

NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Artículos

Revisitando el Plan San Carlos. Política, educación y hegemonía. Las incertidumbres de un ensayo educativo experimental (1944-1948)

/

Revisiting the San Carlos Plan. Politics, Education, and Hegemony. The Uncertainties of an Experimental Educational Project (1944–1948)

Graciela Rubio Soto

Universidad de Valparaíso, Chile

graciela.rubio@uv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-4849-835X>

Nadia Rojo Libuy

Universidad de Valparaíso, Chile

nadia.rojo@uv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8874-4551>

Recibido el 6 de junio del 2025 Aceptado el 6 de julio del 2025

Páginas 1-33

<https://doi.org/10.58210/nhyg677>

Financiamiento: Se financió con recursos propios.

Conflictos de interés: Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0 Unported (CC BY-NC 4.0)

Licencia Internacional



Resumen

El artículo analiza la implementación del Plan de Educación Experimental de San Carlos entre 1944-1948 en un contexto en que el Estado de Compromiso integraba educación, ciencia y política para

consolidar un desarrollo democrático. En el análisis crítico de fuentes basado en dos Informes no analizados por la historiografía, elaborados por dos comisiones nombradas por el ministro de Educación entre 1946 y 1947 y, de textos publicados por los partidos políticos de

izquierda de la coalición gobernante, se revisan los fundamentos políticos y teóricos-pedagógicos de este ensayo educativo. El análisis evidencia que las comisiones evaluaron positivamente el desarrollo del Plan y que, entre los actores políticos y sociales implicados en el desarrollo del proyecto, se presentaron tres posiciones sobre la relación entre política y educación y, la visión de hegemonía; la conservadora (partidos de derecha), la política técnica (de los partidos de izquierda en los gobiernos radicales) y, la pedagógica política (sostenida por conglomerados de maestros y gestores del Plan). El proyecto de los maestros basado en una visión integral de la escuela como gestora y democratizadora de comunidades y de aprendizajes para la igualdad de clase y de género con énfasis territorial rural, transgredió el orden centralizado, jerárquico, desigual y memorístico del sistema educativo nacional, debilitando la hegemonía oligárquica originaria. Se reflexiona sobre las articulaciones entre política y educación, especialmente la visión de esta última como medio y técnica, el desconocimiento de teoría pedagógica y la posición de hegemonía asumida por los partidos de izquierda como factores que explican su falta de apoyo decidido al proyecto que condujo a su cierre en los inicios de la Guerra Fría.

Palabras clave: Política, Educación, Hegemonía, Ensayo educativo.

Abstract

This article analyzes the implementation of the San Carlos Experimental Education

Plan between 1944 and 1948, within a context in which a state of commitment integrated education, science, and politics to consolidate democratic development. Through a critical analysis of sources—including two reports previously unexamined by historiography, produced by commissions appointed by the Minister of Education between 1946 and 1947, as well as texts published by left-wing parties within the governing coalition—the study explores the political and theoretical-pedagogical foundations of this educational experiment. The analysis reveals that the commissions positively evaluated the Plan's development. Moreover, among the political and social actors involved, three distinct positions emerged regarding the relationship between politics and education, and their corresponding visions of hegemony: a conservative stance (espoused by right-wing parties), a technocratic-political approach (advocated by left-wing parties during the Radical governments), and a pedagogical-political vision (promoted by coalitions of teachers and Plan administrators). The project spearheaded by teachers—rooted in a comprehensive view of the school as both an engine for community development and a democratizing force for learning aimed at class and gender equality, with a strong emphasis on rural territories—challenged the centralized, hierarchical, unequal, and rote-based structure of the national education system, thereby undermining its oligarchic foundations. The article reflects on the intersections between politics and

education, particularly the conceptualization of the latter as a mere instrument or technical means, the disregard for pedagogical theory, and the hegemonic position adopted by left-wing parties, which are identified as key factors

explaining their lack of committed support for the project—ultimately leading to its termination at the onset of the Cold War .

Keywords: *Politics, Education, Hegemony, Educational Experiment.*

Introducción

En 1944 el decreto 3.654 dictado por el presidente radical Juan Antonio Ríos (1944-1946), declaró “Zona experimental” la jurisdicción escolar de San Carlos, provincia de Ñuble, iniciando el Plan de Educación Experimental de San Carlos (en adelante, PEESC). Un proyecto liderado por maestros normalistas para intervenir territorialmente una localidad rural controlada económica, política y culturalmente por la oligarquía chilena. La iniciativa enmarcada en la llamada segunda oleada de la educación experimental movilizó un conjunto de acciones educativas y administrativas orientadas a democratizar la educación rural.¹ El maestro Víctor Troncoso aprovechando su nombramiento en 1942 como inspector de la zona gestionó con un equipo de docentes, la creación de la Liga Pro Nueva Escuela Rural (1943), constituida por docentes y agentes locales de la sociedad civil para desarrollar una propuesta educativa entendida como una “concepción pedagógico-social nacional”, basada en los principios educativos de unidad, correlación, continuidad, descentralización y, autonomía técnica y económica del servicio, que habían sido propuestos por el movimiento pedagógico de 1922.²

El proyecto valorado por Ríos para promover la modernización productiva del campo, movilizó en los territorios rurales a un conjunto de maestros que pese a contar con el apoyo de diversos ministros de educación, directores del servicio, apoderados, profesores y actores respetados de la zona, enfrentaron la oposición sistemática de poderes locales tradicionales representados por diputados del partido Conservador, Agrario Laborista y Radical, de administrativos, y agentes económicos y sociales, quienes veían en la propuesta una amenaza al orden social establecido. Diversas obstrucciones administrativas y acusaciones de mala gestión económica, educativa, de transgresiones a la norma del sistema educativo y de intervención política, llevaron al cierre del proyecto en 1948. El fracaso del Plan y la dificultad de acceso a fuentes ha incidido en abordarlo de modo parcial o asociarlo a discusiones más amplias como el impacto de una reforma educativa a escala local, sus

¹Camila Pérez, "Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)", *Bajo la Lupa* (2020): 1-27

² Plan Experimental de Educación de San Carlos desde su génesis hasta 1948. (Santiago de Chile, 1951)

implicaciones gremiales, culturales y, su aporte a la comprensión de las Escuelas Consolidadas de mediados del siglo XX.³

Otra perspectiva que relaciona los fundamentos y el desarrollo de la propuesta educativa y su contexto histórico político ha realzado su inserción en una estrategia de regulación social, productiva desarrollista para formar trabajadores y ciudadanos en el Estado de Compromiso. Y, su rol en la democratización social sustentada en un modelo educativo político de trabajo territorial, el aprendizaje y la protección social. Concluyendo que la ausencia de experiencias previas y el reducido apoyo de la comunidad local habrían tensionado el campo educativo y político afectando la viabilidad del proyecto quedando este, a expensas de la correlación de fuerzas políticas del momento.⁴

El análisis de dos informes sobre el Plan, hasta ahora no conocidos, presentados en 1947 por el ministro de Educación Alejandro Ríos Valdivia a los senadores socialistas Carlos Alberto Martínez y Salvador Allende, quienes manifestaron su apoyo al proyecto, ha llevado a revisar estas conclusiones. Ambas Comisiones visitantes y redactoras, la primera de 1946, centrada en la gestión administrativa y económica y la segunda, de 1947 en un análisis más integral sobre la fundamentación teórica y práctica educativa del proyecto, la administración, y la percepción de docentes participantes y agentes locales, reconocieron su buen funcionamiento, contrariamente a la posición del ministro que promovía su clausura.⁵ Ambas comisiones coincidieron en valorar el trabajo docente, el vínculo con la comunidad y destacaron la

³Diego Escobar, "Pedro Aguirre Cerda y el Frente Popular: un intento modernizador de la educación chilena", *Revista de Historia de la Educación*, (1996): 9-26. Oriel Espinoza, "La crisis del sistema educacional en Chile y el proceso de reforma desde una perspectiva sociopolítica (1939-1952)", (Tesis de Licenciatura en Historia Universidad de Chile, 1986): 1-186. Cecilia Martner, "Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952" *ECO Educación y Comunicaciones*, (1986): 1-94. Mario Castro-Paredes, "Política, educación y territorio en Chile (1950-2010): de las acciones colectivas a las acciones del mercado", *Educación y Educadores*, 15, 1, (2012): 97-114. Iván Núñez, La descentralización de las reformas educacionales en Chile: 1940-1973 (Santiago: PIIE, 1989), 1-250. Iván Núñez, "Hacia un paradigma de reformas: La experiencia chilena", *Pensamiento Educativo*, 17, 2, (1995):173-189. Luis Osandón, *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)* (Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2007),1-216. Miriam Zemelman e Isabel Jara, *Seis episodios de la Educación chilena: 1920-1965* (Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2006), 1-162. Iván Núñez, *Gremios del magisterio: setenta años de historia, 1900-1970* (Santiago: PIIE, 1986),1-244. Pablo Toro, "¿Técnicos de la política y del alma? Un episodio en las discusiones sobre políticas de educación secundaria en Chile y la instalación de la orientación escolar a mediados del siglo XX", en *Templos del saber: discursos políticos y utopías educativas*, editado por Teresa González Pérez (Madrid: Mercurio, 2015), 313-36.1. Jorge Ureta, "Mujeres y sus percepciones sobre la escolarización campesina durante los gobiernos radicales, 1938-1945: Rapel de Navidad", *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*,3 (2015): 65-89. Leonora Reyes, María Isabel Toledo y María Luisa Egaña, "École, communauté et sujet enseignant. Le projet historique de la 'Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson'. Chili, 1953-1977", *Paedagogica Historica*,49,2 (2013): 1-19.

⁴Graciela Rubio, Luis Ossandón, y Francisca Quinteros, "La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo: Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944-1947)", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 27, 102 (2019):88-107.

⁵Ministerio de Educación, *Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos en lo referente al movimiento económico*, (Santiago: Ministerio de Educación, 1946),1-33. *Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos respecto de la organización y funcionamiento* (Santiago: Ministerio de Educación,1947,1-71.

congruencia de la propuesta con el proyecto educativo de los gobiernos radicales, pese a la ausencia de recursos para su implementación.

Esta disonancia junto con la revisión de nuevas fuentes y estudios complementarios sobre las tensiones del Estado de Compromiso y la visión de los partidos de la coalición de gobierno sobre la política y la educación en contextos rurales nos ha llevado a visitar el desarrollo del proyecto, sus propósitos transformativos, las debilidades de los partidos de centro izquierda ante este tipo de propuestas, la visión de la oposición y, el contexto político de la Guerra Fría, como elementos que incidieron en su cierre.

