

¿Quién educa a los trabajadores? Programa para la contención de los movimientos sociales chilenos (1957-1973)



Nicolás Mogni

Profesor de Historia (UBA). Maestrando en Estudios Latinoamericanos (UNR-CLACSO).

Correo: <mogni.nico@gmail.com>.

Resumen

Si miramos lo que sucede en el campo educativo en toda América Latina desde los años cincuenta en adelante, nos encontramos con una gran variedad de experiencias que intentan exacerbar el desarrollismo económico. Expresión de ello son los múltiples programas de alfabetización lanzados tanto desde los gobiernos nacionales, organizaciones políticas, como también desde organismos internacionales. En este sentido, este proyecto se propone analizar en *particular* el caso chileno, pero desde una mirada *procesual* donde ocurre una clara disputa entre los movimientos sociales urbanos —específicamente con el movimiento de pobladores/as— y la clase política civil representada en el Estado por la conciencia política y la formación de los trabajadores en el período 1957-1973. En el marco de esa relación, analizaremos el rol que jugaron las prácticas educativas desarrolladas desde el Estado (como las campañas masivas de alfabetización) en tensión con la propuesta política de los movimientos sociales. El elemento principal en este juego dialéctico serán las potencialidades y los límites de la educación popular “desde el Estado” y de la autogestión educativa de los movimientos sociales chilenos.

Palabras clave: movimientos sociales, educación contrahegemónica, Chile.

El escenario político chileno

Los movimientos de pobladores urbanos¹ crecieron de forma acelerada a partir de la toma masiva de tierras y posterior organización de la población de La Victoria en 1957 en Santiago de Chile. El nivel de organización política y de disputa contrahegemónica del territorio que mostraron estos grupos elevaron las alertas estatales. Es por esto que distintos gobiernos trataron de dar soluciones a las demandas, encauzando bajo su propia estructura dichas disputas. Con los matices propios de cada período político, todos buscaron responder a las demandas de los movimientos sociales en distintos

1 “ El concepto mismo de “poblador”, con el que se denominó a los pobres de la ciudad, surgió y se extendió en los años sesenta, cuando producto de su mayor visibilidad, fueron “objeto de estudio” de las ciencias sociales, particularmente de la sociología (Garcés, 2013: 14).

planos, en especial el de la vivienda y el educativo, en una disputa dialéctica entre los movimientos de pobladores y el Estado por la imposición de un modelo. Dicha estrategia de continuidad entre los gobiernos de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964), Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y Salvador Allende (1970-1973) se vieron limitadas con el golpe de Estado de 1973. A grandes rasgos, los dos primeros (periodo 1958-1970) desarrollaron propuestas de contención de las nuevas organizaciones sociales mediante la aceptación de inferencias extranjeras y el último (1970-1973) intentó integrar la propuesta de los movimientos de pobladores, quedando trunca la idea por la propia caída del proyecto allendista.

Nos interesa analizar la cuestión desde dos puntos: cómo los gobiernos que llevaron a cabo los programas de educación y formación de los trabajadores respondían a una coyuntura internacional, la cual veía en la educación la posibilidad del desarrollo económico y la contención social; y cómo los movimientos sociales chilenos desarrollaron un fuerte trabajo de autoeducación de sus bases políticas, y defendieron muchas veces el carácter autónomo y contrahegemónico de su propuesta.

Movimientos sociales urbanos en Chile y su relación con la educación

El desarrollo de los movimientos sociales chilenos está claramente anclado a las propuestas contrahegemónicas de educación popular (EP). A pesar de los largos y amplios debates en torno al concepto de Educación Popular (Cappellacci, Guelman, Loyola, Shirly Said, y Tarrío, 2018), una definición central es aquella que llevan adelante *las agrupaciones creadoras de espacios educativos que debaten el rol del Estado*, e intentan darle otra perspectiva al problema educativo cubriendo la ausencia estatal y proponiendo instancias superadoras, colectivas y horizontales:

En este sentido, las experiencias de EP cobran vida —sólo por nombrar algunas expresiones— en las disputas contra el modelo hegemónico de escolaridad, levantando jardines infantiles, escuelas de jóvenes y adultos, preuniversitarios populares, escuelas libres y comunitarias; en las luchas de los/as trabajadores/as contra la precarización laboral y el sistema de pensiones (AFp), sosteniendo espacios de autoformación sindical, levantando talleres y jornadas de autoeducación, promoviendo formas cooperativas y autogestionarias de organizar el trabajo; [...] en las luchas por el derecho a la vivienda y la ciudad, contribuyendo en la organización de comités de allegados y movimientos de pobladoras/es; en los procesos organizativos de las poblaciones y barrios donde se promueve el arte y la cultura popular, generando escuelas carnavales, de murgas, tinkus, comparsas, generando escuelas de pintura mural y de teatro comunitario, levantando bibliotecas y videotecas populares, radios comunitarias; y así un larguísimo etcétera. (Areyuna, Cabaluz, y Zurita, 2018: 284)

Este fuerte vínculo entre los trabajadores y la EP contrahegemónica se empezó a visibilizar en Chile alrededor en las primeras décadas del siglo XX, con las escuelas racionales anarquistas organizadas por la Federación Obrera de Chile (FOCH) a partir de la década de 1920 y en respuesta a la ley de Instrucción Primaria Obligatoria.² Este

