



Diálogos

ISSN 2177-2940



Las políticas educacionales de la Unidad Popular desde la historia (Chile, 1970-1973): contexto, rasgos fundamentales, disputas¹

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v28i1.68097>

Andrés Donoso Romo

 <https://orcid.org/0000-0001-9712-877X>

Universidad de Chile (CIAE/IE). Santiago-CL

E-mail: andres.donoso@ie.uchile.cl

Educational policies of the Popular Unity from history (Chile, 1970-1973): context, fundamental traits, conflicts

Abstract: The paper studies the particularities of the educational policies of the Popular Unity. To answer this question, the context has been recreated and the main issues and conflict of these policies are explored. This objective is original because most of the investigations on this regard have studied the logic of the groups that fought to govern the country, have highlighted the differences between the educational projects of past governments or have evidenced the controversies surrounding the Unified National School. To achieve this answer, the study carried out an exhaustive review of the main primary and secondary sources in this matter.

Key words: History, Educational Policies, Chile, Popular Unity, Sociohistorical Perspective.

Las políticas educacionales de la Unidad Popular desde la historia (Chile, 1970-1973): contexto, rasgos fundamentales, disputas

Resumen: El artículo se pregunta por las particularidades de las políticas educacionales de la Unidad Popular y, para determinarlas, acude al contexto, a sus rasgos fundamentales y a los conflictos que ellas suscitaron. Un objetivo original en la medida que la mayoría de los estudios han retratado las lógicas de los bandos que disputaban los destinos del país, han destacado las diferencias entre las propuestas educacionales de los gobiernos de esas décadas o han presentado las polémicas que suscitó la Escuela Nacional Unificada. Para arribar a esta respuesta se revisaron exhaustivamente las principales fuentes primarias y secundarias en la materia.

Palabras clave: Historia, Políticas Educacionales, Chile, Unidad Popular, Perspectiva sociohistórica.

As políticas educacionais da Unidade Popular a partir da história (Chile, 1970-1973): contexto, traços fundamentais, disputas

Resumo: O artigo pesquisa as particularidades das políticas educacionais da Unidade Popular a partir do contexto, as chaves para compreendê-las e os conflitos que elas geraram. Um objetivo original, pois, a maioria dos estudos tem se concentrado em determinar as lógicas das turmas que disputavam os destinos do país, em identificar as diferenças entre as políticas dos diferentes governos dessas décadas ou em aprofundar nas polémicas ao redor da Escola Nacional Unificada. Para atingir este objetivo foi realizada uma revisão exaustiva das principais fontes primárias e secundárias sobre o assunto.

Palavras-chave: História, Políticas educacionais, Chile, Unidade Popular, Perspectiva sócio-histórica.

Recebido em: 23/01/2023

Aprovado em: 09/11/2023

1 Se agradece el financiamiento del Proyecto ANID/FONDECYT, Concurso Regular, N°1221422 y del Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de ANID.

Durante el gobierno de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973) se implementaron políticas educacionales complejas, polémicas y convocantes a la vez, que procuraron aportar a ensanchar ese particular camino al socialismo que se había iniciado luego del triunfo en las urnas de Salvador Allende. El propósito de este artículo es conocer las principales coordenadas de estas políticas desde una perspectiva sociohistórica, un objetivo relevante en la medida que permite conformar una imagen de conjunto de estas iniciativas a partir de la gran cantidad de trabajos que, desde el momento mismo en que se anunciaron, han tratado de dilucidar sus diferentes aristas (MATAMOROS, 2023). Un breve repaso por el estado del arte de los estudios sobre la educación en la Unidad Popular ayudará a resaltar la originalidad de este empeño.

Tres tipos de trabajos predominan en el campo: militantes, comparativos y focalizados. Entre los “militantes” se cuentan los estudios sobre la educación en general, y las políticas educacionales en particular, que toman partido por una de las diferentes posiciones que en esos años disputaban los destinos del país. Este tipo de acercamiento es el que ha predominado al menos en la literatura especializada sobre la Unidad Popular, advierte Jorge Magasich (2016). En estos abordajes se tiende a resaltar las bondades o falencias que tuvieron las políticas educacionales del gobierno de Salvador Allende, pero sin afrontar ambas dimensiones simultáneamente. Un tipo de aproximación que se viene actualizando desde los años en estudio, pues el grueso de las argumentaciones que hasta hoy se utilizan, sea para levantar o denostar estas iniciativas, ya se encontraban contenidas en *La crisis educacional*, libro publicado en 1973 por Editorial Quimantú, y *ENU: El control de las conciencias*, texto editado ese mismo año por la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica.

Entre los trabajos “comparativos” se cuentan los que examinan las políticas educacionales de los gobiernos que se sucedieron entre 1964 y 1990: el de la Democracia Cristiana (1964-1970), el de la Unidad Popular (1970-1973) y la Dictadura (1973-1990). Cuatro estudios destacan en este grupo: *La educación en Chile de Frei a Pinochet* de Pedro Castro (1977); *Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile* de Cristián Cox (1984); *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976* de Kathleen Fischer (1979); y *Educación y Sociedad: Chile 1964-1984* de Guillermo Labarca (1985). Estos textos, aunque no siempre consiguieron ocultar su simpatía por alguno de los gobiernos analizados, entregan valiosos insumos para identificar los rasgos de continuidad o cambio existentes en las diferentes propuestas educacionales. Dentro de este grupo merece una mención especial *Re-Reading the Struggles Over Education Policies in Chile: 1964-1973*, de Paula Mena (2018), pues en él se recogen los aportes desplegados en los trabajos precedentes y se identifican varias tensiones que atraviesan el campo educacional del país durante el

largo siglo XX.

Entre los trabajos “focalizados”, en tanto, se cuentan los que concentran sus análisis en lo que fue la política educacional más controversial de los años de la Unidad Popular: el Proyecto Escuela Nacional Unificada. Esta iniciativa, como se podrá apreciar más en detalle en este mismo artículo, buscó reorganizar el sistema educacional para satisfacer varios propósitos al mismo tiempo, entre ellos, alinear a la educación con los principios socialistas que defendía la coalición de gobierno. Hay dos textos que sobresalen en este grupo, *The National Unified School in Allende's Chile* de Joseph Farrell (1986) y *La ENU entre dos siglos* de Iván Núñez (2003). Dos trabajos donde se retratan, en detalle, las polémicas que esta iniciativa suscitó.

Aunque todas estas obras aportan insumos relevantes para comprender lo que fueron las políticas educacionales del gobierno de la Unidad Popular, aquello en lo que se enfoca este artículo, presentar una mirada de conjunto sobre estas iniciativas, es lo que ha sido comparativamente menos trabajado. Esto implica, por tanto, que lo que aquí se busca es integrar los diferentes aportes presentes en esta gran cantidad de escritos para bosquejar una visión panorámica que permita, en lo medular, apreciar en su contexto las diferentes iniciativas educacionales implementadas durante la presidencia de Salvador Allende, incluida la controvertida Escuela Nacional Unificada. Lo mismo, pero desde otro punto de vista, antes que presentar nuevas fuentes, lo que ofrece este artículo es una lectura original de los antecedentes que en la actualidad se encuentran disponibles.