El Plan de Educación experimental San Carlos liderado por maestros normalistas basados en el funcionalismo pedagógico promovió en un contexto de modernización capitalista un proyecto de intervención educativa territorial rural entre 1944-1948. El Estado de compromiso permitió que este desarrollara en los históricos espacios de dominación oligárquica, modelos de enseñanza, de trabajo investigativo, colaborativo y de evaluación que incorporaron a las comunidades rurales en relaciones democráticas, opuestas a las formas de educación campesina vigentes. La propuesta se asoció a diversas iniciativas lideradas por los partidos de izquierda, que desde 1935 venían ampliando la intervención en la sociedad tradicional campesina, debilitando la hegemonía rural conservadora en los ámbitos culturales, organizativos y educativos. Siguiendo estas constataciones nos hemos planteado las siguientes preguntas; ¿Cuáles fueron las formas de funcionamiento y fundamentos pedagógicos del Plan? ¿Qué ámbitos del proyecto fueron relevados en los Informes y transformaban el orden social rural? ¿Puede considerarse el Plan como una forma de educación contrahegemónica? ¿Cómo incidió la visión de los partidos sobre la educación, las tensiones políticas del Estado de Compromiso y el contexto de Guerra Fría en el cierre del proyecto? Hemos planteado como hipótesis que: Este ensayo educativo territorial agenció procesos de organización y participación de las comunidades educativas campesinas sin un apoyo decidido de los partidos de la coalición gobernante. La posición de los partidos de izquierda ante la educación y su visión de la hegemonía centrada en el control de las organizaciones sociales y del Estado, dejaron el proyecto a expensas de las estrategias de contención defensiva de la derecha que impidieron su desarrollo. Estas condiciones junto con el alineamiento del gobierno de González Videla con la política norteamericana en la Guerra Fría y la expansión de una estrategia represiva de la derecha llevaron a la clausura del proyecto en 1948, cerrando un ciclo político marcado por el rol activo de los movimientos sociales en el diseño y ejecución de las políticas públicas en el Estado de compromiso.

1- Estado de compromiso, educación y el Plan San Carlos:1938-1948

A continuación, presentamos algunas visiones sobre el Estado, los objetivos, estrategias políticas, la educación y los contextos de disputa liderados por los partidos de gobierno y de oposición, destacando su incidencia en las posibilidades históricas de implementación de este ensayo educativo. Los partidos de gobierno en el Estado de Compromiso se propusieron

incrementar la participación social, reconociendo las perspectivas democratizantes en educación como horizonte de desarrollo. Sin embargo, no consolidaron una visión de cambio educativo consistente para los contextos rurales. El desempeño insuficiente de los actores sociales involucrados y la aplicación de estrategias sistemáticas de contención a estos procesos por la derecha opositora condujo a un fracaso relativo los esfuerzos de renovación de la educación rural.

La llegada al poder en 1938 del Frente Popular, una alianza de centro izquierda liderada por el Partido Radical, introdujo un proceso de transformación del Estado basado en un ideario nacional desarrollista, un gobierno democrático y en la industrialización sustitutiva de importaciones. Esto llevó a los partidos de gobierno a impulsar la democratización de la sociedad a través de una “política social” orientada a profesionalizar la intervención civil y estatal sobre los pobres y los trabajadores, mejorar sus condiciones de vida, prevenir el daño social, e integrarlos al proyecto nacional, incorporando activamente el campo educativo.⁶

Este propósito enmarcado en la particularidad política de un Estado de Compromiso en un “Capitalismo Oligárquico”, integró a los partidos antisistema (Partido socialista y Partido comunista) en el Estado, en una alianza con el centro (Partido Radical), contribuyendo a incrementar los espacios de participación, discusión y negociación disputando estos, la hegemonía tradicional ejercida por la derecha (Partido Conservador, Partido Liberal) en contextos sociales y educativo culturales, tanto urbanos como rurales.⁷

Esta nueva relación de partidos llevó a la derecha a desarrollar estrategias de contención a las transformaciones en curso, que neutralizaron la propuesta de intervención educativa rural elaborada por los maestros normalistas. La derecha implementó, en un primer momento, la estrategia de contención defensiva (1938-1942) al perder las elecciones presidenciales (victoria de Pedro Aguirre Cerda), frenando mediante la mayoría parlamentaria, las reformas previstas. Y, en un segundo momento (1942-1946) integró a representantes liberales en los ministerios del gobierno de Ríos. La estrategia de contención coactiva (1948-1958) se desarrolló en el marco de la Guerra Fría y respondió a las supuestas amenazas al orden público, por las huelgas obreras de 1947, instalando una nueva modalidad de dominación, al aprobar en 1948 la proscripción del Partido Comunista, poniendo en jaque el movimiento obrero hasta 1958. Esta última estrategia, tras finalizar la Segunda Guerra Mundial y el giro de González Videla a favor de la intervención de Estados Unidos en América Latina, incidieron en el cierre del Plan, dando paso a un modo de “educación tecnocrática de

⁶Rodrigo Henríquez, *En estado sólido: políticas y politización en la construcción estatal. Chile 1920-1950* (Santiago: Ediciones UC, 2014), 1- 280. María Angelica Illanes, *En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia: Historia social de la salud pública, Chile, 1880/1973 (Hacia una historia social del siglo XX)* (Santiago: Ministerio de Salud-Protege Red de Protección Social, 2010), 1-515. Ana Tironi, “La ideología del Partido Radical en los años treinta” (Tesis de licenciatura Pontificia Universidad Católica de Chile, 1983), 1-235.

⁷Tomás Moulian, *Fracturas: de Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende 1938- 1973* (Santiago: LOM, 2006), 21.

masas”⁸ que se volvió hegemónica en la discusión educativa local en las décadas siguientes.⁹ Por último, la estrategia de contención integrativa (1958 y 1970), tuvo un mayor despliegue durante el gobierno de Frei, con un proyecto reformista destinado a consolidar la modernización capitalista e impulsar la participación a través de la organización de campesinos y pobladores.

Otro aspecto que incidió en la comprensión del proyecto fue el modo en que los partidos de izquierda de la coalición gobernante entendieron lo rural. Si bien, estos habían iniciado una política de expansión de la organización en sectores rurales desde 1935, los posicionamientos estratégicos políticos centrados en la lucha de clases y el acceso al control del Estado para implementar desde allí, las transformaciones, les hizo considerar el campo y el sujeto campesino como elementos residuales del desarrollo de la democracia liberal capitalista. Esto produjo, divisiones al interior de los partidos gobernantes sobre el apoyo a la sindicalización campesina y condujo a invisibilizar la participación y demandas (diversas y complejas), propias del sector. Llegando, por el juego de fuerzas de compromiso, el gobierno de Pedro Aguirre Cerda a suspender en 1939 la formación de nuevos sindicatos agrícolas.¹⁰

A mediados de la década de 1940, los conceptos dominantes de la política educativa se organizaron en torno a la idea de “función social de la educación”, integrando los principios de educación pública, bienestar, protección, trabajo, progreso económico, igualdad de oportunidades y democracia. Estas tendencias se habían fortalecido por la comprensión, tanto de Aguirre Cerda (1938–1941) como de Ríos (1942-1944), de la trascendencia del Estado Docente y la visión de la educación como una vía rápida y focalizada para articular la formación de ciudadanos para el trabajo. La promoción de diversas políticas con la participación de los docentes, tales como la Renovación de la Educación Secundaria en la coyuntura 1944–1946 y el PEESC, conformó una creciente integración discursiva entre los ámbitos social, político, económico y científico. Esto, unido a la complejización del campo educativo, hizo converger entre 1940-1950 ideas de distinta procedencia (psicología, sociología, experiencias educativas y diversas teorías), la mayoría de ellas para enfatizar la democracia y el desarrollo. Si bien, desde la promulgación en 1920 de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, se habían sucedido significativos esfuerzos de cambio de la educación formal basada en inspiraciones modernizantes y democratizadoras (ampliación del acceso y renovación técnica), impulsadas por los grupos sociales medios y populares organizados, perduraban en el sistema educativo rasgos tradicionales de la educación tales como:

⁸Juan Mainer, (Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2024),1-633.

⁹Iván Núñez, “La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)”, CPEIP, (2002),1-139.

¹⁰“La respuesta patronal comenzó con una campaña de prensa (marzo de 1939) para solicitar a Aguirre Cerda la suspensión de la sindicalización” y “El Ministerio del Trabajo emitió la Circular N° 34 que suspendía la formación de nuevos sindicatos agrarios por parte de la Inspección del Trabajo”. Ver Nicolás Acevedo Arriaza, Un fantasma recorre el campo Comunismo y Politización Campesina en Chile (1935-1948), (Santiago: Ariadna, 2023),90-91.

“i) cobertura estrecha y desigualmente distribuida ; ii) segmentación del sistema educativo en dos canales , uno para usufructo de los sectores dominantes y grupos cooptados y otro, a medias abierto a las capas populares ; iii) administración centralizada, verticalista, burocrática y uniformante; v) en lo pedagógico, intelectualismo, verbalismo, transmisión autoritaria, formalismo, etc. ;v) inspiración en modelos pedagógicos extranjeros; vi) disfuncionalidad respecto a la evolución económico-social del país, etc.”.¹¹

En los gobiernos de Aguirre Cerda y Ríos, primó en los partidos de izquierda una “estrategia revolucionaria” del cambio, convergente con el análisis de la ruralidad en el marco de las relaciones capitalistas, que entendía la transformación de la escuela como resultado de cambios en las estructuras de propiedad, de poder y de organización social impulsadas desde el Estado Revolucionario. La estrategia se vinculaba al movimiento obrero, social y políticamente organizado, en momentos en que sectores importantes de este se radicalizaban y propugnaban imperativamente una transformación revolucionaria del capitalismo. Tal como lo evidenciaba un sector del magisterio chileno que en medio de una crisis social, económica y política (1931-1935) que, adhiriendo a la estrategia de la III Internacional Comunista cuestionaba el “reformismo” y apoyaba una “concepción pedagógica de clase proletaria que solo se concretaría con la construcción del socialismo.¹² De este modo, propuestas centradas en la transformación de las relaciones sociales derivadas de la democratización de los aprendizajes en contextos rurales no serían debidamente valoradas. Junto con ello, una visión de los partidos de izquierda, muy parcial del fenómeno educativo y centrada en el Estado, incidió en que estos no integrarían el conflicto social en los contextos educativos y no destacaran sus potencialidades de transformación.

Por su parte, los maestros normalistas reunidos en la AGP (1922), continuando con sus presupuestos de la reforma de 1928 propusieron una concepción del cambio que Núñez (1984) ha llamado “ensayo educativo”. Una estrategia que promovía las transformaciones desde una experimentación en pequeña escala que requería de un tiempo largo de acumulación de experiencia y recursos, antes de su generalización y consolidación en el sistema.

“Abortada en 1928 la aplicación de esta matriz, muchos de sus defensores intentaron cambios educacionales, en forma de "planes experimentales" de alcance local. El primer plan experimental fue aplicado entre 1944 y 1948 en el departamento rural de San Carlos y el segundo, fugazmente, en la ciudad obrera anexa a la usina de Huachipato. De ellos, nacieron las "escuelas consolidadas", que fueron progresivamente diseminándose por centros numerosos industriales y por pequeñas ciudades de zonas agrarias e incluso poblaciones suburbanas del propio Santiago. En estas experiencias se buscaron

¹¹Iván Núñez, “Actores y estrategias para el cambio educacional en Chile. Historia y propuesta”, Seminario Anual de Formación Cultura Escolar y Cambio Educacional en Chile. Red Latinoamericana de investigaciones cualitativas, (julio 1984): 4 y 5.

