada a los estudiantes, por una parte, de los cursos de mejoramiento profesional para egresados. Para ella, los cursos generales entrarían dentro de las labores de extensión, pero los cursos de postgraduados serían obra posuniversitaria⁷⁸. De esta manera los cursos para postgraduados y los seminarios de trabajo de investigación (puntos dentro del art. 53 del estatuto) no deberían considerarse labores de extensión, sino obra regular de la institución. Del mismo

⁷² Labarca, Amanda. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, [s.n.]. 1939, p. 339.

⁷³ *Ibidem*. p. 349.

⁷⁴ *Ibidem*. p. 350.

⁷⁵ Labarca, Amanda. *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*. Editorial Universitaria, Santiago. 1953. Pp. 67-69.

⁷⁶ *Ibidem*. p. 69.

⁷⁷ Labarca, Amanda. Las Labores de Extensión Cultural de las universidades. 1954. EN *Anales de la Universidad de Chile*, 2010. P. 312.

⁷⁸ *Ibidem*. p. 313.

modo, las publicaciones de la universidad se podrían considerar de esa naturaleza solo cuando estas no expongan textos única y exclusivamente eruditos.

Por otra parte, Labarca define la extensión universitaria como “una de las formas modernas de la Educación de Adultos. No es la única, pero sí, la de radio más vasto y de posibilidades más variadas”⁷⁹. Su utilidad recae principalmente en su capacidad de “elevar el nivel de cultura ciudadana y para tender un puente de comprensión entre los afanes de los investigadores y sabios y los anhelos de la colectividad”⁸⁰. Para cumplir con estas labores se debe responder a tres máximas: la primera es la exigencia a la universidad de generar servicios de extensión en todos los campos de la cultura; por otra parte, lo restringe al dominio de sus facultades; y tercero, se desarrolla a través de una enseñanza similar a las regulares, pero fuera de los espacios universitarios, otorgando grados o títulos hacia alumnos adultos que trabajan y estudian para mejorar sus labores o para cambiar de ocupación. Sin embargo, la autora afirma que el tercer punto aún no ha sido discutido ni desarrollado en Chile, a diferencia de las primeras dos⁸¹.

En términos generales dichas labores necesitan generar equipos atentos a las necesidades económicas, técnicas, sociales y culturales del país. Además de requerir catedráticos con la habilidad de modificar sus programas en función de los asistentes de este, y también, a los ideales nacionales que deben promover. Afirmando que estas actividades “deben asimismo mantener contactos estrechos con los planes de fomento del gobierno o de la comunidad para servirlos con máxima capacidad y rapidez. En este campo, los servicios de Extensión deben ser la avanzada de las facultades clásicas, los exploradores en las nuevas conquistas que el país o la ciudad tienen en vista para desarrollarse”⁸².

Para la autora, las labores de extensión son actividades de constante formación de los adultos del país. Es una forma de aumentar el nivel cultural del pueblo a través del desarrollo de los intereses particulares de las comunidades de trabajadores, y las necesidades generales que requiere el desarrollo del gobierno⁸³. Esta serie de actividades se le exige a una noción de universidad que debe “orientar la política cultural del país”⁸⁴ por una parte, y también, fomentar el cultivo de todas las disciplinas que “robustezcan y purifiquen la democracia”⁸⁵. Perspectiva que calza con la propuesta de Gómez y Figueroa respecto a las nociones de extensión hacia la primera mitad del siglo. Por otra parte, la educadora le exige a la institución

⁷⁹ *Ibidem.* p. 315.

⁸⁰ *Ídem.*

⁸¹ *Ibidem.* p. 316.

⁸² *Ídem.*

⁸³ *Ídem.*

⁸⁴ Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile. *Homenaje de la Universidad de Chile a Amanda Labarca*. Editorial Universitaria, Santiago, 1956, p. 17. Disponible en el Archivo Central Andrés Bello.

⁸⁵ *Ídem.*

cumplir con su espíritu universal, dando espacio a un acercamiento “más cordial, más comprensivo, más sincero entre los pueblos”⁸⁶, apuntando a la unión americana.

De este modo, comprendemos que Hernández y Labarca serían respectivamente el promotor y la ejecutora de lo que nombramos extensión modernizante. Al respecto, ambos profesionales comprenden que dichas labores son la forma que la universidad tiene de responder a las necesidades sociales cuyo fin último es generar una democracia fortalecida y un desarrollo económico. Ambos concuerdan en que debe existir un fuerte vínculo entre la institución educativa y los programas del gobierno de turno, ya que solo de esta manera la institución será capaz de extraer las necesidades sociales para poder proyectar posibles soluciones. Sin embargo, nos parece necesario destacar una gran diferencia. Para el rector, las labores de extensión se comprenden desde una manera unilateral, en donde, la universidad es la que extrae los problemas sociales e imparte la luz de su conocimiento al resto de la población. Para Labarca, en cambio, dicho concepto es un vínculo entre los dos mundos, es el espacio donde los intelectuales y la colectividad comparten para comprenderse mutuamente, dialogando para solucionar los problemas nacionales. Por ello, para la autora las labores exclusivamente eruditas no deberían ser contempladas dentro del mismo, ya que carece del diálogo constante con el mundo obrero-trabajador. En síntesis, nos parece que la profesora tuvo una comprensión más crítica y democratizante de las lógicas de extensión.

1.3.2. La extensión desde sus directores: Pinilla y Bascuñán

Para terminar este recorrido respecto las ideas de extensión, nos parece necesario incluir las reflexiones que los continuadores de Labarca tuvieron respecto a las labores que dirigieron. El sucesor de Labarca fue Norberto Pinilla, el cual ejerció como director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile durante 1942 hasta 1946 (año en que falleció). Cabe destacar que no existe mucho material respecto de sus ideas sobre la universidad en general, y la extensión en particular. Solo se dedican escasas letras en homenaje a su labor en un *Boletín Informativo* de la Universidad de Chile y también Amada Labarca en su propio homenaje como directora de extensión. Documentos cuyo único aporte respecto a dichas temáticas es dar cuenta que él estuvo en el cargo. Pese a esta situación, en el prólogo del boletín *Diez años de labor de las Escuelas de Temporada* del año 1945, Pinilla dedica breves palabras respecto a su visión de la universidad y su rol con la sociedad.

Para el autor, la esencia de la universidad es la investigación, en cuanto el rol de la universidad es crear ideas para el avance social. De dicha labor se desprende una segunda, la docente, cuyo fin es formar a los profesionales en el mundo del saber. Actividad que, aunque muy relevante no agota el rol social de la universidad, para Pinilla:

“El objeto fundamental de la universidad contemporánea es crear ideas para el avance social y el perfeccionamiento del saber. En otras palabras, la esencia de la universidad

⁸⁶ *Idem.*

es la investigación [...]. De semejante actividad nace una segunda función universitaria: la docente que se cumple en la formación de profesionales [...], aunque muy importante, no agota el papel social de la universidad. La ciencia, una de las más valiosas formas de la cultura, necesita ser difundida en círculos más castos, en personas que por diversas razones no han hecho estudios académicos sistemáticos. De ahí, por consiguiente, la necesidad de crear los servicios necesarios y adecuados para cumplir esta función universitaria, esto es, la amplia difusión de los bienes del conocimiento”⁸⁷.

De este modo, Pinilla desglosa las funciones de la universidad en base a una cadencia lógica en cuya cima se posicionan dos puntos: la investigación y el avance social. Por lo que, si bien la creación de conocimiento es la cualidad que diferencia dicha institución de otras, este conocimiento debe entregarse de forma correcta y a todas las personas que lo necesiten adquirir. Por ello, se desprenden las labores de docencia y de extensión, que en este caso las traduce en una serie de servicios que transmitirán la cultura a través de la difusión. Todo esto, para lograr “el adelanto social de nuestra querida patria”⁸⁸. Consideramos que el autor no muestra mayor interés por las condiciones de vida del pueblo, ni cómo dicha función universitaria ayudaría a mejorar, por lo que creemos que su discurso se acomoda más a las lógicas del modelo tradicional que al desarrollista.

Nos parece necesario destacar que, al igual que Labarca, Pinilla da cuenta del carácter americanista de las labores de las Escuelas de Temporada: “las Escuelas de Temporada han sido un vivaz cenáculo de amistad en la familia americana. Ojalá tal sentimiento de solidaridad siga robusteciéndose para bien y armonía del continente colombino.”⁸⁹. Sin embargo, en términos generales consideramos que sus nociones de extensión se acercan más a las de Hernández, ya que considera la transmisión de estos saberes de manera unilateral, en donde la universidad entrega la luz del conocimiento hacia el pueblo. Todo esto, para generar mano de obra más capacitada solo para concretizar el proyecto desarrollista del gobierno.

Tras el fallecimiento de Pinilla en 1946, Aníbal Bascuñán Valdés asumió su puesto hasta 1949. Bascuñán es considerado uno de los padres de la Historia del Derecho, y el fundador de la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Chile. Dentro de su larga lista de publicaciones destacamos su libro *Universidad. Cinco Ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana*, de la cual desprendemos lo que él comprendía por Universidad contemporánea y el rol social de esta.

⁸⁷ Departamento de Extensión Universitaria. *Escuelas de Temporada Diez años de labor*. Santiago, 1945.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*.

Luego de un breve panorama histórico de la Universidad, el autor afirma que la Universidad Americana comprende una nueva función “la Comunidad y su Servicio”⁹⁰. Así, desde la reforma de Córdoba, la universidad en América Latina se transformó, diferenciándose del resto del mundo, planteando una mirada más profunda respecto a su rol social. Para el autor, la comunidad “es el superior destino y, a la par, el concreto punto de partida de la Universidad [...]”. Por ende, la misión universitaria no puede tener otros lindes que los que le marca la propia Sociedad a la cual sirve o debe servir.”⁹¹. Por ello “la Universidad no debe ser concebida y mantenida en pasividad; no basta con que abra sus puertas a quien llegue a golpearlas; debe ir hacia la Sociedad con sus elementos y equipos móviles para estudiarla, culturizarla, asesorarla y orientarla, con amor, pero sin renuncios”⁹².

Por otra parte, Bascuñán destaca que la universidad de nuestra región se definió por la democratización de sus profesiones y por una lógica de “cultural social” que reemplaza el “clasismo cultural”. Evidenciando un cambio de vocación en la institución, la que se comprendía bajo la máxima de “la ciencia para la vida” y no de “la vida para la ciencia”⁹³. Misión social y colectiva que no se reduce al país en la que está inserta, sino también a “la agrupación regional, continental y mundial de los pueblos”⁹⁴.

De esta manera podemos evidenciar que Bascuñán comparte las opiniones que Hernández y Labarca enunciaron respecto al rol social de la universidad. Sin embargo, se acerca más a las ideas labarquianas en cuanto exige que dicha institución no espere a que el pueblo curioso se acerque, sino que esta sea un ente activo que vaya hacia el resto de la sociedad, sin reducir ‘la sociedad’ a la nación, sino a toda la región y los pueblos que comparten una misión continental.

El autor concluye afirmando que la universidad debe “acercarse para conocer y estudiar sus problemas e inquietudes [de la sociedad] de todo orden -no excluidos los asuntos y líneas de una Política Superior-, a la vez que para brindarle información y formación básicas sobre las rutas del Desarrollo en una vida de libertad intelectual y de armonía y justicia social”⁹⁵. Creemos que esta frase da cuenta de la diferencia de profundidad que existe entre Bascuñán y Hernández. Ya que, para el primero la función social de la Universidad no se reduce en entregar cultura bajo las estrictas lógicas del desarrollo planteados por un gobierno, sino que se debe entender como una transmisión de herramientas para el pueblo en búsqueda de la justicia social. Otorgándole un realce político más profundo a las labores de extensión, similares a las de Labarca.

⁹⁰ Bascuñán Valdés, Aníbal. *Universidad. Cinco ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1963. p. 54.

⁹¹ *Ibidem*. p. 66.

⁹² *Ibidem*. p. 34.

⁹³ *Ibidem*. pp. 56-57.

⁹⁴ *Ibidem*. p. 57.

⁹⁵ *Ibidem*. p. 68.

Capítulo 2

Perfilando el rol social: el Departamento de Extensión y las Escuelas de Temporada (1931-1945)

Una vez presentado y analizado los distintos significados que ha tenido el concepto de extensión cultural a través del continente en general y de Chile en particular. Nos parece necesario entrar en el análisis del cómo, estos discursos sobre nociones de extensión modernizante se vieron en la práctica. Es intención de este capítulo dar cuenta del abanico de actividades que significó la creación del Departamento de Extensión y cómo se potenció se potenció su alcance con la oficialización de la función social de la universidad.

2.1. El Departamento de Extensión Cultural y las Escuelas de Temporada

Durante el año 1930 se fundó el Departamento de Extensión Cultural, en lo que sería el primer paso hacia la práctica sistemática de los esfuerzos de Letelier, y también, la antesala de la reforma del estatuto en el año siguiente⁹⁶. El artículo 53 de la nueva carta fundamental universitaria daría paso a la reorganización de las viejas actividades, y a su vez, a la creación de nuevos organismos exclusivamente dedicados a las nuevas labores de la corporación educativa, la extensión.

Las primeras reformas se evidenciaron a través de la transformación de los cursos de repetición en cursos libres y de postgraduados. Mismo proceso vivieron los Ciclos de Conferencias de Divulgación Científica, los que tomaron forma dentro del estatuto como las Conferencias, exposiciones y audiciones; agregándose finalmente a estas históricas labores los Seminarios y trabajos de investigación; las publicaciones; y las transmisiones radiotelefónicas⁹⁷. Sumándose a las labores de formación los cursos culturales breves que, el Programa de Extensión de 1937 caracteriza como “cursos para egresados de establecimientos de enseñanza media [de matrícula gratuita], y en general, para personas de mayor cultura que desean aumentar sus conocimientos en determinadas especialidades”⁹⁸.

Por otra parte, dentro de los Programas de Extensión Cultural de la universidad, cabe destacar que desde 1935 se da cuenta de las “Veladas de Cinematografía Educativa”, de las cuales se advierte que funcionarán en cinco locales dentro de diferentes barrios de Santiago (no especificados), de las cuales ofrecerán dos exhibiciones; una gratuita con entradas limitadas, y otra pagada⁹⁹.

⁹⁶ Mellafe, Rolando; et al. Historia de la Universidad de Chile. *op. cit.* p. 213.

⁹⁷ *Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile*, 1931. En Línea:

https://www.levchile.cl/Navegar/index_html?idNorma=1040383 Consulta: 23.10.18

⁹⁸ Departamento de Extensión Cultural. *Programa de Extensión Cultural 1937*. Archivo Central Andrés Bello, Caja Universidad de Chile. pp. 26-27.