Para alcanzar este objetivo se utilizó un acercamiento sociohistórico (McCULLOCH, 2011) que priorizó la revisión de las principales fuentes primarias y secundarias en la materia. Mientras entre las primeras se incluyeron documentos “clásicos” como, por ejemplo, el programa de gobierno, los discursos del presidente o la legislación pertinente. Entre las segundas se contaron artículos, tesis y libros resultantes de investigaciones procedentes del campo de la historia y las ciencias sociales. Cabe precisar que dentro de las fuentes secundarias también se incluyeron trabajos de reciente factura que ofrecen relatos abarcadores sobre la Unidad Popular, como *El gobierno de la Unidad Popular* de Tomás Moulian (2021), *La Unidad Popular y la revolución en Chile* de Mario Garcés (2020) y *La revolución chilena* de Peter Winn (2013). También entre las fuentes secundarias se consideró una obra, en dos volúmenes, recién aparecida: *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular*, coordinada por Cristián Matamoros y Sebastián Neut (2022; 2023). Se explicita, a su vez, que las cifras, informaciones e interpretaciones obtenidas en el proceso sistemático de revisión de fuentes fueron analizadas en sus contenidos en los términos que propone Serge Gruzinski (2018), a saber, entendiendo que lo local/particular se inserta en un entorno socioeconómico que se debe contemplar.

Los resultados de los análisis realizados se presentan organizados en cinco secciones. A esta

introducción le sigue, a modo de contexto, un apartado donde se apuntan las principales características tanto del gobierno de la Unidad Popular como de sus políticas públicas. Luego se puntualizan los rasgos fundamentales de lo que fue su estrategia educacional. Después se exponen las principales disputas que se sucedieron. Y, para finalizar, se retoman las preguntas de fondo que dan sentido al artículo, entre ellas, ¿Qué es lo propio de las políticas educacionales de la Unidad Popular? El contexto, los rasgos fundamentales y las disputas que envolvieron a estas iniciativas son los elementos que se ocuparán para responder esta interrogante.

El gobierno de la Unidad Popular y sus políticas públicas: contexto

Para comprender el Chile de la Unidad Popular lo primero a considerar es que el país venía lidiando, desde hacía varias décadas, con altos índices de miseria, pobreza y marginalidad que se veían agravados, entre otros aspectos, por el fuerte aumento de la población que se verificaba desde hacía unas décadas. Santiago, por ejemplo, albergaba a un millón trescientos mil personas en 1952 y en 1970, casi veinte años después, tenía dos millones ochocientos mil habitantes (WINN, 2013). Pero lo delicado de esta realidad, se remarca, no era este incremento de la población, sino que una parte importante de ella vivía en asentamientos sin agua potable, alcantarillado o electricidad. Conforme enseñan Simon Collier y William Sater (2004), a mediados de la década de 1960 casi un quinto de las personas que residían en la capital lo hacía en asentamientos precarios llamados “poblaciones callampas” o, simplemente, “poblaciones”. Una condición que permite suponer, con un amplio margen de certeza, que para una gran cantidad de personas el satisfacer algunas necesidades básicas, como pan, techo o abrigo, era un asunto sumamente problemático (GAUDICHAUD, 2017).

Para generar las riquezas que permitirían satisfacer las crecientes demandas de la población los gobiernos del tercer cuarto del siglo XX, también la Unidad Popular, se abocaron a acelerar la industrialización con todos los medios que les proveía el Estado (LLANOS, 2014). Sin embargo, ni el alcance de la industrialización, ni la forma como se distribuyeron los beneficios del crecimiento económico, fueron eficaces. De hecho, la cesantía, la carestía y, en las postrimerías del período, el desabastecimiento, fueron solo una parte de los problemas económicos que apremiaban a la población (MOULIAN, 2021; SAGREDO, 2014). Estas dificultades hacían que las autoridades debieran enfrentar un escenario de crecientes demandas, muchas de ellas visibilizadas disruptivamente, con medidas que si bien podían entregar un alivio inmediato, también tenían graves externalidades negativas como, por ejemplo, alentar la inflación (COLLIER y SATER, 2004).

Para conjurar este crítico escenario e insertar al país en la senda de la prosperidad los

diferentes gobiernos, a tono con lo pregonado por diversos organismos multilaterales, elaboraron ambiciosas planificaciones globales. No obstante, los reiterados fracasos de estas estrategias, o para ser más precisos, sus notorias limitaciones, consiguieron un efecto no deseado, este fue, que cada nueva propuesta fuera más radical que la anterior. Esta dinámica radicalizadora, al final, habría sido la responsable por la creciente polarización que afectó al sistema político nacional (MOULIAN, 2006; SALAZAR y PINTO, 1999). Esto ayuda a explicar que el gobierno de Salvador Allende fuera más radical que el presidido por Eduardo Frei (1964-1970), así como éste último lo fuera más que el que lo había antecedido, el de Jorge Alessandri (1958-1964). Una radicalización que se expresaba, además, en sus políticas sectoriales. Por ejemplo, si la reforma agraria que impulsó el gobierno de la Unidad Popular se le recuerda por haber acabado con los latifundios, ella solo fue posible porque el gobierno demócratacristiano había emprendido una reforma en la misma dirección –aunque más acotada–, así como ésta última también había perfeccionado una implementada por el gobierno precedente. El ejemplo sirve, además, para identificar otro elemento distintivo de las políticas de estos años, incluidas las educacionales, ellas recogieron esfuerzos sostenidos, aunque no siempre sistemáticos, desplegados en las décadas precedentes.

Pero el gobierno de la Unidad Popular, a diferencia de los que le antecedieron, entendía que para salir de la crisis no era suficiente mejorar o perfeccionar lo obrado. Si se quería orientar la sociedad hacia el socialismo en algún punto del trayecto había que enmendar el rumbo. Un objetivo, el socialismo, que no trastocaba la apuesta industrializadora que venía ganando terreno en el país –y en la región– desde fines del siglo XIX, sino que la reorganizaba para que fuera el principio de igualdad, y no el de competencia, el que la articulara. Se anota, a su vez, que aunque los ideales socialistas tenían presencia en la política nacional desde el siglo XIX, fue solo desde la década de 1930, gracias a la efímera República Socialista de 1932, a la fundación del Partido Socialista en 1933 y a la participación de los partidos de izquierda en la coalición que se hizo con el gobierno en 1938, que comenzaron a tener mayor presencia institucional (MOULIAN, 2006). Prueba de esto es que Salvador Allende no solo fue fundador del Partido Socialista, también fue ministro, diputado, senador, presidente del senado y candidato a presidir el país en cuatro oportunidades (WINN, 2013). En su tercera candidatura presidencial, en 1964, casi vence con el 38,9% de los votos. En la cuarta, en 1970, triunfó con un ajustado 36,2% de las preferencias.

Si la primera característica que tuvo el gobierno de la Unidad Popular fue apuntar hacia un horizonte socialista, la segunda fue sostener que para arribar a él se debía “transitar” por una vía pacífica, deliberativa y/o institucional. Una opción *sui generis* dentro del contexto regional, e inclusive mundial, puesto que si bien desde la Revolución Rusa que existían gobiernos que abrazaban estos principios, ninguno de ellos había alcanzado el poder a través de elecciones

(HOBSBAWM, 2016). Habían sido guerrillas, como la que triunfara en Cuba en 1959, o golpes de Estado, como el que instalara a Juan Velasco Alvarado en la presidencia del Perú en 1968, los caminos que hasta entonces se habían explorado.

Este carácter excepcional de la experiencia liderada por Salvador Allende no solo hizo que muchas personas identificadas con el socialismo comenzaran a mirar con atención lo que ocurría en el país, también lo puso en el foco de quienes se oponían, vehementemente, a que el comunismo se fortaleciera en este rincón del continente. La Unidad Popular, por lo tanto, ubicó a Chile en el mapa geopolítico de la Guerra Fría en el hemisferio occidental (ALBURQUERQUE, 2020; HARMER, 2013). Este interés por la experiencia de la Unidad Popular se tradujo, por ejemplo, en la extensa visita que hizo Fidel Castro al país a fines de 1971 y en los ingentes recursos que las agencias de inteligencia de los Estados Unidos destinaron a desestabilizar este proceso. Para quienes estaban al tanto del pulso de la Guerra Fría en la región, este nuevo protagonismo internacional del país debe haber sido un motivo de inquietud, sobre todo por la agresiva política exterior que venían desplegando tanto Cuba como Estados Unidos. En 1965, sin ir más lejos, mientras el gobierno cubano impulsaba un ambicioso foco guerrillero en la vecina Bolivia, el estadounidense no escatimaba recursos en su invasión a República Dominicana.