¹²Ibid., p.7. Ver también, Federación de Maestros de Chile, “La Federación de Maestro de Chile Al lado del Proletariado, “Trabajadores de la Enseñanza”, 17 de junio de 1932.

alternativas a la organización discontinua del sistema escolar, a su uniformidad y a la centralización de su administración, a la vez qué mecanismos apropiados para la ampliación de oportunidades educativas para la población escolar de regiones y localidades aisladas o periféricas”.¹³

Si bien, la coalición de gobierno apoyaba las políticas democratizantes como horizonte de desarrollo, no existía una aproximación estratégica compartida sobre el rol transformativo de la educación, generando políticas educativas disonantes para el espacio agrario. Por una parte, el Plan promovía la democratización y la igualdad educativa y social de las mujeres a través de sus programas formativos para la educación secundaria y por otra, el Instituto de Información Campesina creado por el gobierno de Aguirre Cerda (1939), desarrollaba una estrategia educacional y cultural para el fomento de la modernización del campo, sin romper las relaciones de armonía entre capital y trabajo, anulando las organizaciones campesinas, consolidando los roles femeninos tradicionales y reproduciendo las desigualdades sociales de género en contextos agrarios. Esta disonancia se evidenció en la publicación bianual de la institución, *El Libro del Huaso chileno*, la cual promovía una pedagogía pública paternalista e higienista, modelando así la educación de las niñas “No la mande a Santiago... una muchacha se educa mejor en su casa, aunque sea un rancho... que aprenda costura, a cultivar hortalizas, a tejer, a cuidar colmenas. El Instituto de Información Campesina la ayudará. Pero no la mande lejos de usted, ni a Santiago ni a ningún otro pueblo”.¹⁴

2. Características del Plan

2.1 El proyecto y la política educativa

El Plan se inscribió en una política económica rural defendida por los gobiernos radicales orientada a modernizar las relaciones productivas y sociales sin modificar las estructuras de propiedad. El tema agrario fue pensado como un “problema” de concentración de la tierra, reconociendo la necesidad de trazar planes de realizaciones prácticas para la transformación del latifundio¹⁵. Se necesitaba “profesionalizar a los hijos de la tierra” y evitar que masas analfabetas migraran sin rumbo a las ciudades. Para ello, la política estatal basada en la experiencia comparada de la época promovió la idea de transformación de la escuela rural en articulación de los procesos educativos y productivos (“el medio socio económico”), y

¹³Iván Núñez, “Actores y estrategias para el cambio educacional en Chile. Historia y propuesta”, Seminario Anual de Formación Cultura Escolar y Cambio Educacional en Chile. Red Latinoamericana de investigaciones cualitativas, (julio 1984): 12-13. R, R.N., “Víctor Troncoso nos habla del Plan Experimental de San Carlos”. “Revista de educación”, junio 1946, 134-136, 192. Juan Sandoval, “Un gran problema en la educación Primaria”, “Revista de Educación” junio 1946, 173-175. David Ortega, “El Sistema Consolidado de Educación y el Plan Experimental de San Carlos”, (Memoria de Prueba, Universidad Técnica del Estado, 1955).

¹⁴Instituto de Información Campesina no 5: 11. En Acevedo, N. *El Libro del Huaso Chileno. El Instituto de Información Campesina y las movilizaciones campesinas (1939-1943)*, Revista De Historia Social Y De Las Mentalidades, 21 (2017): 132.

¹⁵Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos en lo referente al movimiento económico, (Santiago: Ministerio de Educación, 1946),15.

gubernamentales (la democracia). Estos principios fueron integrados en la categoría “educación como función social y del Estado” para sustentar diversas políticas de intervención estatal.

“a) La educación debe acentuar su espíritu democrático de modo que sus beneficios alcancen a toda la población escolar, cualquiera que sea su condición social) La educación debe contemplar la realidad nacional para atender la vida de formación del educando en función de las necesidades del país, de orden geográfico, económico, social, cultural y sanitario. El Plan San Carlos, organiza la educación en función del estado, considerando estos enunciados. Se basa específicamente en la circular 49 de educación primaria con su cuadro de problemas referentes, a) la escuela y la democracia, b) la escuela y el Plan Económico Nacional, c) La escuela y el sentido de chilenidad y unidad, d) la escuela y el plan sanitario nacional, e) la escuela y el plan de previsión social y f) La escuela y los hábitos sociales”.¹⁶

La educación como “función del Estado”, asumida por las coaliciones de gobierno como un medio articulador de diversas áreas del desarrollo individual (cambio en la conciencia) y socio productiva, (formar un trabajador eficiente), se integró en la discusión política para acumular cuotas de poder (dirección y sentido de la intervención y rol de los partidos), debilitando la discusión sobre las visiones propiamente teórico pedagógicas del fenómeno educativo.¹⁷ Contrariamente a estas tendencias, los fundamentos y finalidades educativas si, fueron realizados por el PEESC como lo evidenció el Informe de 1947 liderado por la maestra María Marchant que destacó la visión de la educación sustentada por el Plan:

“a-La educación debe servir al proceso de la vida, favoreciendo al máximo el desarrollo de las potencialidades individuales. b-la educación debe habilitar al individuo que proceda con criterio científico. c-La educación debe favorecer ampliamente el desenvolvimiento del individuo para formar el ciudadano, eficiente, productor, solidario, y libre, simultáneamente con una tendencia social o solidaria. d-La educación debe proporcionar una técnica de trabajo sea esta manual o intelectual. Cada alumno debe salir premunido de una técnica de trabajo derivada de las actividades agropecuarias para poder convertirse en un elemento eficaz. e- El papel de la educación en cuanto a la función del estado, el de procurar encontrar la profesión del individuo. Las finalidades del PEESC deben ser la lógica consecuencia de las condiciones y necesidades económicas, políticas, educacionales, sociales, etc, de la zona deben ser fundamentales en los valores y principios de una filosofía social democrática”.¹⁸

Si bien el proyecto había realizado un estudio previo sobre la localidad y había asumido la orientación democrática de la política educativa, la Comisión de 1947, desde una mirada

¹⁶Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos respecto de la organización y funcionamiento (Santiago: Ministerio de Educación,1947),10.

¹⁷Cecilia Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952” ECO Educación y Comunicaciones, (1986):97.

¹⁸Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos respecto de la organización y funcionamiento (Santiago: Ministerio de Educación,1947),135.

científica más integral sobre la fundamentación de propuestas educativas, cuestionó la regularidad de los datos recogidos y algunos aspectos de las finalidades definidas por el Plan para la escuela primaria. Entre estos consideró que el enfoque individualista del proyecto no incorporaba del todo aspectos como, el principio armónico de la formación de la personalidad humana (individual y social), de acuerdo a las potencialidades del educando, en el medio geográfico los ámbitos social, económico y político, y la conservación y aprovechamiento racional de las energías humanas y de los recursos naturales, complementando la formación del ciudadano como “eficiente productor” con la de “inteligente consumidor.”¹⁹ Destacando que el sujeto solidario y libre de primaria debía situarse en una sociedad democrática y realzar el acceso a la cultura promovido por la educación y, no sólo priorizar la formación para el trabajo. Estos énfasis, denotaban la tendencia globalizadora que se incorporaba en la política educativa de acuerdo al proyecto de ingeniería social en marcha, a diferencia de la mirada más empírica educativa territorial del proyecto de los maestros.

2.2 El funcionamiento del proyecto

El PEESC se implementó mediante cuatro decretos publicados entre 1944 y 1946²⁰, estos de modo progresivo, definieron el territorio a intervenir, las diversas unidades educativas que lo conformaban, la protección social, su administración y el trabajo docente. Sin embargo, este evidenció desde su gestación una ambigüedad estructural de la política educativa en el Estado de Compromiso, porque los decretos emitidos no contemplaban financiamiento, quedando el proyecto de los maestros en una inestabilidad permanente y a expensas del juego político local. Junto con ello, enfrentó la oposición sistemática del partido conservador y del diputado radical de la localidad Carlos Montané, quien en 1945 impugnó junto con la derecha el financiamiento en la Comisión de Presupuesto y se opuso al liderazgo de Troncoso provocando la fractura de la asamblea de su partido en San Carlos. Y, en 1946 declaró la existencia de supuestas irregularidades de orden técnico y económico exigiendo una comisión investigadora²¹. Luego de la visita de esta, y negando el contenido y conclusiones del propio Informe declaró sobre el proyecto en 1947 que:

“Como se puede observar, señor Presidente, la concepción del plan es ampulosa en sus realizaciones; de un costo subidísimo en su ejecución, y de una orientación totalmente nueva del sentido cultural de la Educación Primaria. Ahora bien, esta nueva orientación, este total desplazamiento de la Educación Primaria hacia un sentido puramente agrario o vocacional, ¿está cimentado sobre base pedagógica firme o, lisa y llanamente, sobre

¹⁹Ibid., p.136.

²⁰30 de junio de 1944, decreto n° 3654 declara Zona Experimental al Depto. de San Carlos, 6 de marzo de 1945, decreto n° 1100 que crea siete tipos de instituciones escolares en San Carlos, 6 de abril de 1945, decreto n° 1859 que organiza la Escuela Consolidada de San Carlos, 13 de marzo de 1946, decreto n° 1687, aplicación del Plan de Renovación Gradual de Ed. Secundaria en San Carlos. El Departamento de Guía Vocacional entraría en funciones en 1947.

²¹En 1946 la Asamblea radical de Valdivia aprobó la ejecución del proyecto. Ver El Plan Experimental de San Carlos desde su génesis hasta 1948 (Santiago: Instituto de Pedagogía Terapéutica, 1951), 9.

elucubraciones teóricas y muy personales de quienes lo concibieron? ¿Responden o concuerdan las finalidades del Plan Educacional de San Carlos a las orientaciones socioeducativas que para todas las Escuelas Primarias del país fijó, en su Circular N° 49, en forma inequívoca, terminante y explícita la Dirección General de Educación Primaria? No hay temor a equivocarse, señor Presidente, al aseverar categóricamente que no”.²²

Pese a las lógicas centralizadas del servicio y a las intervenciones de los poderes locales que bloquearon el acceso a recursos, en 1946 el Plan tenía en funcionamiento, tres escuelas primarias en transformación a “Escuelas Granja” y de primera clase, que contemplaban hasta 6 grupos de estudiantes con Centros de Padres; la Escuela Consolidada con las unidades de primaria y pre-escolar, el Departamento de Educación Media (Liceo y Escuelas Profesionales), y el Departamento de extensión cultural. Unidades que, entre 1945-1946, incrementaron sustantiva y progresivamente el número de estudiantes en los distintos niveles²³. La Comisión de 1946, consideró que pese a no tener todas las unidades previstas en funcionamiento, se había consolidado la “Etapa de desbrozamiento” y que se iniciaba el verdadero periodo de experimentación educacional, pese a, “(...) todas las limitaciones que ponen la falta de presupuesto para las realizaciones, la lejanía y desvinculación que existe entre San Carlos y la capital, la resistencia que aún oponen algunos elementos despechados y de espíritu lugareño, y finalmente, los últimos acontecimientos políticos que dejaron un poco al margen la preocupación por estos asuntos, que no aparecen con urgencia visible”.²⁴

En este contexto desigual de poder, los maestros desplegaron en el territorio entre 1944-1948, un conjunto de acciones marcadas por su carácter multidimensional. Simultáneamente, buscaron espacios físicos para la instalación, disputaron terrenos agrícolas con las élites para el funcionamiento de las escuelas primarias rurales existentes y transformar la formación impartida en ellas, debiendo generar equipos de trabajo entre maestros con desiguales formas de especialización (generalistas y educación experimental). Denunciaron la lentitud y ausencia de recursos y cómo esto dificultaba generar equipos de trabajo orgánicos para desarrollar propuestas educativas progresivas en las escuelas. Y desarrollaron un vínculo activo con la comunidad (fiestas, actividades culturales, conmemoraciones, promoción del

²²Congreso Nacional Cuadragésimo periodo legislativo. Cámara de diputadas y diputados, Sesión 20, ordinaria, 22 de julio 1947 (Santiago: Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo. Cámara de diputadas y diputados, 1947), 953.

