


¿Unificación e integración? La educación secundaria durante los gobiernos de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular (Chile, 1964-1973)

Sebastián Neut Aguayo

Katholieke Universiteit Leuven | Bélgica
sgneut@uc.cl |  0000-0002-8137-7613

Christián Matamoras Fernández

Universidad de Santiago de Chile | Chile
christian.matamoras@usach.cl |  0000-0001-6907-6271

Resumen

El objetivo del presente artículo es comprender las propuestas y políticas en educación secundaria llevadas a cabo durante los gobiernos de la Democracia Cristiana (1964-1970) y de la Unidad Popular (1970-1973), considerando los intentos por dotarla de una nueva estructura política. Estos tendieron tanto a la clarificación jurídica y administrativa de tal ciclo educacional (“unificación”), así como al intento por superar sus lastres segregativos (“integración”). El gobierno de la DC puso mucha más atención a la primera dimensión, mientras que el segundo, a la última. El análisis desarrollado permite concluir que, a pesar de las diferentes constelaciones ideológico-educacionales respectivas, existió una cierta línea de continuidad respecto a las políticas y proyectos educacionales para el nivel secundario en ambos gobiernos, centrada en la organización, racionalización y coordinación de la estructura y el currículum, pero al mismo tiempo existió un intento de profundización de los niveles de integración de las modalidades de enseñanza secundaria durante el gobierno de la Unidad Popular, lo que iba en sintonía con la superación de la segregación de clases que presentaba la sociedad chilena. Las fuentes principales para llevar a cabo este estudio son de carácter oficial, es decir, emanadas por los respectivos gobiernos.

Palabras clave:

Educación secundaria; Unificación; Integración; Democracia Cristiana; Unidad Popular

Unification and integration? Secondary education during the governments of the Christian Democracy and the Popular Unity (Chile, 1964-1973)

Abstract:

The aim of this article is to understand the proposals and policies on secondary education carried out by the governments of Christian Democracy (1964-1970) and Popular Unity (1970-1973), considering the attempts to provide it with a new political structure. These efforts tended both to the legal and administrative clarification of such an educational cycle (“unification”), as well as to the attempt to overcome its segregative burdens (“integration”). The former government gave much more attention to the first dimension, while the latter paid much more attention to the latter. The analysis developed allows us to conclude that, despite the different respective ideological-educational constellations, there was a certain line of continuity with respect to educational policies and projects for the secondary education in both governments, centred on the organisation, rationalisation and coordination of the schooling structure and curriculum, but at the same time there was an attempt to deepen the levels of integration

of the modalities of secondary education during the government of the Unidad Popular, which was in tune with the overcoming of the class segregation that Chilean society presented. The main sources for this study are of an official nature, i.e. issued by the respective governments.

Keywords

Secondary education; Unification; Integration; Christian Democracy; Popular Unity

Introducción

Las políticas educacionales desarrolladas en Chile por los gobiernos de la Democracia Cristiana (1964-1970) y la Unidad Popular (1970-1973) han recibido no poca atención académica, ya sea que se consideren tales gobiernos de manera particular (Bellei y Pérez, 2016; Farrell, 1986; Núñez, 2003; Matamoros y Neut, 2022b, 2023) o de conjunto (Núñez, 1990; Fisher, 1979; Berchenko, 1983; Cox, 1984).

En cambio, no existen investigaciones preocupadas específicamente del análisis de las propuestas y políticas en educación secundaria. El presente texto tiene como propósito ayudar a saldar tal deuda y para eso nos situamos dentro del análisis de lo que algunos historiadores de la educación han denominado como el “nivel macro” de la educación (Depaepe, 2000). En este caso, tal concepto remitirá, en clave tradicional, a aquellos aspectos educativos concernientes al Estado, los gobiernos y sus políticas.

El estudio de las políticas escolares de educación secundaria en un país subdesarrollado, en vías de desarrollo o, como preferimos nombrarlo, del “Sur” global (Neut y Neut, 2021), es interesante porque puede ilustrar, por una parte, los derroteros que siguió un modelo educativo que siempre se encontró en relación con las imágenes, estereotipos e influencias que provenían de los países o zonas geopolíticas que eran consideradas como “paradigmas” del desarrollo educativo: Europa y Estados Unidos. Como contraparte, permite delinear los caminos propios y diferenciados que tomó un país en el extremo sur del mundo respecto de los grandes centros geopolíticos de influencia pedagógica. Por lo mismo, hemos tratado de tener en cuenta el contexto de desarrollo de las políticas en educación de las zonas de influencia hegemónica (específicamente Europa), con el objetivo de analizar en contraste con aquellas, un tanto “a tientas”, la especificidad del caso chileno.