⁹⁹ Departamento de Extensión Cultural. *Programa de Extensión Cultural 1935*. Archivo Central Andrés Bello, Caja Universidad de Chile.

Además de esto, con el fin de diversificar aún más la audiencia, se propone “equipo especial de proyección ambulante” que semanalmente generará exhibiciones culturales “puramente populares en plazas y sitios abiertos apropiados”¹⁰⁰.

De este modo, los primeros resultados de las reformas se evidenciaron en dos funciones: formación profesional y difusión cultural. La primera tuvo una marcada orientación hacia la población más docta, considerando que en Chile la educación secundaria no estaba masificada. Mientras que la radiofonía y cinematografía estuvieron orientadas al mundo obrero, aunque cabe considerar que el segundo no tomaría relevancia hasta una década después.

2.2. Creación y funcionamiento de las Escuelas de Temporada

Paralelamente a estas funciones, durante la sesión del 14 de mayo de 1935, el Consejo de la Universidad de Chile aprobó la indicación del rector para crear “cursos de vacaciones” que permitieran a sus graduados complementar los conocimientos recibidos, y pusieran al alcance “de quienes no habían tenido oportunidad de seguir los cursos regulares, aquellas disciplinas superiores que necesitaran en el ejercicio de sus diarias ocupaciones”¹⁰¹. Evidenciando un aumento progresivo de la cobertura de dichas labores hacia otros grupos de la fuerza laboral. Dichos servicios funcionaron durante enero y junio, por medio de la Escuela de verano e invierno respectivamente. La primera, dirigida principalmente hacia profesores primarios de provincias por una parte, y la formación de público general por otra. Y la segunda, que apuntó a la formación continua de especialistas (principalmente del área de la salud)¹⁰².

La primera Escuela de Verano se realizó durante 1936, cabe mencionar que se pensó ubicar en Viña del Mar o Valparaíso por el clima y sus atractivos naturales, sin embargo, no se lograron realizar las gestiones necesarias, por lo que se realizó en Santiago. Ciudad en la cual el hospedaje no era tan caro para los alumnos, y existían más actividades culturales para ofrecer. Incluso los profesores aprovechaban la estancia en Santiago para hacer trámites en el Ministerio de Educación. Dentro de la capital existieron dos sedes principales: el edificio central de la Universidad, y el Liceo N° 1 de Niñas¹⁰³, liceo que prestó servicios a las escuelas hasta 1943, año que lo reemplaza la Escuela Técnica Femenina N° 1¹⁰⁴.

Información sobre la primera Escuela de Invierno la encontramos en el boletín de los cursos de temporada de 1936. Aunque dicha escuela estaba orientada hacia cursos de posgraduados, consideramos importante destacar su funcionamiento ya que es la misma que tuvo la de

¹⁰⁰ *Ídem*.

¹⁰¹ Departamento de Extensión Universitaria. *Escuelas de Temporada diez años de labor*. Santiago, 1945. Archivo Central Andrés Bello, Caja Universidad de Chile. p. 7.

¹⁰² *Ídem*.

¹⁰³ *Ibidem*. pp. 8-9.

¹⁰⁴ *Ibidem*. p. 48.

verano (salvo por el costo de la matrícula), y será la pauta que seguirán todas las escuelas posteriores.

En términos formales cabe destacar que su sede única fue Santiago, y estaba dirigida para graduados de la Facultad de Biología y Ciencias Médicas; sus clases serían en días hábiles de la semana y con pagos diferenciados según los profesionales interesados: los médicos pagan \$100 para sus cursos, y \$80 para las demás cátedras; los cursos para dentistas \$80; y los cursos de repetición para matronas \$30. Cabe destacar que las matronas que asistan se le verificarán su asistencia en el Hospital San Borja, donde recibirán un certificado. Pese a esto, existe un descuento en los Ferrocarriles del Estado (para estudiantes y sus familias), de un 20% en tercera clase y un 40% en primera clase, siempre y cuando la distancia del viaje sea igual o mayor a 80 kilómetros de Santiago¹⁰⁵. Demostrando así un trabajo articulado entre la universidad y diferentes aparatos del Estado, en este caso FF.CC. del Estado y el Hospital. Mostrando un trabajo conjunto en pos de generar profesionales más competentes en el área de la salud con el fin de servir al país.

Las Escuelas de verano, por su parte, ofrecían mayor diversidad temática en sus cursos. Los que se dividían en tres según sus estudiantes: a) cursos de postgraduados, sobre todo para maestros y profesores en ejercicio; b) cursos de complementación, para entregar más herramientas sobre alguna especialidad que los estudiantes ya tengan; y c) cursos de extensión, para “extender” los beneficios de la cultura a toda clase de estudiantes¹⁰⁶.

Nos parece fundamental destacar estos últimos cursos, ya que es la primera expresión concreta de una ampliación de las lógicas de la extensión a través de la generación de un servicio dirigido a personas que no estaban necesariamente vinculadas con instituciones de educación superior.

Posteriormente a la tipificación de los cursos culturales breves, el boletín agrega que “aunque el objeto de cada una de las asignaturas se halle perfectamente determinado, los cursos están abiertos a todo candidato que desee inscribirse”¹⁰⁷. De este modo, no se exigen certificados ni títulos anteriores para elegir los cursos, elementos que dan cuenta de una apertura desde la universidad producto de un nuevo interés.

Además del renombre de sus docentes, estimamos que la motivación principal para tomar dichos cursos eran las certificaciones. Existían de dos tipos: a) de asistencia, entregado a todo aquel que cumpla con más del 80% de asistencia¹⁰⁸. Sobre ellos, cabe destacar que, en el caso de los profesores, desde 1944, el Ministerio de Educación consignaba en la Hoja de Servicio

¹⁰⁵ Universidad de Chile. *Cursos de Temporada Escuela de Invierno*. 1936. Archivo Central Andrés Bello, Caja Universidad de Chile.

¹⁰⁶ Universidad de Chile. *Cursos de Temporada Escuela de Verano*. 1937. Archivo Central Andrés Bello, Caja Universidad de Chile.

¹⁰⁷ *Ídem*.

¹⁰⁸ Departamento de Extensión Universitaria. *Escuelas de Temporada diez años de labor*. Santiago, 1945. Archivo Central Andrés Bello. p. 23.

de cada uno su asistencia como antecedente meritorio; b) aprovechamiento, el cual se conseguía solo cuando se tomaban por lo menos dos cursos a fines y que reciba el visto bueno de la Dirección de la Escuela por medio de un examen final¹⁰⁹. Con este antecedente cabe problematizar la “libertad” de elección de los cursos, debido a que si no se tomaban talleres a fines y la cantidad mínima (lo que supone una carga económica superior) no se podrían obtener dicha certificación.

Conjuntamente a la formación recibida en cursos durante las mañanas (desde las ocho hasta las 12.30, salvo algunos cursos que funcionaban en las tardes)¹¹⁰, las escuelas generaban actividades para “cumplir íntegramente” el cometido de la escuela. Dentro de las que destacan conferencias, audiciones musicales (ofrecidas por la Facultad de Bellas Artes), y en ocasiones exposiciones cinematográficas, en las tardes de manera gratuita. También se realizaban excursiones y visitas a centros industriales o comerciales para el alumnado interesado, tales como: la Central de Leche de Santiago, la Fábrica de Leche de Graneros, los grupos de construcciones modernas, las escuelas especializadas, etc.¹¹¹.

Por otra parte, se organizaban paseos y recepciones para que los estudiantes conocieran los alrededores de Santiago, destinado principalmente a los extranjeros y estudiantes de provincias, lugares donde, además, se compartía entre profesores, catedráticos y estudiantes. Los domingos se llevaban a cabo excursiones a lugares como Peñaflores, Peñalolén, Viña del Mar, Valparaíso, Cartagena, etc. Las tardes de los miércoles se destinaban a recepciones ofrecidas por las autoridades educacionales o de la ciudad¹¹². También se realizaban clases de gimnasia y natación, aunque para asistir, los estudiantes deberían pagar \$30.00 lo que cubriría el derecho a entrar a la Piscina Escolar de la universidad.

En términos educacionales, la Escuela de Temporada tuvo la intención de formar tanto a profesionales como a estudiantes y no egresados. A los cuales se les ofrece una alternativa flexible, pudiendo elegir cursos sin prerequisites, con la posibilidad de incluso plantear y proponer nuevos cursos (aunque solo se impartirían cursos con un mínimo de 15 estudiantes). Pero más interesante es que, a través de los distintos servicios que ofrecía, da cuenta de que los servicios de extensión educativa se comienzan a comprender de manera más holística, o sea, no reduciéndolo a recibir contenidos en una sala de clases. Sino también ir de excursiones, poder viajar y realizar deportes. Ofreciendo una experiencia más completa. No solo era un espacio para cultivar la mente, sino también una oportunidad de realizar deportes y conocer la geografía del país.

Sobre su funcionamiento, cabe destacar que las sedes anteriores se utilizarían durante todo el primer quinquenio de existencia. Además de ello, todas las escuelas entregaban un carnet de

¹⁰⁹ *Ídem.*

¹¹⁰ *Ídem.*

¹¹¹ *Ibidem.* p. 27

¹¹² *Ídem.*

inscripción, con el cual pueden acceder a los diferentes cursos, conferencias y reducciones¹¹³. El costo de la matrícula era por asignatura: \$90.00 por una; \$170.00 por dos; \$240 por tres; y \$300.00 por cuatro.

Las reducciones eran dirigidas primero a profesores primarios de escuelas rurales, y luego se expandió su cobertura hacia empleados públicos cuya mensualidad fuera inferior a \$600, los que se traduciría a un precio final por curso de \$70.00; \$130.00; 180.00; y \$220.00 respectivamente¹¹⁴. Por otra parte, los estudiantes de establecimientos secundarios o universitarios tenían un descuento del 25% sobre los precios de las reducciones anteriores¹¹⁵.

Respecto a los pasajes también existe un descuento en los pasajes de primera y tercera clase de los FF.CC. del Estado, sin embargo, las rebajas consisten en un 25% y un 15% respectivamente. Siendo este descuento menor al de la Escuela de Invierno, fenómenos probablemente explicados debido a que los cursos de verano más masivos¹¹⁶. Pese a ello, existían rebajas especiales para los empleados de la Educación Pública que vivan más al sur de Puerto Montt y más al norte de Chañaral, a quienes, la universidad es abonaría un 25% del valor del pasaje. Del mismo modo, varias compañías de navegación¹¹⁷ ofrecieron el 25% de descuento sobre los pasajes de ida y vuelta en primera clase, *cabin class* y segunda clase a todos los asistentes.

Además de lo anterior, el Ministerio de Relaciones Exteriores concedió becas a estudiantes de países americanos que sean recomendados por su respectivo gobierno. Dicha beca, consistía en un viatico de \$20 chilenos diarios durante 45 días, lo que se consideraba suficiente para la estadía del estudiante. Además de la gratuidad de la matrícula en la escuela y un boleto de turismo en los FF.CC. del Estado para recorrer el país, habiendo ellos pagado previamente el traslado hasta Valparaíso¹¹⁸.

De estos últimos aspectos cabe destacar que, si bien existe un primer precio base, las reducciones dan cuenta de una intención de incentivar el acceso a dichos servicios sobre todo a trabajadores del Estado y estudiantes sin posgrado. Por lo que existe una direccionalidad clara hacia el tipo de trabajadores al que apuntan, se requería especializar la mano de obra nacional, por lo que se promueve su perfeccionamiento. Por otra parte, da cuenta de un

¹¹³ Lo que actualmente conocemos como becas. En la época, se utilizaba el termino beca para referirse al no pago de arancel.

¹¹⁴ Según Nora Reyes el jornal diario de trabajadores no calificados hacia 1937 era de \$6.55 pesos corrientes, por lo que un salario mensual sería \$131 pesos, lo que correspondería el 53% del salario. Hacia 1943, el jornal aumentó a \$16 debido a la inflación, lo que se traduce a \$320 mensuales y un 28% del salario. En: Reyes, Nora. *Salarios durante la industrialización en Chile (1927/1928-1973)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia Económica. Universitat de Barcelona, 2017.

¹¹⁵ Departamento de Extensión Universitaria. Escuelas de Temporada diez años de labor. *op. cit.* p. 23.

¹¹⁶ Según los "Datos estadísticos de las Escuelas de Temporada". Presentes en el *Boletín de la Escuela de Verano de 1950*. P. 50. Durante 1936 la Escuela de Invierno tuvo un total de 224 alumnos, mientras que la Escuela de Verano de 1937 tuvo 455.

¹¹⁷ Las empresas fueron: Pacific Steam Navigation Company, Grace y Cía, Norddeutscher Lloyd, Cía., Real Holandesa de Vapores, Duncan Fox, The South Pacific Line, Williamson Balfour and Company, Compañía Italiana de Navegación, Vorwerck y Cía., Compañía Sud Americana de Vapores.

¹¹⁸ Universidad de Chile. *Cursos de Temporada Escuela de Verano. 1937. op. cit.*

incentivo hacia los estudiantes americanos lo que da cuenta de cómo se expresaba ese discurso latinoamericanista. Nos parece interesante resaltar el criterio de realidad sobre los cursos, o sea, no se iba a gastar recursos en cursos inviables o muy pequeños, apostando siempre por la masividad.

2.3. Ampliación del alcance y del rol de las Escuelas de Temporada

En julio de 1938 se realizó la primera escuela de temporada fuera de Santiago. Los Ángeles fue sede de los primeros cursos de invierno, en donde el Dr. Don Luis C. Muñoz, catedrático del Instituto Pedagógico y de la Escuela de Medicina, se trasladó para realizar conferencias y demostraciones a especialistas de la salud. Esta experiencia despertó el interés en círculos pedagógicos y en los “vecinos y padres de familia, que los siguieron en número superior a la centena”¹¹⁹. Sería el primer paso de un arduo plan por aumentar la cobertura a todo el territorio nacional. Ya en 1941 se proyectaba llevar las escuelas a otras “cabeceras de provincia” siempre que las autoridades presten su apoyo¹²⁰.

Durante el año siguiente, las labores realizadas por la Escuela de Verano de 1939 fueron interrumpidas por el terremoto del 24 de enero que afectó a las provincias de Ñuble y Concepción. Debido a esto, la Dirección de la Escuela pidió a los estudiantes que cooperaran en las campañas pro-damnificados.