²³Allende, en defensa del proyecto, expuso algunas cifras de matrículas del Informe de 1947 que evidenciaban un incremento sustantivo: “Departamento de Educación Primaria: Matrícula: 1945: 1709, 1946: 1698, 1947: 1592, Cursos: 1945: 38, 1946: 48, 1947: 45. Además 112 estudiantes egresados (de 119) de sextos años continuaron estudios. Departamento de Ed. Media: Matrícula (Humanidades y Comercio): 1945: 69, 1946: 163, 1947: 318. Cursos: 1945: 2, 1946: 5, 1947: 10. Depto. de Guía y Orientación Vocacional: Matrícula (orientación): 1945: 54, 1946: 41, 1947: 36. Cursos: 1945: 5, 1946: 2, 1947: 2. Matrícula (orientación): 1945: 398, 1946: 548, 1947: 784. Cursos 1945: 12, 1946: 15, 1947: 23. Depto. de Extensión Cultural: Matrícula: 1945: 60, 1946: 269, 1947: 287. Cursos: 1945: 2, 1946: 15, 1947: 18.” Congreso Nacional Cuadragésimo periodo legislativo, Senado, 1947, Sesión 11 del martes 1 de julio de 1947 (Santiago, Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Senado, 1947), 753.

²⁴Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos en lo referente al movimiento económico, (Santiago: Ministerio de Educación, 1946), 110.

deporte, etc.). El Informe de 1947, destacó las siguientes acciones llevadas a cabo por los maestros; para difundir el Plan, se relacionaron con el medio local (padres, agentes políticos, económicos locales, organizaciones, maestros), con representantes nacionales del gremio como la UPCH y los Inspectores del Servicio. Para defender la continuidad de la propuesta, participaron en encuentros educativos y publicaron diversos insertos en la prensa local y nacional. Este trabajo educativo intensivo de los maestros con la comunidad escolar y social, en condiciones adversas, fue resaltado por la Comisión de 1946, al evaluar el Departamento de Extensión Cultural. Este estaba encargado de contribuir al mejoramiento cultural, sanitario y económico, desarrollando actividades de alfabetización y complementación de estudios, recreaciones a la población, cursos libres de oficios varios y de actividades artísticas y, la gestión de la escuela de educación popular. El trabajo en el Departamento a cargo del Sr Alfredo Cañas fue descrito así;

“(...)profesor experimentado que labora asesorado por el consejo de profesores: Este departamento realiza su trabajo en la tarde y en las noches y se hace con los profesores de los otros departamentos que completan horario en estas actividades. Los alumnos y ex- alumnos y vecinos forman instituciones extraescolares que mantienen una estrecha vinculación con el departamento. Tuve ocasión de ver las diferentes formas en que se desarrolla su labor educativa”.²⁵

En cuanto al trabajo formativo, el Plan relacionó métodos activos de la educación experimental en consonancia con las orientaciones gubernamentales y una formación ajustada a las necesidades específicas de los diversos grupos de estudiantes que se expresó en la variedad de programas creados. Destacando para la alfabetización en la primaria (curso de primer año), el “método global”, centrado en la lectura y la escritura, además de la disposición para desarrollar métodos nuevos para las demás asignaturas en los otros cursos. Del mismo modo, la Comisión evaluadora destacó que fueron integradas diversas indicaciones propuestas por la Comisión de Renovación Gradual de Educación Secundaria²⁶ tales como, desarrollar aprendizajes activos, un conjunto de iniciativas relacionadas con la clasificación y distribución de los alumnos según sus niveles de aprendizaje y transformar las salas de clases en Gabinetes de Asignaturas. En cuanto a los procesos evaluativos, se aplicaban pruebas de control para la educación primaria diseñadas por los docentes y pruebas objetivas con sus respectivas escalas de evaluación que eran recibidas por los profesores de educación media de acuerdo con la política educativa nacional. Estas últimas eran elaboradas por la Comisión de Renovación, y eran modificadas o reconstruidas para orientar eficazmente el proceso educativo según los diversos niveles de aprendizaje.²⁷

Simultáneamente, se promovieron innovaciones para articular la educación primaria y secundaria (unidad del sistema), integrando coordinaciones de ambos niveles educativos e

²⁵Ibid., p. 114.

²⁶Ibid., p.156.

²⁷Ibid., p.158.

introduciendo la obligatoriedad de la educación hasta el primer año de educación secundaria.²⁸ La Escuela Consolidada estaba compuesta de cuatro departamentos: Educación Primaria y pre-escolar, Ed. media (liceo y esc. profesionales), Extensión Cultural y Guía y Orientación Vocacional. Cada departamento tenía un jefe que supervisaba las actividades y recibía orientación de la directora, la Sra. Luzmira Leyton. También esta se organizaba con distintos grupos escolares que funcionan en diversos locales, con horarios flexibles para clases de ejercitación y ramos especiales, y realizando ajustes en los grupos de alumnos según sus necesidades y aptitudes, como parte de su carácter experimental. Implementó métodos innovadores como el trabajo socializado y la orientación técnica en las clases. Además, contaba con actividades extracurriculares como clubes deportivos y culturales, y un Centro de Padres que apoyaba activamente el Plan Experimental.

Para la Protección social, pese a las debilidades de recursos, se establecieron alianzas con la Junta de auxilio escolar de San Carlos que dependía de la Dirección General, desarrollando un plan de asistencia para la Escuela Consolidada que incluyó; un restorán escolar, que llegó a atender a 160 estudiantes seleccionados que aseguraba la debida alimentación de los estudiantes en el año escolar, vestuario (1946). Incluyeron también, las colonias de verano, organizadas conjuntamente con la Junta de Beneficencia donde participaron 129 niños. En 1947, la alimentación y la colonia continuaron sus funciones previstas.

Otro rasgo relevante fue la introducción de prácticas educativas democratizadoras con el entorno local y la comunidad educativa. En cuanto al primero, la constitución de la Liga Pro Nueva Escuela Rural de San Carlos²⁹ como grupo de estudio en la que participaron diversos conglomerados de docentes para abordar el problema de la escuela rural, contribuyó a afianzar el apoyo de diversos agentes locales al desarrollo del proyecto.

“(…) el día 3 de Julio de 1943, se reúnen los maestros que más se habían inquietado por el problema propuesto por el Inspector [Víctor Troncoso] y acordaron constituir un grupo de estudio, que se denominó "Liga pro-nueva Escuela Rural de San Carlos"... Se acordó invitar en forma oficial a participar en la Liga a los Consejos de Profesores de las Escuelas de la ciudad, a la Liga de Estudiantes Pobres, a la I. Municipalidad, a la Unión de Profesores de Chile y al Rotary Club”.³⁰

La Comisión destacó el apoyo al Plan de diversos agentes de la sociedad civil local. A partir de 1944, las reticencias iniciales fueron quedando atrás y los padres de los alumnos, vecinos

²⁸Medida que contrariaba la normativa del sistema educativo. regida por la ley de obligatoriedad de 1920.

²⁹Entre los vecinos ilustres encontramos al alcalde de la zona, señor Carlos Cortés, quien destacó:” el plan en sí mismo satisface las aspiraciones de progreso del pueblo.”. Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos respecto de la organización y funcionamiento (Santiago: Ministerio de Educación,1947),182.

³⁰Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos en lo referente al movimiento económico, (Santiago: Ministerio de Educación, 1946), 16-17. El directorio de la liga se amplió integrando diversos agentes políticos locales.

ilustres, sindicatos y algunos partidos políticos, autoridades y profesorado, avalaron el plan.³¹ Diversos cuestionarios presentados por el Informe de la Comisión de 1947, evidenciaron un apoyo transversal de vecinos ilustres, autoridades y partidos políticos, logrando interesar a la mayor cantidad de personalidades de la zona. Del mismo modo, las prácticas educativas sociales ya señaladas, promovidas por los docentes y la Unidad de Extensión Cultural (deportes, alfabetización, charlas, cursos,) modificaron la participación de diversos agentes sociales de la localidad en torno a un concepto de comunidad basado en principios de igualdad social y de género, contrario al orden conservador agrario. Estas iniciativas llevaron a modificar las formas de celebración de los actos de conmemoración nacional tensionando la “tradicción local”, aspecto que el Informe de 1947 describió así: “...en este sentido y dentro del marco de las campañas educativas en favor de la comunidad se dispuso la “transformación para la conmemoración del aniversario patrio lo que generó inquietud dentro de la comunidad”.³²

La organización de la comunidad educativa también promovió la democratización hacia adentro. El trabajo de maestros se articuló por equipos de acuerdo con las disciplinas y niveles y de actividades “extraprogramáticas”, conformando un colectivo que el Informe de 1947 describió así:

“El Consejo de Profesores tiene las siguientes funciones: 1. Orientar y revisar la labor profesional del maestro mediante sesiones de estudio. 2. Actuar de manera administrativa para solucionar asuntos relacionados con el buen funcionamiento de la escuela. 3. Vincular de la forma más estrecha posible a la escuela con el medio. Estas funciones están establecidas para garantizar la libre expresión de ideas y la formulación de iniciativas personales”.³³

Los docentes promovían la autoorganización de los estudiantes en Comités y Ligas para tomar decisiones educativas de acuerdo con sus propios intereses. Creando cooperativas en las escuelas primarias para promover la comercialización de los productos y en educación secundaria y organizaciones para actividades extraprogramáticas. En este sentido, la Comisión de 1947 destacó que los grupos de cursos estaban organizados “(...)como pequeñas Repúblicas y desarrollaban sus actividades a través de las ligas o comités. Aparte de esto, algunos cursos mantenían cooperativas. Estas organizaciones eran variadas y determinadas de acuerdo con los intereses escolares”.³⁴ Estas organizaciones de los estudiantes se inscribían en formas educativas de autogobierno, basadas en el Self Government, una perspectiva educativa democrática liberal participativa de los estudiantes, promovida por diversas iniciativas de la educación experimental que se habían desarrollado en algunas escuelas

³¹Ibid., p.111-112.

³²Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos respecto de la organización y funcionamiento (Santiago: Ministerio de Educación,1947),164.

³³Ibid., p.149.