En un texto a estas alturas clásico sobre el estudio histórico de la educación secundaria europea del siglo XIX, Detlef Müller acuñó el concepto de “sistematización” para dar cuenta cómo la educación secundaria en Alemania adquirió hacia fines de tal siglo una estructura delimitada entre sus modalidades, así como en relación a los demás ciclos escolares, las que recibían a diferentes grupos sociales y que se mantuvieron en el largo plazo (Müller, 1992). Aunque inspirador, en su afán sociológico aparece como una conceptualización algo estática, que dificulta ver los cambios posicionales en y dentro de la estructura de la educación secundaria. Por ello, nos hemos decantado por utilizar la noción de “unificación”, para dar cuenta de un proceso histórico educacional activo en el que el poder político trata de dar mayor racionalización, organización y coordinación al “subsistema educación secundaria”. Asimismo, hemos hecho esta elección porque era una noción en boga en la época a estudiar.

Sin ser su contraparte, la noción de “integración”, que recuperamos del estudio sobre la educación secundaria de postguerra europea de Mariano Fernández Enguita (1986), apela a los intentos políticos por diluir las fronteras que existen entre las diferentes modalidades del sistema educacional secundario y de sus relaciones con los demás ciclos educativos. El concepto, de hecho, estuvo a la base de muchas reformas educacionales de postguerra, especialmente en Europa, aunque también inspiró varias políticas educacionales secundarias latinoamericanas.

El objetivo del presente artículo, entonces, es comprender las formas y contenidos que tomaron tanto la “unificación” como la “integración” en educación secundaria en los gobiernos de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y Salvador Allende Gossens (1970-1973). Mientras que el primero de estos gobiernos puso mucha más atención a la dimensión de unificación, el segundo lo hizo con la integración. En cualquier caso, por la trayectoria histórica propia de la situación chilena de la época, hubo una línea de continuidad en profundización en torno a una dimensión que también puede ser afincada en la idea de integración, a saber, la incorporación creciente de adolescentes desescolarizados o desertores en educación secundaria.

En términos de fuentes, se ha realizado una revisión extensa de textos oficiales. Ellos permiten analizar las posiciones políticas específicas que los dos gobiernos tuvieron frente al tema de la educación secundaria. En concreto, se revisó la *Revista de Educación*, publicación oficial del Ministerio de Educación Pública, discursos pronunciados por los presidentes y decenas de otros documentos legales.

El artículo lo hemos estructurado a partir de una primera sección de antecedentes, donde se pasa revista a la situación de la enseñanza secundaria en el mundo occidental y en especial en Chile durante los siglos XIX y XX, finalizando con la evaluación que se hacía en Chile respecto a este nivel educacional a inicios de la década de 1960. Le sigue un apartado donde se analiza la política para la enseñanza secundaria durante el gobierno de la Democracia Cristiana (DC), centrada en sus cambios en la estructura educativa y en el ámbito curricular. Tras esto, una sección analiza lo relativo al gobierno de la Unidad Popular (UP) y su intento por fundir los hasta ese momento vigentes ciclos educativos secundarios científico humanista y técnico profesional, representativos de la división de clase existente en la sociedad chilena. Finalmente, una sección de conclusiones refuerza las interpretaciones sobre las políticas y proyectos educativos referidos a la educación secundaria planteados por los gobiernos de Eduardo Frei y Salvador Allende, articuladas a partir del marco conceptual planteado originalmente.

Antecedentes

El sistema educativo chileno tuvo sus orígenes con el nacimiento y consolidación del periodo republicano (Labarca, 1939). En la medida en que se fue consolidando la estructura del nivel secundario, en su versión Humanístico-Científica al modo, *mutatis mutandis*, del *Lycée* francés o el *Gymnasium* alemán (Anderson, 2004), esta fue tomando un carácter urbano, destinado a las élites, basado en la enseñanza de la ‘alta cultura’ –lo que era sinónimo de ‘cultura europea’–, y centralizado, aunque con márgenes para la iniciativa privada (Cruz, 2002).

Solo esta modalidad daba derecho a la obtención del Bachillerato (especie de *Baccalauréat* francés o *Abitur* alemán), condición para el ingreso universitario. Durante la mayor parte del siglo XIX, el nivel secundario, y más aún el superior, fue exclusivo para hombres (Labarca, 1939).

En este periodo se inició y consolidó el Estado-docente: un sistema nacional de educación en que el Estado tenía una importancia central en la dirección, supervisión y provisión del servicio educacional (Constitución de la República de Chile, 1833, p.43), lo que no obstó para que se desarrollara una educación de tipo privada, principalmente vinculada a congregaciones religiosas como a colonias europeas que se asentaban en el país.