El carácter pacífico del proceso chileno, sumado a su posicionamiento central en el teatro de operaciones de la Guerra Fría a nivel continental, hizo que la Unidad Popular tuviera que lidiar con una fuerte oposición anticomunista al interior del país. Una situación que no se vivía en las demás sociedades socialistas, o en tránsito hacia el socialismo, pues éstas fundaban su poder en el uso de la fuerza (HOBSBAWM, 2016). Esta constatación fue la que llevó a Salvador Allende a reconocer, a pocos meses de llegado al poder, que en estas circunstancias lo más difícil no había sido ganar la elección, sino gobernar con una oposición que conspiraba abiertamente (ALLENDE en DEBRAY, 1971). Lo relevante, para los propósitos de este trabajo, es advertir que esto hacía que la Unidad Popular debiera desviar parte de sus esfuerzos hacia la contención de diversas acciones desestabilizadoras, inclusive golpes de Estado, en vez de destinarlos a promover sus políticas públicas. De hecho, todo el gobierno de la Unidad Popular estuvo condicionado por el temor a un golpe de Estado. Una amenaza que en junio de 1973 pudo ser eficazmente desactivada, pero no así en septiembre de ese mismo año cuando un levantamiento cívico-militar arrasó con todo, incluido el Palacio de Gobierno.

Si la primera característica de la Unidad Popular fue apuntar hacia el socialismo, y la segunda fue apostar por una vía pacífica para alcanzarlo, hay una tercera cualidad que, por su incidencia en la eficacia de las políticas públicas, también se debe considerar: la coalición de gobierno siempre estuvo dividida (PINTO, 2005). Había un bando que para propiciar los cambios

anhelados defendía la vía institucional, grupo liderado por Salvador Allende y secundado por miembros del Partido Comunista, del Partido Radical y de una fracción del Movimiento de Acción Popular Unitaria. Y había un bando que se inclinaba por una vía abiertamente beligerante, el cual aglutinaba a adherentes del Partido Socialista, del Movimiento de Acción Popular Unitaria y de otras agrupaciones cuantitativamente menores (MOULIAN, 2021). Esta división, presente en las coaliciones políticas de izquierda del país al menos desde la década de 1960, hacía que al interior del gobierno las posiciones moderadas, negociadoras, gradualistas, no armadas y/o reformistas se enfrentaran a visiones radicales, intensificadoras, rupturistas, armadas y/o revolucionarias. Una división que llegó a ser tan profunda que en más de una oportunidad hubo enfrentamientos, entre militantes de base, con consecuencias fatales (BARR-MELEJ, 2017; HARMER, 2013).

Valiosos esfuerzos gubernamentales tuvieron que ser desviados para tratar de articular estas “visiones divergentes”, como las describió Julio Pinto (2005, p. 14), al interior del mismo gobierno. Esfuerzos que, de no haber existido esta división, podrían haberse destinado a impulsar decididamente sus políticas sectoriales. Esta fragmentación explica, a su vez, que la sombra de un golpe de Estado no fuera la única que oscureciera los días de la Unidad Popular, también hubo un miedo permanente a que se desatara una guerra civil, es decir, a que las provocaciones violentas de los sectores golpistas de la oposición fueran respondidas con la misma moneda por las facciones más radicalizadas del gobierno y se iniciara, así, una escalada de agresiones que terminara en un conflicto armado (HARMER, 2020).

Recapitulando, en un país acosado por enormes carencias, e inmerso en una espiral de polarización, se impuso un gobierno con un horizonte socialista que tuvo que lidiar con una agresiva oposición que no descartaba la opción de un golpe de Estado para imponer sus términos. Un ambiente que se enrarecía aún más por el hecho de que en las bases de apoyo del ejecutivo había sectores, nada despreciables, que empujaban el proceso de radicalización política del país sin importarles que la guerra civil fuera una de sus salidas más probables. Fue en estas circunstancias, desafiantes desde diferentes ópticas, que se desplegaron las políticas educacionales que se procede a analizar.

Rasgos fundamentales de las políticas educacionales de la Unidad Popular

La mayoría de los estudios sobre la educación en la Unidad Popular subrayan, acertadamente, que durante los mil días que duró el gobierno hubo tres políticas que destacaron. El primer año se implementaron varios encuentros educacionales con el objetivo de establecer un diagnóstico participativo de las necesidades del sector. Un proceso deliberativo que culminó en diciembre de 1971 en un Congreso Nacional de Educación que reunió a más de novecientos

representantes de los más diversos ámbitos. El segundo año se trabajó en un instrumento legal, denominado Decreto de Democratización, que regulaba la creación de diversos órganos consultivos que pudieran canalizar las opiniones de todos los actores interesados en aportar a la educación. Decreto que se hizo público en octubre de 1972, pero que se sancionó recién seis meses después. El tercer año estuvo marcado por el Proyecto Escuela Nacional Unificada, una propuesta que aspiraba a reorganizar el sistema educacional con miras a “articular” sus diferentes niveles y a dar más cabida a la enseñanza técnica. Este proyecto, anunciado en enero de 1973, desató una batalla mediática de tal magnitud que obligó al ejecutivo a sacarlo rápidamente de su agenda.

Todas estas políticas, inclusive otras menos recordadas como la campaña de reparación participativa de establecimientos educacionales o la implementación de buses antiguos como aulas de emergencia, fueron expresiones originales de preocupaciones que se venían manifestando, con distinta intensidad, en los gobiernos anteriores (NÚÑEZ, 2019; MENA, 2018). Esto quiere decir que, así como en lo relativo a la reforma agraria los diferentes gobiernos fueron incrementando los esfuerzos iniciados en las administraciones pasadas, en educación esto también se repitió. Sin embargo, como ocurrió con la gran mayoría de las políticas de la Unidad Popular, las iniciativas educacionales tenían mucho de continuidad, pero también mucho de innovación. Por ejemplo, la idea de integrar el sistema educacional, tan característica del discutido Proyecto Escuela Nacional Unificada, contaba con antecedentes que se remontaban al menos hasta la década de 1920. Antecedentes entre los que destacan el Plan San Carlos, las Escuelas Consolidadas y el Plan Arica. A nivel latinoamericano, en tanto, también es posible percibir semejanzas entre este proyecto y una iniciativa que se levantó en la Bolivia de la década de 1930: la Escuela Warisata (PÉREZ, 1992). Por esto, si la continuidad del Proyecto Escuela Nacional Unificada se puede rastrear, de alguna manera, en estas experiencias, su originalidad residía, más bien, en su escala de funcionamiento, es decir, en querer amplificar el impacto de estas iniciativas experimentales a un plano nacional.

Pero la atención no se concentrará en examinar los elementos de continuidad o cambio que tuvieron estas tres políticas más recordadas de la Unidad Popular, pues esta tarea ha sido satisfactoriamente abordada en trabajos como el de Iván Núñez (2019) recién reseñado. Lo que se persigue, más bien, es entregar algunos elementos que permitan bosquejar un perfil integral de las políticas educacionales de este gobierno, y no solo de sus propuestas más recordadas. Se busca, en síntesis, un cuadro integrador que dé cuenta tanto de los fines que se querían satisfacer como de la historicidad de dichos propósitos. Para lograr este cometido primero se abordarán aquellas políticas donde lo que sobresalía era su continuidad con lo realizado en décadas precedentes, y luego se presentarán aquellas donde el cambio, lo nuevo propiamente tal, era lo que descollaba. Mientras entre las primeras estaban las iniciativas de expansión, retención y difusión, entre las segundas se

ubicaban las de participación, reestructuración y desprivatización. Sobre cada una de ellas se ofrecerán algunas palabras.