Se creó así un Comité Central y diversas comisiones entre las que destacan la Comisión de Relaciones, que, trabajando en conjunto con las radios *El Diario Ilustrado*, *Radio del Pacífico*, *Otto Becker* y *Pilot*, puso en contacto a profesores y estudiantes temporalmente en Santiago con sus conocidos de las zonas afectadas. La Brigada, por su parte, tuvieron la misión de ir a las zonas sísmicas a levantar un censo de profesores muertos y heridos, además de traer a los huérfanos a Santiago para reubicarlos. Finalmente, la comisión de vestuario, la cual trabajó dentro de la Escuela Técnica Superior con los talleres técnicos de la Escuela, elaboró ropa para niños, hombres y mujeres, recibiendo también toda clase de donativos. Tal fue su alcance que sirvió de núcleo para la comisión oficial nombrada posteriormente por la Intendencia de Santiago¹²¹. Dentro de las actividades realizadas por dicha comisión estaban las rifas de juguetes confeccionados por alumnas, lo que se tradujo en un aporte de \$140 solo de dichas estudiantes.

Además de las comisiones especiales, la Escuela generó distintas instancias de donación para los damnificados, entre las que destacan la de los becarios extranjeros que ayudaron donando el dinero correspondiente a sus pasajes de turismo, equivalente a \$1.050. Junto a ellos, los profesores decidieron donar un día de sueldo traducido en \$1.828. Los estudiantes regulares por su parte, aportando con más de \$1.947. Con todos estos esfuerzos la Escuela de Verano donó un total de \$5.222.70. Incluso un profesor de esta, Gonzalo Latorre, continuó trabajando

¹¹⁹ Departamento de Extensión Universitaria. *Escuelas de Temporada diez años de labor. op. cit.*, pp. 9-10.

¹²⁰ *Ibidem*. p. 10.

¹²¹ *Ibidem*. pp. 28-29.

en pos de los damnificados, participando en el Comité Central nombrado por la Intendencia¹²².

De esta manera la escuela orientó todos sus esfuerzos en Ñuble y Concepción. La organización amplió su alcance trabajando juntamente con los organismos del Estado en pos de una pronta recuperación de la zona, tanto directores, profesores y estudiantes se embarcaron en la tarea de aportar a los damnificados. La Escuela de Verano de la Universidad de Chile se posicionó como un eje coordinador de labores de alcance nacional, en una muestra concreta del cómo las labores de extensión debían servir en el desarrollo del país.

Durante la década de los cuarenta, la Escuela experimentó un alza significativa de estudiantes matriculados (pasando de 583 en 1939 a 860 en 1940¹²³). Los profesionales que más acudían a dichos cursos era el gremio de profesores, destacando la asistencia de los primarios que, durante 1938 asistieron 217, y hacia 1940 fueron más de 393. Seguidos luego por el profesorado secundario, y finalmente los técnicos. Esta demanda tan grande del profesorado se explica en parte por la creación de más de 1028 plazas de profesores primarios que, sin embargo, se encontró con una gran falta de personal titulado. Por ello, la Escuela de Verano de 1938 fue cooperando con el perfeccionamiento de dichos profesionales por medio de cursos especiales para maestros de Escuelas Municipales y Particulares. Labores que ayudaron a llenar dichas plazas que colaboraban con titulados de las Escuelas Normales¹²⁴.

Con la experiencia acumulada, se comienzan a posicionar las escuelas como el servicio de extensión con más incidencia en el espacio nacional, y también, con más cobertura de la prensa. Lejanos parecen los tiempos donde la universidad ofrecía pequeños cursos de perfeccionamiento y ciclos de conferencias de escasa cobertura e impacto. Las Escuelas de Temporada, a través del diálogo con distintos ministerios, realizaron una sistemática labor de formar los profesionales que el país necesitaba y perfeccionar a los distintos profesores de Chile, en un intento de cumplir el deber educativo que la universidad tiene con la sociedad en la que está inserta.

2.4. Despierta la vocación hacia los trabajadores: Escuelas de Otoño y Primavera

Durante el año 1942 Amanda Labarca dejó su cargo como directora de Escuela de Temporada, asumiendo en su reemplazo Norberto Pinilla¹²⁵. Comenzaba así un nuevo período dentro de la administración de las escuelas, que se destacó por buscar profesionalizar los cursos y sus certificaciones, y por otra parte, aumentar y diversificar la cobertura.

¹²² *Ibidem*. p. 29.

¹²³ Departamento de Estudios Generales. "Datos Estadísticos del alumnado de las Escuelas de Temporada". Dentro de *Memorias de las Escuelas de Verano de 1950 Santiago-Valparaíso-Temuco*. Editorial universitaria S.A. 1950. Disponible en Archivo Central Andrés Bello, Caja Universidad de Chile.

¹²⁴ Departamento de Extensión Universitaria. *Escuelas de Temporada diez años de labor. op. cit.* p. 39.

¹²⁵ *Ibidem*. p. 49.

Bajo su dirección se promulgó el Decreto Supremo 3.418 de 1944, lo que significó que el Ministerio de Educación reconoció como antecedente profesional los cursos de las Escuelas de Temporada tomado por los profesores. Además de ello, homogeneizó los requisitos para obtener el certificado de aprovechamiento. Ahora se requeriría tomar tres cursos al menos, que formaran un grupo homogéneo. La elección de estos cursos debía ser sancionada por el Director¹²⁶.

Por otra parte, dado el interés por aumentar la cobertura de las escuelas en provincias Pinilla designó representantes de la institución en las principales localidades del país¹²⁷. A su vez que, para motivar la participación de empleados y estudiantes, rebajó el costo de la matrícula para este sector¹²⁸.

Con el éxito acumulado de años anteriores, el año 1943 se ponen en marcha dos nuevas escuelas: la de otoño y de primavera. La primera estaba exclusivamente orientada hacia la divulgación cultural, funcionaba desde Abril a Junio con una duración de ocho semanas, dirigida hacia obreros y empleados que quisieran “adquirir algunos conocimientos profesionales”¹²⁹. De este modo, ofreció cursos de cultura general: historia, economía y legislación chilena; cursos comerciales de contabilidad: aritmética, mecanografía, matemáticas comerciales, redacción comercial, etc.; cursos de idiomas: francés, inglés, alemán, italiano, ruso y portugués; y clases técnicas; de taquigrafía¹³⁰.

La de primavera por su parte, estaba orientada en primer lugar hacia estudiantes, y en segundo, hacia profesores. Su plan era “difundir el conocimiento de Chile en sus diversos aspectos: cultural, geográfico, económico, político”¹³¹. Sin embargo, la experiencia fracasó, debido en parte a que para esa época los estudiantes estaban preparando sus exámenes, y organizando un Congreso Interamericano de Estudiantes. Mientras que los profesores estaban generando una campaña de mejoramiento económico, por lo que no estaban interesados en las materias de dichos cursos¹³². De todas maneras, se retomaría la organización de las mismas en los años venideros.

Se conforman así nuevos perfiles estudiantiles para distintas escuelas. Las de verano convocaban mayoritariamente a profesores, especialmente primarios, motivados por los

¹²⁶ Departamento de Extensión Cultural. *Función y alcance de las escuelas de temporada. 20 años de labor de las escuelas de temporada de la universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago. 1954, p. 59

¹²⁷ Hacia 1945 existían encargados de matrícula en: Arica, Iquique, Tocopilla, Antofagasta, Taltal, María Elena, Pedro de Valdivia, Francisco Vergara, Chuquicamata, Calama, Potrerillos, Copiapó, Vallenar, Ovalle, Coquimbo, La Serena, Hurtado, Combarbalá, Illapel, San Felipe y Los Andes, Valparaíso, Quillota, Viña del Mar, Rancagua, Rengo, Peumo, Santa Cruz, San Fernando, Curicó, Talca, Linares, Constitución, Chillán, Parral, Cauquenes, Talcahuano, Concepción, Coronel, Arauco, Los Ángeles, Cajón, Lautaro, Temuco, Valdivia, Osorno, Río Negro, Puerto Montt, Chonchi, Castro, Aysén y Magallanes. Departamento de Extensión Cultural. *Escuela de Verano 1946*, pp. 13-15. Disponible en Archivo Central Andrés Bello, Caja Universidad de Chile.

¹²⁸ *Ídem*.

¹²⁹ Departamento de Extensión Universitaria. *Escuelas de Temporada diez años de labor*. op. cit. p. 47.

¹³⁰ Boletín Informativo de la Universidad de Chile, n°1, Abril, 1945. p. 37. Disponible en el Archivo Central Andrés Bello.

¹³¹ Departamento de Extensión Universitaria. *Escuelas de Temporada diez años de labor*. op. cit. p. 47.

¹³² *Ídem*.

cursos creados especialmente para el gremio. Las de otoño, por su parte, apuntaban a los estudiantes y a “todas aquellas personas que, sin estudios previos, desearan perfeccionar sus conocimientos”¹³³. Finalmente, las de invierno estaban enfocadas a cursos de postgraduados¹³⁴.

Paralelamente a las labores de las escuelas, durante el período de Pinilla se realizó la primera Misión Cultural, la que, durante febrero de 1945 llevó a Juan Ibáñez, César Leyton y Luis Ceruti hacia La Serena, para realizar cursos en conjunto con el Colegio Farmacéutico sobre dichos temas a los profesionales de la zona¹³⁵.

De esta manera se consolida una apertura del alcance de la extensión. A través de la escuela de otoño, la universidad dedica un esfuerzo exclusivo en educar y perfeccionar a obreros y trabajadores que no hayan pasado por la universidad, pero que sí conozcan un oficio. Por otra parte, el período de Pinilla serían los primeros ensayos de las escuelas para ofrecer sus servicios a lo largo y ancho del país, labores que tendrán su máxima expresión hacia 1950.

Por otra parte, aunque a nivel de funcionamiento no existieron mayores transformaciones, cabe destacar que los precios de los talleres sufrieron modificaciones: ahora un taller costaba \$100, dos \$190, tres \$270 (lo mínimo para el certificado de aprovechamiento); cuatro \$340 y cinco o más \$400. Junto a las matrículas, las rebajas también fueron modificadas. Para los estudiantes en general, y para los empleados que tuvieran un sueldo menor a \$1.000, se les otorgaría un descuento del 30%. Finalmente, también hubo un aumento en las rebajas para el transporte de los estudiantes de las escuelas de verano. A los profesores se les concedía un 50% de rebaja en los FF.CC. del Estado, mientras que al resto de estudiantes con profesión se les otorgaba un 30% de descuento. Por su parte, los vapores de la línea Arica-Magallanes ofrecía un descuento generalizado de un 30%¹³⁶.

2.5. Hacia la reestructuración de la Difusión Cultural

Como mencionamos anteriormente, los ideales de extensión de la época no versaban solo respecto a la formación intelectual. Para el rector, dichas labores también tenían por objetivo llegar conocimientos doctos al público general, imperativo llevado a cabo por los variados organismos de difusión cultural que, hacia 1940 comenzaban a articularse en instituciones más grandes.

En orden cronológico encontramos que, durante el año 1940, la Orquesta Sinfónica, el Cuerpo de Ballet y otras actividades afines a la música y la difusión de la misma, se organizaron a través de la fundación del Instituto de Extensión Musical que, hacia 1942 pasó a depender directamente de la Universidad de Chile. Por otra parte, en el año 1941 el Teatro Estudiantil se transforma en el famoso Teatro Experimental cuya intención era acercar las

¹³³ *Ibidem.* p. 86

¹³⁴ *Ídem.*

¹³⁵ *Ibidem.* p. 49.

¹³⁶ *Ibidem.* pp. 85-86.

obras a sindicatos y trabajadores. Cabe destacar también que, hacia 1943 se funda el museo de Arte Popular, con el fin de preservar y estudiar el folclor del continente. Finalmente, hacia 1945 se crea el Instituto de Extensión de Artes Plásticas, organismo que aglutinaba las labores de investigación y difusión en dichas materias realizadas durante años anteriores¹³⁷.

Nos parece interesante destacar que todas estas entidades trabajaron en conjunto a las Escuelas de Temporada, ofreciendo actividades artísticas y cursos de formación en materia artística y musical. Siendo una labor constante desde la fundación de estas. Conjugando así labores de difusión de la cultura con la prestación de servicios para un mejoramiento económico y social tanto de los trabajadores, como de la nación.

De esta manera concluye un primer período de la puesta en práctica de la extensión en la universidad. Etapa que se destaca por ser una transición desde el modelo tradicional presente durante el período pre-reforma estatutaria hasta el terremoto de Chillán, hito de quiebre que dirigiría los esfuerzos de extensión bajo la lógica del modelo desarrollista integral, donde el interés por la calidad de vida de los trabajadores estuvo en primer plano. Sin embargo, el carácter coyuntural de dicha situación no terminó por transformar las lógicas de dicha función estructuralmente. Consideramos que para el año 1945, la función social de la universidad respondería más al modelo divulgativo de Serna, ya que, si bien desde 1943 comenzaron a crearse organismos de perfeccionamiento exclusivos para trabajadores no especializados, estos servicios se concebirían más por un requerimiento del Estado, que por la comprensión de las necesidades sociales de la clase trabajadora en materia de calidad de vida.

¹³⁷ Mellafe, Rolando; et al. Historia de la Universidad de Chile. *op. cit.* pp. 196-199.

Capítulo 3

Un paso más allá: coordinación y democratización de las labores de extensión

(1945-1949)

De acuerdo con Rolando Mellafe, durante 1942 el rector consideró necesario reorganizar las Escuelas de Temporada y los Cursos Breves debido a que dichas actividades carecían de unidad y mezclaban la extensión cultural, con la extensión universitaria¹³⁸. Hacia 1945 el aparato de dicha función aumentó considerablemente, sumándose a sus labores la Sección de Conferencias y el Departamento de publicaciones, además de todas las instituciones que articulaban las labores artísticas. El volumen que alcanzaron dichos servicios necesitaba ahora una labor coordinada entre los distintos departamentos y secciones, se dio paso así a una serie de discusiones que originaron nuevas estructuras de extensión.

3.1. Coordinación de la extensión: la Junta Superior de Extensión Universitaria

Estas discusiones dieron por resultado que, durante el 30 de julio de 1945 se firmara el Decreto 734 que daba origen a la Junta Superior de Extensión Universitaria, organismo que:

“[...] ha sido creado con el objeto de coordinar los distintos servicios y entidades que han sido fundados progresivamente, para atender a los numerosos aspectos de la extensión universitaria ha celebrado dos sesiones, en la primera de las cuales se procedió a su constitución”¹³⁹.

Dichas reuniones eran presididas por el rector en el cargo de vicepresidente de la junta, y el secretario general de la universidad. Fueron miembros de la junta, los jefes de los Institutos de Extensión Musical, de Artes Plásticas y de Cinematografía Educativa; de la Sección de Conferencias y Transmisiones; de las Escuelas de Temporada; del Departamento de Publicaciones y de las Prensas; del Teatro Experimental; del Museo de Arte Popular; de la Biblioteca Central; de la Oficina de prensa; y también, del futuro Departamento de Extensión Popular “Universidad Popular Valentín Letelier”. Cuyos estudios preliminares para su fundación y estructuración se dieron dentro de la misma junta¹⁴⁰. Aunque cabe destacar que esta iniciativa fue motivada y en gran parte diseñada por los directivos de la FECH de 1946, Francisco Galdames y Felipe Herrera, siendo inaugurada finalmente el 18 de marzo de aquel año¹⁴¹.