En la década de 1840 surgieron nuevas modalidades de “educación secundaria” o post primaria. En 1842 fue creada la primera Escuela Normal, que tenía por objetivo formar a adolescentes varones como preceptores primarios. En esa misma década fue fundada la Escuela de Artes y Oficios, que atendía a una población juvenil masculina entre 15 y 18 años en el aprendizaje de labores prácticas. Desde fines del siglo XIX comenzaron a crearse diversos tipos de escuelas técnicas de mujeres, industriales de varones e institutos comerciales por todo el país. Estos establecimientos fueron catalogados genéricamente como educación profesional, técnica o vocacional, la que en la práctica era postsecundaria, pero estaba lejos de otorgar el grado de Bachiller, reservado hasta 1965 solamente al liceo humanista (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012).

El Estado-docente fue reafirmado en la Constitución de 1925 (Constitución Política de la República de Chile, 1925, p.9), mientras que los cambios dentro de este fueron siempre pensados como sectoriales, graduales, experimentales, y a escala local o regional. En el diseño de políticas existía el objetivo de evitar la realización de “reformas”. A ese nivel se ubicaron propuestas que tendían a favorecer la “integración”, especialmente, el Movimiento de Consolidación Educacional surgido en la década de 1940 (Núñez, 1989). El liceo, con todo, mantuvo a lo largo de este tiempo su posición tradicional.

Una nueva fase se abrió en la educación chilena secundaria en la década de 1960. A diferencia del caso europeo, la Segunda Guerra Mundial no tuvo un efecto inmediato directo sobre la educación chilena. Mayor incidencia tuvo la nueva situación geopolítica en la que se encontró América Latina con el surgimiento de la Guerra Fría, y más todavía, a partir de la Revolución Cubana de 1959. En concreto, la región quedó como zona de influencia de Estados Unidos, el que buscó excluir el surgimiento de experiencias socialistas en el territorio (Puiggrós, 2015). Al contexto internacional se sumaron factores internos de la vida nacional educacional, especialmente los problemas de deserción y reprobación escolar, que a esas alturas eran concebidos como crónicos. Hacia 1962 un tercio de la población chilena en edad escolar entre 7 y 15 años permanecía fuera de la escuela, mientras que en 1965 se reportaba que por cada 100 niños matriculados en primer año básico, solo 12 alcanzaban el noveno año, mientras que 4,5 terminaban los estudios secundarios (Superintendencia de Educación Pública, 1965, p.91).

En cualquier caso, en todo occidente el problema central que aquejaba o se atribuía a la educación era su desigualdad y su traducción en diferentes canales (*streamings*) curriculares y de promoción, asociados a correspondientes sectores sociales. Tal problemática se fundaba en la hegemonía que en aquella época alcanzaron el ideal meritocrático y la teoría del capital humano (Neut y Neut, 2021), aunque en Europa también fueron relevantes las

preocupaciones por la integración social (Wiborg, 2009). El levantamiento de estos ideales hacía ominosa la mantención de sistemas escolares de explícito espíritu segregacionista (Fernández Enguita, 1986), como lo eran el “sistema tripartito” inglés, con las “grammar schools”, “modern schools” y de tipo vocacional (Simon, 1991).

En Europa, la reforma educacional que pretendió solucionar tal problemática fue la implantación de la “educación comprensiva”, quizás mejor traducida como “educación integral” o “de integración”. Este modelo, en términos esquemáticos, se fundaba en la apertura de instituciones escolares que cubrieran todo o la mayor parte del ciclo escolar, morigerando la división entre educación primaria y secundaria,¹ en las que no existiera una selección del alumnado según su “inteligencia”, que incluyera disciplinas que promovieran diferentes habilidades del estudiantado y con una especialización curricular tardía. En la medida en que la mayor parte de los niños y adolescentes ya se encontraban incorporados al sistema escolar, los temas de la inclusión de nuevos estudiantes y evitar la deserción no estuvieron mayormente presentes en el debate público.

El caso chileno fue, aunque no completamente, diferente. Si bien, como ya señalamos, existieron diversos ensayos en perspectiva de romper las parcelas de cada una de las ramas del sistema, por lo general las preocupaciones mantuvieron la idea de universalizar esos intentos transformacionales. El contexto internacional constituyó un importante acicate que favorecía llevar a cabo “reformas” en la vida política y social del país. En esto jugaron especial relevancia las políticas que el gobierno de Estados Unidos empezó a favorecer y proponer en la región tras el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, con el objetivo de disuadir toda posibilidad de que se produjese una “segunda Cuba”.