2 “Las Escuelas Federales Racionalistas se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anticlerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad” (Reyes, 2010: 44).

proyecto autonomista tenía la intención de reformar la educación nacional de manera íntegra. En 1928, por medio de la presión de la comunidad educativa lograron el Plan Integral de Reforma del Sistema de Enseñanza Pública, en el cual los maestros asociados asumieron el control del sistema educativo, y generaron una nueva escuela que primaba el desarrollo humano de los estudiantes, con modelos de exámenes alternativos, y con clases que se dictaban al aire libre o por fuera de las escuelas (Reyes, 2010: 48). Aunque dicha reforma fue anulada un año después, dejó en la experiencia de los trabajadores la necesidad de un real cambio en las concepciones educativas y en el protagonismo del movimiento obrero organizado para lograr estas reformas (Reyes, 2010: 50).

Desde aquellas discusiones entre anarquistas, centrales obreras y docentes organizados, los debates por la EP se fueron profundizando en un movimiento holístico que mostró todas sus armas a mediados de 1950, cuando la disputa por la paupérrima realidad material de los trabajadores urbanos estalló en un nuevo periodo de organización.

Organización política y contraofensiva desarrollista

El 30 de octubre 1957 se produjo en Santiago de Chile la toma organizada de tierras más importante de su historia. Aquella jornada, unas 1.200 familias tomaron un gran territorio de las afueras de Santiago de Chile, luego de varios años de promesas incumplidas y que la situación habitacional de los trabajadores chilenos fue insostenible.³ Los trabajadores reorganizaron su barrio obrero, crearon escuelas, hospitales, calles, plazas y todos los elementos para administrar un barrio de forma autónoma (Cortés Morales, 2014). Esta toma de tierras tomó mucha relevancia en su época, no por ser la primera, sino porque puso en escena a un actor dejado de lado por la política tradicional local: los pobladores urbanos, es decir, los trabajadores informales, desempleados, no sindicalizados y desplazados de toda estructura política.⁴ La toma de La Victoria fue un parteaguas en la organización política local: aunque en la historia del siglo XX siempre hubo callampas o barrios informales⁵ en Santiago, en este caso era distinto, pues los pobladores se presentaron como un actor político con un nivel de organización, que ni el Estado ni la izquierda chilena habían tenido en cuenta. A partir de este momento, muchos movimientos empezarán a verse influenciados por la estrategia de La Victoria, cuestión que haría reaccionar a los sectores hegemónicos también (Fauré Polloni, 2017). Para autores clásicos sobre el problema, como el sociólogo Manuel Castells, lo que caracterizó al movimiento de pobladores como un *movimiento social urbano* fue la notable articulación de la reivindicación urbana y de una estrategia política ligada a la movilización de objetivos concretos basados en el gobierno local y comunitario del

3 “De esta manera, en el primer siniestro, que fue a mediados de octubre, quedaron damnificadas 32 familias y dañadas 16 viviendas. Este hecho provocó la creación del Comando de Damnificados del Zanjón, que con autogestión y apoyo de políticos de izquierda [...]. Sin embargo, un día antes de la realización del Cabildo, otro incendio afectó ahora a 200 familias y a cerca de 1100 personas. Esto radicalizó la decisión de los pobladores de realizar una Toma de Terrenos Organizada” (Cortés Morales, 2008: 5).

4 “Hizo visible a un actor social que había permanecido marginado no solo de la esfera pública oficial, sino también del imaginario político de la izquierda chilena, la que centraba su praxis en la clase obrera y en el sindicato. Con esta acción directa, son los pobladores los que ‘toman su sitio’” (Garcés, 2013: 6).

5 “La Toma de Terrenos de La Victoria surge en un contexto de creciente desruralización y de crisis del modelo primario exportador, lo que [...] trajo consigo grandes flujos migratorios que instalaron el problema de la vivienda en el centro de la problemática social de ese entonces, en la medida que se saturaba el conventillo y se reproducían las ocupaciones espontáneas de tierras en desuso, lo que se conoció con el nombre de ‘Poblaciones Callampas’” (Cortés Morales, 2008: 5).

barrio —con la menor injerencia estatal posible—, que a su vez permitió el desarrollo de nuevas formas de organización política autónoma (2014). Los partidos de izquierda buscaron institucionalizar estas organizaciones, y quizás capitalizar un poco del caudal político que estaban generando:

“debe elevarse el nivel político y dirigir por el buen camino a esta nueva masa que irrumpe en la vida social” declara el Partido Comunista en 1957. Los partidos de izquierda no pusieron ciertamente a todos los pobladores en “el buen camino”, pero sí tuvieron un éxito indiscutible en el apoyo de la ocupación donde Salvador Allende, el candidato presidencial del FRAP, fue calurosamente recibido. (Espinoza, 1998: 6)

Autogobierno y organización

“El gobierno no nos iba a solucionar nada, así que todos juntos decidimos hacer valer nuestros derechos, para tener un lugar propio donde vivir” (Morales, 1987: 3).