³⁴Ibid., p.151.

chilenas y que había sido también propuesta en 1928 por la maestra Sara Perrin³⁵. El Informe destacó cómo en estas prácticas educativas de autogobierno, los maestros tenían un rol determinante en el abordaje de problemas del curso:

“Un profesor jefe orienta y asesora al curso encaminándolos cada vez hacia el autogobierno... Se nombran comisiones de trabajo y sesionan regularmente para tratar sus problemas internos. Existen en el departamento de Educación Media varias organizaciones juveniles que realizan actividades extra-programáticas y a las cuales se incorporan los alumnos libremente. Así es como funcionan los Clubes de Colecciones, de Labores Femeninas, de Juegos de Salón, de Ping Pong, de Basket Ball (de ambos sexos), de Foot Ball, etc”.³⁶

El Centro de Padres de primaria y secundaria tuvo un rol clave en la participación y fortalecimiento del proyecto educativo organizando las fiestas patrias, y especialmente en su defensa en contextos de amenaza. Los Centros de Padres en marzo de 1947 se movilizaron hasta Santiago para defender el Plan comprometiendo el apoyo al proyecto del Ministro de Educación. Posteriormente, en junio del mismo año habiendo sido Troncoso desvinculado y trasladado a Santiago, el gobernador Nicolás Quilodrán dispuso la disolución de los Centros de Padres y el cierre de todos los locales escolares asociados al Plan, siendo estos ocupados por la fuerza pública. El contexto fue analizado así por el diputado socialista de la zona, Astolfo Tapia:

“(...) La arbitraria medida que denunciarnos ha originado sucesos bastante desgraciados en San Carlos. Ha surgido allí un pintoresco Gobernador de opereta, el señor Nicolás Quilodrán, que, con ocasión de que los padres de familia, los profesores y el vecindario, en general, se iban a reunir en un establecimiento para protestar por el traslado del Director señor Troncoso, dictó, el 26 de junio, un decreto muy divertido y completamente ilegal, que, por falta de espacio horario, no puedo dar a conocer; pero que alcanzó a ver la luz pública. Por medio de ese original documento ordenaba disolver todos los centros de padres y cerrar todos los locales escolares, los cuales hizo ocupar con fuerza pública, como si se hubiera tratado de una temible revolución y que hubiera podido partir de San Carlos una marcha hacia Santiago para tomarse la Moneda”.³⁷

Estas prácticas educativas democratizadoras basadas en la autoorganización y la participación entre los diversos niveles e integrantes de la comunidad escolar y, entre estos y los agentes sociales locales, transformaron las relaciones sociales propias del orden rural marcadas por la desigualdad social y de género y por el autoritarismo hacendal. Siendo cuestionadas

³⁵Graciela Rubio. De la autorización a la escritura reconocida: Las Cartas pedagógicas de Sara Perrin, una maestra normalista de región (Chile, 1928) Artículo inédito.

³⁶Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos respecto de la organización y funcionamiento (Santiago: Ministerio de Educación, 1947), 114.

³⁷Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Cámara de diputadas y diputados, 1947, Sesión 15 del miércoles 2 de julio de 1947 (Santiago: Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Cámara de diputadas y diputados, 1947), 1947, 583.

decididamente por los sectores conservadores quienes, en las encuestas aplicadas por la Comisión de 1947, respondieron sistemáticamente de modo negativo a consultas como: ¿está su partido de acuerdo con los principios y finalidades del plan experimental de San Carlos? ¿por qué? ¿Ha realizado su partido estudios acerca del plan? ¿Ha tomado su partido algunos acuerdos en relación con el plan? ¿en qué ocasiones? ¿cuales?³⁸

En síntesis, las Comisiones reconocieron en los directivos y el profesorado una capacidad de conducción basada en un deber social a pesar de la escasez de recursos económicos y educativos. Esta nueva organización implicaba un progreso hacia una vida escolar democrática caracterizada por la organización de estudiantes, los Centros de Padres organizados por la Escuela Consolidada, los consejos de profesores, y que, la participación femenina había aumentado gracias a la aplicación de la coeducación en la educación secundaria.³⁹ Se valoraron los aportes del Plan a la comunidad, considerando que su orientación social había sabido interpretar y satisfacer las necesidades de San Carlos. Y, resaltaron cómo la falta de financiamiento había perjudicado su implantación.⁴⁰ La Comisión de 1947 explicitó además, unos problemas de gestión como, el desconocimiento de la educación experimental por un grupo importante de maestros de la localidad adscritos al Plan, recomendando promover entre los profesores una participación más directa en este modo de enseñanza, la importancia de realizar visitas a las clases para observar el proceso activo de aprendizaje y que la Sección Técnico-Pedagógica de educación primaria participara más directamente en el trabajo experimental y en las visitas a las clases en general⁴¹. Y, destacó la inestabilidad laboral generada por el decreto 1100 de marzo de 1945 que establecía la plaza y el sueldo de los profesores, sin que la Dirección General de Educación Primaria hubiera dispuesto los recursos necesarios, y la falta de una legislación específica para la zona que dispusiera su financiamiento.⁴²

3. Política, educación y hegemonía 1944-1948. Hacia las incertidumbres del Plan

En el siguiente apartado abordamos la inserción del PEESC en el campo político y educativo destacando las perspectivas de los partidos sobre la relación entre estas dos esferas en el Estado de Compromiso. El concepto de hegemonía aporta un marco de referencia para comprender la relación entre ambos campos y destacar algunos puntos relevantes de las posiciones de los partidos de oposición y de gobierno sobre el Estado, la política, la educación y la transformación social en el periodo 1938-1948 y, de su incidencia en el apoyo

³⁸Ministerio de Educación, Informe de la visita a la Zona Experimental de San Carlos respecto de la organización y funcionamiento (Santiago: Ministerio de Educación, 1947), 179-180.

³⁹Ibid., p.148. Junto con ello, se destacó que, “El mayor número de mujeres que asisten en el departamento significa que la coeducación ha sido aceptada por los padres...”. Ibid., p.148-149

⁴⁰Ibid., p.,112. Y se resaltó que el efecto de esta situación había permitido solamente la instalación de algunas de las instituciones establecidas en el Decreto 1100 de 1945. Ibid., p. 160-167.

⁴¹Ibid., p.157.

⁴²Ibid., p.141-144.

al Plan. Entendemos en sentido amplio, la hegemonía como la capacidad situada históricamente de conducción política y moral de un grupo sobre la sociedad (Gramsci, 1972).

En los gobiernos radicales se promovieron visiones del desarrollo de la sociedad basadas en la articulación científica de los campos político y educativo en un contexto inestable de alianzas. La derecha opositora sostuvo un rechazo sistemático a la transformación de la administración centralizada del sistema educativo y del Plan, combinando esta posición con estrategias de contención y de represión (Moulian, 2006). Por su parte, los partidos de izquierda de la coalición gobernante entendieron la hegemonía como el control del Estado y de las organizaciones de trabajadores urbanos para promover las transformaciones en la sociedad capitalista y tuvieron una débil concepción teórica de la educación, posición que debilitó su apoyo al Proyecto. Reconocemos en el periodo 1938-1948 tres perspectivas de relación entre política y educación; “la conservadora”, “la política técnica” y “la pedagógica política”. Exponemos para cada una de estas, el contexto, las relaciones entre los campos y el modo de entender la hegemonía por los actores políticos y sociales vinculados al Plan.

3.1 Visiones sobre política, educación y hegemonía en los actores sociales del estado de compromiso

a-La perspectiva conservadora

Esta perspectiva sostenida por los partidos Conservador, liberal y Agrario laborista y parte del Partido Radical se centró en reproducir los sistemas educativos nacionales que habían sido organizados por las oligarquías desde el siglo XIX para promover un modo de educación elitista nacional, memorístico, desarticulado y disciplinante, orientado a consolidar las desigualdades de clase y de género y, a formar mano de obra para la economía exportadora. Estos sistemas concebidos como dispositivos políticos y sociales se caracterizaron porque, “(...) nunca fundaron su éxito en razones pedagógicas, sino que lo han basado siempre en la eficacia que han mostrado a la hora de distribuir el capital cultural en función de la estructura de clases y de género vigente en cada momento histórico”.⁴³

Para la consolidación de estos sistemas educativos, las elites gobernantes desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX generaron un discurso hegemónico de “Instrucción pública” (Estado Docente en el caso chileno), integrando diversas estrategias de regulación social sustentadas en los principios positivistas de verdad, universalidad y ciencia, combinando formas de apropiación y vaciamiento de propuestas que habían sido elaboradas por los movimientos populares. Este discurso hegemónico una vez finalizada la primera guerra mundial entre 1920-1930, experimentó una crisis de legitimidad al promoverse un conjunto de “Discursos pedagógicos populares” (socialistas, marxistas, anarquistas y mixturas liberales) contrarios al orden elitista que fueron socializados de modo diverso y

⁴³Juan Mainer. Del elitismo a la masificación: Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990). (Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2024), 52, nota 37.

desigual entre los partidos, movimientos y organizaciones sociales y, de maestros, en América Latina que estaban vigentes hacia 1940.⁴⁴

Al llegar los gobiernos radicales al poder en 1938, esta perspectiva debió compartir la administración del Estado en un contexto de debilitamiento de su hegemonía (no del control de la propiedad), al integrarse los discursos sociales de las izquierdas, del mundo del trabajo y de la educación en el desarrollo económico y la democracia. Así el sector, aplicó estrategias de contención centradas en la defensa del centralismo del sistema educativo nacional que habían sido tensionadas por el proyecto. El Senador Maximiano Errazuriz en 1947, en medio de la discusión parlamentaria sobre el Plan, argumentó que la Escuela Consolidada al promover la concentración del sistema, “(...) iba a generar conflicto entre autoridades de las Direcciones Primaria y Secundaria. En efecto, si ella iba a tener ramos de enseñanza secundaria no era aceptable que estuviera bajo la tuición de la Dirección de Educación Primaria, como muy bien ha dicho el sr ministro ahora, y como yo, sin ser ministro de educación, preví hace dos años.”⁴⁵ Y, rechazó las políticas educativas igualitarias promovidas por el Plan que decretaban la obligatoriedad de la educación secundaria (humanista y técnica) en contextos rurales, afirmando que:

“¿Qué ventaja había en que los niños entraran a esa escuela y no a un liceo común? Comprendo que pueda ser convincente prolongar la obligación escolar más allá del Sexto Año de Educación Primaria, en beneficio de una instrucción complementaria, que enseñe un arte o un oficio, ya que lo que el país necesita son obreros especializados: pero hacer que el niño ingrese a Primero o Segundo año de Humanidades, en la certeza absoluta de que va a quedar en el camino, sin terminar esas humanidades, como está quedando hoy día la mayor parte de la juventud chilena, no me parece que constituya un progreso desde ningún punto de vista”.⁴⁶

Del mismo modo, esta perspectiva cuestionó la inserción de los partidos de izquierda en las instituciones estatales y en las organizaciones sociales argumentando que estos, también habían intervenido el proyecto. Ante esto, el Senador Allende respondió con ironía que esta política no afectaba el desarrollo del Plan:

“Yo me podría molestar o inquietar por el hecho de haber, en provincias y en Santiago, servicios - que conozco - en que todos los funcionarios son radicales, desde el portero al jefe. En Chiloé, creo que sólo el cura párroco se libra de ser radical...(...). -Sin embargo, eso no me merece críticas ni me inquieta, cuando se hace sin sentido partidista, cuando no se ejerce presión sobre aquellos que no piensan como el jefe del servicio. No obstante, puedo

⁴⁴Adriana Puiggrós, La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016)

⁴⁵ Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Senado, 1947, Sesión 11 del miércoles 23 de julio de 1947(Santiago, Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Senado, 1947), 1111.