En los fundamentos del proyecto norteamericano se encontraba un nuevo paradigma político: la idea de que existían países desarrollados y otros subdesarrollados (Devés, 2003). Estos últimos, en virtud de carencias de tipo *interno*, solo podrían alcanzar el desarrollo con apoyo de ayuda *externa* (Puiggrós, 2015, p.105). Su traducción en el caso pedagógico fue el respaldo económico y técnico para el desarrollo de un nuevo paradigma: el planeamiento educacional. Este implicaba, en primer lugar, el establecimiento de un organismo central –el Estado– que debía guiar e integrar, sin ahogar, a los diferentes componentes del sistema educativo. Lo anterior suponía la generación de un proyecto educativo que se prolongase en medianos plazos y que se vinculase a los requerimientos de la vida social más amplia. Tal planificación debía estar guiada por supuestos estrictamente “científicos”, los que asegurasen que el proyecto educacional a ser implementado tuviese un éxito relativamente garantizado. Con ello, surgió una nueva camada de tecnócratas y científicos sociales –sobre todo economistas y sociólogos–, que estaban destinados a comandar el proceso de reforma educacional. Finalmente, en la nueva concepción “científica” de la educación, esta empezó a ser considerada como el motor esencial del “desarrollo” de los países latinoamericanos.

En 1961 tal proyecto adquirió la forma de un pacto intercontinental: la Alianza para el Progreso. En ella estuvieron involucradas la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Asociación Latinoamericana

¹ Un interesante caso precursor en Europa de esta modalidad fue la modificación estructural del sistema educativo catalán durante la guerra civil, que estableció una educación primaria y secundaria única, Viñao, A., (2011).

de Libre Comercio (ALALC), entre otras instituciones panamericanas. Asimismo, recibió enorme apoyo económico por parte de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID).²

Fue en tal contexto que en marzo de 1961 el gobierno estableció una “Comisión Asesora” (Decreto n° 1653, 22 de marzo de 1961) para dar cumplimiento al proyecto que buscó sentar las bases de una nueva estructura para la educación. En junio de ese año la Comisión evacuó el informe “Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena”, el que otorgó gran relevancia al sistema educacional para el éxito del desarrollo económico. Planteó que “la Comisión ha llegado a la conclusión de que el futuro desarrollo económico del país depende, de forma decisiva, del mejoramiento de la educación nacional” (Ministerio de Educación Pública, 1961, p.10). Según el informe, “lo que ha faltado es una política sistemática, nacional, continuada y de efectiva trascendencia, capaz de integrar en un solo y gran proceso el desarrollo educacional con los demás aspectos de la vida chilena, lo que constituye la tarea de la presente y futuras generaciones” (p.12). El sistema democrático en tal sentido, debía asegurar el acceso universal a la educación, en el sentido de tener “la igualdad real de oportunidades” (p.18).

Respecto de la educación secundaria, el informe diagnosticó la existencia de dos ramas paralelas: la enseñanza humanista y científica, impartida en los liceos, y la enseñanza profesional, que conectaba directamente la vida escolar con el mundo del trabajo. El informe fue crítico respecto de la capacidad de absorción y retención estudiantil dentro del sistema de educación secundaria Científico-Humanista, al diagnosticar que solo retenía aproximadamente al 20% de sus potenciales estudiantes. Además, se criticaba el que, en su rol “propedéutico”, terminase por expulsar a quienes no alcanzaban a ingresar a la universidad, sin ofrecerles, al término de los estudios, orientación alguna respecto del mundo del trabajo. Ello se veía agravado porque hacia el sexto año de enseñanza media solo retenía al 24,1 por ciento de sus alumnos, mientras que solo la mitad de quienes egresaban de los liceos lograban tener éxito a nivel universitario (p. 37).

Respecto de la rama Técnico-Profesional, el diagnóstico no era más alentador, ya que no respondía a un mínimo de eficiencia en sus procesos formativos, lo que redundaba en una falta de productividad laboral futura, y también se producía una alta deserción.

De esta forma, se juzgaba de forma explícita que el sistema, en su conjunto, “carece de unidad, continuidad y articulación” (p.40), tanto en su lógica institucional, así como en su funcionamiento administrativo. La educación secundaria era parte central de tal diagnóstico.