El barrio de La Victoria se transformó en un ejemplo de lo que podía llegar a ser la organización popular. Sus vecinos crearon un Comité Central de Pobladores que se puso al frente de una serie de bloques, comités y sectores. La finalidad de estos últimos era hacerse cargo del proceso de urbanización —que deberían enfrentar sin el apoyo del Estado— y administrar autónomamente el territorio tomado, bajo criterios amplios de participación de los pobladores. Así lo recuerda Eliecer, unos de los pobladores fundadores de La Victoria:

Los primero que se hizo fue planificar los terrenos, empezamos con urbanizar la población haciendo todas las calles y dejando terreno para lo que necesitáramos, para la Iglesia, los carabineros, las áreas verdes y para la escuela, porque a nosotros no se nos escapó nada, queríamos una población que reuniera todas las cualidades. (Cortes Morales, 2008: 9)

En cierta forma, el barrio se transformó en una pequeña república en la que el Estado no tenía control.

Uno de los lugares centrales del barrio lo obtuvo el proyecto escolar de la toma, cuando los vecinos construyeron en conjunto la Escuela n.º 27 “La Redonda”, un espacio circular construido con los ladrillos de adobe que aportaron los vecinos del barrio. Este edificio representaba el ideal de trabajo comunitario y horizontal, espacio de reunión para los vecinos y de la primera formación política para los vecinos. Como la escuela no obtuvo reconocimiento estatal hasta 1961 (Silva Salinas, 2012: 5), la gestión de sus clases y formación pasó por los mismos vecinos del barrio, en principio por las mujeres que se encargaban de la educación de la primera infancia,⁶ y más adelante con la presencia de docentes del Partido Comunista que trabajaban de forma voluntaria (Silva Salinas, 2012: 9). La escuela cumplía incluso un rol de “liturgia ciudadana” al igual que cualquier escuela nacional:

Los aniversarios se celebraban todos los años, menos para el año del golpe, pero los otros años ha habido bailes en todas las cuerdas y se ponían banderas en todas las casas, era la ley de la República de La Victoria, aunque ahora se embandera poco.

6 “La docencia estuvo a cargo de los mismos pobladores, quienes encargaron a los jóvenes que supieran leer y escribir, la tarea de reunir a los niños y organizar las primeras tareas pedagógicas. A sus siete años, bastó con que Lucía P. supiera leer y escribir para formar parte del grupo de jovencitas a cargo de la instrucción de sus vecinos” (Silva Salinas, 2012: 9).

En la escuela nos hacían recordar el día de la toma, con fiestas y actos hasta con canción nacional incluida. (Identidad, 2008: 64)

Como vemos, la práctica de autogobierno de la toma de La Victoria fue más allá del simple territorio ocupado por un déficit habitacional, constituyó un foco de organización social que claramente sirvió de faro para otros procesos similares.

Contraofensiva estatal, la particularidad de cada gobierno

Al año siguiente de la toma de La Victoria asumió el gobierno Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964), de tradición fuertemente conservadora. Alessandri pudo observar el crecimiento de este tipo de movimientos y por ello desarrolló un programa inicial de acceso al terreno y la vivienda (Espinoza, 1998:4) tendiente a desactivar la organización de estos grupos. Este fue el inicio de la estrategia de gobierno que no conoció color político, la de tratar de resolver las problemáticas materiales de estos sectores, buscando evitar que se transformaran en un peligro para la estabilidad política del país. En esos años el gobierno de Alessandri Rodríguez buscaría financiación internacional para solventar sus planes, algo que no le costaría trabajo por el contexto internacional y latinoamericano.

Ambos escenarios —el de la radicalidad política y la contraofensiva estatal— empezaron a ser comunes en casi todos los países latinoamericanos donde gobiernos liberales desarrollistas y conservadores, elegidos por vía eleccionaria o impuestos de facto se alternaron en el poder. Es decir, el panorama político de casi toda Latinoamérica era de inestabilidad e incertidumbre, con giros mediados muchas veces por los conflictos internacionales y geopolíticos. Apenas unos años después de ocurrida la Revolución cubana en 1959, Estados Unidos afirmó su presencia en el continente de manera directa y concreta en los planos político y económico, afectando directamente la situación de todos los movimientos políticos de izquierda y apoyando a todos los gobiernos conservadores. En caso de que existir un levantamiento con tintes revolucionarios, el país del norte apoyó a una facción de militares para que tomara el poder como en Brasil (1964), Argentina (1966 y 1976) y Chile (1973). En paralelo, Estados Unidos también planificó en toda América un ambicioso plan de desarrollo económico, conocido como Alianza para el Progreso (ALPRO) en 1961,⁷ e instaló un discurso de orden y disciplina productiva con la idea de generar condiciones estructurales en Latinoamérica que les permitan equipararse con los países “desarrollados” en materia económica.

Es así como durante este periodo algunos gobernantes latinoamericanos tomaron las premisas —y el dinero— de los organismos internacionales para desarrollar políticas públicas, con la esperanza de un progreso económico.