⁴⁶ Ibid., p. 1111.

asegurar que, de 56 maestros que hay en San Carlos, sólo 14 son socialistas. Pero por sobre todo esto, hay que anotar la circunstancia de que todos los altos funcionarios del Ministerio de Educación tienen, posiblemente para bien del país, el mismo color político que el señor Ministro de Educación; y esto ocurre desde hace muchos años. -El señor Errázuriz (don Maximiano). Tampoco se equivoca Su Señoría. - El señor Allende. - Son muy pocos los funcionarios de otras tiendas políticas que están en las altas jerarquías del Ministerio de Educación; y no es por obra del señor Ríos Valdivia. Presumo que será producto de la selección natural ...”.⁴⁷

La hegemonía sustentada por la visión conservadora basada en el Estado Docente centralista oligárquico y en la defensa del orden y de las tradiciones, fue debilitada por las políticas democratizadoras de los gobiernos radicales, la inserción de los partidos de la coalición en el Estado y las organizaciones sociales. El desarrollo del PEESC, debilitaba de modo más directo a la hegemonía rural, al democratizar el funcionamiento de las escuelas, promover la organización de las comunidades y la transformación de las tradiciones, tal como lo señaló la Iglesia, al rechazar las “bellas concepciones democráticas”, promovidas por el proyecto, afirmando que este estaba en “pugna violenta con las bases de religión, patria y familia que la sociedad y el pueblo chilenos han aceptado ya secularmente en la dirección espiritual de sus hijos”.⁴⁸

b- la perspectiva político-técnica

Los discursos pedagógicos populares entre 1920-1940 se caracterizaron por la simultaneidad de los contextos de creación e implementación en diversos escenarios educativos occidentales (por ejemplo, la URSS), que proyectaban cambios sociales igualadores y, por no considerar la realidad histórica Latinoamericana como un escenario específico de acción. Estas condiciones complejas de desarrollo, incidieron en las formas de apropiación y viabilidad de las propuestas pedagógicas, anarquista, comunista y mixturas como el liberal socialista (ver la segunda República española), los cuales fueron utilizados por diversos agentes sociales para articular política y educación en sentido transformador.⁴⁹ Así, algunas posiciones como la del educador Rafael Méndez Aguirre quien en 1938 en el contexto revolucionario mexicano buscó integrar el carácter práctico dialéctico del marxismo con las tareas educativas del maestro en la escuela, proponiendo que una “pedagogía marxista” que entendida como una teoría pedagógica, debía considerar el campo educativo como un espacio de dominación como el derecho, la moral y el arte, y promover una teoría, práctica y reflexión continua.

⁴⁷Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Senado, 1947, Sesión 11 del miércoles 23 de julio de 1947(Santiago, Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Senado, 1947),1107.

⁴⁸ La Unión, 9 de abril de 1944.

⁴⁹Adriana Puiggrós, La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016),58 -61.

Estas propuestas presentaron una configuración general y una débil articulación empírica que afectaba su viabilidad⁵⁰.

La recepción de estos discursos pedagógicos por los partidos de izquierda en América Latina fue influida especialmente por las posiciones educativas de la III Internacional (1919) que divulgó una mirada más doctrinaria que histórico dialéctica sobre “la formación del sujeto revolucionario” (conciencia de clase) y la educación integral (trabajo y vida social). Esto dio paso a tensiones y contradicciones en los espacios políticos generando interpretaciones marcadas por la inadecuación teórica de esta perspectiva con la realidad Latinoamericana. En este contexto, los partidos de izquierda de Chile se posicionaron ante la transformación social y la educación considerando al sector rural como un espacio debilitado. Defendieron la educación estatal centralizada (en contrapunto con las iniciativas populares de base) y destacaron el rol del partido revolucionario y de los principios de autoridad en oposición a la relación igualitaria entre docente estudiante, entre otras. Junto con ello, la recepción de estos discursos pedagógicos fue influida por un discurso positivista científicista que había permeado al movimiento popular organizado⁵¹, consolidando en el conglomerado, una perspectiva *política técnica de la educación*. Así, los partidos de izquierda en el gobierno (con diferencias específicas entre el PS y PC), defendían la intervención social desde el Estado de Compromiso para la modernización general de la democracia capitalista reconociendo las contradicciones y desigualdades de clase.

Esta posición consideró el fenómeno educativo como un “elemento del problema social” que debía ser resuelto por la acción política y no, como un fenómeno social en sí mismo⁵². La educación (métodos, instituciones), sería el resultado de la cultura social, del movimiento histórico direccionado por la lucha de clases. Entendiendo que este principio se desarrollaba en etapas, y correspondía en los gobiernos radicales, promover la liberación cultural y el acceso del pueblo al sistema educativo (reformado), para crear un sujeto nuevo (desde el estado) libre, eficiente e integrado al desarrollo económico. Después vendría la revolución. De acuerdo con ello, esta posición propició la formación para el trabajo y la democracia, enfatizó la intervención partidista en las organizaciones populares de clase especialmente urbanas, potenció de modo no sistemático la educación para el sujeto revolucionario y redujo sus acciones educativas en el territorio rural.

⁵⁰Partido Comunista Mexicano, Hacia Una Educación al Servicio del Pueblo, Resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista, 1938, (México, Partido Comunista Mexicano, 1932), 82.

⁵¹Adriana Puiggrós, La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016), 103-104.

⁵²Cecilia Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952” ECO Educación y Comunicaciones, (1986):70 -71.

El fenómeno educativo fue visto como un complemento y un resultado mecánico del influjo de las ideologías y teorías que sustentaban las políticas educativas estatales implementadas. Cesar Godoy en 1959, revisando la relación entre política y educación en el país, sostuvo sobre las orientaciones de la Escuela Nueva promovidas por los gobiernos radicales, que estas no habían tenido éxito por, “imitar instituciones sociales norteamericanas, sobre todo las de tipo cooperativo, para llevar en forma gradual y paulatina, a la democracia social, amortiguadora de la lucha de clases”.⁵³ Entendiendo la educación como una cuestión subordinada a la política y la ideología, afirmó:

“Los asuntos educacionales, antes que técnicos, están injertados dentro del gran tronco social, económico y político. En este punto no hay, ¡no puede haber! - otra interpretación, si no se quiere deformar o soslayar el tópico. Mucho menos hay lugar para lo que se ha dado en llamar la tercera posición, como quien dice, más allá del bien y del mal. Aunque disguste a los timoratos o a los filisteos, la cuestión educacional ha sido siempre una cuestión política. Antes, ahora, después y siempre”.⁵⁴

Desde esta posición, las formas de educación basadas en la Escuela Nueva como las propuestas por los conglomerados docentes estaban marcadas por un “idealismo” y destinadas al fracaso. Desde el marxismo de la época entendía, la escuela como un reflejo mecánico del poder oligárquico al cual se pretendía derrotar, así:

Una reforma educacional científica tiene que saber sortear el grave riesgo de caer en las teorizaciones y en el idealismo. Contra el error generalmente aceptado de que la escuela sea capaz de cambiar la infraestructura material de la sociedad, aunque puede ayudar a hacerlo si se pone al servicio de los oprimidos, debe admitirse que es la escuela quien, refleja, como un espejo, los intereses y características de la clase que controla la riqueza y detenta en sus manos el poder, clase que ha pretendido, a través de toda la historia humana, hacer de la educación una herramienta para perpetuar sus privilegios.⁵⁵

Y, reconociendo la escuela como una institución de clases, argumentó que las organizaciones docentes unidas a los partidos de izquierda debían cambiar las bases del estado y consolidar una transformación educativa.

¡Hermosas palabras para disfrazar una realidad engañosa! La educación ha sido siempre el trasunto de la clase que tiene en sus manos el poder económico, que, invariablemente, ha hecho de la escuela un instrumento para perpetuar sus intereses. ¿Cómo se concilia esta cruda realidad con el concepto metafísico del neutralismo en la enseñanza? ¿Dónde está la educación que pueda situarse verdaderamente "más allá de las clases"? Habrá que repetirlo hasta el cansancio: Toda escuela, en una sociedad de clases, tiene un carácter de

⁵³Cesar Godoy, Educación y Política, (Santiago: Edición Popular, 1959), 54

⁵⁴ Ibid., p. 21

⁵⁵ Ibid., p.174.

clase; los fines de la educación le son proporcionados desde el exterior, por la realidad que la rodea.⁵⁶

Otro aspecto por considerar fue la influencia de las directrices internacionales en la política interna. Así, en la segunda guerra mundial la educación se asoció a los temas productivos y la cultura nacional como defensa ante el fascismo, enfatizando desde la UPCH que, "Nuestra reforma de educación debe realizarse cimentada sobre la reestructuración armónica e industrial de la economía, de alta productividad, que transforme al país en una potencia industrial independiente".⁵⁷

Por su parte, las posiciones del PS se centraron en controlar el Servicio con sus militantes, apoyar organizaciones de colectivos educativos y transformar el sistema educativo desde el control del Estado para consolidar una "cultura de masas" como una acción cultural "civilizadora y democrática", realzando la educación más allá de la escuela, apoyando una educación popular "no sistemática, como producto de acción compleja de las fuerzas extraescolares".⁵⁸ Esta posición les llevó a apoyar el Plan liderado por Troncoso como un "laboratorio educativo" sin que estas visiones fueran centrales en el partido.

"Ni entonces, el gran Partido Socialista, ni después, los grupos socialistas y socializantes que han actuado en los diversos gobiernos llamados de izquierda han sabido o han podido organizar una significativa opción en pro de un mayor nivel cultural de las clases trabajadoras o del cambio sustancial del sistema educativo nacional, sea por falta de influencias en las esferas del poder, sea por desinterés en las planas directivas, sea por ineficiencia de las masas socialistas, que prefieren el juego del divisionismo y de la pugna intestina".⁵⁹

Consideraron la educación como un anexo de los fenómenos sociales y económicos y enfatizaron su aporte de "técnicas" y su "función" para la transformación social.

"Es funcional porque sus contenidos y sus formas surgen y se nutren en las realidades economía, social y cultural de la colectividad a la cual sirve, y porque actúa poniendo al niño en condiciones de hacer y de crear, de rehacer y producir con su experiencia; esto

⁵⁶ Ibid., p.62.

⁵⁷Roberto Guzmán. "Economía y Educación", Unidad, sept 1944, 4. En Cecilia Martner, "Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952" ECO Educación y Comunicaciones, (1986):80. La disputa por el control de la UPCH, fue permanente entre todos los partidos de gobierno. Evidencia el modo de concebir la hegemonía.

⁵⁸"Hacia la construcción de un verdadero sistema de educación popular", Consigna, 18 de enero de 1941, 6. En Cecilia Martner, "Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952" ECO Educación y Comunicaciones, (1986):51.