Para dar cumplimiento a tales recomendaciones el gobierno designó una nueva comisión en 1962 (Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena), que recogió en gran medida las propuestas de su instancia antecesora. En 1964 socializó un

² Es necesario mencionar que, en Chile y América Latina, el planeamiento educacional no estuvo vinculado exclusivamente a los sectores que mantenían relaciones cercanas con EE.UU., mediante la Alianza para el Progreso. Corrientes de izquierda, en sintonía con las recomendaciones de la UNESCO, acogieron el planeamiento como una política que debía ser respaldada no por el apoyo económico y técnico de EE.UU., si no por la nacionalización de la industria local. Ejemplo de esta disputa desde la izquierda respecto a idea del planeamiento lo representa la figura del educador socialista Óscar Vera Lamperein, quien presidió la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación chilena. Para apreciar estas posiciones de disputa del rol del planeamiento educacional por parte de los educadores de izquierda chilenos es interesante analizar los textos del socialista Galo Gómez (1961) y el comunista Crisólogo Gatica (1964).

documento en que sintetizaba sus propuestas (Núñez, 1990, p. 55). Con todo, estas no tuvieron cabida dentro de la agenda política, ya que se estaba ad portas de una nueva elección presidencial.

Educación secundaria durante el gobierno de la Democracia Cristiana (1964-1970)

La elección presidencial de 1964 arrojó como triunfador a Eduardo Frei Montalva, líder indiscutido de la Democracia Cristiana, el principal partido de centro. En virtud de su posición proclive a realizar reformas dentro del marco legal, este gobierno fue considerado como “estratégico” para implementar las políticas promovidas por la Alianza para el Progreso. En este sentido, la reforma de la educación fue considerada como prioritaria (Fisher, 1979; Frei, 1966, p.5).

El decreto que fijó los objetivos y alcances de la reforma fue emitido en diciembre de 1965 (Ministerio De Educación Pública, 1965) y basó su diagnóstico y propuestas en las recomendaciones de la Comisión de Coordinación para el Planeamiento de la Educación. El decreto planteaba la imperiosa necesidad de “modificar el sistema educacional”, lo que implicaba la transformación “de la actual estructura y del funcionamiento de los servicios para obtener de ellos un rendimiento más eficaz, mediante la aplicación de medidas que acentúen la articulación de todas las ramas de la enseñanza y produzcan la unidad y continuidad del proceso educativo” (Ministerio De Educación Pública, 1965). Es decir, el fundamento político e ideológico de la reforma se asentó en las ideas de unificar, racionalizar y darle mayor coordinación al sistema educacional.

El núcleo de la reforma se tradujo en la modificación de la estructura educacional, de las relaciones entre los diferentes ciclos educativos y del currículum. Con ello, la educación secundaria fue reconfigurada. Por una parte, se estableció una nueva duración de cada ciclo educativo, donde la enseñanza primaria sumó dos años más, quedando constituida por ocho años lectivos. La educación secundaria, en consecuencia, perdió dos años, quedando estructurada en cuatro años. El aumento de estos para la educación primaria no debe llevar a la conclusión de que hubo un intento de “integración” al modo europeo, porque se mantuvo la obligatoriedad en seis años, dos años antes de terminar el ciclo escolar mencionado.

Por otra parte, se produjo una racionalización y “unificación” de la enseñanza secundaria, reconociendo dos modalidades: Humanístico-Científica y Técnico-Profesional.³ La primera mantuvo su tradicional signo propedéutico, al establecer que su objetivo principal era preparar “a los alumnos que deseen ingresar a estudios de Nivel Superior” (Ministerio De Educación Pública, 1965). La segunda también mantuvo su signo tradicional referido

³ Las escuelas normales, que absorbían aproximadamente a 1% de los estudiantes ‘secundarios’, no fueron mencionadas. Su situación fue bastante extraña, ya que su dependencia administrativa se mantuvo en la Dirección de Educación Primaria (no secundaria) del Ministerio de Educación Pública, pero diversos autores plantean que desde 1964 las normales se transformaron en instituciones secundarias y en 1967 en postsecundarias, dejando de acoger a estudiantes adolescentes, para formar como profesores a jóvenes ya egresados de la educación secundaria (Cox y Gysling, 2009, pp. 130 y 134; Núñez, 2002, p.26).

a preparar al estudiantado para el mundo del trabajo, aunque ahora se abrió la posibilidad a sus egresados para acceder a la educación superior.

Otro elemento que sirvió al proceso de unificación fue la dictación de un decreto que reformó el mecanismo de ingreso universitario, eliminando el tradicional Bachillerato. Este fue reemplazado por una prueba única de ingreso, la Prueba de Aptitud Académica, que medía conocimientos ‘objetivos’ a partir de preguntas estandarizadas a nivel nacional.