Según marcan Vázquez y Balduzzi (2000), “este programa de ‘superación del atraso latinoamericano’ vio a la educación como una herramienta fundamental para la formación de sus soportes humanos. La educación fue concebida como una inversión

7 La Alianza para el Progreso se proponía realizar en América Latina lo que el Plan Marshall había hecho por Europa (1947-1952), este contemplaba un vasto plan de reformas económicas, sociales y educativas, que permitieran acabar con el latifundio en la región, promover un nuevo reparto de la tierra a campesinos como pequeños propietarios, incentivar la industrialización, la diversificación de las economías, impulsar el comercio con los Estados Unidos, favorecer la creación de viviendas, escuelas, hospitales y caminos, en esto los EEUU aportarían la asistencia financiera, mientras que los gobiernos latinoamericanos se debían comprometer a propiciar estos programas (Ramos Rodríguez y Castro Arcos, 2014).

capaz de producir capital humano que aumente la eficiencia del país” (2000: 56). Uno de los objetivos educativos de ALPRO era “acabar con el analfabetismo; extender, en el plazo más corto, los beneficios de la enseñanza elemental o primaria a toda persona latinoamericana y ampliar, en vasta escala, las oportunidades de educación secundaria, técnica y superior” (Alianza para el Progreso, 1962).

Por ello se destaca que “la 1ra Campaña de Alfabetización de la que el educador brasileño Paulo Freire fue responsable durante el gobierno de Goulart (1961-1964), que terminó con el golpe de estado militar en 1964, encontró apoyo entusiasta y financiero en la ALPRO” (Rodríguez, 2009).⁸ Este momento marca el surgimiento de la “pedagogía desarrollista” entendida como la adhesión a modelos exógenos que dan peso a teorías del desarrollo económico y de los recursos humanos, en detrimento de la “reflexión sobre las funciones políticas, culturales y en el desenvolvimiento de la personalidad de los individuos” (Galvani, 1990). El plan de “educación para el desarrollo” que los estados latinoamericanos implementaban parecía tener lógica. La educación desarrollista se sustentó sobre la base las teorías del “capital humano”: según el economista estadounidense Theodore Shultz, en aquella época, para que una persona se desarrollara económicamente debía “invertir en sí mismo” (1961:19), y para ello debía formarse e invertir tiempo. Incluso Shultz destacaba a “los programas de estudio para adultos” como uno de los elementos que no debían dejarse de lado, porque todo el tiempo la formación es necesaria. ¿Hacia dónde apuntaban con estas teorías? A que, si toda la gente se formaba más en sus áreas, se convertiría en un trabajador más productivo, y si esto último ocurría, el país comenzaría a crecer económicamente.

El gobierno de Alessandri Rodríguez se mostraría totalmente en línea con el proyecto de ALPRO, a pesar de que en los inicios su gobierno se había presentado como “neutral” o independiente en cuestiones de política internacional. Los problemas económicos, sumados al desastroso terremoto en 1960 hicieron que la ayuda de Estados Unidos fuera fundamental. (Ramos Rodríguez y Castro Arcos, 2014: 114)

De hecho, los autores Ramos Rodríguez y Castro Arcos demuestran lo cuantiosa que fue la ayuda de Estados Unidos a Chile: “de acuerdo con cifras oficiales del Congreso Estadounidense la ayuda económica para Chile entre 1962 y 1969, fue cercana a los 743 millones de dólares, 11.8% de todo el presupuesto de Alianza para el Progreso en toda América Latina” (Ramos Rodríguez *et al.*, 2014: 115). Estos ingresos le permitieron a Alessandri mejorar el desempeño económico y la estructura educativa del país, para así evitar una posible victoria del Frente de Acción Popular (FRAP) donde el candidato central era Salvador Allende, que prometía un gobierno de izquierda, muy contrario a los planes del país del norte (Ramos Rodríguez *et al.*, 2014: 116).

Está claro que el objetivo fue poder organizar al Estado y todas sus dependencias de manera eficiente y en cierta forma borrando la “politicidad” que pudieran arrastrar las dependencias de gobierno, así lo marcó en su anuncio de gabinete al asumir: “he procurado llevar a mi gobierno a hombres preparados de la empresa privada para que puedan entregar su experiencia y colaboración a la gestión pública. Antes de ahora, la mayoría de los ministros han sido políticos o provenientes de actividades no conocidas” (Soto, 2018: 267). Su gobierno, plagado de técnicos, ingenieros y empresarios, trató de borrar cualquier vestigio de las organizaciones previas, especialmente en el ámbito educativo, otorgando el perfil “tecnócrata” a su gobierno que en esos años los sectores

8 Si bien lo retomaremos más adelante, es importante marcar que este fue el inicio de los programas de alfabetización extensivos que realizó Paulo Freire, y que implementaría de forma masiva en Chile los años siguientes.

conservadores estaban demandando.⁹ Es paradójico el caso de la Escuela Redonda que habíamos mencionado antes, que a la hora de ser reconstruida por el Estado durante la gestión de Alessandri Rodríguez se le quitó esa característica arquitectónica tan propia y se la “normalizó”:

Tal como indica su nombre, este edificio formó parte de una nueva orientación en la construcción de establecimientos educacionales en Chile, donde el estudio de las necesidades arquitectónicas de cada localidad fue reemplazada por la estandarización y creciente introducción de métodos de producción industrial, que buscaban optimizar recursos y uniformar el diseño de las escuelas, proceso exactamente contrario al encabezado por los pobladores. De este modo, el breve lapso en que la escuela de La Victoria funcionó el local redondo, finalizó con la llegada de la escuela del Estado. (Silva Salinas, 2013: 114)