⁵⁹XV Congreso Ordinario del Partido Socialista, "Tesis educacional", 1953, 7. En Cecilia Martner, "Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952" ECO Educación y Comunicaciones, (1986):63.

es educar y autoeducarse. Es progresiva porque busca las formas más deseables de convivencia, los procedimientos más adecuados para ajustarse a los cambios sociales, los recursos más valiosos para que se realice la vida, los instrumentos más perfeccionados para conducir y perfeccionar el trabajo social, las modalidades humanas más dignificadoras de la personalidad como son el arte y la recreación”.⁶⁰

Martner (1986), revisando los discursos educativos en la prensa de los partidos de izquierda para el periodo, sostiene que el PC chileno siguiendo la doctrina leninista-stalinista, concebía al partido vanguardia como “depositario del saber, que ocuparía el lugar educador”. El pueblo, carente de cultura, era el encargado de recibir del Estado y del Partido, el conocimiento. Esta posición de educar al pueblo demostraba una desconfianza en las iniciativas de las masas. Lo que separaba, además, la conjunción democracia-participación reduciendo el discurso democrático sólo al acceso y no a la participación dentro del sistema escolar. El PS en cambio, destacaba en sus discursos, el aprovechamiento de las potencialidades populares, postulando una educación para y desde el pueblo, pero sin reconocer estrategias de implementación. Así, la opción por fortalecer la intervención estatal como resguardo de la democratización educativa entendida como acceso y como medio para reducir el poder de la iglesia a través de la educación privada, “(...) trajo como consecuencia la pérdida de la participación de los actores (docentes y estudiantes) en los asuntos educacionales. Si con los años 20 los cambios educativos alternativos a la educación tradicional fueron elaborados por los propios protagonistas, bajo el gobierno frentista las iniciativas independientes son subvaloradas para traspasar las iniciativas al Estado”.⁶¹

Estas relaciones de base entre política y educación sostenidas por los partidos de izquierda, unidas a un desconocimiento de teorías pedagógicas, incidieron en que la educación rural (sujeta al dominio oligárquico), no fuera entendida como un campo de lucha por la hegemonía. Y que esta se focalizará en introducir en el Estado y las organizaciones sociales (UPCH)⁶², conceptos y prácticas para fortalecer la presencia de los partidos de izquierda, consolidar un poder en la toma de decisiones y orientar la política estatal hacia el reconocimiento de la clase trabajadora y la igualdad. Afianzando, prácticas transformativas basadas en derechos de los trabajadores en organizaciones sindicales y sociales urbanas sin relevar las prácticas educativas situadas como las propuestas por el PEESC.⁶³

⁶⁰Ibid. En Cecilia Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952” ECO Educación y Comunicaciones, (1986): 61.

⁶¹Ibid., p.,96.

⁶² La organización sindical de docentes Unión de profesores de Chile, creada en 1936, fue objeto permanente de disputas Inter partidos de la coalición de gobierno

⁶³El apoyo del Partido Comunista a las zonas de experimentación educativas como San Carlos fue limitado. Aunque algunos maestros comunistas participaron en estos ensayos durante el gobierno de Juan Antonio Ríos, el partido expresó oposición a la "pedagogía de laboratorio" o experimental, argumentando que las transformaciones educativas debían realizarse a nivel macrosocial y no mediante cambios aislados. Ver Cecilia Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938-1952” ECO Educación y Comunicaciones, (1986): 67.

c- La visión pedagógico-política

Esta perspectiva defendida por diversos conglomerados de maestros (incluido el PEESC) integró teorías liberales y de izquierda basadas en una posición afirmativa sobre la acción educativa para transformar las relaciones sociales. Esta visión política de la pedagogía y de una hegemonía de base popular, consideraba que el acto de enseñar y aprender desde el vínculo activo con la comunidad conducía a consolidar acciones y conciencias democráticas. Esta posición de la educación había sido defendida por diversos conglomerados de docentes de la década de 1920 y aún estaba vigente hacia 1943. Tal lo evidenció un núcleo de maestras de la escuela Experimental de Niñas de Santiago que destacó el valor del trabajo participativo y centrado en el autogobierno del estudiante como contribución a la democracia. Posicionadas desde una defensa de la libertad responsable ante la democracia, afirmaron que el cumplimiento de las finalidades educativas se basaba en la planificación del trabajo orientada,

“Por la selección de experiencias que el alumno debe adquirir (porque la neutralidad social o moral que algunos incluyen en "La libertad" sustentada por la democracia y la educación planeada, son conceptos contradictorios). Educamos por y para la democracia, ya que preferimos este modo definido de vida colectiva y de conducta individual.

La democracia en nuestra Escuela es un proceso dinámico y flexible, es decir, funcional. Considerada bajo tal punto de vista, la democracia ha de ser: a) evolutiva (crecerá de un día a otro). De elementos y experiencias anteriores deben surgir nuevos, superando los primeros) b) experimental, es decir, sujeta a transformaciones, de acuerdo: 1-con las fuerzas emotivas, las que a su vez se regirán por la inteligencia y 2- con los resultados que, buenos o malos, ponen en relieve, el método empleado para tenerlo presente en lo sucesivo. c) Actuante, vale decir, que obrará, por, sobre, y a través de grupos, organismos sociales cursos creados por ellos en el curso de su permanencia escolar. d) Sensible, esto es, atenta a los deseos y necesidades de la comunidad. Esto permite que cada miembro participe en su funcionamiento y gobierno, como sistema de vida social que es. Así, los niños se acostumbrarán a pensar aquello que les permite trabajar en cooperación con otros”.⁶⁴

Al igual que el PEESC, apoyaban el método de trabajo basado en asambleas para fortalecer el autogobierno (Self Government) y la democracia, introduciendo un conjunto de conceptos y prácticas políticas gubernamentales en las actividades educativas tales como: capacitar a las estudiantes en conocimientos cívicos, ejercer como gobernados y gobernantes y desarrollar un conjunto de acciones basadas en la autoorganización (aula y escuela) y cooperación que se sustentaban en la acción comprometida de la estudiantes y en el fortalecimiento de valores colectivos vinculados al desarrollo individual. En un contexto en donde aún las mujeres no

⁶⁴Berta Moraga, Celina Perrín y Eva Soto Y, profesores Escuela Experimental de Niñas. “Cómo la Educación Sirve a la Democracia,” Boletín de Escuelas Experimentales,7(1943): 42.

podían votar en las elecciones presidenciales. Por su parte, los gestores del Plan en 1951 fundamentaron las prácticas educativas y el desarrollo de la comunidad desde la escuela primaria rural, realizando los cambios políticos y científicos, el rol de las masas, el concepto de bienestar y entendiendo educación como “un fenómeno social”, no como una técnica.

“(...) el Plan se fundamenta en hechos y fenómenos del acontecer histórico y de los cuales la educación no puede prescindir. Estos son:

- 1.- La ciencia y la técnica como valores salvados y fortalecidos de las crisis provocadas por las dos últimas guerras;
- 2.- La evolución del Estado moderno que tiende: asumir el control de todas las funciones sociales
3. - La ascensión de las masas al manejo de la cosa pública, para procurarse una mayor suma de bienestar y felicidad.
- 4.- La realización del principio de seguridad social, formulado por Beveridge, en Inglaterra que tiende a eliminar la ignorancia, la miseria la enfermedad y la ociosidad.
- 5.- La educación como fenómeno social tiende a asegurar la existencia de la nación procurando el bienestar material y espiritual de sus componentes. Por esto debe partir de la realidad económica y procurar servirla modificándola en beneficio del individuo y la sociedad.
- 6.- La UNESCO con sus planes pilotos coincide con el Plan San Carlos, adelantándose Chile en la concepción de la educación fundamental”.⁶⁵

De esta perspectiva se desprendía una “intervención educativa integral” en una “escuela diferenciada”, pensada para los entornos rurales. Que fue respaldada por la Dirección General de Educación Primaria en 1946, la cual destacó del proyecto, el plano “individual” basado en la idea de educación para la vida. “El material humano con que cuenta la Escuela Primaria ha de ser el primer factor que se debe considerar al impartir la enseñanza en su triple aspecto: biológico, psicológico y pedagógico. Por esto concretamos diciendo: “LA EDUCACIÓN DEBE SERVIR UN PROCESO DE VIDA FAVORECIENDO AL MÁXIMO EL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES INDIVIDUALES”.⁶⁶ El “medio geográfico económico” (Habilitarlo para proceder con criterio científico), proporcionar una técnica de trabajo (manual o intelectual), el “aspecto vocacional” (orientar al estudiante al desempeño de aptitudes) y, el “medio social” (formar ciudadanos eficientemente, solidarios, libres y colaboradores). Todos estos propósitos se fundaban en “La Pedagogía Social (que) enfatiza la relación entre individuo y colectividad. Y en este sentido el Plan establece que la educación debe hacer vivir prácticamente al educando la cooperación y la solidaridad favoreciendo

⁶⁵Plan Experimental de Educación de San Carlos desde su génesis hasta 1948 (Santiago: Editorial Pedagogía Terapéutica, 1951), 10. Participaron en la redacción del documento: Francisco Funes, Santiago Blanco, Vicente Recabarren, Oscar Yáñez. Viveros, Lidia Valenzuela, Haydee Azocar, Laura Lillo, Rosa Moreno, Mercedes Contreras, Marina Sáez y Esterlinda Quiroga.

⁶⁶Dirección General de Educación Primaria, Informe de la Sección Pedagógica (Santiago: Dirección General de Educación Primaria, 1946), 42. Oscar Bustos Aburto, Director.

ampliamente el desenvolvimiento del individuo para formar al ciudadano eficiente, productor, libre y solidario que el país necesita”.⁶⁷

Estos fundamentos, y la consideración de la educación como un fenómeno social, que liberaba la práctica educativa del control político centralista, vertical y oligárquico, propiciando cambios democráticos para la Zona, abrieron un nuevo espacio de debilidad para la hegemonía conservadora en sus núcleos originarios de dominación, llevando al intendente a cerrar los Centros de Padres de la zona en 1947 y al cierre del Plan en 1948. Sobre esta medida “política”, el Senador Allende señaló el carácter político de la medida:

“¿Con qué derecho puede un Gobernador hacer esto? ¿Acaso dependen los Centros de Padres, del Ministerio del Interior? ¿Ha recibido este Gobernador instrucciones del señor Ministro del Interior? (...)

¿Cómo se explica, entonces, que un Gobernador pueda tomar una determinación de esta importancia, pasando por sobre atribuciones legales que a él no le competen?

Señor Presidente, en el caso del señor Troncoso, es la primera vez, que funcionarios públicos logran, no sólo concitar el apoyo para su iniciativa, sino un real fervor de los propios, padres de los educandos beneficiados.

Han sido los padres de familia, pertenecientes a distintas tiendas políticas y a distintas categorías sociales, quienes se han pronunciado en apoyo de los afanes e iniciativas de los maestros de San Carlos y de Víctor Troncoso. ¿Y por este delito, por el delito de protestar contra una medida inconsulta y atrabiliaria, un Gobernador, se cree con derecho a utilizar la fuerza pública e impedir que se reúnan en los sagrados recintos, ¿de las escuelas de Chile los padres de los educandos?”.⁶⁸

Reflexiones finales

El PEESC promovió una educación basada en una visión integral de la escuela como gestora de comunidades y de aprendizajes basados en la igualdad de clase y género, con énfasis territorial en contextos oligárquicos rurales. El proyecto transgredió el orden centralizado, jerárquico, desigual y memorístico del sistema educativo nacional. Junto con ello, los maestros que lideraron el Plan enfrentaron las resistencias de los poderes y partidos locales, la inercia del Estado y de los maestros que no conocían las orientaciones del trabajo educativo de la Escuela Nueva. Aun así desarrollaron el proyecto y promovieron intensamente su difusión en la localidad y en Santiago. Se ha señalado que su cierre se debió a su carácter de “ensayo educativo”, caracterizado por la falta de masa crítica y su escasa irradiación en el sistema. El análisis de las fuentes nos ha llevado a ampliar esta explicación, realizando las condiciones del Estado de Compromiso del período 1938-1948 y las visiones de

⁶⁷Plan Experimental de Educación de San Carlos desde su génesis hasta 1948 (Santiago: Editorial Pedagogía Terapéutica, 1951), 11.