El segundo eje central de la reforma se produjo al nivel curricular. Los cambios en la educación secundaria fueron diseñados por una comisión experta presidida por Mario Leyton Soto (Núñez, 1990), y fue legalizada por Decreto n°11201, del 18 de diciembre de 1967. Al año siguiente ya se empezaron a implementar escalonadamente esos cambios curriculares, partiendo por el primer año medio. Leyton jugó en esto, un rol destacado, siendo uno de los intelectuales orgánicos de esta reforma, representativo de una generación de pedagogos militantes demócratacristianos (Reyes, 2021). En 1964 se había doctorado en Chicago en planeamiento educacional y al año siguiente asumió como director de la Comisión Currículum del Ministerio desde donde emanaron los cambios en la enseñanza media. Tras esto, en 1967, al crearse el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) Leyton fue nombrado su director, cargo que compartió con el de subsecretario de educación asignado en 1968.

Aunque se produjeron diferentes propuestas de cambios para la escuela media (Revista de Educación 1, 1967, pp. 59-73), ellas eran más o menos semejantes, comprendiendo al tramo del sistema educativo situado entre la enseñanza básica y la universitaria superior, la que acogía principalmente a adolescentes. En concreto, la opción escogida estableció un primer año que comprendía materias generales casi comunes para las dos modalidades, lo que representaba ya un gran intento de “integración”. La “diferenciación” ya se producía en el segundo año, y repercutía, a su vez, en “diferenciaci3nes internas” de cada modalidad: desde el segundo año esta se aplicaba en la versi3n Técnica Profesional, mientras que en la Científico-Humanista, a partir del tercer año, en que cada estudiante debía optar por un plan específico diferenciado.

El nuevo currículum se basó en las teorías propuestas por los profesores Ralph Tyler y Benjamin Bloom (Leyton, 1968; Leyton y Bloom, 1968; Bloom, 1969; Tyler y Leyton, 1968a, 1968b), es decir, en lo que en América Latina se conoció como “currículum tecnológico”. Ello constituyó una diferencia con el caso europeo, en que este modelo casi no tuvo incidencia (Tröhler, 2017). En concreto, esta teoría respondía al principio del “capital humano”, en que la educación se concebía como una inversi3n económica no material. Al respecto, quienes lideraron la reforma curricular planteaban que su fin último era “el desarrollo de la personalidad, la preparaci3n para el cambio social y la participaci3n en el mundo del trabajo” (Leyton y Karcovic, 1968, p.8). Las ideas de Taylor y Bloom fueron difundidas en diversas publicaciones de amplio tiraje. En varios números de la *Revista de Educaci3n*, el órgano de difusi3n educacional oficial del Ministerio del ramo, desde agosto de 1968 en adelante, se publicaron de manera sintetizada, gracias a la labor de Mario Leyton, algunas de las obras de Bloom y de Tyler. A esto se sumó que en 1969 apareció en Editorial Universitaria el libro *Planeamiento educacional* el que incluyó un análisis de las ideas de

Tyler por parte de Leyton y luego la traducción de su libro *Principios básicos del curriculum y del aprendizaje* (original de 1950), el que contó con una segunda edición en 1972.

Para los curriculistas, la reforma implicaba un riguroso proceso científico de preparación de las secuencias didácticas a ser implementadas en clases. En concreto, toda experiencia curricular debía fundarse en un trío conceptual específico: un “objetivo”, una “actividad” y una “experiencia”. Se aducía que cada objetivo, en vez de propiciar una internalización de “información cultural”, debía en cambio centrarse en el desarrollo de una situación concreta de aprendizaje y una conducta esperada (Tyler y Leyton, 1969). La “racionalización” del proceso de enseñanza-aprendizaje redundaría en la preparación de estudiantes aptos para enfrentar diversas situaciones sociales, especialmente las vinculadas al mundo laboral.

Con ello, la reforma apostó más a la “unificación” del sistema antes que a su “integración”. Pero ello no significó que esta última no estuviese dentro de las preocupaciones oficialistas. En el caso chileno, de hecho, esta noción estuvo mucho más vinculada a la posibilidad del sistema de absorber a niños y jóvenes desescolarizados o desertores. En ello, el gobierno de Frei hizo un enorme esfuerzo. Así, en 1968 se produjo un incremento de un 23,8% en la matrícula en la educación secundaria respecto al año anterior, el más importante en la historia educacional secundaria de Chile (ver gráfico n° 1).

Finalmente, es importante consignar que tal fenómeno fue un esfuerzo que recayó centralmente en el Estado. Si en 1965, el 66,9% de los estudiantes secundarios asistían a escuelas públicas, en 1970 ese porcentaje había aumentado a 76,9%, el más alto hasta ese momento, desde que hemos considerado registro (ver gráfico n° 2). No obstante, para autoras como Sol Serrano, previo a la reforma de 1965 el liceo “fue perdiendo su aura”, ante el abandono de su carácter elitista y sus amenazas de masificación (Serrano, 2018).