Las soluciones “desde arriba”, es decir desde la posición del Estado, se verían exacerbadas durante los primeros años del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), quien debía presentarse como “una alternativa política tanto del capitalismo liberal como del marxismo, desde la visión del humanismo cristiano”. (Fauré Polloni, 2017: 43)

El proyecto en sus inicios estuvo claramente identificado con la necesidad de la acción directa del Estado resolver las problemáticas sociales de los pobres del país, sin consultarles. El ejemplo más claro durante dicho mandato fue el programa de Promoción Popular, desde el cual se buscó tener una presencia estable del gobierno en las distintas poblaciones, asistiendo en la construcción de viviendas, pero también institucionalizando las juntas de vecinos (órganos de gobierno autónomo) que se desarrollaban en las poblaciones, integrándolas a estructuras estatales (Oñate Gutiérrez, 2010). Profundizando estas políticas es que en 1965 se creó el Ministerio de la Vivienda. El Estado de bienestar que Frei había construido se vio afectado por la crisis económica que afectó al país en 1967. Sin tanto crecimiento económico y con una inflación en aumento, las arcas del gobierno se tornaron más austeras, cuestión que también afectó resultados electorales de medio término. Las elecciones municipales registraron un incremento en la votación de la izquierda. El presidente Frei hablaba de la situación nacional como una “crisis institucional” (Espinoza, 1998: 5). En Santiago, en el período 1964-1966 se desarrollaron seis tomas de terreno. Posteriormente, en 1967, se sucedieron 13, y, en el año 1968, se realizaron cuatro. A su vez, en 1969 se produjeron 35 tomas. Más tarde, en 1970, 103 ocupaciones. Finalmente, entre septiembre de 1971 y mayo de 1972 se llevaron a cabo 88 tomas, una clara aceleración del problema (Castells, 1973: 9-35).

El equilibrio político era, entonces, muy delicado. Era necesario implementar las reformas que pedían los jugosos recursos de ALPRO, sin darles a los trabajadores las herramientas que pudieran despertar un peligro organizacional como el del campamento La Victoria. Las políticas de Frei Montalva estuvieron fuertemente influenciadas por las teorías de la *marginalidad* del jesuita Roger Vekemans, desde las que se descalificaba a los obreros y campesinos chilenos, o se los degradaba social y políticamente como sujetos sin identidad y sin posibilidades de autosuperación material (Faure Polloni, 2017:45). Mostraba así una posición paternalista y directiva sobre los trabajadores chilenos.

9 “Alessandri quiso imponer la racionalidad por sobre los intereses de grupos políticos, de trabajadores y de empresarios, e intentó que predominara la técnica por sobre la política, pero esto generó resistencia en un sector del conservadurismo que reclamaba la primacía de la política por sobre la economía. Una queja que permanentemente se le enrostra a ese sector: su marcado economicismo” (Soto, 2018: 217).

Para desarrollar un ascenso controlado de dichos sectores, el gobierno de Frei Montalva dio una cobertura multisectorial a los problemas relacionados con la alfabetización a través de la presencia de diversos ministerios y oficinas estatales en la coordinación de los programas, especialmente los referidos al campesinado, debido a que se los visualizó como un componente central de la Reforma Agraria (Pérez y Silva, 2018). Allí también vemos la participación de los funcionarios de la Unesco como Luz Vieyra Méndez, pedagoga argentina que tuvo un relevante protagonismo en la organización de estas campañas. Principalmente por su relación con la Unesco que databa de años anteriores, había ingresado a ese organismo en 1951 como experta en la formación de maestros en las misiones de asistencia técnica educativa en América Latina, posteriormente en Chile fue coordinadora adjunta del Proyecto Principal de Alfabetización (1964).

Como podemos ver, los proyectos se complementan. No se trató de reformas aisladas del sistema educativo, sino que fueron vistas como parte de la necesidad de expansión de la economía, en especial un incentivo a la pequeña industria y al campesinado que en aquellos años venía creciendo. En este marco, se propuso una educación homogeneizante, que buscaba medir los rendimientos de los estudiantes por eficiencia en lo aprendido y por una fuerte competencia individual. “En un momento en que la educación se transforma en un servicio público, casi masivo y en un sector clave del funcionamiento social, la reflexión sobre su papel en la sociedad fue marcadamente débil” (Galvani, 1990: 67).

Y aunque los años pasaban, la postura de los organismos internacionales seguía en consonancia, en 1967 dichas ideas las expresaron en el documento oficial de la Organización de los Estados Americanos (OEA), con objetivos como:

Acelerar el desarrollo económico y social, a fin de conseguir un aumento sustancial y sostenido del ingreso por habitante, para acercar en el menor tiempo posible, el nivel de vida de los países latinoamericanos, al de los países desarrollados.