⁶⁸Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Senado, 1947, Sesión 11 del martes 1 de julio de 1947 (Santiago, Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Senado, 1947), 754.

política, de educación y de hegemonía detentadas por los partidos de izquierda como parte del proyecto democrático modernizador.

La viabilidad del PEESC estuvo marcada por alianzas políticas inestables influidas por las relaciones de fuerza entre los gobiernos y la derecha opositora y, por el contexto internacional (fascismos y segunda guerra mundial). En este contexto, los partidos de izquierda consideraron necesario promover transformaciones sociales igualitarias en la democracia liberal de la época, potenciando su inserción en el Estado y las organizaciones políticas. Desde una visión *político-técnica* de la educación, compartieron el diagnóstico de este campo como un espacio dominado por la oligarquía y como un efecto de las relaciones políticas y de clase, que debía ser intervenido desde el Estado por los agentes políticos que conducían ideológicamente la sociedad hacia la igualdad.

Para ello, fortalecieron el discurso de Estado docente ya existente, vinculándolo con la noción de “función social de la educación”. Esta relación, permitía asociar la educación con fenómenos sociales y económicos, considerados relevantes para orientar el desarrollo democrático y económico. Esta aproximación, estuvo marcada por un desconocimiento de teorías pedagógicas, un marcado positivismo y por la fuerza de los postulados teóricos e ideológicos para interpretar fenómenos sociales, políticos y económicos, potenciando la visión de la educación como un sistema y como una práctica subordinada a la política y, como “un medio” o un conjunto de “técnicas”, que podían relacionarse con la sociedad, la ciencia, la economía y la política en un horizonte de desarrollo. Y, que en términos programáticos debía facilitar el acceso de las masas populares al Estado.

Esta visión no consideró la educación como un fenómeno social o una cuestión política sino, como una función variable de esta. Los partidos de izquierda se diferenciaron en algunas interpretaciones, realizando el rol de las filosofías que debían orientar las transformaciones desde el Estado (marxistas según el pc) para promover una sociedad y luego el socialismo o, apoyando más decididamente organizaciones sociales urbanas y campesinas como opciones culturales y políticas transformadoras de la democracia vigente (PS). Ambas posiciones mantuvieron la argumentación de base, que entendía la acción educativa como un medio en una etapa de la transformación social. Desplegaron una noción de hegemonía que promovió su inserción en los diversos ámbitos del estado, el gobierno y el parlamento y, en las organizaciones sociales, impulsando el reconocimiento de los trabajadores (especialmente urbanos) como sujetos de derechos y, de la democracia capitalista (para profundizar o transformar). Esta posición *política técnica* no reconoció la educación como un campo de disputa hegemónica soslayando (salvo excepciones), las propuestas democratizadoras del espacio rural del PEESC, dejando el proyecto a expensas del control oligárquico.

Por su parte, la visión *conservadora* de la relación entre política y educación se orientó a defender el funcionamiento del sistema educativo y los espacios originarios de dominación rural. El proyecto quedó en medio de estrategias de contención (1938-1942) y de represión

(1948-1958), basadas en una noción de hegemonía aplicada al Estado que defendía la presencia de los partidos de derecha en alianzas con los gobiernos radicales y en el parlamento, que resistía a las políticas igualitarias de los partidos de la coalición y que procuraba mantener el orden hacendal. Esta visión sobre la educación defendía la conservación natural del orden social desigual e integraba la formación técnica sin modificar las relaciones productivas y de género en el sector rural.

La visión *pedagógico política* sostenida por agrupaciones docentes y por los gestores del PEESC se basó en una posición afirmativa de la transformación social que desde la enseñanza situada promovió una aproximación entre política y educación que instalaba nuevas relaciones sociales democráticas desde la escuela basadas en el cooperativismo, la igualdad social y de género contrarias a la hegemonía rural.

Estos procesos de transformación política y social promovidos por el PEESC no fueron reconocidos por los partidos de izquierda, dejando el proyecto a expensas de las estrategias de contención defensiva y represivas de la derecha que impidieron su desarrollo. Así, la *forma conservadora* defendida por los partidos de derecha aprovechó el alineamiento del gobierno de González Videla con la política norteamericana en la Guerra Fría y la expansión de una estrategia represiva, para clausurar el proyecto en 1948, cerrando un ciclo político marcado por el rol activo de los movimientos sociales en el diseño y ejecución de las políticas públicas en el Estado de compromiso. Este estudio contribuye a la recuperación de experiencias educativas innovadoras en contextos rurales, abriendo discusiones sobre la relación entre política, mostrando cómo los proyectos de base docente enfrentaron tanto a la hegemonía conservadora y se distanciaron de las visiones de la izquierda institucional. Cabe preguntarse ¿En qué modo la relación entre política y educación continua en la actualidad en los agentes políticos y sociales implicados?

Bibliografía

Acevedo, Nicolás. 2017. El Libro del Huaso Chileno. El Instituto de Información Campesina y las movilizaciones campesinas (1939-1943). *Revista De Historia Social Y De Las Mentalidades* 21: 3-28.

Acevedo, Nicolás. 2023. Un fantasma recorre el campo: Comunismo y politización campesina en Chile (1935-1948). Santiago: Ariadna.

Castro-Paredes, Mario. 2012. Política, educación y territorio en Chile (1950-2010): de las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educación y Educadores*. 15. 1: 97-114. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.6>.

Escobar, Diego. 1996. Pedro Aguirre Cerda y el Frente Popular: un intento modernizador de la educación chilena. *Revista de Historia de la Educación*, 2: 9-26.

Espinoza, Oriel. 1986. La crisis del sistema educacional en Chile y el proceso de reforma desde una perspectiva sociopolítica (1939-1952). Tesis de Licenciatura en Historia., Universidad de Chile.

Gramsci, Antonio. 1972 Cultura y literatura. Madrid: Península.

Henríquez, Rodrigo. 2014. En estado sólido: políticas y politización en la construcción estatal. Chile 1920–1950. Santiago: Ediciones UC.

Illanes, María Angélica. 2010. En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia: Historia social de la salud pública, Chile, 1880/1973 (Hacia una historia social del siglo XX). Santiago: Ministerio de Salud – Protege Red de Protección Social.

Mainer, Juan. 2024. Del elitismo a la masificación: Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931–1990). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Martner, Cecilia. 1986. Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena: 1938–1952. Santiago: ECO Educación y Comunicaciones.

Moulian, Tomás. 2006. Fracturas: de Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende 1938–1973. Santiago: LOM.

Núñez, Iván. 1984. Actores y estrategias para el cambio educacional en Chile. Historia y propuesta. Ponencia presentada en el Seminario Anual “Formación Cultura Escolar y Cambio Educacional en Chile”, del 16 al 18 de julio, en Santiago de Chile.

Núñez, Iván. 1986. Gremios del magisterio: setenta años de historia, 1900–1970. Santiago: PIIE.

Núñez, Iván. 1989. La descentralización de las reformas educacionales en Chile: 1940–1973. Santiago: PIIE.

Núñez, Iván. 1995. Hacia un paradigma de reformas: la experiencia chilena. Revista Pensamiento Educativo. 17, 2: 173–189.

Núñez, Iván. 2002. La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907–1957). Santiago: CPEIP.

Ortega H., David. 1955. El sistema consolidado de educación y el Plan Experimental de San Carlos. Memoria de prueba, Universidad Técnica del Estado, Santiago.

Osandón, Luis. 2007. El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Pérez, Camila. 2020. Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927–1953). Bajo la Lupa. 1: 1–27.

Puiggrós, Adriana. 2016. La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

Reyes, Leonora, María Isabel Toledo y María Luisa Egaña. 2013. École, communauté et sujet enseignant. Le projet historique de la ‘Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson’. Chili, 1953–1977. Paedagogica Histórica. 49. 2: 1–19.

Rubio, Graciela. 2025. De la autorización a la escritura reconocida: las cartas pedagógicas de Sara Perrin, una maestra normalista de región (Chile, 1928). Artículo inédito.

Rubio, Graciela, Luis Osandón y Francisca Quinteros. 2019. La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo: lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 27. 102: 88-107.

Toro, Pablo. 2015. ¿Técnicos de la política y del alma? Un episodio en las discusiones sobre políticas de educación secundaria en Chile y la instalación de la orientación escolar a mediados del siglo XX. En *Templos del saber: discursos políticos y utopías educativas*, 313–336. Madrid: Mercurio.

Tironi, Andrea. 1983. La ideología del Partido Radical en los años treinta. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Ureta, Jorge. 2015. Mujeres y sus percepciones sobre la escolarización campesina durante los gobiernos radicales, 1938–1945: Rapel de Navidad. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 3: 65–89.

Zemelman, Miriam e Isabel Jara. 2006. Seis episodios de la Educación chilena: 1920-1965. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.

Fuentes

Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo. Senado. 1947. Sesión 11 del miércoles 23 de julio de 1947. Santiago: Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo Senado.

Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Cámara de diputadas y diputados, 1947, Sesión 15 del miércoles 2 de julio de 1947 (Santiago: Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo, Cámara de diputadas y diputados, 1947), 1947

Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo. Cámara de diputadas y diputados, Sesión 20, ordinaria, 22 de julio 1947 (Santiago: Congreso Nacional Cuadragésimo período legislativo. Cámara de diputadas y diputados, 1947)

Diario La Unión. Valparaíso, 9 de abril de 1944.

Dirección General de Educación Primaria Sección Pedagógica, 1946. Plan de Experimentación educacional de San Carlos. Santiago: Dirección General de Educación Primaria Sección Pedagógica.

Federación de Maestros de Chile. 1932. La Federación de Maestros de Chile Al lado del Proletariado, Trabajadores de la Enseñanza, 17 de junio.

Godoy Urrutia, César. 1959. Educación y política. Santiago: Editorial Popular.

Guzmán, Roberto. 1944. Economía y Educación. Revista no identificada (septiembre): 4.

Ministerio de Educación Pública. Dirección General de Educación Primaria. Presupuesto y Control Eco. 1946. Informe visita practicada en la Zona Experimental de San Carlos, en lo referente a movimiento económico, 1946. Santiago: Dirección General de Educación Primaria. Presupuesto y Control Eco.

Ministerio de Educación Pública. Informe sobre Organización y Funcionamiento del Plan de Experimentación Educacional de San Carlos. 1947. Santiago: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. Ver Decreto n° 3654. Decreto n° 3654. 1945. Chile: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. Ver Decreto n° 1100. Decreto n° 1100. 1945. Chile: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. Ver Decreto n° 1859. Decreto n° 1859. 1946. Chile: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. Ver Decreto n° 1687. Decreto n° 1687. 1946. Chile: Ministerio de Educación Pública.

Moraga, Berta, Celina Perrín y Eva Soto Y. 1943. Cómo la educación sirve a la democracia. Boletín de Escuelas Experimentales 7.

Plan Experimental de Educación de San Carlos. 1951. Desde su génesis hasta 1948. Santiago: Editorial Pedagogía Terapéutica.

Partido Comunista Mexicano. 1938. Hacia Una Educación al Servicio del Pueblo, Resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista, 1938. México, Partido Comunista.

R, R.N. 1946. Víctor Troncoso nos habla del Plan Experimental de San Carlos. Revista de educación, junio. (134-136. 192).

Sandoval, Juan. 1946. Un gran problema en la educación Primaria. Revista de Educación. junio (173-175).