¹³⁸ Mellafe, Rolando; et al. Historia de la Universidad de Chile. *op. cit.* p. 214.

¹³⁹ Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N°4, Julio-Agosto, 1945. p. 77. Disponible en Archivo Central Andrés Bello.

¹⁴⁰ *Ídem*.

¹⁴¹ Oñate Romina, et al. *op. cit.* p. 60.

Durante la reunión, el rector notificó que se estaba trabajando con un comité de vecinos de Chillán para aprovechar un edificio inconcluso de la Sociedad Santa Cecilia. Con el objeto de terminar su construcción por medio de la Corporación de Fomento que, junto a la sociedad mencionada ya habrían proporcionado los fondos para poder ampliar los servicios de extensión hacia dicha zona. Además de ello, el director de la Biblioteca Central de la universidad notificó que la fundación Rockefeller otorgó recursos para generar cursos de dos años sobre bibliotecología realizadas por el experto Jorge Aguayo. Para ello, el rector dejó el mes de abril para su realización, generando un trabajo combinado con las Escuelas de Temporada. Finalmente, el Instituto de Cinematografía y la Dirección de Informaciones y Cultura trabajarían en conjunto para ampliar la difusión de las piezas de Museo de Arte Popular¹⁴².

De este modo comienzan a trabajar coordinadamente los distintos servicios de extensión y difusión dentro de la universidad. La Junta Superior será el gesto definitivo de consolidación y validez institucional hacia los distintos institutos y direcciones al respecto. Todas las labores de extensión emanadas por facultades e institutos de investigación serán coordinadas y potenciadas por dicho organismo. Estos esfuerzos de sistematización y colaboración serán fundamentales para el funcionamiento de lo que sería una de las propuestas de extensión más completa y compleja dirigida hacia obreros y trabajadores dentro del rectorado de Hernández: la Universidad Popular Valentín Letelier.

3.2. El Departamento de Extensión Popular: la Universidad Popular Valentín Letelier

Creada por el mismo decreto que dio vida a la Junta Superior, el Departamento de Enseñanza popular (el nombre “de Extensión Popular” era utilizado mayoritariamente por estudiantes y por Amanda Labarca), fue diseñado para “planificar e intensificar la labor de Extensión cultural y profesional que cumplen los Centros de Estudiantes de las Diferentes Escuelas Universitarias”¹⁴³.

Por su naturaleza de acción, estimamos que el Departamento de Extensión Popular podría considerarse como el perfeccionamiento de las Escuelas de Otoño. En un contexto donde se consideraba el mundo del trabajo como la clave para lograr el desarrollo económico, la que, a su vez sufría de un analfabetismo elevado, el perfeccionamiento laboral parecía ser el único camino que seguir. Por ello, los esfuerzos se orientaron hacia la clase trabajadora en general, sin importar su nivel educativo. Los estudiantes universitarios asumieron también este desafío y quisieron retomar la unidad con el mundo del trabajo por medio de la democratización de la cultura. Nace así la idea de crear una nueva Universidad Popular¹⁴⁴. En febrero del año 1946 dicha universidad toma forma definitiva, dividiéndose en departamentos de distinta naturaleza:

¹⁴² Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N°4. *op. cit.* p. 77.

¹⁴³ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 23, Junio-Julio, 1949. p. 30.

¹⁴⁴ Oñate Romina, et al. *op. cit.* p. 61.

a) Cultura Primaria: cuya finalidad fue combatir el analfabetismo en el mundo obrero, entregando a los estudiantes conocimientos generales en materia de formación. En lo que podríamos entender como una profundización y diversificación de los cursos de Cultura General que realizaban las Escuelas de Temporada, complementados, al igual que en las escuelas, con actividades de difusión cultural traídas por el Teatro experimental y el Coro Polifónico. En sus cuatro años de funcionamiento, se instalaron más de trescientos cursos en Santiago y ciudades vecinas, alcanzando una cobertura superior a cuatro mil obreros, los cuales iban a clases de alfabetización de complementación de estudios primarios, realizadas en sus propios sindicatos con tres horarios: diurno, vespertino y nocturno¹⁴⁵;

b) Enseñanza Media: a través de la realización de Liceos Integrales, diurnos, vespertinos y nocturnos, los cursos de recuperación y los cursos especiales¹⁴⁶, se debería formar a los estudiantes para integrar con éxito la vida del trabajo, a través de cursos similares a las Clases Técnicas y Cursos de Contabilidad de la experiencia anterior. Cabe destacar que durante 1947 el Departamento de Enseñanza Comercial se integró a la Universidad, adaptando su enseñanza al formato de la Escuela por Correspondencia creada en 1945¹⁴⁷, con el fin de crear filiales regionales de los servicios entregado por la Universidad Popular¹⁴⁸.

Cabe recalcar que además existía el Servicio de Bienestar, el cual organizaba anualmente las olimpiadas deportivas entre alumnos de la Universidad Popular y el Politécnico Popular, por una parte, y entre liceos integrales y otras secciones. Encuentro donde se disputaban la copa “Juvenal Hernández” y la copa “Universidad Popular Valentín Letelier”¹⁴⁹.

c) Carreras Cortas: daba la oportunidad de continuar la especialización de los trabajadores, creando carreras auxiliares a las profesiones de la universidad para los interesados en continuar estudios superiores o de perfeccionamiento. En una primera instancia su cobertura fue diseñada para funcionarios administrativos y de juzgados, archiveros, bibliotecarios, cursos de periodismo y radio, y también de practicantes y enfermeras dentales. En lo que estimamos pudo ser una ampliación de las lógicas de los Cursos de Complementación. La oferta de cursos se amplió agregando electricidad, mecánica, corte y confección y cursos de perfeccionamiento en el área de salud.

Para Oñate, este departamento mantuvo la ambición de los fundadores de la Universidad Popular, que era “poner la enseñanza universitaria a disposición de los trabajadores por medio de los departamentos ‘Universitario’, ‘Cultura Superior’ y la posibilidad de continuar sus estudios en el ‘Instituto Pedagógico’”¹⁵⁰. Sin embargo, la autora afirma que hacia 1947 los departamentos no continuaron con dichas pretensiones, desconociendo los motivos.

¹⁴⁵ *Ibidem.* pp. 28-31.

¹⁴⁶ *Ibidem.* p. 31.

¹⁴⁷ Oñate Romina, et al. *op. cit.* p. 61.

¹⁴⁸ *Ibidem.* p. 27.

¹⁴⁹ *Ibidem.* pp. 28-31.

¹⁵⁰ *Ibidem.* pp. 61-63.

Luces respecto a este conflicto nos entrega el *Boletín Informativo de la Universidad* N° 14. Al respecto, se relata un cuestionamiento hacia las carreras breves de la Universidad Popular de parte del decano de la Facultad de Medicina Armando Larraguibel, el cual, aplaudiendo los propósitos de la institución, afirma que:

“[...] se han excedido un tanto [las labores] en lo relacionado con el [curso] de ‘Practicantes’, tan ligada a la salud humana [...], le parece del caso recordar que la tuición de la enseñanza de la medicina se halla confiada a la Facultad de Biología y Ciencias Médicas [...]. En atención a lo dicho, expresa que cuando se le consultó sobre el particular [...], siendo muy digna de encomio la iniciativa, estimaba necesario que los alumnos reunieran las mismas condiciones exigidas a las alumnas de la Escuela de Enfermeras”¹⁵¹.

A su vez, el decano de la Facultad de Derecho, José Raimundo del Río Castillo, denunció que la escuelas de temporada estaban ejerciendo “mayores atribuciones que las que le corresponden en la organización de cursos que [...], invaden [...] los límites de algunas Facultades, en forma que sus alumnos se sienten después con derecho para que las comisiones examinadoras de éstas consideren los estudios hechos en aquéllos cursos como antecedentes válidos para los exámenes de los cursos regulares”¹⁵².

Esto generó una discusión dentro del Consejo Universitario, en donde, si bien Hernández aceptó las sugerencias del decano de Derecho, este defendió la calidad académica entregada por los cursos breves, afirmando que no existe ningún inconveniente en su realización¹⁵³. Por último, se refirió sobre las funciones de extensión (a modo de recordatorio tal vez) que encarnan ambas instituciones interpeladas. El documento narra que para el rector:

“[...] el concepto de Universidad no comprende solamente lo clásico, sino también la proyección de ésta hacia las masas en dos planos de diferente altura: uno, superior, reservado a las élites y a cargo del profesorado de las distintas Facultades; el otro, más amplio, destinado a esparcir conceptos elementales, de cultura en personas que, aspirando a obtenerla, carecen de los (elementos de cultura) requisitos necesarios para captar la alta extensión universitaria [...]. Tanto la Universidad Popular como las Escuelas de Temporada, imparten, además una enseñanza destinada a adquirir el manejo o a proporcionar el perfeccionamiento de alguna técnica que los habiliten para ejercer actividades profesionales”¹⁵⁴.

De esta manera se evidencian los primeros roces entre las autoridades de las facultades y los organismos de extensión. Lo que nos hace cuestionar hasta qué punto, los distintos cargos de poder dentro de la universidad estaban a la par con las propuestas de Hernández. Tal vez

¹⁵¹ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 14, Julio, 1947. p. 64.

¹⁵² *Ídem*.

¹⁵³ *Ibidem*. p. 65.

¹⁵⁴ *Ídem*.

fueron estas tensiones aparecidas nada más a un año de su funcionamiento, las que terminaron por limitar la profesionalización de la formación de los trabajadores. Conflictos que Amanda Labarca también enfrentó cuando postuló la diferencia entre las prácticas de extensión y las típicas labores universitarias. Esta situación sugiere que pudo existir una distinción política manifiesta en base al uso del término “extensión popular” o “enseñanza popular” por parte de las autoridades universitarias.

Por otra parte, esta polémica nos sirve para dar cuenta que, para el rector, la Universidad Popular y las Escuelas de Temporada eran organismos que prestaban un servicio educativo complementario. Las primeras (y cabría agregar las escuelas de otoño) se encargaban de la formación inicial, o sea, un alcance “más amplio” según la óptica de Hernández, manejado por estudiantes y miembros externos de las distintas escuelas universitarias. Mientras que la segunda se enfocaba hacia la extensión “superior” íntegramente manejada por las facultades.

Hacia 1949 la Universidad Popular había ampliado su oferta y diversificado sus funciones, por lo que sufrió algunos cambios que cabe destacar: A los departamentos anteriormente reseñados se agregó la Sección de Enseñanza Técnica, la que, junto con los centros de estudiantes de diferentes facultades, realizaron el Politécnico Popular, y la Escuela Técnica para Señoritas, instituciones donde dictaban clases profesores, egresados y estudiantes de Ingeniería, los que mantenían más de treinta cursos para obreros, incluyendo cursos preparatorios para ingresar a dicha escuela¹⁵⁵, y una veintena para obreras¹⁵⁶. El único requisito académico era completar el sexto año primario.

Ambas experiencias concentraban la mayor cantidad de estudiantes de la universidad popular en su conjunto (cabe destacar que muchos de sus cursos tenían también la modalidad por correspondencia). El politécnico ofrecía cursos como mecánica general, electricidad, radio, construcción, carpintería y dibujo técnico, lo que motivaba a los obreros a “obtener una profesión lucrativa y de suma necesidad en nuestro medio [...]”¹⁵⁷. Por su parte, las mujeres obreras de la Escuela Técnica tenían cursos como corte y confección, fabricación de camisas, carteras, guantes y corbatas, tejidos a máquina y a mano. Motivadas por la oportunidad de “liberación económica y profesional”¹⁵⁸.

Otra sección de gran demanda fue la de enseñanza comercial, el que, a través del Instituto Vespertino de Contabilidad, formaba contadores en tres años. Para la época, los cursos breves de comercio y los cursos para secretarías comerciales absorbían más del 25% de la población estudiantil de la universidad popular. Tanto fue su éxito, que en muchas ocasiones algunos servicios públicos, semifiscales y particulares solicitaban nombres de egresados de dicha institución para llenar vacantes¹⁵⁹.

¹⁵⁵ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 23, Junio-Julio, 1949. pp. 27-28.

¹⁵⁶ *Ibidem*. p. 28.

¹⁵⁷ *Ibidem*. p. 31.

¹⁵⁸ *Ídem*.

¹⁵⁹ *Ídem*.

En cuanto a los requisitos, para los cursos de contadores y de secretarías comerciales, se requería el cuarto y tercer año de humanidades rendido respectivamente. Mientras que, para los cursos breves de comercio, se requería el sexto año primario.

Finalmente destacamos la Escuela Nacional de Practicantes que, si bien fue resistida en sus inicios, progresivamente se fue posicionando como una opción laboral viable, siendo la primera escuela de esta naturaleza en formarse dentro de América latina. Existían dos tipos de cursos: los regulares de formación, y los breves de perfeccionamiento. Los primeros duraban tres años y se exigía el tercer año de humanidades rendido. Para graduarse era necesario realizar una memoria y un examen de grado. Una vez aprobado el curso recibían un diploma profesional que los acreditaba como Auxiliares de Medicina. Es así como la universidad popular creó su propia carrera desde el área de la salud¹⁶⁰.

Por otra parte, para los cursos de perfeccionamiento se exigía título profesional, y estaba orientado para enfermeras, matronas, visitadoras sociales, técnicos dentales, auxiliares de farmacia, etc. Sus estudios duraban tres meses y se otorgaba certificado de estudios¹⁶¹.

De esta manera, el Departamento de Extensión Popular se posicionó como una alternativa educativa dirigida única y exclusivamente hacia el mundo del trabajo. Obreros y obreras acudían a los cursos por correspondencia y al politécnico con el único fin de obtener las herramientas necesarias para tener un oficio que les permitiera subsistir. Sin embargo, al ingresar se encontraban con un aparato que los obligaba a socializar, a disfrutar y entender del arte, y a organizarse en actividades recreativas. Todo ello para cumplir con el deber formativo de la universidad en base a la construcción de sujetos democráticos y activos en el desarrollo del país. Terminando así la transición desde el modelo divulgativo hacia el modelo de desarrollo integral.

3.3. Balance e importancia del Departamento de Extensión Popular

Durante noviembre del año 1947 se celebraron los 105 años de la Universidad de Chile. Al respecto, el boletín informativo afirmó que “uno de los números más significativos de la conmemoración fue la Exposición Gráfica-Estadística de los Servicios de Extensión Cultural de la Casa Universitaria”¹⁶², sobre el stand se destacaron todos los servicios, sumándose a los ya anteriormente mencionados el Club Deportivo de la “U”, el Liceo Experimental “Manuel de Salas” y la Fundación Andrés Bello¹⁶³.