109

¿Una “educación integral revolucionaria”? La educación secundaria durante la Unidad Popular

El gobierno de izquierda de la Unidad Popular (1970-1973) puede ser concebido como una administración que buscó la mayor democratización social en el campo educacional que haya experimentado el país. Lo anterior no implicó necesariamente que las fuerzas oficialistas, y que propiciaban la democratización, ganaran terreno a lo largo de esos tres álgidos años en las fuerzas sociales agrupadas en torno al campo educacional. Más bien, hubo un ensanchamiento de la participación, en la que tomaron parte tanto los sectores populares como las clases medias e incluso las élites, así como la izquierda, el centro y la derecha política (Matamoros y Neut Aguayo, 2022a).

La UP fue una alianza de partidos políticos de izquierda –el Partido Socialista y el Partido Comunista, sus principales⁴– creada en 1969 para enfrentar la elección de septiembre de 1970. Según la visión de esta alianza, en Chile, era posible implementar un

⁴ En ese momento la UP la conformaban además el Partido Radical, el Movimiento de Acción Popular Unitaria, el Partido Social Demócrata y la Acción Popular Independiente, a los que posteriormente se sumaría la Izquierda Cristiana. El MIR jugó un rol de apoyo crítico, externo a la UP.

régimen político y social socialista, sin la necesidad de recurrir a una revolución del estilo cubano, sino que a partir de las herramientas legales y políticas que entregaba la misma democracia liberal tradicional. Ello era así, consideraban sus ideólogos, pues la historia chilena mostraba una acendrada legitimidad social del régimen constitucional, en virtud de que los sectores populares habían sido capaces de incorporarse a la vida política a partir de su participación en los partidos de izquierda.

El diagnóstico de la UP era crítico de la situación nacional, pues “Chile es un país capitalista, dependiente del imperialismo, dominado por sectores de la burguesía estructuralmente ligados al capital financiero” (Programa básico de gobierno de la Unidad Popular. Candidatura presidencial de Salvador Allende, 1969, p.4). Los problemas del país, identificados con los “privilegios de clase”, entendiblemente, tendrían como solución originaria y central, la dimensión económica y social. El objetivo era claro: el “reemplazo urgente de la actual sociedad que se asienta en el dominio de los grandes capitalistas nacionales y extranjeros” (p. 12). Los cambios debían ser radicales, intentando crear una nueva estructura política a partir del empoderamiento y movilización de las bases, pero desarrollada en el marco de la legalidad.

Para lograrlo era fundamental ir “conformando una nueva cultura orientada a considerar el trabajo humano como el más alto valor” (pp. 27-28). Para lograrlo, “el nuevo Estado procurará la incorporación de las masas a la actividad intelectual y artística... a través de un sistema educacional radicalmente transformado” (p.29).

En concreto, el programa de gobierno planteaba una transformación radical del sistema educacional, que implicaba “la planificación de la educación y la escuela única, nacional y democrática [para lo cual] el nuevo Estado tomará bajo su responsabilidad los establecimientos privados, empezando por aquellos planteles que seleccionan su alumnado por razones de clase social, origen nacional o confesión religiosa” (p.3). Dicho en breve, pretendía acabar con la educación privada. Asimismo, planteó que “la transformación del sistema educacional no será obra solo de técnicos sino tarea estudiada, discutida, decidida y ejecutada por las organizaciones de maestros, trabajadores, estudiantes y padres y apoderados, dentro de los marcos generales de la planificación nacional” (p.30). Este planteamiento de participación social en educación estuvo presente en todas las propuestas educativas de este periodo.

Al momento de conocerse el triunfo de la UP, esta y otras propuestas causaron escozor en la oposición. Por las características del sistema electoral chileno de la época, el ganador de la elección, Salvador Allende, debía ser ratificado por el Congreso, pues no obtuvo la mayoría absoluta, cuestión que había ocurrido en variadas elecciones presidenciales previas. El derechista Partido Nacional hizo todo lo posible para impedir la ratificación de Allende. Por su parte, la Democracia Cristiana procuró exigir un compromiso de respeto por el régimen constitucional, a partir de una reforma a este que pusiera trabas a su posible manipulación política. La educación no estuvo ajena a tales debates. Dentro de lo que fue conocido como el “Estatuto de Garantías Constitucionales”, la redacción del articulado de la Constitución destinado a enmarcar el sistema educacional fue completamente modificado. Si bien mantuvo el rol central del Estado en educación, se insertó un párrafo que tenía como

objetivo reforzar la “libertad de enseñanza” e impedir, en consecuencia, la estatización de las instituciones privadas (Ministerio de Justicia, 1970).