Políticas continuistas

Quizás las políticas educacionales de la Unidad Popular donde más claramente se aprecia un carácter continuista, son las que procuraron aumentar la cobertura del sistema educacional. Un objetivo presente desde los albores de la república y que a fines del siglo XIX se empezó a materializar hasta alcanzar su clímax, precisamente, durante el tercer cuarto del siglo XX (MAYORGA, 2017; PÉREZ y SILVA, 2013). Las justificaciones que utilizaban los diferentes actores gubernamentales de estas décadas para subrayar la necesidad de expandir el sistema educacional pertenecían a diferentes órdenes: el político, el social, el económico e, inclusive, el moral. Pero se cree interpretar bien al señalar que, más allá de este variopinto universo de razones, este crecimiento fue posible porque los diversos actores sociales coincidieron en tener una predisposición positiva hacia la educación (GUZMÁN, 1995). Una unanimidad que hoy, en pleno siglo XXI, se da por descontada, pero que solo se comienza a vivenciar de manera transversal cuando el modo de producción industrial, junto a sus desdoblamientos políticos y sociales, se encontraba lo suficientemente asentado como para hacer que la educación se concibiera como algo imprescindible.

Entre los indicadores que dan cuenta de este acentuado aumento en la cobertura educacional el más elocuente es el que muestra que si en 1970 el sistema escolar cubría al 47% de la población en edad de estudiar, en 1973 abarcaba al 54% (ÁVALOS, 2020). Cabe consignar, además, que si bien en estos años todos los niveles educacionales se expandieron de manera expresiva, los que más crecieron, en términos porcentuales, fueron el nivel preescolar y el superior. Este crecimiento fue posible, a su vez, porque se acompañó por un aumento equivalente en el presupuesto sectorial (SILVA, 2018). Así, si en 1970, el último año del gobierno de Eduardo Frei, se destinaron 362 millones de dólares a la educación, en 1972 se consagraron 473, dos montos equivalentes en la medida que corresponden a poco más del 50% de los recursos públicos asignados en esos años a lo “social” (COLLIER y SATER, 2004).

Un segundo grupo de políticas educacionales de la Unidad Popular que tenía en la continuidad su rasgo más sobresaliente, es el que aúna a aquellas que querían mejorar la retención del estudiantado al interior del sistema escolar. La visión que entonces reinaba, a grandes rasgos, era que los beneficios que traía aumentar la cobertura educacional desaparecían si el grueso del estudiantado se retiraba al poco tiempo de haber ingresado al sistema (SERRANO et al., 2018). Este diagnóstico se complementaba, además, con la evaluación de que estas deserciones prematuras se

debían, principalmente, a que una fracción del estudiantado no tenía las condiciones materiales para continuar sus estudios. Esta última preocupación también contaba con antecedentes en la historia larga del país, pues en 1929 se había creado, precisamente para mejorar los indicadores de retención educacional, la Junta de Auxilio Escolar y Becas. Instancia que en 1964 fue refundada con el objetivo de robustecer su mandato de distribuir alimentos, útiles escolares y otros beneficios al estudiantado más necesitado (ILLANES, 1991).

Todas las fuentes coinciden en destacar que tanto los recursos destinados al apoyo extra escolar, como las prestaciones asociadas a los mismos, aumentaron sostenidamente. Por ejemplo, si en 1967 los almuerzos entregados en las escuelas fueron 528 mil, en 1970 fueron 619 mil y en 1973, según estimaciones, debieron haber sido un poco más de un millón (CASTRO, 1977). Se agrega, además, que hubo una iniciativa gubernamental que sin ser una política educacional, igual redundó en que mejoraran sustancialmente los indicadores de retención escolar: aquella que entregaba medio de litro de leche diario a la totalidad de niños, niñas y jóvenes menores de 15 años (CASTRO, 1977; SILVA, 2018). Este último programa, con gran visibilidad en los años de la Unidad Popular, se justificaba, entre otras razones, en la necesidad de subsanar esa desnutrición que menoscababa el rendimiento escolar del estudiantado.

En el grupo de políticas donde la continuidad con los esfuerzos precedentes es lo que predomina se contaron, también, aquellas vinculadas a difundir los principios, preceptos o valores del grupo gobernante. Aunque aquí, se consigna, los ribetes de cambio también fueron significativos. Sabido es que todos los gobiernos se preocupan por impactar en la dimensión cultural de la sociedad y que estos esfuerzos son más visibles cuando se proponen, como lo hizo la Unidad Popular, alterar el curso de las políticas implementadas por las administraciones precedentes. Lo hizo, por ejemplo, el gobierno de la Democracia Cristiana, el cual se comprendía a sí mismo como el garante de una “revolución en libertad” que debía, a través de una reforma educacional de grandes proporciones, integrar a la población marginal a la vez que alentar un espíritu comunitario (BELLEI y PÉREZ, 2016). Y lo hizo también, otro ejemplo, el gobierno de Adolfo Pérez Mateos en México (1958-1964), el mismo que su presidente catalogaba como de extrema izquierda dentro de los márgenes de la constitución y que impulsó una completa reformulación de los textos de estudio (LOAEZA, 1988).

En el caso de la Unidad Popular lo que se buscaba en el ámbito cultural era que la educación no alentara ideales asociados al capitalismo, como el individualismo o la competitividad, sino aquellos que pudieran prefigurar una sociedad socialista, como la conciencia social o la solidaridad (FAURE, 2011; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1973). Aunque durante el gobierno de Salvador Allende no se hicieron cambios sustantivos a nivel de textos de estudio, pues se usaron

prácticamente los mismos que en el gobierno anterior, donde sí se evidenció una voluntad decidida de educar conforme a su propio universo simbólico fue en el intenso trabajo realizado por Quimantú, la editora estatal que puso en circulación, a bajísimo costo, más de diez millones de libros que iban desde manuales socialistas hasta poemarios (BELLISARIO, 2021; ALBORNOZ, 2005).

Políticas transformadoras

Entre las políticas educacionales donde el cambio era el rasgo más pronunciado, algunas de las más características fueron las que apuntaban a que la población participara activamente en los asuntos escolares. Estas iniciativas buscaban, en lo fundamental, involucrar a toda persona que pudiera estar interesada en la educación para que aportara a la misma con ideas, recursos o trabajo (CANDIDATURA, 1970). Este fue el espíritu detrás de las diversas consultas educacionales que confluyeron en el Congreso Nacional de Educación de 1971, de la campaña de recolección de fondos para reparar escuelas de 1972 y del Decreto de Democratización de 1972-1973. Las razones que se esgrimían para favorecer esta participación eran de orden práctico, sumar fuerzas para sacar adelante una tarea aquejada por carencias de toda índole, pero eran también de orden político, habituar a la población a que se involucrara en los asuntos que le concernían (MENA, 2018). Esto último comprendido como deseable en la medida que, se pensaba, redituaría en que los establecimientos educacionales tuvieran más canales para recoger las necesidades de la población y, a mediano plazo, empujaría a las personas a asumir un rol más activo en la conducción del país. Todos estos razonamientos también se encontraban en el trasfondo de otra iniciativa que alcanzó grandes dimensiones durante el gobierno de la Unidad Popular: los trabajos voluntarios (ÁLVAREZ, 2014).