Durante la ceremonia, el rector leyó un discurso dentro del cual hizo un balance de todos los años de experimentación en extensión, el cual inicia con la frase que da título a esta investigación: “Una universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta”¹⁶⁴. Así

¹⁶⁰ *Ídem.*

¹⁶¹ *Ídem.*

¹⁶² Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 16, Noviembre-Diciembre, 1947. p. 9.

¹⁶³ *Ídem.*

¹⁶⁴ *Ibidem.* p. 18.

comienza un monólogo que da cuenta del cómo la universidad ha respondido a su rol social. Para ello, comienza afirmando que toda aquella proliferación de institutos de investigación y de extensión artística, son prueba que la universidad “puede exhibir ante el país y el mundo todo como una demostración de que conoce sus responsabilidades sociales y se enfrenta con ellas”¹⁶⁵.

Para el abogado y profesor, los principios de la universidad debían apuntar hacia el fortalecimiento del espíritu universitario, el que no solo comprende la formación profesional, sino también la necesidad de “enaltecer el nivel cultural dentro y fuera de la Universidad”¹⁶⁶. Para que la corporación se vincule “a los grandes problemas nacionales”¹⁶⁷. Para ello, la extensión era fundamental, ya que generaba servicios para todas las personas que, de lo contrario, no podrían acceder a la universidad¹⁶⁸.

A su vez, Hernández fue enfático en señalar que los graduados de dicha institución debían ser “los forjadores de una nueva moral democrática que permita profetizar desde ahora una era mejor para el libre juego de nuestras instituciones políticas”¹⁶⁹. Para ello, el Departamento de Bienestar Estudiantil habría generado distintos servicios que “tienden a la formación de una buena moral republicana, predisponiendo a los jóvenes hacia la bondad y la belleza, hacia la tolerancia y el amor, que estimulan el esfuerzo y vigorizan la voluntad”¹⁷⁰. Para finalizar concluyendo: “De este modo pretendemos ofrecer a la Patria ciudadanos sinceros, laborioso y fuertes, que amen la libertad, que conquisten su independencia económica y sepan defender sus derechos con la única arma invencible: el carácter”¹⁷¹.

Finalmente, el rector dedica palabras exclusivas hacia el desarrollo de la extensión y su importancia:

“Su irradiación cultural [de la extensión] alcanza todos los ámbitos del país, a pesar de nuestra fatalidad geográfica, se extiende hasta más allá de las fronteras nacionales y se señala como un ejemplo en el Continente americano [...]. La Universidad de Chile se ha organizado para responder a sus deberes sociales no sólo en sus escuelas, institutos, talleres y laboratorios que trabajan para la docencia regular y sistemática. Ha incorporado a su trabajo la extensión universitaria con carácter legal, como si se tratase en el hecho de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente. Lo que en algunos países es para las corporaciones docentes una labor voluntaria y esporádica, se erige por nosotros en una función permanente [...]. Por la extensión universitaria pretendemos incorporar al público, en sus diversas clases, gremios, corporaciones,

¹⁶⁵ *ibídem.* p. 19.

¹⁶⁶ *ibídem.* p. 19-20.

¹⁶⁷ *Ídem.*

¹⁶⁸ *Ídem.*

¹⁶⁹ *ibídem.* p. 20

¹⁷⁰ *Ídem.*

¹⁷¹ *Ídem.*

etc. En la obra docente de la Universidad, mediante las varias formas experimentadas hasta hoy en otros países, de tal modo que ella sea un verdadero centro de convergencia para todos los aspirantes al saber”¹⁷².

Si bien, Hernández era enfático en afirmar que la extensión era la forma que la universidad tiene para entregar la cultura a todo aquel que la busque, destaca también una razón social para su funcionamiento. Al respecto, el rector afirmó que la alta cultura era necesaria para la prosperidad moral, social y política de una democracia. Con una Europa destruida producto de la guerra (en lo que el rector llama “la hora dolorosa porque atraviesa Europa”), es deber de la universidad exteriorizar las verdades que se construyen en la corporación y comunicarlas a través de la extensión, para así predisponer una tolerancia ideológica apuntando hacia la paz, la libertad y la justicia: “A este noble propósito obedeció la creación de la Universidad Popular Valentín Letelier, que lleva ya dos años de funcionamiento. Necesitábamos extender los beneficios de la educación y la cultura a los gremios de empleados y trabajadores, a fin de que todo hombre o mujer pueda apropiarse, en la proporción accesible, los grandes principios sobre que se basa el progreso social”¹⁷³.

Es también este contexto de postguerra lo que motivó la profundización del alcance continental de las labores de extensión. Para Hernández, “las naciones de América deben reconcentrar su pensamiento en propia historia y en su unidad continental, para buscar en las fuentes comunes de su origen y destinos, los recursos para echar los cimientos de una paz tan inalterable como verdadera. En esa brega estamos. Inculcar el respeto por todos los pueblos, [...], el hábito de la mutua colaboración”¹⁷⁴. Todo ello, nuevamente para promover y garantizar la paz, solo fundamentada bajo una conciencia vigilante educada de las mayorías. Situación que obliga la creación de agentes culturales que formen la opinión pública. Responsabilidad que la Universidad de Chile, toma a través de sus servicios¹⁷⁵.

Por otra parte, nos interesa destacar el testimonio de Luis Peñailillo González, un obrero que ganó el primer premio del Concurso Literario para obreros creado para celebrar el cuarto aniversario de la universidad popular. Dentro de su ensayo, titulado “La Educación Primaria de Adultos y el Obrero Chileno”, el autor afirma que:

“No existe duda alguna que la cultura de la clase obrera simplifica y facilita en mucho la labor de los gobernantes permite una fácil aplicación de las leyes y, lo que es más importante, es factor decisivo en el progreso y recuperación de un país [...]. Cuesta mucho menos dictar leyes al respecto [...] que llegar hasta la conciencia el obrero, penetrar en su personalidad que de seguro habrá de mostrarse reacia y desconfiada hasta convencerlo que debe estudiar, educarse, ver en el libro y el cuaderno, no a [sic] a instrumentos de tortura sino a dos amigos leales y desinteresados. Todo esto no

¹⁷² *Ibidem*. pp. 20-21.

¹⁷³ *Ibidem*. p. 21.

¹⁷⁴ *Ibidem*. p. 20.

¹⁷⁵ *Ibidem* p. 21.

quiere decir en modo alguno que la tarea esté terminada; desgraciadamente muchos son todavía los obreros que no han querido o no han podido gozar de los beneficios de la Ley de Ed. Pr. Obl.; y digo que no han podido porque una vieja y mala costumbre nuestra sigue en pie: La de padre que por necesidad, por falta de voluntad o de ánimo para seguir luchando sólo, cansado ya de batallar, lleva a su hijo a la fábrica, al taller. Y mientras los demás niños estudian y se preparan, aquél ve salir en sus manos los primeros callos que ya no habrán de abandonarlo más [...]. Fijemos nuestra mirada en este niño que es, precisamente, el que más debe preocuparnos, sigámosle a través de su vida y podremos ver cómo salen a su encuentro obstáculos que si hubiera sido otro su comienzo habría salvado fácilmente. Desgraciadamente, no cuenta con los conocimientos necesarios y serán muchas las veces que caiga. Afortunadamente, y como reparación a lo expuesto anteriormente, se nota en la mayoría de los obreros un saludable espíritu de superación que se arraiga cada vez más en ellos [...], el hombre, que en la mitad de su vida, siente la necesidad imperiosa de enmendar rumbos, de cambiar su método de vida, y ve en la instrucción el mejor modo de lograr sus anhelos, tendrá la agradable sorpresa de ver que, hoy como ayer sale a su encuentro la Ley de Ed. Pr. Obl., con la diferencia que ya no lo obliga a estudiar, sino que lo invita cordialmente a ingresar a una de las tantas escuelas nocturnas que mantiene a través de todo el país. Chile, al preparar y educar a sus obreros, va forjando paso a paso, hora tras hora, su propio destino. Porque el país capaz de educar a sus hijos irá siempre adelante y llegará lejos muy lejos. Pero no todo está hecho, mucho falta por realizar [...]. Porque de esa educación puede surgir lo que tanto queremos: Paz, amor y voluntad. Para provecho nuestro y para bien de lo que tanto todos amamos: CHILE”¹⁷⁶.

Quisimos incluir gran parte del ensayo ya que es la única fuente que permite aproximarnos a la recepción de los obreros respecto al espíritu de la extensión. Al respecto vemos cómo el autor comulga con las ideas de Hernández en cuanto la educación es propicia para el desarrollo y el progreso del país. Sin embargo, más interesa aún es la crítica que Peñailillo desliza respecto a la ley de instrucción primaria, la que no tendría ninguna incidencia en jóvenes hijos de obreros que no tienen más opción que ayudar a sus padres a sobrevivir. Solo una vez que ese pequeño desarrolla la madurez necesaria recurre a la educación en liceos nocturnos (propiciados en parte, por las labores de extensión). Esta situación hace eco de las palabras de Labarca respecto a la extensión. Para ella, dichas labores son, en gran medida, la alfabetización de adultos. Por otra parte, el solo hecho de generar un concurso de ensayos solo para obreros, da cuenta del interés por la opinión del mundo del trabajo, generando ahora un diálogo entre la universidad y el mundo obrero que se beneficia de sus labores.

¹⁷⁶ *Ibidem*. pp. 32-33.

Capítulo 4

Consolidación y regionalización de las labores de extensión (1949-1953)

Luego de la muerte de Pinilla, durante el segundo semestre de 1946 hasta 1949 asume la dirección de las Escuelas de Temporada Aníbal Bascuñán Valdés. Su período tuvo la difícil tarea de coordinar el traspaso de la Dirección General de Informaciones y Cultural (DIC) desde el Ministerio del Interior hacia la Universidad de Chile. A la vez que dirigía dos de las diez secciones de la fenecida Junta Superior de Extensión: los Cursos de Extensión y la Sección de Conferencia y transmisiones radiales¹⁷⁷.

En este período las labores que competían al mundo obrero de las Escuelas de Temporada se mezclaban con las de la Universidad Popular. Bascuñán Valdés reorganizó los cursos, ofreciendo cuatro tipos: 1. Cursos de perfeccionamiento profesional: orientado a los profesores, funcionarios públicos y enfermeras; 2. Cursos libres: talleres que no exigen títulos ni cursos previos, dentro de los que destacan cursos sobre artesanía, música, artes plásticas, teatro, técnicas y capacitación de la mujer para el hogar, cabe destacar que la mayoría de estos se dictaban en las tardes¹⁷⁸; 3. Seminarios de especialidad: orientados a especialidades de profesores secundarios; y finalmente 4. Cursos preuniversitarios: se indican que estos estuvieron a cargo de la Universidad Popular, sin embargo, están dentro del prospecto de la Escuela de Verano de 1947¹⁷⁹.

Los servicios de las escuelas de temporada experimentaron un aumento explosivo de estudiantes desde 1947, durante 1948 solo en la Escuela de Verano asistieron más de 2.640 alumnos, lo que, sumado a los 731 de Otoño y 353 de Invierno, dio un total anual de 3.724¹⁸⁰, cifras que no harían más que aumentar en los años sucesivos. Esta masificación fue generalizada en todas las actividades del departamento, lo que, sumado a la integración de la DIC, obligó a las autoridades a diseñar un nuevo organismo capaz de enfrentar los desafíos que la Junta Superior no pudo. Nacerá así, durante 1949, la Dirección Superior de Extensión Universitaria, año en que vuelve a liderar los organismos de extensión Amanda Labarca.

4.1. La nueva Junta Superior y el Departamento de Estudios Generales

El seis de enero de 1949 se dicta el Decreto n°20 que consagra la creación del Departamento de Estudios Generales, a cargo de una nueva Junta Superior de Extensión Universitaria, presidida por el rector, con un puesto de vicepresidente a cargo del Secretario General de la universidad, cinco decanos (tres por derecho propio y dos nombrados por el Consejo Universitario), el director del departamento de difusión cultural, los directores del Instituto

¹⁷⁷ Departamento de Extensión Cultural. *Función y alcance de las escuelas de temporada*. op. cit. p. 60.

¹⁷⁸ Universidad de Chile. *Cursos de Temporada Escuela de Verano*. 1947, p. 14.

¹⁷⁹ *Ibidem*. pp. 7-8.

¹⁸⁰ "Datos estadísticos de las Escuelas de Temporada". op. cit.

de Extensión Musical, de Artes Plásticas y del Departamento de las Escuelas de Temporada y Cursos de Extensión, el director del Teatro Nacional, del Departamento de Publicaciones y el Departamento de Bibliotecas, además del Departamento de Enseñanza Popular, se considerará además, un delegado de la Federación de Estudiantes¹⁸¹.

Se generó así una nueva orgánica que contempló una serie de modificaciones: el Departamento de Música Popular que perteneció a la DIC pasó a ser parte del Instituto de Investigaciones Musicales; el Departamento de Bellas Artes (también de la DIC) pasó al Instituto de Extensión de Artes Plásticas, al igual que el Museo de Arte Popular; el Coro de la Universidad pasará a la Instituto de Extensión Musical; el departamento de Enseñanza Popular Valentín Letelier conservó sus funciones, aunque sus actividades de difusión cultural se realizarían por los Servicios Generales pertinentes¹⁸².

Pese a la nueva norma, dicho organismo no estuvo exento de problemas. Sobre esta situación, Labarca afirmaba que desde el Consejo Universitario existieron muestras de disconformidad frente a las obras de extensión “estimando que ellas rebalsan los límites de nuestro estatuto y no se compadecen con las altas funciones de la Enseñanza Universitaria”¹⁸³. En respuesta a esta situación, la autora afirma que las labores de difusión de las diferentes Facultades se realizaron con satisfacción, sin embargo, el objetivo tras la creación de este nuevo organismo era lograr “legitimar” la otra variante de la difusión, dirigida a la colectividad que no tiene ni grados ni títulos¹⁸⁴. Al respecto, la profesora agregó:

“Los analfabetos con ser el 23% no constituyen, sin embargo, el mayor problema. Los semi letrados y esa dilatada porción de obreros, comerciantes, artesanos, empleados públicos, particulares que abandonaron el colegio unos al final de la primaria y otros en las medianías de la secundaria, forman la opinión pública, la que determina con el sufragio y con sus apreciaciones de la cosa pública, la dirección de la vida nacional. En una democracia, la educación de esta gran masa es asunto de primera importancia”¹⁸⁵.