Reformar las leyes tributarias para exigir más a quienes más tienen castigar severamente la evasión de impuestos, redistribuir la renta nacional a favor de los sectores más necesitados, y al mismo tiempo alentar la inversión y reinversión de capitales de ahorro. (1967)

Cambio de estrategia, llega Freire a Chile

El proyecto de Eduardo Frei Montalva y Roger Vekemans encontró varios problemas en la implementación, principalmente por el desconocimiento y descreimiento que había de los pobladores por parte de los trabajadores del gobierno. Las tomas organizadas de tierras no paraban de avanzar, por lo que fue necesario un cambio de estrategia que incluyó la llegada de Paulo Freire desde el Brasil con su exitoso método psicossocial bajo el brazo (Faure Polloni, 2017: 51). El trabajo de Freire permitió una conexión más directa con los intereses de los trabajadores, a la vez que mostraba notorios avances en la lucha contra el analfabetismo,¹⁰ aunque en cierta forma afectaba el plan de Frei Montalva en el intento de no “incentivarlos” a organizarse:

En la memoria de nuestros informantes aparece también la certeza de estar recibiendo una formación más cargada de preguntas que de respuestas y que

10 “Según las cifras del Censo de Población y Vivienda de 1970, 665,362 personas se declararon analfabetas —un 10,2% del total de la población chilena—, lo que significaba una reducción del analfabetismo en cinco puntos porcentuales durante la década de 1960” (Pérez Navarro, 2018).

coincidía con el momento que cruzaban los emergentes dirigentes campesinos, recién empoderados. Esta práctica de cuestionar dialécticamente a la realidad para problematizarla formó a los dirigentes que reconocen seguir usando una versión adaptada del método que les enseñó Freire con el fin de formar, a su vez, a los nuevos dirigentes. (Aravena Alvarado, s/f)

Como ya habíamos mencionado, los últimos años del gobierno de Frei resultaron en notorio crecimiento de la organización y radicalidad de los trabajadores chilenos, y los intentos institucionales por frenar el fervor revolucionario solo parecían hacerlo crecer. Para 1970, la organización conjunta de la clase obrera se concentraba en dos caminos. Por un lado, muchos movimientos sociales urbanos radicalizaron sus posiciones, principalmente aquellos ligados a agrupaciones de izquierda como el MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria) y por otro lado se acercaba la conformación del frente político que llevaría al gobierno a Salvador Allende (1970-1973).

Un claro ejemplo es la formación del campamento de “Nueva Habana” (perteneciente al MIR), donde los pobladores controlaban toda la organización del barrio, incluyendo la salud, la educación, la seguridad, la justicia y el gobierno (Leiva, 2002: 109-123). En esta experiencia se pueden rastrear tanto las experiencias de autonomía que habíamos visto en la toma de La Victoria, como las renovaciones pedagógicas racionales de la década de 1920 que desarrollábamos antes. En el campamento Nueva Habana se desarrolló una auténtica pedagogía contextualizada, donde los estudiantes aprendían en base al ambiente que los rodeaba:

En clases de matemáticas la mayor parte del tiempo lo pasábamos afuera, los niños aprendían a contar, a ver perímetro, área, todo en el terreno, en la naturaleza [...] el aprender haciendo lo permitía, la juventud nuestra también lo permitía, el apoyo [de los apoderados] también lo permitía, mucho trabajo, trabajo extra aula, extra muros, mucho trabajo. [Era] anecdótico cuando los chiquillos llegaban embarrados enteros, los profes llegábamos embarrados enteros, cuando celebrábamos de repente, qué se yo, el ‘Día del Agua’ nos manguareábamos todos, nos manguareábamos todos en un barrito ahí que había en el pasto. (Luis Parraguez, 2011: 12)

Aunque reconocían la autoridad del Ministerio de Educación, entendían que la pedagogía que ellos estaban desarrollando tenía mucho más sentido para su población local y para el desarrollo de la conciencia de sus niños y adolescentes:

Podemos aplicar los mismos planes del Ministerio de Educación hasta que cambien, pero en otro lugar, sacar a los cabros de la sala de clases, sacarlos de ahí y llevarlos a los frentes de trabajo, decíamos por ejemplo, que sean los mismos compañeros los que les digan a los niños que es importante en qué trabajan sus padres. Dignificar la profesión del obrero, la pega —trabajo— que tiene el papá de cada uno y que ellos vayan viendo si se interesan por esa cuestión... (Silva Salinas, 2012: 13)

En estas expresiones es que se entiende la disputa dialéctica de la formación de los trabajadores, para la década de 1970 y la llegada de Salvador Allende al gobierno, la mesa política estaba servida para una real batalla por la conciencia de los trabajadores chilenos, incluso generando en los mismos movimientos sociales urbanos un debate por el ingreso directo hacia la estructura del Estado, en cierta forma, abandonando su carácter autónomo, pero con la perspectiva de poder alcanzar nuevas dimensiones en sus proyectos.

Allende, todos dentro de la estructura

Recordemos que el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) fue la primera experiencia de un gobierno abiertamente socialista/marxista en ganar unas elecciones abiertas en el mundo. En definitiva, para Salvador Allende, el proyecto era la transformación total de las relaciones sociales de producción y el empoderamiento de la clase trabajadora (Pinto Vallejos, 2005). Detrás de su figura, Allende llevaba el programa de las *poblaciones* quienes protagonizaban el movimiento plural que construyó la Unidad Popular, entre campesinos, obreros, pobladores y algunos sectores de la clase media.