Aunque la búsqueda de participación social en la educación era una preocupación que se puede rastrear al menos desde la reforma de 1928, y pese a que ella tuvo expresiones destacadas en el gobierno de la Democracia Cristiana, fue en el plano latinoamericano donde se encuentran sus referentes más consistentes. La Revolución Cubana, y posteriormente la Nicaragüense, fueron algunas de las que más insistieron en involucrar a la población en sus políticas educacionales. En ambas se realizaron sendas campañas de alfabetización, con el concurso de vastos sectores de la sociedad, que fueron ampliamente celebradas por las autoridades (CARNOY y WERTHEIN, 1980; ARNOVE, 1986).

Un segundo conjunto de políticas donde el cambio era lo característico, fue el asociado a la reestructuración profunda del sistema educacional. Aunque la reorganización del entramado educacional era una aspiración que se podía escuchar en diferentes actores desde las primeras

décadas del siglo XX (REYES, 2014), cuando asumió Salvador Allende la presidencia esto todavía era materia pendiente (NÚÑEZ, 2003). Lo que se buscaba con esta restructuración era poner en práctica un ideal de justicia educacional que descansaba en el precepto de que la juventud debía disfrutar de la plenitud del sistema sin los obstáculos de todo tipo que hasta entonces existían. Pretensión que se mezclaba, muy a tono con los postulados modernizadores que imperaban en la época, con la voluntad de optimizar los escasos recursos disponibles, es decir, de evitar la duplicidad de iniciativas que tuvieran un mismo propósito.

El Proyecto Escuela Nacional Unificada fue la política que mejor encarnó estas aspiraciones. Este proponía, en lo medular, la integración de las diferentes agencias educacionales comprendidas en los niveles preescolar, primario y secundario. Esta integración debía reflejarse tanto en una coordinación estrecha de los establecimientos educacionales existentes, como en la creación de grandes complejos en aquellos territorios donde el sistema escolar todavía no tenía una presencia maciza (FARRELL, 1986). Esta restructuración incluía, a su vez, la fusión de las diferentes agencias de enseñanza secundaria del país para conformar solo una donde las orientaciones técnicas e intelectuales tuvieran la misma importancia (COX, 1984). Un cambio necesario, se afirmaba, porque favorecería el egreso –desde el nivel secundario– de personas capacitadas para el mundo laboral y porque desaceleraría el ritmo de crecimiento de la matrícula en la educación superior –el cual, por su alto costo económico, se evaluaba como insostenible a mediano plazo– (NÚÑEZ, 2003).

Por último, entre las políticas educacionales donde la vocación de cambio era la más acentuada también se contaban las que se proponían aumentar el control estatal sobre la enseñanza privada. Es desde los albores del siglo XIX que en Chile coexistían establecimientos educacionales públicos y privados (TORO, 2018), una convivencia que había tenido varios picos de conflictividad que respondían a las dinámicas secularizadoras que desde entonces intentaban apartar a la Iglesia del Estado. Ya en su programa de gobierno la Unidad Popular había expresado su voluntad de acabar con la enseñanza privada, intenciones que fueron rápidamente neutralizadas por la Democracia Cristiana antes de que asumiera la presidencia Salvador Allende. Bien entrado el gobierno estas pretensiones volvieron a figurar, aunque ahora de forma mucho más moderada, pues el Proyecto Escuela Nacional Unificada proponía que las instituciones privadas debían acatar las orientaciones de las autoridades del ramo para obtener reconocimiento público (OSANDÓN y GONZÁLEZ, 2014).

Con estas políticas de control de la educación privada la coalición de gobierno pretendía terminar con la connotación “privativa” que le asociaba, es decir, que ella fuera solo para los sectores privilegiados (ALLENDE, 1971). Lo que se buscaba, en la práctica, era fundirla en un

único sistema educacional que permitiera que el estudiantado lo aprovechara según sus méritos, sus necesidades, y no conforme a los recursos de la familia en que se había nacido. Estas políticas también contaban con algunos referentes inmediatos, por ejemplo, en el plano nacional destacan las iniciativas experimentales que desde fines de la década de 1960 impulsaban algunos establecimientos privados de tipo confesional. Esto porque en estas instituciones se educaba a estudiantes de elite pero se acogía, también, a jóvenes de los sectores medios y populares (CARIOLA y GARCÍA HUIDOBRO, 1970; CASTRO, 1977). En un plano latinoamericano, en tanto, el precedente más decisivo parece haber sido la experiencia cubana y, más puntualmente, la supresión de la enseñanza privada que se llevó a cabo en los primeros años de la revolución (DONOSO ROMO, 2023).

Las principales tensiones que atravesaron las políticas educacionales en la Unidad Popular

Todas las políticas impulsadas por el gobierno de la Unidad Popular, salvo excepciones como la nacionalización de las minas de cobre en 1971 (LLANOS, 2014), tuvieron que lidiar con una fuerte resistencia de parte de la oposición. En el caso de las políticas educacionales el indicador más claro, probablemente, fue que en estos tres años de gobierno la cartera de educación fue encabezada por cinco ministros: Mario Astorga, Alejandro Ríos, Aníbal Palma, Jorge Tapia y Edgardo Enríquez. De todas las políticas educacionales el Proyecto Escuela Nacional Unificada fue la que más reticencias generó. Tan vehementes fueron sus oponentes que existen especialistas, como Rafael Sagredo (2014) o Macarena Ponce de León (2019), que aprecian que la polémica, en sí misma, impidió que el fondo de la propuesta fuera sopesado. Tanta fuerza tuvieron estas críticas que hay analistas que dan un paso más allá y sostienen que este proyecto fue fundamental para aglutinar a la oposición y, en alguna medida, posibilitar el golpe de Estado que acabaría con el gobierno (ÁVALOS, 2020; CASTRO, 1977; FARRELL, 1986).

Aquí no se profundizará en las polémicas alrededor de estas políticas educacionales, una labor que ya ha sido adelantada en trabajos como los de Joseph Farrell o de Iván Núñez ya reseñadas, más bien se entregarán algunas pistas para ayudar a comprender las dificultades que ellas enfrentaron. Lo primero a recordar, como se adelantó en la sección de contexto, es que en estos años existieron marcadas diferencias al interior de la coalición de gobierno y también entre gobierno y oposición. Mientras al interior del ejecutivo las desavenencias tendían a aludir a los modos cómo se podría transitar al socialismo, con reformistas en un bando y revolucionarios en el otro (PINTO, 2005), entre gobierno y oposición las disputas tenían que ver con lo que se consideraba legal o ilegal, democrático o autoritario, capitalista o comunista –dos vocablos, estos últimos, que para amplios sectores de la población no tenían ribetes positivos–. Lo segundo a

considerar, en tanto, es que estas disputas se daban en diferentes espacios e involucraban a infinidad de actores. Por ejemplo, se verificaban al interior de los establecimientos educacionales, entre quienes adscribían a las diferentes colectividades políticas y, prácticamente, entre todas las personas interesadas en la educación. Se recuerda, en este sentido, que el Proyecto Escuela Nacional Unificada motivó la reacción de actores tan disímiles como las autoridades eclesiásticas o la oficialidad del ejército. También se apunta, en esta misma línea, que en los últimos años han aparecido varios trabajos donde queda en evidencia la pluralidad de posiciones que existía al interior del mismo campo educacional, como el de Jorge Rojas Flores (2009) sobre el estudiantado secundario, el de Amanda Barría Cárdenas (2018) sobre el profesorado normalista o el de Ingrid Espinoza y Nelson Alvarado (2022) sobre el personal de bibliotecas.