Se muestra así un interés similar al del rector, se requiere potenciar la educación hacia el mundo del trabajo para garantizar así una sociedad democráticamente fuerte que no de espacio a la demagogia. Finalmente, la directora de extensión da cuenta de la importancia organizativa de este nuevo departamento:

“La creación del Departamento de Estudios Generales dentro de las actividades difusoras, no marca sino un nuevo jalón en el ya largo y fecundo desarrollo de esta clase de actividades en nuestra Casa. Coloca bajo una sola dirección los cursos de

¹⁸¹ Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 22, Enero-Abril, 1949. pp. 52-53.

¹⁸² *ibidem*. p. 54.

¹⁸³ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 24, Agosto-Septiembre-Octubre, 1949. p. 46.

¹⁸⁴ *Ídem*.

¹⁸⁵ *Ibidem*. p. 48.

verano, los de temporadas cortas y los de frecuencia más sistemática. Para evitar dúplica, los reúne con los ejercicios del ‘Departamento de Difusión Popular Valentín Letelier’, con la enseñanza por correspondencia y las carreras cortas no insertas o que no pueden ser incluidas en planes sistemáticos de las Facultades. Su objetivo es uno: ayudar a la formación de una democracia más consciente de sus responsabilidades cívicas, más capaz de actividades productivas, más comprensiva de las múltiples demandas técnicas de esta era de la televisión de la descomposición del átomo”¹⁸⁶.

Durante todo el período, los cursos entregados por las escuelas de temporada y la universidad popular no funcionaban todas de manera coordinada. El nuevo departamento llegó a solucionar dicho problema a través de la centralización de todas las labores de la educación de adultos que, para la mitad de siglo, tenía la influencia suficiente para entregar sus servicios más allá de la zona central de Chile.

4.2. Consolidación de la extensión: la regionalización de los servicios

Para Amanda Labarca, la escuela de Santiago hacia 1949 ya había superado su período experimental, por lo que no requerían mayores esfuerzos para incrementar su matrícula. Por ello: “Obedeciendo al deseo del Sr. Rector de la Universidad de descentralizar la cultura y hacerla llegar a todo Chile”¹⁸⁷, el Departamento de Estudios Generales, por medio de su Sección de Escuelas de Temporada, organizó una escuela de primavera en La Serena¹⁸⁸ y escuelas de verano en Valparaíso y Viña del Mar.

Valparaíso y Viña del Mar sería la primera sede regional de una escuela de verano que, desde el 2 hasta el 12 de febrero, ofrecería los primeros cursos breves de verano (financiadas en un 50% por las municipalidades beneficiadas¹⁸⁹), los cuales tuvieron más de 359 inscritos¹⁹⁰ que asistieron a las clases impartidas dentro de la Universidad Técnica Federico Santa María¹⁹¹.

Nos parece interesante destacar que, durante la Escuela de otoño del mismo año, existieron cursos de capacitación para las mujeres cuyo objetivo era orientarlas respecto al ejercicio de sus nuevos derechos políticos¹⁹², esfuerzos que, a nuestro juicio, se explican por el interés de fortalecer la democracia.

Debido al éxito de los cursos ofrecidos fuera de Santiago, durante el verano de 1950 se diseñó un programa más ambicioso que comprendería cursos casi simultáneos entre Santiago,

¹⁸⁶ *Ibidem.* p. 49

¹⁸⁷ Departamento de Estudios Generales. *Memoria de las Escuelas de Verano de 1950 (Santiago-Valparaíso-Temuco)*. Editorial Universitaria, 1950. p. 32.

¹⁸⁸ *Ibidem.* p. 42.

¹⁸⁹ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 22, Enero-Abril, 1949. p. 21.

¹⁹⁰ *Ibidem.* p. 18.

¹⁹¹ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 21, Noviembre-Diciembre, 1948. p. 46.

¹⁹² *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 22. *op. cit.* p. 24.

Valparaíso, Viña del Mar y Temuco¹⁹³. Se realizaría así, la primera escuela inserta en la zona sur del país.

Sobre el funcionamiento de la Escuela de Verano de Valparaíso de aquel año, podemos decir que fue dirigida por Matilde Ruici (ayudada por la secretaria de la Junta de Extensión de Valparaíso). En su segunda versión tuvo más de 840 estudiantes, los cuales disfrutaron de actividades realizadas por el Teatro Experimental¹⁹⁴. Guillermo Feliú Cruz dedicó palabras sobre su organización a través del discurso de clausura. Al respecto menciona que la escuela se dividió en tres secciones: cursos de iniciación y recuperación; cursos de cultura general de tipo medio y superior; y también cursos de tipo técnico y práctico, y de orientación doméstico-industrial¹⁹⁵. Para este historiador las escuelas podrían ser una opción en pos de “la obtención de un título profesional para aquellos que por las obligaciones que les impone la vida, sólo pueden concurrir a nuestras escuelas en determinadas épocas del año”¹⁹⁶. Destaca también, como consecuencia positiva de dicha experiencia, la “formación de una Industria sencilla en el país, capaz de rendir a la economía nacional un rubro fuerte de entradas para ampliarla”¹⁹⁷.

La escuela de Temuco por su parte se llevó a cabo entre el 5 de enero hasta el 2 de febrero. Su director fue el subdirector del Departamento de Estudios Generales, Francisco Galdames. Contó con más de 504 estudiantes que recibieron la formación dentro del Liceo de Hombres de Temuco y la Casa Singer¹⁹⁸.

Si bien tanto el Departamento como las escuelas de temporada gozaban de gran cobertura y posición dentro de la universidad. Hacia 1950 la Universidad Popular se desvincula de la casa de estudios que la vio nacer debido a su privatización (se transformó en una corporación educacional de derecho privado). Según Oñate, durante 1948 ya no existe mayor cobertura dentro de la prensa estudiantil y nacional respecto a este organismo, por otra parte, Labarca afirmó que para la época dicha corporación no contaba con los recursos necesarios para seguir funcionando y ampliar sus servicios, situación crítica que se sumaba al cuestionamiento endémico realizado algunas autoridades: sus funciones excedían las lógicas de la extensión universitaria¹⁹⁹.

De este modo, a manera de hipótesis, estimamos que la creación del nuevo departamento de extensión comprendía gran parte de las labores de dicha universidad popular, cuyos talleres se coordinaron con los de las escuelas de temporada. A dicha situación debemos sumarle el

¹⁹³ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 24. *op. cit.* p. 101.

¹⁹⁴ Departamento de Estudios Generales. *Memoria de las Escuelas de Verano de 1950 (Santiago-Valparaíso-Temuco)*. *op. cit.* p. 17.

¹⁹⁵ *Boletín Informativo de la Universidad de Chile*. N° 25, Noviembre-Diciembre, 1949. p. 87.

¹⁹⁶ *Ídem*.

¹⁹⁷ *Ídem*.

¹⁹⁸ Departamento de Estudios Generales. *Memoria de las Escuelas de Verano de 1950 (Santiago-Valparaíso-Temuco)*. *op. cit.* p. 26.

¹⁹⁹ Oñate, Romina et al. *op. cit.* p. 70.

caso de que Francisco Galdames, uno de sus principales promotores y director, pasó a cumplir labores como subdirector de extensión, por una parte, y como director de las escuelas de verano en Temuco, por lo que desatendió dicho organismo. Finalmente, a manera de hipótesis, cabe considerar la posibilidad de que los mismos cargos administrativos de la Universidad Popular lo hayan considerado como la oportunidad perfecta para independizarse y dejar de tener que pedir autorización para realizar sus labores tantas veces cuestionadas.

De esta manera, sobre las escuelas de temporada del año cincuenta, se afirma que algunos de los cursos se mezclarían con los por correspondencia, cubriendo todo el año de formación, dando la posibilidad de rendir los exámenes de certificación en las escuelas de verano. Por otra parte, se menciona que el personal administrativo de la universidad popular fue contratado por el Departamento de Estudios Generales²⁰⁰.

Para el año 1951 se diseñaron escuelas de invierno en Antofagasta y Valparaíso, una escuela de verano en Magallanes, Temuco, Valparaíso, y una escuela de primavera en La Serena, además de sus versiones en Santiago²⁰¹.

Durante esta versión se mantuvo el funcionamiento normal de las escuelas de verano, sumando el ofrecimiento de clases en la Escuela de Secretarías y practicantes y también dentro del Instituto Vespertino de Contabilidad, ambos correspondientes al Instituto de Enseñanza por Correspondencia. Existían también becas del 20% sobre el valor de las matrículas: \$200 por una asignatura; \$360 por dos; \$510 por tres; \$640 por cuatro, y \$800 por cinco. Para todos los estudiantes y cualquier persona que ganara menos del “sueldo vital”²⁰².

4.3. De Estudios Generales a Extensión Cultural: el último período de Hernández

A juzgar por las fuentes, durante 1950 el Departamento de Estudios Generales pasó a llamarse Departamento de Extensión Cultural²⁰³, nombre que mantendría hasta el fin del período de Hernández. Desde 1952 el departamento de extensión contó con edificio propio ubicado en Esherton, oficinas 306 y 307. El cual, según el boletín “facilita las conexiones con oficinas de Gobierno, otras ramas universitarias, instituciones culturales, etc.”²⁰⁴. De esta manera, la alineación final de los servicios de extensión comprendería seis organismos: 1) Escuelas de Temporada; 2) Escuelas por Correspondencia; 3) Misiones Culturales; 4) Bibliotecas Móviles; 5) Extensión Estudiantil; 6) Informaciones.

²⁰⁰ Departamento de Estudios Generales. *Memoria de las Escuelas de Verano de 1950 (Santiago-Valparaíso-Temuco)*. op. cit. 46.

²⁰¹ *Ibidem*. p. 49.

²⁰² Departamento de Estudios Generales. *Escuelas de Verano*. 1951. pp. 5 y 10.

²⁰³ Una breve referencia se realiza en el N° 7, 8 y 9 del Boletín del Departamento de Extensión Cultural de la universidad. Boletín que comenzó a emitirse durante 1950 (al cual no tuvimos acceso), por lo que, a juzgar por la fecha de creación, consideramos que fue durante ese año el cambio de nombre, aunque desconocemos los pormenores de esta reestructuración.

²⁰⁴ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 4, 5 y 6, Enero, Febrero, Marzo, 1952. p. 1.

De las escuelas de temporada se destaca su alcance regional en el período 1952-1953, cubriendo Antofagasta, Copiapó, La Serena, Valparaíso y Viña del Mar, Temuco, Magallanes, Arica, Valdivia, Osorno y Punta Arenas²⁰⁵. Se afirma que dicho servicio se adapta a las condiciones y economía de la zona en que se inserta, para poder estimular su progreso de forma integral, abriendo las rutas de perfeccionamiento para profesionales y obreros que así lo quisieran²⁰⁶.

Por otra parte, las Escuelas por Correspondencia fueron la consolidación de una larga experimentación que inició en 1945 en su formato de cursos breves. Los cuales se sistematizaron, formando una entidad autónoma desde 1947 de la mano de la universidad popular. Finalmente, fueron una sección autónoma dentro de los servicios de extensión por medio de la creación de las primeras escuelas durante el año 1949²⁰⁷.

Su versión de mediados de siglo destacó por tener más de treinta cursos, sus temáticas iban desde cultura general, pasando por ciencias de la educación, cursos comerciales y administrativos, además de artes aplicadas y técnicas. Por su naturaleza no espacial y la libertad horaria, estos cursos estaban orientados principalmente hacia el obrero y los empleados que tuvieran el sexto año primario de educación. Durante 1952 se inscribieron más de 600 estudiantes, la mitad de estos se dentro de cursos administrativos y comerciales²⁰⁸. Finalmente, cabe destacar que esta sección contaba con una Escuela de capacitación para empleados públicos y particulares, la cual otorgaba grados técnicos administrativos, comerciales y secretarios. Para todo aquel trabajador que esté trabajando en dicho rubro, o cualquier persona que quisiera comenzar una carrera. Es necesario mencionar que la matrícula de estos cursos era de \$2000, precio que se explica ya que, a diferencia de las escuelas, esta no ofrecía certificados, sino que el grado de Experto Administrativo²⁰⁹.

La sección de Misiones Culturales no es sino la continuación de estas prácticas de extensión de larga data, las que integraban también las conferencias y actos culturales que se llevaban a distintas partes de Chile.

Las Bibliotecas móviles tenía como labor fundamental crear bibliotecas para sindicatos de trabajadores que así lo solicitaran, además de hacer préstamos entre sindicatos para aumentar la oferta cultural de cada una²¹⁰. Durante 1952 se instalaron biblioteca en Ovalle, Huachipato, la Salitrera Humberstone, el Sindicato Said de Quillota y en Punta Arenas²¹¹.

La sección de Extensión Estudiantil fue la que aglomeró todas las prácticas de extensión artística. De la mano de Filomena Salas, su directora, se organizaron obras de teatro, ballet,

²⁰⁵ ²⁰⁵ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 13, 14 y 15. Octubre-Noviembre-Diciembre. 1952. p. 2.

²⁰⁶ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 4, 5 y 6, *op. cit.* p. 3.

²⁰⁷ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 22, Noviembre-Diciembre, 1953. p.7.

²⁰⁸ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 4, 5 y 6. *op. cit.* p. 6.

²⁰⁹ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 10, Julio. 1952. p. 8.

²¹⁰ *Ibidem.* p. 11.

²¹¹ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 10, Julio. 1952. p. 16.

y conciertos presentado por estudiantes de la universidad, de la mano del Instituto de Extensión Musical y de Artes plásticas²¹².

Todas estas secciones se veían potenciadas con las labores de las Escuelas de Temporada, con sus cursos traían también ciclos de conferencias y aprovechaban de levantar bibliotecas en los distintos sindicatos de Chile. Todas estas labores complementadas a través de la Escuela por Correspondencia y difundidas por la Sección de Informaciones²¹³.

Para que estos esfuerzos de extensión no quedaran solo como una anécdota que sucedía de vez en cuando. El Departamento de Extensión creó Centros de Amigos de la Universidad en las distintas ciudades que participaba, organismo que fue la base de muchas iniciativas e instituciones culturales y artísticas que emanaron de las ciudades, coordinando y orientando en estas tareas realizadas sobre todo en Valdivia²¹⁴.

Tal era el prestigio de las escuelas que, durante 1953, el Sindicato Industrial de la Braden Copper de Rancagua, solicitó a la universidad crear una escuela de temporada extraordinaria para dicha ciudad en el mes de junio. Dicha petición fue escuchada y se organizaron las Escuelas de Invierno de Rancagua, su local fue la Escuela Superior de Niñas N°2, la matrícula total fue de 412 estudiantes, siendo 110 hombres y 302 mujeres. Contrario a lo que podría suponerse, la mayor cantidad de estudiantes no fueron obreros, sino sus esposas, en su mayoría dueñas de casa que buscaban la oportunidad de ampliar su campo laboral. Además de los cursos, el Departamento de Fotocinematografía ofreció dos funciones documentales a los asistentes. Se cerró así una exitosa jornada al nivel que los asistentes pidieron que se repitiera el próximo año²¹⁵.