El gobierno de Allende se presentó como un “reformismo revolucionario” que venía a cambiarlo todo, pero que obligaba a hacerlo dentro de la estructura institucional pactada previamente en la gran alianza política que se formó para ganar las elecciones. El impulso organizativo que alcanzaron los trabajadores desde muchas ramas políticas no tenía comparación con otro periodo de la historia de Chile (Gaudichaud, 2005: 210), aunque quizás los límites institucionales derivaron en que los movimientos sociales se quedaran en cierta forma atrapados por esa apuesta y que fuera demasiado tarde para la contra ofensiva cuando la dictadura asomara.

Con el apoyo de las poblaciones, los sindicatos, los campesinos, la iglesia, etcétera, Allende amplió el sistema educativo como nunca,¹¹ y en ese nuevo sistema educativo entraban todos. Es decir que las reformas aplicadas fueron dirigidas a todos los sectores de la sociedad, e incluso deliberadas en común acuerdo por dirigentes de distintas agrupaciones clasistas, como el proyecto de reforma que surgió después del Primer Congreso Nacional de Educación, que derivó en la Escuela Nacional Unificada de 1973 (Núñez Prieto, 2003) y en un claro gesto de gobierno de los trabajadores, la efectivización de la reforma estuvo a cargo del mismísimo Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (Visotsky Vargas y Yañez Silva, 2014), claramente la diferencia entre la propuesta allendista y la de sus antecesores era muy distinta.

El proyecto de la educación de adultos, en específico, implementó en 1971 el Programa de Educación de los Trabajadores, donde se editó un cuadernillo denominado “Sugerencias para la alfabetización, Programa de Educación de los Trabajadores” a cargo de la editorial —en aquel momento estatal— Quimantú (Visotsky *et al.*, 2014: 101). En estos materiales el adulto no aparece como un sujeto aislado ni como un individuo incompleto, sino como parte de una clase social que integra, y en un marco de protagonismo que nunca había tenido.

El proyecto de Allende, como mencionábamos, incluyó hacia su interior a todos los sectores marginados históricamente de la política nacional, incluso a aquellos que siempre habían renegado de participar dentro de estructuras institucionalizadas. Hasta es incluso difícil aislar sólo el proyecto educativo sobre las múltiples reformas holísticas del allendismo, dado que gran parte del proyecto educativo iba directamente relacionado a la cultura, porque el objetivo central era crear el nuevo sujeto revolucionario del futuro de Chile.¹²

11 “Se habían duplicado los 60.000 niños matriculados en la enseñanza preescolar, 259.300 niños más asistían a la escuela primaria y los que iban a la secundaria habían pasado de 302.000 a 464.200. Los alumnos de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado se habían duplicado, de 50.867 a 96.000, con un número considerable de trabajadores que cursaban estudios en esta (...). Además, solo durante 1972 el Gobierno había repartido 4.205.000 libros de texto entre los escolares (Pinto Vallejos, 2005: 121).

12 “La cultura fue así, desde el comienzo y como se puede presumir, una de las prioridades del gobierno de la Unidad Popular. Era el medio para, desde la creación artística-musical-intelectual, proponer una nueva sociedad donde los valores imperantes fueran los del proletariado en vez de

Es decir que el proyecto educativo en su totalidad estuvo ligado a un objetivo emancipador mucho más grande que solo la propuesta desarrollista que plantearon sus antecesores. El proyecto educativo de la Unidad Popular ya no tenía la influencia de la Unesco o de Alianza para el Progreso, sino de la experiencia cubana y todos los aportes de Freire.

Ahora bien, cuando iniciamos este trabajo mencionamos que la EP que plantearon las poblaciones a mediados de la década de 1950 era absolutamente antagónica al Estado. Se presentaba por fuera del mismo, como una alternativa contrahegemónica, algo que estaba difuso en este momento histórico. En cierto punto, a la hora de pensar en las posibilidades de los movimientos sociales urbanos al interior del gobierno de Allende, entendemos que los elementos de contrahegemonía que el mismo gobierno allendista presentaba eran muy grandes, y por más que la realidad invitaba a acelerar el proyecto revolucionario, Allende avanzaba con reformas concretas que apuntalaban ese proyecto y que por lo tanto se podría llegar a ver una coherencia con lo originariamente planteado por la EP.

También es más que claro que las intenciones de los gobiernos de Alessandri Rodríguez y Frei Montalva eran muy distintas, y no lograron convencer ni frenar la politicidad que expresaban las poblaciones chilenas. Durante el gobierno de Salvador Allende se conjugaron los caminos y las posibilidades de expansión para todos los trabajadores chilenos. Aunque también hay que marcar que los tiempos institucionales llevaron a que incluso con la presión interna de los obreros, la Unión Popular nunca terminara de radicalizarse y extinguiera definitivamente las posibilidades de contrarrevolución. En cierta forma, queda como espina pensar que cuando los movimientos sociales abandonaron la perspectiva autonomista limitaron sus posibilidades de transformación a lo que los límites constitucionales y electorarios les permitieron. Las estructuras del Estado se los terminaron devorando y ya no hubo proyectos autonomistas y ni contraofensiva cuando Pinochet inauguró en 1973 casi dos décadas de persecución política. El espíritu autonomista que había logrado resistir los embates de la Unesco y de ALPRO, durante los gobiernos de Alessandri Rodríguez y Frei Montalva, no resistió a la avanzada militar. Si bien muchos autores han discutido las imposibilidades reales de que los movimientos sociales urbanos hubieran logrado profundizar la revolución en los primeros años de Allende, es notorio destacar que, a la larga, la influencia extranjerizante y la visión desarrollista se terminaron imponiendo tanto en Chile como en el resto del continente.

aquellos valores burgueses que habían prevaecido a lo largo de gran parte de la historia nacional” (Pinto Vallejos, 2005: 148).