El clima de trinchera que envolvía al país en esos años invita a pensar que las pugnas entre oficialismo y oposición, así como también sus réplicas al interior de todo el sistema educacional, funcionaron más como luchas por imponer los significados a los significantes en disputa, que como mecanismos para llegar a acuerdos o puntos intermedios. En un plano general, por ejemplo, mientras la oposición acusaba que las políticas del gobierno iban orientadas a instaurar una dictadura comunista, el oficialismo alegaba que las acciones de la oposición perseguían crear las condiciones para justificar un golpe de Estado restaurador o capitalista. Cabe consignar, asimismo, que esta batalla por los significados, tan propia de la Guerra Fría, tenía larga data, puesto que ya en la década de 1920 la prensa nacional registraba acusaciones en contra del entonces presidente de la república, Arturo Alessandri, por el supuesto trasfondo comunista que habrían tenido sus políticas sociales (CASALS, 2016; COLLIER y SATER, 2004).

Al interior de la coalición de gobierno, en tanto, las disputas eran mucho más sustanciosas. Ellas tenían una finalidad constructiva: aportar desde la educación al camino socialista que se había elegido en 1970. En este sentido, muchas de las discusiones parecen haber tenido que ver con qué aspectos de las políticas educacionales favorecer, si los que representaban una continuidad con los esfuerzos de los gobiernos precedentes o los que evidenciaban esa vocación diferenciadora. Las personas más cercanas al bando reformista ponían el acento en las políticas eminentemente continuistas, como las que procuraban ampliar la matrícula o evitar la deserción, para permitir que los sectores más postergados accedieran a ese tesoro que hasta entonces les estaba siendo negado. Las personas más próximas al bando revolucionario se preocupaban preferentemente por impulsar esas políticas donde resaltaba lo novedoso, como las que proponían mayor participación social en la educación o una reestructuración profunda del sistema, para acompañar desde el plano cultural las transformaciones que se venían desplegando en las otras áreas sensibles de la sociedad (COX, 1984; FARRELL, 1986). Estas dos tendencias también se pueden leer de la siguiente manera: el ala

reformista parece haberse preocupado más por las bases materiales del camino al socialismo, dejando que lo educacional evolucionara como lo venía haciendo hasta entonces para priorizar lo político o lo económico, mientras el ala revolucionaria parece haber comprendido que si no se avanzaba simultáneamente en todas las esferas el resultado, al final, podía ser estéril.

Más allá de estas diferencias, todas las políticas educacionales de la Unidad Popular fueron objeto de álgidas discusiones. Las de continuidad, como las referidas a ampliar la matrícula o a revertir la deserción, eran cuestionadas por quienes no estaban contentos con el grado de avance de las políticas propuestas. Sobre todo porque se acentuaba lo necesario que era redoblar los esfuerzos en nivelar la “cancha” en lo que a aspectos extra educacionales se refiere –como salud, alimentación o transporte escolar–. Entre las políticas que se caracterizaban por la continuidad, las más cuestionadas fueron las vinculadas a divulgar el sustrato valórico de la Unidad Popular. Esto porque, mientras el oficialismo entendía que ellas permitirían que las personas pudieran ver las amarras que las apresaban, la oposición las concebía como mero adoctrinamiento. Por esto, cuando el oficialismo esgrimía que promovía un pluralismo ideológico donde todas las perspectivas tenían cabida, desde la oposición le replicaban, entre otros puntos, que dicha estrategia no hacía más que desconocer el sustrato católico de la población (SILVA y OVIEDO, 1973).

Las políticas educacionales más resistidas, en tanto, fueron las que tenían al cambio como su rasgo más sobresaliente. Aquellas que proponían ampliar la participación social en la educación y/o incluir de una manera más protagónica los contenidos técnicos generaron reacciones ponderadas, en el sentido que se las valoraba por el grado de continuidad que representaban, pero se las criticaba por lo desmesuradas que se juzgaban. Por ejemplo, en el marco de los debates alrededor del Decreto de Democratización, aquel que buscaba ampliar la participación social en los asuntos educacionales, quienes comulgaban con los preceptos de la oposición entendían que la participación debía estar circunscrita a las comunidades escolares, es decir, familias, docentes y plana administrativa, y quienes estaban del lado del gobierno comprendían que ella también debía extenderse a otros actores interesados en la educación como las organizaciones barriales o las reparticiones gubernamentales. El mismo cariz tuvo el debate que se produjo alrededor del nuevo papel que se le quería dar a la dimensión técnica dentro de la educación, pues mientras en el oficialismo se acentuaba lo necesario que era que la educación aportara a un “mejor aprovechamiento de los recursos humanos del país” (PALMA en GARCÉS, 2020, p. 307), en la oposición –más puntualmente entre las autoridades eclesiásticas– se discrepaba en el grado y en la forma para lograrlo (SILVA y OVIEDO, 1973).

De las políticas que destacaban por su dimensión transformadora, en tanto, las más resistidas fueron aquellas que proponían, aunque solo fuera indirectamente, un mayor control estatal sobre las

instituciones privadas. Este fue uno de los puntos más cuestionados por la oposición, liderada por la Democracia Cristiana, al momento de refrendar los resultados de la elección presidencial de 1970. Una posición que este mismo partido reverdeció en agosto de 1973, en el marco de los esfuerzos que se realizaban para destrabar los impasses provocados por el Proyecto Escuela Nacional Unificada (FARRELL, 1986).

A modo de conclusión

En el contexto de crisis que sacudía a la sociedad chilena a fines de la década de 1960, con indicadores de pobreza alarmantes y un clima de crispación que crecía con los sucesivos fracasos en las tentativas políticas que prometían revertirlos, en 1970 se eligió un gobierno con un proyecto de transición pacífica al socialismo que aspiraba a mejorar sustancialmente los niveles de vida de la población más pobre y a reestructurar los principales ámbitos de la vida en común bajo un horizonte de justicia social. Este proyecto levantó mucha esperanza en algunos segmentos de la sociedad, pero en otros también generó mucha resistencia. Una división que, producto de la polarización que se vivía, también se replicaba al interior del gobierno, pues éste tenía dos almas: la institucional, entonces hegemónica, y la insurreccional, aspirante a hegemónica. Estos elementos ayudan a comprender por qué el gobierno de la Unidad Popular estuvo permanentemente constreñido por la posibilidad de que se desencadenara un golpe de Estado o, inclusive, una guerra civil. Este era el país en que se desplegó la política educacional del gobierno de Salvador Allende, la misma que se propuso conseguir simultáneamente dos objetivos: dar continuidad a los esfuerzos que se venían impulsando hacía décadas en pro de la expansión del sistema educacional e introducir modificaciones sustanciales que contribuyeran al proyecto socialista con el cual se arribaría al desarrollo.

Los antecedentes expuestos permiten aseverar que la hoja de ruta de las políticas educacionales de la Unidad Popular proponía atender estos dos planos, continuidad y cambio, de manera simultánea (NÚÑEZ, 2019). Para lograrlo se avanzó en aquellas iniciativas menos polémicas, las que suponían aumentar y/o hacer mejor lo que hasta entonces se venía haciendo. Esto porque así se permitiría que más personas, hasta entonces privadas del “privilegio” de acceder a los diferentes niveles del sistema educacional, pudieran hacerlo. Y se avanzó, paralelamente, en levantar aquellos pilares que permitirían erigir un sistema educacional que reforzara lo que venía impulsando el gobierno en los campos político y económico, es decir, que fuera afín al socialismo. Por esto es que todo el primer año de gobierno el ejecutivo se abocó a desplegar una amplia consulta educacional que pudiera cimentar, en alguna medida, las políticas de fondo a implementar en los años venideros. Un ejercicio inédito en la historia de la educación del país que se justificaba,

entre otras razones, por la envergadura de los desafíos enfrentados: el dejar de preguntarse “cuánta” educación suministrar o, en los casos más sofisticados, “cuánta” educación era deseable, para cuestionarse “qué” educación se necesitaba y “cómo” conseguirla (NÚÑEZ, 2003).