Sobre el alcance continental de las Escuelas de Temporada, cabe destacar que, desde el 26 hasta el 30 de mayo de 1952 se realizó la Mesa redonda de Escuelas de Temporada Latino Americanas, cuya delegada chilena fue Labarca. En dicha instancia se creó el Departamento de Coordinación de las Escuelas de Temporada de América Latina (DECET), la cual sesionaría cada tres años, siendo la próxima reunión en Santiago. Dentro de los puntos tratados cabe destacar que la DECET decidió adoptar como nombre genérico de estos cursos la de Escuelas de Temporada²¹⁶, cuyo fin sería “ampliar sus cursos a fin de poner a todos los [...] grados de la cultura al alcance de la totalidad de la población”²¹⁷ con especial énfasis en la cultura general y el de perfeccionamiento para estudiantes y profesionales. De esta manera se estandariza una función universitaria que se fue gestando durante más de medio siglo en todo el continente.

²¹² *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 4, 5 y 6. *op. cit.* pp. 11-12.

²¹³ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N°16, enero. 1953. p. 22.

²¹⁴ *Ibidem*. p. 8.

²¹⁵ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 19, mayo-junio. 1953. pp. 11-14.

²¹⁶ Otras universidades del continente utilizaban el nombre de División de Estudios Generales.

²¹⁷ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 7,8 y 9, Abril-Mayo-Junio. 1952. pp. 11-12.

Al término del período de Hernández se habían consolidado las labores de extensión en general, y las escuelas de temporada en particular. El alcance regional llevó a la universidad hacia Arica por el norte y Punta Arenas por el sur, dejando a su paso bibliotecas, muestras artísticas, y círculos de amigos que serían promotores culturales de la zona. Por otra parte, el prestigio de dichas experiencias de formación fue tal que, durante este último período, comenzaron a surgir peticiones desde el mundo del trabajo (y no solo desde las autoridades regionales) para ampliar la cobertura. Se consolidó así una forma de hacer extensión universitaria dirigida hacia los trabajadores. En términos generales podemos mencionar que, durante las escuelas de verano de 1952 y 1953 se convocaron a más de 5000 estudiantes (de un total histórico de 26.000 solo en verano). A nivel general, durante su fundación hasta 1953, las distintas escuelas de temporada convocaron a más de 37.000 estudiantes entre profesores, empleados públicos, trabajadores, y obreros²¹⁸.

4.4. Los desafíos de la extensión de cara al futuro

Pese al éxito de la función y el alcance de las labores de extensión. Su directora seguía pendiente de los trabajos que, si bien el departamento no realiza, no descarta prestar auxilio en un futuro.

Para Labarca, el problema del analfabetismo sigue siendo un conflicto fundamental, al cual propone enfrentar por medio de seminarios realizados en las ciudades con mayor cantidad de habitantes, con el fin de evaluar los resultados de las campañas de alfabetización que se hayan realizado y proponer nuevas actividades para enfrentar dicha situación.

Por otra parte, la autora destaca una falta de preocupación sistemática dentro de los sindicatos. En donde, si bien existen intervenciones esporádicas a través del Teatro Experimental y las bibliotecas móviles. Los últimos requerimientos emanados del sindicato Braden Copper en Rancagua hizo cuestionar la fórmula utilizada hasta la fecha. Dentro del mismo punto, Labarca evidenció una falta de atención hacia el campesinado. En donde, si bien la universidad generó servicios de extensión a través de un furgón que llevaba cine, libros, conferencias y artistas folclóricos, dichas labores dejaron de realizarse debido a problemas económicos. La directora afirmó que se requiere, por lo tanto, un plan coordinado y medios necesarios para superar el estado de abandono actual del campesinado²¹⁹.

Finalmente, la directora da cuenta de la importancia de generar manuales técnicos para difundir entre los trabajadores. La autora señaló que, a través de las experiencias en las escuelas de temporada, por correspondencia y de las bibliotecas móviles, se percibe un interés auténtico desde los trabajadores por manuales que enseñen los elementos fundamentales respecto a oficios tales como gasfitería, electricidad y técnicas agrícolas. Por ello, Labarca

²¹⁸ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. Número Extraordinario, 2° edición de Septiembre. 1952. Y *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N°16, Enero. 1953. p. 7.

²¹⁹ *Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural*. N° 19. *op. cit.* pp. 9-10.

propone la creación de una Colección de Manuales de Oficios Populares, las que, si bien existían en la época, para ella no se adaptaban a las características propias del país²²⁰.

A partir de estas necesidades se demuestra que, si bien existía una amplia cobertura hacia el mundo del trabajo y obrero, no es hasta la experiencia de Rancagua que se comienza a cuestionar la direccionalidad de las labores de extensión. Si bien las escuelas de temporada despertaban mucho interés en la clase trabajadora a raíz de sus cursos técnicos, no hay que dejar de considerar que, la temporada que convocaba más estudiantes era el verano, escuela dirigida principalmente a los profesores. No sabemos si estas inquietudes sobre el mundo obrero y campesino se hayan cristalizado finalmente en alguna sección dedicada exclusivamente hacia ellos, o tal vez, en escuelas de otoño e invierno dentro de sindicato de trabajadores. Lo cierto es que, con la consolidación de dicho servicio universitario (cuya orientación fue siempre el desarrollo nacional y el republicanismo) sus fecundas labores, dirigidas por Amanda Labarca, estaban lejos de terminar.

A modo de conclusión: sobre dos décadas de extensión

A través de la revisión del diseño e implementación de las labores de extensión del período de Juvenal Hernández, nos interesamos en evaluar de qué manera, todos los discursos emanados durante los años dorados de la Universidad de Chile se traducían en labores concretas, y de qué manera, dichas actividades, respondían (o no) a las necesidades de la mayoría de la población: el mundo del trabajo.

A manera de balance final, podemos afirmar que efectivamente existió un interés, tanto en el discurso como en la práctica, para realizar actividades que involucraran la universidad con los trabajadores que no tenían estudios superiores previos. Ahora bien, las evidencias apuntan que la ampliación de cobertura fue un camino largo.

Los primeros diseños de extensión respondían íntegramente al modelo de extensión tradicional de González, la universidad trabajó para formar principalmente profesionales del área de la docencia y la medicina. En base a una relación unidireccional entre una institución que lo sabe todo, y un profesional ignorante que debe acudir a ella. En donde, si bien existían servicios orientados al mundo obrero, estos se enmarcaban bajo lógicas de difusión cultural en base a servicios culturales esporádicos que poco y nada integraban al trabajador dentro de las lógicas culturales universitarias.

Esta situación comenzó a cambiar hacia la década de los cuarenta, momento que podemos identificar bajo el modelo divulgativo de extensión planteado por Serna. Esta acumulación de experiencias terminó por generar un quiebre de las formas tradicionales en que se comprendían dichas labores, lentamente se profundizó el alcance de las funciones de extensión, cristalizando esa evolución por medio de la creación de la Universidad Popular

²²⁰ *Ibidem.* p. 10.

Valentín Letelier. De esta manera, el modelo divulgativo fue reemplazado por el de desarrollo integral. A través de esta nueva institucionalidad, la lógica del monólogo de la transmisión de conocimientos se fue lentamente transformando en un diálogo que consideraría los intereses y necesidades del mundo del trabajo.

De este modo, afirmamos que nuestra hipótesis es parcialmente correcta, en tanto las fuentes indican que los argumentos que sustentan la necesidad de la democratización de la enseñanza giraban en torno a dos grandes polos: a nivel político, la función social de la universidad debería cumplir con la creación de una sociedad republicana y democrática, que no se sintiera tentada por las amenazas demagógicas que destruyeron el viejo continente. Por ello, la corporación necesitaba ampliar su cobertura con el fin de llegar a todas las clases sociales a lo largo y ancho de Chile. Por otra parte, con la caída del modelo europeo, América Latina debía ser capaz de organizarse y plantear sus propias recetas de desarrollo económico, lo que, dentro del contexto del modelo ISI, hacía perentoria la necesidad de capacitar a la mano de obra, sobre todo en materias técnicas.

En el contexto de la creación de un modelo de desarrollo bajo lógicas nacionales, ingenieros de la Universidad de Chile participaron desde un principio como directores de la CORFO²²¹, profesionales que, además de diseñar los planes estratégicos, debieron luchar dentro de la alta política para que dicho modelo se transformara en la política económica del Estado²²². Una vez superada esas discusiones, la universidad tuvo a su cargo organismos académicos preocupados de generar insumos en pos del modelo. Así, por medio de la Escuela de Comercio y Economía Industrial²²³, y la Escuela de Ingeniería (la cual entregó insumos investigativos al Departamento de Energía y Combustibles para crear el Plan de Electrificación del País del año 1942²²⁴), posicionarían a la corporación educativa como un eje técnico clave que realizaría análisis técnicos y propuestas concretas para resolver las necesidades económicas nacionales.

La universidad, por medio de sus profesionales y sus distintas escuelas participó de forma activa del proceso de industrialización. En este contexto podemos comprender el por qué se amplió el alcance laboral de las labores de extensión. La corporación asumió su rol como agente cultural del Estado no solo a través de la alta política y la investigación científica, sino también por medio de la creación e implementación de planes de estudio en pos de formar mano de obra que estuviera en sintonía con el influjo técnico de los ingenieros. De este modo, tanto el Politécnico Popular y la Escuela Técnica de Señoritas, además de los cursos de contabilidad y secretaría, podrían considerarse como una bajada pedagógica a las nuevas

²²¹ Soto Véjar, José. *Red hidro-eléctrica: materialidad en tres centrales del plan de electrificación de Chile (1935-1943)*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia de la Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2017. p. 5.

²²² Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. *Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago, LOM, 2002. p. 37.

²²³ Ortega, Luis. *Cincuenta años de realizaciones. CORFO 1929-1989*. Santiago, Universidad de Santiago, Departamento de Historia, 1990. p. 38.

²²⁴ *Ibidem*. p. 85.

necesidades económicas del país (experiencias diseñadas y propuestas por la Escuela de Ingeniería). Fue a través de estos planes de estudios que las necesidades del Estado se asumieron como las de todo el mundo del trabajo, los cuales adhirieron al proyecto económico del Frente Popular²²⁵, situación que explicaría la importancia de generar instancias donde, testimonios como el de Luis Peñailillo, pudieran salir a la luz.

Sin embargo, esta comunión no se realizó de la noche a la mañana, consideramos a manera de hipótesis que aquí recayó uno de los roles principales de la universidad respecto a la bajada social del plan de desarrollo: hacer que el mundo del trabajo considerara como propio la necesidad y esfuerzos de industrialización emanados desde la alta y técnica dirección. Ideas que consideramos podrían aportar al desarrollo de estudios posteriores respecto a la relación entre universidad, educación técnica y desarrollo industrial.

Como anotación final sobre este punto, consideramos que la documentación da cuenta de un giro multclasista de las actividades de extensión desde la fundación de la Universidad y el Politécnico Popular, mucho más que con las Escuelas de Temporada. Si bien las últimas absorbieron gran cantidad de masa trabajadora y obrera, esto fue solo después de asumir las labores de la recientemente privatizada Universidad Popular. Desde sus inicios, el gran fuerte de dicha organización fue el perfeccionamiento del profesorado rural, los que podríamos situar en un puesto intermedio entre los obreros sin educación secundaria y los profesionales egresados.

Sobre los aportes de nuestra investigación consideramos importante destacar que, si bien las Escuelas de Temporada no fueron el gran polo de atracción del mundo obrero, estas funcionaron como una fuerza centrípeta de extensión cultural, de donde todos los servicios del departamento las acompañaban para finalmente ser expulsadas en diversos espacios. Encontrando así un patrón de comportamiento de dichas labores, existía un proceso previo de búsqueda de factibilidad de la demanda de dichos servicios a través de las escuelas de temporada y de las misiones culturales que, una vez probada, trasladaban la maquinaria completa de extensión hacia nuevos sectores del país.

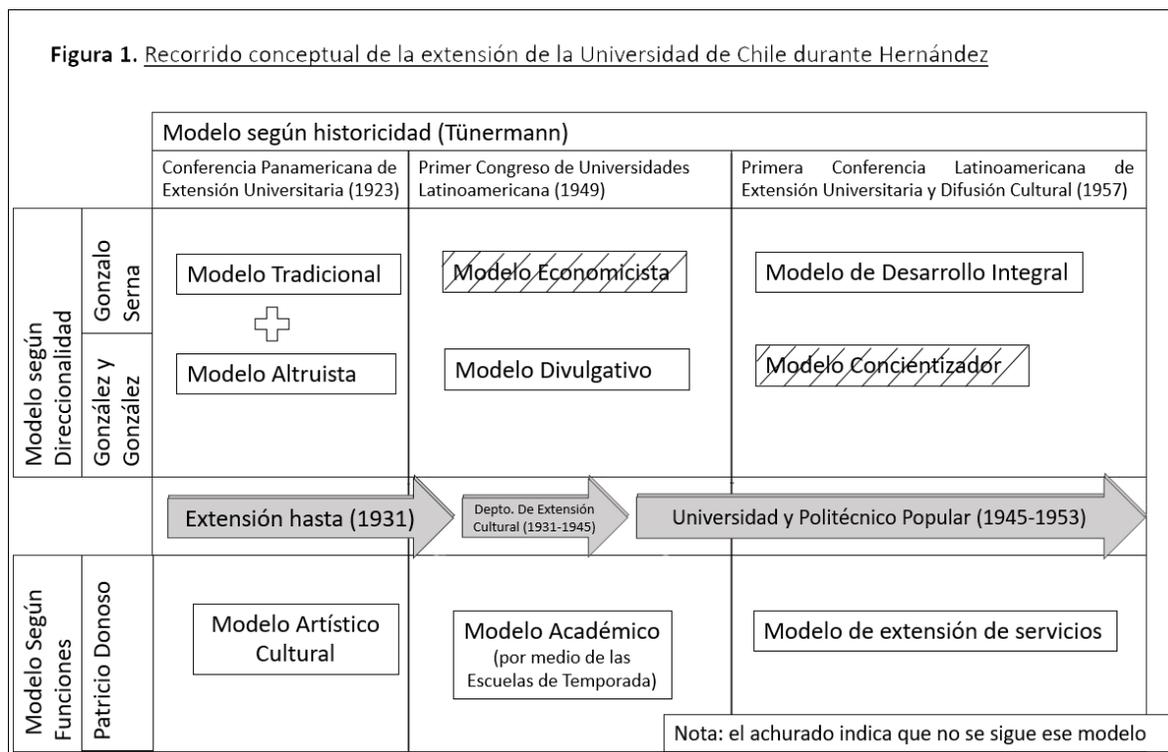
A nivel conceptual podemos concluir que todas las categorías de extensión planteadas por Patricio Donoso se cumplen en el período estudiado. La artístico-cultural la encontramos desde fundación del Departamento de Extensión hasta la creación de las Escuelas de Temporada, la Universidad Popular y el Politécnico, servicios que cubren la extensión académica en todas sus fases, y finalmente, desde la ampliación nacional de los servicios de extensión que cabría con la última categoría del autor.