Bibliografía

- » Alianza para el Progreso (1962). Declaración de los países de América. *Documentos básicos*. Alianza para el Progreso.
- » Aravena Alvarado, R. y Díaz, D. (s/f). *Paulo Freire en Chile (1964-1969). Testimonios de exdirigentes campesinos durante la reforma agraria*. Ciencias Sociales.
- » Areyuna, B., Cabaluz, F. y Zurita, F. (2018). Corrientes emancipadoras de la educación chilena. *Educación popular y pedagogías críticas Acriben América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- » Cappellacci, I., Guelman A., Loyola, C., Shirley Said, P. y Tarrío, L. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles. La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- » Castells, M. (2014). Chile: movimiento de pobladores y lucha de clases. *Primer Encuentro de la Vivienda Social*. VIEXPO.
- » Cortes Morales, A. (2008). Identidad barrial y toma de terrenos: biografía social de la población La Victoria (Santiago de Chile). *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- » Cortes Morales, A. (2014). El movimiento de pobladores chilenos y la población La Victoria: ejemplaridad, movimientos sociales y el derecho a la ciudad. *EURE*, vol. 40, núm. 119, enero.
- » Espinoza, V. (1998). *Historia social de la acción colectiva urbana: Los pobladores de Santiago, 1957-1987*. *EURE*, vol. 24, núm. 72, septiembre. Santiago de Chile.
- » Fauré Polloni, D. (2017). Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: Las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei (Chile, 1964-1970). *Kavilando. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 9 (Investigación), pp. 41-60.
- » Galvani, V. (1990). Mirando al '92, el fin de una utopía educativa: el desarrollismo en América Latina. *Revista de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*, vol. I, núm. 3.
- » Garcés, M. (2002). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*. Santiago de Chile, LOM.
- » Gaudichaud, F. (2005). Construyendo "Poder Popular": El movimiento sindical, la CUT y las luchas obreras en el periodo de la Unidad Popular. *Chile, cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. Santiago de Chile, LOM.
- » Identidad Grupo de Memoria Popular (2008). *Memorias de La Victoria. Relatos de vida en torno a los inicios de la población*. Quimantú.
- » *Informe Situación Alfabetización 1965-1967 (1968)*. París, Unesco.
- » Leiva, S. (2002). De la toma de terrenos a la toma del poder: el campamento "Nueva La Habana" y una nueva óptica para la movilización poblacional. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, núm. 6, primavera, pp. 109-123.
- » Morales, C. (1987). *La Victoria de Chile*. La Llama.

- » Núñez Prieto, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile, LOM - Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- » Organización de los Estados Americanos (1967). *Documentos oficiales del Consejo Interamericano económico y social*. Octubre.
- » Pérez C. y Silva C. (2018). *Educación y proyectos desarrollistas: discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960-1970*. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación.
- » Pérez Navarro, C. (2018). *La enseñanza mecánica de la lectura y escritura es esfuerzo perdido. Iniciativas de alfabetización y políticas de educación de adultos campesinos en Chile, 1920-1970*. Colecciones Digitales. Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- » Pinto Vallejos, J. (2005). *Hacer la revolución en Chile. Chile, cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. Santiago de Chile, LOM.
- » Ramos Rodríguez, F. y Castro Arcos, J. (2014). *La Alianza para el Progreso en Chile y Venezuela, 1961-1963*. *Tiempo y Espacio*, núm. 62, julio-diciembre.
- » Reyes Jedlicki, L. (2010). *Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*. *Docencia*, núm. 40, mayo.
- » Rodríguez, L. (2009). *Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. *Efora*, vol. 3. en línea: <www.usal.es/efora>.
- » Schultz, T. W. (1961). *Inversión en capital humano*. Blaug, M. (1972), *Economía de la educación. Textos escogidos*. Siglo XXI.
- » Silva Salinas, C. (2013). *Para una historia social de la educación. La construcción histórica de la escuela popular. Una mirada desde el movimiento de pobladores (1957-1973)*. Tesis Universidad de Chile.
- » Soto, Á. y Garay, C. (2018). *Tecnocracia y apartidismo de derechas en Chile. El "relato" de Jorge Alessandri (1958-1964)*. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, núm. 68, pp. 255-274.
- » Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores, Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. CTERA
- » Visotsky, J. Vargas, C. y Richard Yañez, S. (2014). *Emancipación y educación de los trabajadores en nuestra América: la experiencia de alfabetización del Chile de la unidad popular. Un homenaje en diálogo con el MST brasileiro*. *Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*, vol. 16, núm. 2, segundo semestre.