Lo propio de las políticas educacionales de la Unidad Popular fue, por tanto, la particular articulación que se hizo de estas dimensiones de continuidad y cambio, fue (a) que se buscara ampliar la cobertura educacional, inclusive en niveles que hasta entonces habían sido prácticamente ignorados, como el preescolar, sin descuidar los aspectos extra educacionales que permitirían una mayor retención del estudiantado en el sistema escolar; (b) que se pusiera una atención preferente en la difusión de materiales educativos complementarios que reforzaban valores como la solidaridad, el compromiso o la justicia social, junto con proponer una amplia participación social para estrechar los vínculos de las instituciones educacionales con la comunidad; o (c) que se intentara reforzar el estatus de lo técnico en el sistema educacional, con el objeto de aumentar su pertinencia con el mundo del trabajo, al tiempo que se aspiraba a controlar más eficazmente a los establecimientos privados para acabar con la segregación que estos promovían.

Si la particularidad de la política educacional de la Unidad Popular se obtiene al apreciar simultáneamente los distintos frentes en que trabajaron, el modelo al que apuntaban se adivina al apreciar la nota original en cada una de sus iniciativas. ¿Cuáles eran éstas? Se apuntaba a un sistema educacional articulado donde sus participantes no tuvieran que desertar por la necesidad de atender las urgencias del día a día y en que se reforzaran ideas como que toda la sociedad gana cuando su población está más educada. Un sistema que involucrara en sus espacios de dirección a representantes de los diferentes actores educacionales, y no solo a burócratas o especialistas. Un sistema que tuviera como preocupación prioritaria la suerte de quienes tenían mayores dificultades y supeditara el funcionamiento de las diferentes agencias educacionales, también las privadas, a la consecución del bien común. ¿Un modelo socialista? Un modelo socialista o, más ajustadamente, de transición hacia el socialismo.

Este modelo, así lo mostró la historia, enfrentó las dificultades que afectaron a toda la Unidad Popular. Dificultades que, muy probablemente, le resulten familiares a quienes han analizado otras políticas educacionales de transición en América Latina. Lo primero a destacar es que las carencias propias de una sociedad que no había podido insertarse de manera sustentable en los circuitos del comercio internacional, hacía que se sufriera una estrechez económica que redundaba en que cualquier política pública abordara grandes problemas con un presupuesto exiguo (SALAZAR y PINTO, 1999). Lo segundo a considerar es que la resistencia que generaba el comunismo en parte importante de la población agregaba un grado extra de dificultad a las políticas emprendidas, esto porque cualquier iniciativa gubernamental debía hacer frente a una oposición

visceral por parte de quienes entendían que todo lo que hacía el gobierno perseguía instaurar un régimen totalitario (CASALS, 2016). Lo tercero a subrayar es que la polarización extrema que afectaba al país también impactaba a la coalición de gobierno, generando bandos en su interior que perjudicaban la tarea de sumar confianzas, voluntades y esfuerzos hacia el campo educacional (HARMER, 2020). Lo cuarto a enfatizar es que la Unidad Popular afrontó sus desafíos con una burocracia que no necesariamente comulgaba con su programa y con las limitaciones propias de un equipo ejecutor que no siempre tenía la experiencia o habilidades necesarias (FISHER, 1979).

En medio de este conturbado escenario pareciera que el principal desafío que enfrentaron las políticas educacionales de la Unidad Popular fue encontrar ese adecuado equilibrio entre las iniciativas que representaban una continuidad con las desplegadas por los gobiernos anteriores, con aquellas que evidenciaban las ansias de novedad que quería imprimir el nuevo gobierno. Un aspecto problemático, paradójico en cierta medida, pues mientras quienes se oponían al ejecutivo se ensañaban con las políticas que enfatizaban su vocación de cambio, quienes pertenecían a la coalición gobernante –al menos una fracción importante– se resistían a favorecer solo aquellas políticas que representaban una continuidad. Al final, si desde afuera del gobierno había quienes criticaban a las políticas educacionales por ser imperialistas, desde adentro también había quienes las cuestionaban por el mismo motivo. Un tipo de argumentación que hacía que las disputas tendieran a alejarse de cualquier parámetro de civilidad para asemejarse, por momentos, a un quién grita más fuerte.

Estas condicionantes, al final, fueron las que impidieron que el gobierno pudiera desplegar adecuadamente su propuesta educacional. Solo pudo ser eficaz en aquellas políticas que evidenciaban mayor continuidad con los esfuerzos anteriores, pero no con las que perseguían propiciar un cambio profundo. No cabe aquí evaluar si las políticas educacionales contribuyeron a las dificultades que enfrentó el gobierno o si, hipotéticamente, podrían haber hecho algo más por evitarlas. El 11 de septiembre de 1973, a pocos días de haberse celebrado el tercer aniversario del triunfo electoral de la Unidad Popular con una marcha multitudinaria, se impuso una dictadura que buscó enterrar varias décadas de conquistas sociales (HARMER, 2020). ¿Lo consiguieron? Esa materia, con los elementos expuestos, no se puede dilucidar. Sí se puede afirmar, en cambio, que todavía resta mucho trabajo para poder ponderar adecuadamente las diferentes iniciativas educacionales de la Unidad Popular. A acercarnos a este propósito se espera haber contribuido.

Referencias bibliográficas

ALBORNOZ, C. La cultura en la Unidad Popular. In PINTO, J. (Org). *Cuando hicimos historia*. 1era ed. Santiago: Lom, 2005.

- ALBURQUERQUE, G. *Tercermundismo y No Alineamiento en América Latina durante la Guerra Fría*. 1era ed. Santiago: Inubicalistas, 2020.
- ALLENDE, S. Una educación integrada para el único privilegiado: el niño. In SUÁREZ, W. et al. (Orgs). *Perspectivas de estructura y funcionamiento de la educación chilena*. 1era ed. Santiago: Prensa Latinoamericana Impresores, 1971.
- ÁLVAREZ, R. Trabajos voluntarios. In PINTO, J. (Org). *Fiesta y drama*. 1era ed. Santiago: Lom, 2014.
- ARNOVE, R. *Education and Revolution in Nicaragua*. 1era ed. New York: Praeger, 1986.
- ÁVALOS, B. Luchando por la educación “para todas y todos”. In AUSTIN, R. et al. (Orgs). *La vía chilena al socialismo*. Vol. 2. 1era ed. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- BARRÍA, A. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación. In SILVA, B. (Org). *Historia social de la educación chilena*. Vol. 4. 1era ed. Santiago: Ediciones UTEM, 2018.
- BARR-MELEJ, P. *Psychedelic Chile: Youth, Counterculture, and Politics on the Road to Socialism and Dictatorship*. 1era ed. Chapel Hill: UNCPRESS, 2017.
- BELLEI, C. y PÉREZ, C. Democratizar y tecnificar la educación. In HUNEEUS, C. y COUSO, J. (Orgs). *Eduardo Frei Montalva*. 1era ed. Santiago: Universitaria, 2016.
- BELLISARIO, A. The Legacy of Allende’s Revolutionary Cultural Politics, 1970-73. *The Journal of Popular Culture*, v.54, n.5, pp.1051-1072, 2021. <https://doi.org/10.1111/jpcu.13068>
- CANDIDATURA Presidencial Salvador Allende. *Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular*. Santiago: Sin Editorial, 1970.
- CARIOLA, P. y GARCÍA HUIDOBRO, E. Nuevas políticas de la educación particular y el programa de la Unidad Popular. *Mensaje*, n. 193, pp.456-462, 1970.
- CARNOY, M. y WERTHEIN, J. *Cuba: cambio económico y reforma educativa (1955-1978)*. 1era ed. México DF: Alianza, 1980.
- CASALS, M. *La creación de la amenaza roja*. 1era ed. Santiago: Lom, 2016.
- CASTRO, P. *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. 1era ed. Salamanca: Sígueme, 1977.
- COLLIER, S. y SATER, W. *A History of Chile, 1808-2002*. 2da ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- COX, C. *Conflict and Change in State Education in Chile*. Londres, 1984. Tesis (Doctorado en Filosofía) – University of London.
- DEBRAY, R. *Conversación con Allende*. 1era ed. México DF: Siglo XXI, 1971.
- DONOSO ROMO, A. *La educación en las luchas revolucionarias*. 2da ed. Buenos Aires: CLACSO/Quimantú, 2023.
- ESPINOZA, I. y ALVARADO, N. Bibliotecas y bibliotecarios en el contexto educativo y cultural

de la Unidad Popular. In MATAMOROS, C. y NEUT, S. (Orgs). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular*. Vol 1. 1era ed. Santiago: Editorial Sole, 2022.