Por otra parte, tras el estudio de todas las propuestas de clasificación de la extensión americana, consideramos que existen tres grandes categorías que ordenan las diversas expresiones de la función social de la universidad: a través de su desarrollo histórico

²²⁵ Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. Op. cit. p. 38.

(Thünnermann y Luz Gómez y Sandra Figueroa); en base al diálogo entre la universidad y los agentes externos (Gil Ramón González y Mercedes González, y también Gonzalo Serna); y finalmente, en base a los tipos de actividades que realizan (Patricio Donoso). Todas estas categorizaciones nos sirven para ordenar y situar las distintas capas de funcionamiento (muchas veces acopladas) que dichas labores tuvieron a lo largo de su funcionamiento y alcance.

Sobre nuestro objeto de estudio, cabe destacar que se enmarcaba correctamente dentro de los marcos temporales y tipos de actividades. El mayor aporte del trabajo conceptual vino de la mano del diálogo entre la universidad y los agentes externos, en donde, encontramos una cadencia lógica que parte con el modelo altruista de Serna mezclado con el tradicional de González, pasando por el modelo divulgativo del primer autor para llegar al tercer modelo del segundo. De esta manera, por medio del uso de ambos autores, pudimos realizar un seguimiento conceptual más adecuado a cada fase de la extensión del período de Hernández y sus antecesores (recorrido esquematizado en la figura 1).



Finalmente, consideramos necesario destacar los aportes teóricos que Amanda Labarca puede realizar al debate de la extensión. Ya que, si bien ella utilizó el concepto Difusión Cultural para referirse tanto a las labores de difusión como a las de extensión, propuso una distinción conceptual en base a la naturaleza de las actividades emanadas por la corporación educativa. Así, utiliza la categoría de difusión para diferenciarla de las labores típicas universitarias, distinción que podríamos denominar según la nomenclatura utilizada en la

época como: extensión popular. La que se contraponía a las típicas labores de capacitación profesional en base al público objetivo de dichos servicios universitarios.

Sobre las potencialidades y campos de investigación que abren nuestro estudio, nos parece interesante destacar el rol que las Escuelas de Temporada tuvieron respecto a la formación docente de sectores rurales. ¿Cómo se vinculó la universidad con el gremio docente? ¿Cuál fue el impacto de la certificación desde el Ministerio por los cursos? Creemos que dicho servicio puede dar nuevas luces a la historia del magisterio rural. Por otra parte, nuestra investigación invita a seguir profundizando sobre la construcción de la educación técnica para adultos en Chile, en un contexto de desarrollo industrial, ¿cuáles eran las estrategias para convencer a los jóvenes de seguir estudios técnicos por sobre los liberales? ¿Existieron vínculos entre estas experiencias con la Universidad Técnica del Estado, y luego con el Departamento Obrero Campesino? Quizás los esfuerzos de la extensión de dicha época fueron los primeros sondeos para construir un sistema de educación técnica nacional.

Por último, nos interesa resaltar las interpelaciones políticas que surgen a través de la revisión de dicha experiencia. La Universidad de Chile de la época de los cuarenta se posicionó como un centro estratégico y un polo de progreso para la nación en su conjunto, asumió su rol como vanguardia intelectual y dispuso de todos los medios para expandir la educación física y socialmente.

Bajo un contexto de crisis del modelo de civilización europea, las universidades americanas en general, y la Universidad de Chile en particular, se posicionaron como agentes activos en la generación de alternativas colectivas que emanaran desde nuestro continente, primero para superar la pobreza, y segundo para no darle paso al populismo ni al fascismo. Para ello no escatimaron en recursos, los mejores académicos de nuestra casa de estudios fueron también los grandes conferencistas y profesores de cursos de verano, otoño e invierno, encargados de generar el progreso social en todas las clases.

Por otra parte, creemos necesario considerar que esta época de desarrollo de la universidad se debió en gran parte porque trabajó por y para el gobierno de turno. Es más, gran parte de la ampliación del alcance de las labores de extensión se debieron al vínculo estratégico con distintos organismos del Estado, sobre todo con sus ministerios. Esta situación no fue mayormente problemática debido a que las máximas autoridades de la institución eran del mismo partido que el gobierno, en su mayoría radicales. Sin embargo, la situación cambia de cara a la actualidad ¿hasta qué punto las autoridades universitarias estarían dispuestas a trabajar con un gobierno de derecha, siendo su mayoría de centro izquierda? ¿Qué pasaría si en el futuro gana un conglomerado que no forma parte del oficialismo? Bajo el contexto del fin del gobierno de la Concertación experimentamos un panorama político que no se destaca precisamente por la continuidad de una agenda del gobierno anterior en materia cultural ¿de qué manera los proyectos y discursos de la universidad podrían ejecutarse o verse afectados con los sucesivos cambios de autoridades? Incluso es más ¿deberían los gobiernos potenciar

y trabajar íntimamente con la universidad como lo hizo en los cuarenta, cuando no existía una diversidad de casas de estudios como ahora?

Planteamos esta serie de preguntas a manera de insumos para el proceso de reformulación de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones que la Universidad de Chile lleva realizando los últimos años. Contexto en el cual, el estudio de la experiencia del rectorado de Hernández no hace más que plantear más interrogantes respecto al alcance que debe tener la extensión de la institución en la actualidad ¿hasta qué punto la extensión universitaria actual, puede generar el impacto que tuvo en su época dorada (si es que debe hacerlo)?

Considerando la fragmentación de la institución tras la intervención de la dictadura, la corporación debe primero preguntarse cuál es su rol (si es que lo tiene) dentro del desarrollo de regiones que ya cuentan con sus universidades públicas. Es más, si tomamos en cuenta el cambio de las lógicas productivas actuales, y el espíritu de la extensión de Hernández ¿la extensión universitaria y la formación continua debería ir orientada en la preparación y especialización de la mano de obra o a la generación y perfeccionamiento de emprendedores capaces de desenvolverse en el modelo de libre mercado?

Para terminar, consideramos que estudiar la función y el alcance de la extensión universitaria en la época de Hernández nos interpela en nuestro quehacer intelectual actual, en un contexto donde existe una forma de hacer ciencia en base a un idioma y un modo específico de redactar nuestros resultados. Y también, una forma de concebir los programas de estudios en base al plan Bolonia. Las experiencias del pasado nos invitan a reflexionar en torno de hasta qué punto dichos modelos son funcionales a nuestros contextos y epistemes, de qué manera estas lógicas mercantiles de producción de conocimiento nos dan herramientas o son el lenguaje adecuado para que nosotros y nosotras, personas paradas en los márgenes del progreso occidental (en constantes crisis), seamos capaces de solucionar nuestros problemas para finalmente alcanzar nuestra libertad e independencia. Si las lógicas neoliberales son nuestro problema ¿de qué nos sirve generar instituciones del saber que reproducen estas lógicas? ¿No sería momento de crear nuestras propias formas de construir un conocimiento en pos de nuestra liberación?

Bibliografía y fuentes consultadas

Bibliografía

Acevedo Álvarez, Manuel. *Historia conceptual de la soberanía popular en el Río de la Plata: (1810-1853)*. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago. 2013.

Bascuñán Valdés, Aníbal. *Universidad. Cinco ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1963.

Berheim, Carlos Tünnermann. El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. En: *Anuario de Estudios Centroamericanos*, vol. 4, no 1, 2000, pp. 93-126.

De Ávila Martel, Alamiro. *Reseña histórica de la Universidad de Chile: (1622-1979)*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1979.

Dedieu Pierre, Jean. Procesos y redes: la historia de las instituciones administrativas de la época moderna, hoy. En: Dedieu Pierre, Jean et al. *La pluma, la mitra y la espada: estudios de historia institucional en la Edad Moderna*. Marcial Pons Ediciones de Historia, España, 2000.

De la Maza, Josefina. *De obras maestras y mamarrachos. Notas para una historia del arte del siglo diecinueve chileno*. Ediciones metales pesados, Santiago, 2014.

Donoso, Patricio. Breve Historia y Sentido de la Extensión Universitaria. En: *Perspectivas complementarias*. [En línea] https://www.cned.cl/file/448/download?token=L-VY_GkP

Flores González, Matías. *Nuevos sentidos en la extensión universitaria de la Universidad de Chile*. Memoria para optar al título de Sociólogo. Universidad de Chile - Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, 2017.

Fresán Orozco, Magdalena. La extensión universitaria y la universidad pública. En: *Reencuentro*, 39, 2004.

Gómez de Mantilla, Luz Teresa y Figueroa Chávez, Sandra. Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria: aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas. En: *Ciencia Política*, 2011, vol. 6, no 12, pp. 109-146.

González González, Gil Ramón y González Fernández, Mercedes. A propósito de la reforma Córdoba: aproximación al origen de la extensión universitaria en América Latina y Cuba. En: *Revisa Cubana de Educación Superior*, Núm. 1, 2018.

Labarca, Amanda. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, [s.n.]. 1939

Labarca, Amanda. *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*. Editorial Universitaria, Santiago. 1953.

Mellafe, Rolando y González, María Teresa. *El instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981). Su aporte a la educación, cultura e identidad nacional*. Monografía de Cuadernos de Historia N°2, Depto. De Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2007.

Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia, y Cárdenas, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1992.

Moraga, Fabio. "*Muchachos casi silvestres*": *La Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno. 1906-1936*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 2007.

Oñate, Romina et al. *Educación Mutua & Libre. Experiencias educativas estudiantiles de la Universidad de Chile*. Santiago, 2017.

Ortega, Luis. *Cincuenta años de realizaciones. CORFO 1929-1989*. Santiago, Universidad de Santiago, Departamento de Historia, 1990.

Ortiz-Riaga, María y Morales-Rubiano, María. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. En: *Educación y Educadores*, vol. 14, no 2, 2011,

Reyes, Nora. *Salarios durante la industrialización en Chile (1927/1928-1973)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia Económica. Universitat de Barcelona, 2017.

Rioseco, Marcelo et al. *Universidad de Chile. 160 años haciendo Historia*. Editorial Universitaria S.A., Santiago, 2002.

Ruiz, J. (s/f). *Una mirada histórica a la extensión universitaria*. Elaborado en la rectoría de Víctor Pérez.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. *Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago, LOM. 2002

Serna, Gonzalo. Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 43, 2007.

Soto Véjar, José. *Red hidro-eléctrica: materialidad en tres centrales del plan de electrificación de Chile (1935-1943)*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia de la Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2017.

Vilanou, Conrad. "Historia conceptual e historia intelectual." EN *Ars Brevis*, Núm. 12. 2006. p. 165-190. [En línea] <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/65855/76078>

Fuentes

Labarca, Amanda. *Las Labores de Extensión Cultural de las universidades*. 1954. EN *Anales de la Universidad de Chile*, 2010.

Departamento de Extensión Cultural. *Función y alcance de las escuelas de temporada. 20 años de labor de las escuelas de temporada de la universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago. 1954.

Discursos

Discurso del Rector de esta Universidad, don Juvenal Hernández, Santiago: Claustro Pleno de 1938. En: Anales, séptima serie (N°4), 2013. pp. 406-407.

Discurso en el Centenario de la Universidad de Chile 19 de noviembre de 1942 de Juvenal Hernández. En: La Universidad de Chile 1842.1992. Cuatro textos de su historia. Editorial Universitaria, Santiago, Chile. 1993.

Discurso de don Juvenal Hernández, rector de la U. de Chile, en la sesión inaugural del IV Congreso Americano de Maestros, 1943. En: Anales de la Universidad de Chile. Séptima serie, (N°11), 2016.

Discurso del Ex-Rector de la Universidad de Chile Don Juvenal Hernández al hacer entrega de su cargo el 26 de septiembre de 1953. En: Anales de la Universidad de Chile, N°4 2013.

Documentos disponibles en Colecciones del Archivo Central Andrés Bello:

Departamento de Extensión Universitaria. Escuelas de Temporada Diez años de labor. Santiago, 1945. Disponible en la Colección Luisa Arce.

Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile. *Homenaje de la Universidad de Chile a Amanda Labarca*. Editorial Universitaria, Santiago, 1956. Disponible en la Colección Emma Salas.

Documentos disponibles en la Caja Universidad de Chile del Archivo Central Andrés Bello:

Departamento de Extensión Cultural. Programa de Extensión Cultural 1935.

Departamento de Extensión Cultural. Programa de Extensión Cultural 1937.

Universidad de Chile. Cursos de Temporada Escuela de Verano. 1937

Universidad de Chile. Cursos de Temporada Escuela de Verano. 1947

Departamento de Estudios Generales. *Memoria de las Escuelas de Verano de 1950 (Santiago-Valparaíso-Temuco)*. Editorial Universitaria S.A. 1950.

Departamento de Estudios Generales. Escuelas de Verano. 1951

Boletines disponibles en el Archivo Central Andrés Bello:

1. Boletín Informativo de la Universidad de Chile

Boletín Informativo de la Universidad de Chile, N°1, Abril, 1945.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N°4, Julio-Agosto, 1945.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 14, Julio, 1947.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 16, Noviembre-Diciembre, 1947.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 21, Noviembre-Diciembre, 1948.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 22, Enero-Abril, 1949.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 23, Junio-Julio, 1949.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 24, Agosto-Septiembre-October, 1949.

Boletín Informativo de la Universidad de Chile. N° 25, Noviembre-Diciembre, 1949.

2. Boletín informativo del Departamento de Extensión Cultural

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. N° 4, 5 y 6, Enero, Febrero, Marzo, 1952.

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. N° 7, 8 y 9, Abril-Mayo-Junio. 1952.

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. N° 10, Julio, 1952.

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. Número Extraordinario, 2° edición de Septiembre, 1952.

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. N° 13, 14 y 15. Octubre- Noviembre-Diciembre, 1952.

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. N°16, Enero, 1953.

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. N° 19, Mayo-Junio, 1953.

Boletín Informativo del Departamento de Extensión Cultural. N° 22, Noviembre-Diciembre, 1953.

Estatutos

Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, 1931. [En Línea]
https://www.leychile.cl/Navegar/index_html?idNorma=1040383