FARRELL, J. *The National Unified School in Allende's Chile*. 1era ed. Vancouver: UBC Press, 1986.

FAURÉ, D. *Auge y caída del 'Movimiento de Educación Popular chileno': de la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)*. Santiago, 2011. Tesis (Maestría en Historia) – USACH.

FEDERACIÓN de Estudiantes Universidad Católica. *ENU: el control de las conciencias*. 1era ed. Santiago: FEUC, 1973.

FISCHER, K. *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976*. 1era ed. Los Angeles: UCLA, 1979.

GARCÉS, M. *La Unidad Popular y la revolución en Chile*. 1era ed. Santiago: Lom, 2020.

GAUDICHAUD, F. *Chile 1970-1973. Mil días que estremecieron al mundo*. 2da ed. Santiago: Lom, 2017.

GRUZINSKI, S. *¿Para qué sirve la historia?* 1era ed. Madrid: Alianza, 2018.

GUZMÁN, A. Características de las políticas de reformas o innovación de la educación en Chile: perspectiva histórica. *Pensamiento Educativo*, v. 17, n. 2, pp.207-228, 1995.

HARMER, T. *Beatriz Allende: A Revolutionary Life*. 1era ed. Chapel Hill: UNCPRESS, 2020.

HARMER, T. *El gobierno de Allende y la Guerra Fría interamericana*. 1era ed. Santiago: Ediciones UDP, 2013.

HOBBSAWM, E. *Viva la Revolución*. Selección Leslie Bethel. 1era ed. Londres: Little Brown, 2016.

ILLANES, M.A. *"Ausente señorita"*. 1era ed. Santiago: JUNAEB, 1991.

LABARCA, G. *Educación y sociedad: Chile 1964-1984*. 1era ed. Ámsterdam: CEDLA, 1985.

LLANOS, Claudio. *Cuando el pueblo unido fue vencido*. 1era ed. Valparaíso: Ediciones Universitarias, 2014.

LOAEZA, S. *Clases medias y política en México: la querrela escolar, 1959-1963*. 1era ed. México DF: El Colegio de México, 1988.

MAGASICH, J. Prólogo. In GAUDICHAUD, F. *Chile 1970-1973: mil días que estremecieron al mundo*. 1era ed. Santiago: Lom, 2016.

MATAMOROS, C. Historiografía de la educación sobre el período de la Unidad Popular. In MATAMOROS, C y NEUT, S. (Orgs). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular*. Vol. 2, 1era ed. Santiago: Sole, 2023.

MATAMOROS, C. y NEUT, S. (Orgs). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad*

DONOSO ROMO, Andrés. Las políticas educacionales de la Unidad Popular desde la historia (Chile, 1970-1973): contexto, rasgos fundamentales, disputas

- Popular*. Vol. 1. 1era ed. Santiago: Editorial Sole, 2022.
- MATAMOROS, C. y NEUT, S. (Orgs). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular*. Vol. 2. 1era ed. Santiago: Editorial Sole, 2023.
- MAYORGA, R. Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos. In JACKSIC, I. y RENGIFO, F. (Orgs). *Historia política de Chile, 1810-2010*. Vol. 2. 1era ed. Santiago: FCE/UAI, 2017.
- McCULLOCH, G. *The Struggle for the History of Education*. 1era ed. New York: Routledge, 2011.
- MENA, P. *Re-Reading the Struggles Over Education Policies in Chile: 1964-1973*. Londres, 2018. Tesis (Doctorado en Filosofía) – University College London.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *La crisis educacional*. 1era ed. Santiago: Quimantú, 1973.
- MOULIAN, T. *El gobierno de la Unidad Popular: para comenzar*. 1era ed. Santiago: Palinodia, 2021.
- MOULIAN, T. *Fracturas: de Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende (1938-1973)*. 1era ed. Santiago: Lom, 2006.
- NÚÑEZ, I. *La ENU entre dos siglos*. 1era ed. Santiago: Lom, 2003.
- NÚÑEZ, I. Las políticas educacionales del gobierno de Salvador Allende. In SILVA, B. (Org). *Historia social de la educación chilena*. Vol. 5. 1era ed. Santiago: Ediciones UTEM, 2019.
- OSANDÓN, L. y GONZÁLEZ, F. La educación de masas durante la Unidad Popular. In PINTO, J. (Org). *Fiesta y drama*. 1era ed. Santiago: Lom, 2014.
- PÉREZ, C. y SILVA, C. Educación y proyectos desarrollistas. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n. 1, pp.87-111, 2013.
- PÉREZ, E. *Warisata*. 2da ed. La Paz: CERES/Hisbol, 1992.
- PINTO, J. (Org). *Cuando hicimos historia*. 1era ed. Santiago: Lom, 2005.
- PINTO, J. Hacer la revolución en Chile. In: PINTO, J. (Org). *Cuando hicimos historia*. 1era ed. Santiago: Lom, 2005.
- PONCE DE LEÓN, M. El informe de la Escuela Nacional Unificada. In BERNEDO, P. (Org). *Seminario 1973-2018. A 45 años del golpe de estado de 1973*. 1era ed. Santiago: Ediciones PUC, 2019.
- REYES, L. *La escuela en nuestras manos*. 1era ed. Santiago: Quimantú, 2014.
- ROJAS, J. Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Historia*, v.42, n.2, pp.471-503, 2009. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942009000200005>
- SALAZAR, G. y PINTO, J. *Historia contemporánea de Chile*. Vol 1. 1era ed. Santiago: Lom, 1999.
- SAGREDO, R. *Historia mínima de Chile*. 1era ed. México DF: El Colegio de México, 2014.

DONOSO ROMO, Andrés. Las políticas educacionales de la Unidad Popular desde la historia (Chile, 1970-1973): contexto, rasgos fundamentales, disputas

SERRANO, S. PONCE DE LEÓN, M. RENGIFO, F. y MAYORGA, R. Introducción. In SERRANO, S. et al. (Orgs). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Vol. 3. 1era ed. Santiago: Taurus, 2018.

SILVA, B. Introducción. In SILVA, B. (Org). *Historia social de la educación chilena*. Vol. 4. 1era ed. Santiago: Ediciones UTEM, 2018.

SILVA, C. *Escuelas pobladoras*. 1era ed. Santiago: Quimantú, 2018.

SILVA, R. y OVIEDO, C. Declaración Comité Permanente del Episcopado Nacional. In MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *La crisis educacional*. 1era Santiago: Quimantú, 1973.

TORO, P. Ideas políticas educacionales en Chile, C.1810-C.1980. In JAKSIC, I. y GAZMURI, S. (Orgs). *Historia política de Chile, 1810-2010*. Vol. 4. 1era ed. Santiago: FCE/UAI, 2018.

WINN, P. *La revolución chilena*. 1era ed. Santiago: Lom, 2013.