Gracias a tal compromiso, Allende accedió a la primera magistratura en noviembre de 1970. Producto de este proceso de negociación política, el gobierno decidió mantener la implementación de la reforma curricular para el único curso, cuarto año medio, que no había alcanzado a ser puesto en práctica durante el gobierno de Frei (Nervi, 2013, p.88). Por lo mismo, varios personeros demócratacristianos mantuvieron sus cargos, como Mario Leyton en el CPEIP.

Con todo, ello no significó que la UP renunciase a su diagnóstico y propuestas ideológicas y políticas para la educación. En una de sus primeras presentaciones en público, el Ministro de Educación Mario Astorga planteó que “nuestro país está viviendo el más espectacular momento de su historia política... Esto es más significativo si se considera que en este instante lo ha logrado dentro de un marco jurídico adverso a sus intereses” (Astorga, 1970, p.2).

De hecho, la UP tenía una visión completamente negativa respecto de la reforma educacional demócratacristiana. Por una parte, fue criticada la manera de construcción política, de “arriba hacia abajo”, sin considerar al profesorado y a sus organizaciones gremiales, por lo que se le atribuyó que la reforma no respondía a los verdaderos intereses nacionales. Al respecto, el recién nombrado Superintendente de Educación, Iván Núñez, planteaba que “si algo tenemos que rechazar de anteriores intentos de transformar la educación, es que la política resultaba de la voluntad de un gobierno representativo de intereses minoritarios y aun foráneos y se concretaba en medidas tomadas desde arriba, como expresión consecuente del carácter de clase de dichos gobiernos” (Núñez, 1970).

En tal línea, el gobierno postulaba que

la reforma educacional de la democracia cristiana, en lo político, tuvo como objetivo consolidar la base de sustentación del régimen capitalista, exacerbando con este fin el proselitismo; en lo económico, respondía a los intereses de los empresarios nacionales y extranjeros que reclamaban niveles más altos de eficiencia en la producción para elevar sus utilidades y competir en el mercado internacional; en lo social, se pretendió crear ilusiones respecto de las ventajas de una sociedad comunitaria, de claro signo paternalista (Ministerio de Educación Pública, 1971, p.76).

En resumen, para la UP había sido una reforma cuyo objetivo era mantener el *status quo*. No deja de extrañar entonces, que se criticaran los fundamentos curriculares y aprendizajes legítimos que había legado la reforma curricular demócratacristiana. Para los nuevos funcionarios del Ministerio de Educación, la vigente (y muy reciente) estructura curricular, al vestirse con los ropajes de la “neutralidad”, tendía a enajenar a los estudiantes de su realidad histórica, pues se le habían “entendido como una adaptación a la sociedad en abstracto, lo que en realidad se concreta en adaptación al orden social existente” (Ministerio de Educación Pública, 1971, p.72). Dicho en otras palabras, “la educación en un régimen capitalista es política, puesto que es un instrumento de poder, que opera a través de la deformación de las conciencias” (p.79).

El gobierno, en coherencia a su visión política educacional, imprimió un sello participativo a sus políticas. Al respecto, el Ministro de Educación afirmaba al iniciar su mandato que “corresponde a los trabajadores de la Educación y a los sectores de la comunidad, directa o indirectamente involucrados en el proceso educacional chileno, definir la ‘política educacional’ que nuestro país debe sustentar en esta nueva y expresiva forma de vida que hemos determinado consolidar” (Astorga, 1970, p.8).

En el discurso de apertura del año escolar de 1971, a pocos meses de haber asumido el cargo, el presidente Salvador Allende planteaba que tal año sería considerado “el año de la democratización educacional” (*Las Noticias de Última Hora*, Santiago de Chile, 26 de marzo de 1971, p. 2). Para ello, convocó a un Congreso Nacional de Educación, en el que todas las sensibilidades y agrupaciones vinculadas a educación debían definir la política educacional a ser implementada durante el gobierno socialista.

Para desarrollar los debates locales y regionales previos a la gran convención, el Ministerio de Educación difundió dos documentos de discusión pública. Ellos informaban la posición oficialista, que puede ser sintetizada en una frase: la chilena era una “educación clasista” (Ministerio de Educación Pública, 1971, p.72). El ciclo secundario, de hecho, era el que ilustraba de manera más prístina tal diagnóstico: “la separación entre el trabajo intelectual y manual se ha traducido en términos de desprecio por el trabajo manual; la enseñanza técnica se ha referido a un simple adiestramiento y las carreras liberales, que supuestamente enfatizan el intelecto, se han transformado en una opción para los poderosos” (p.72). De hecho, la explicación de la deserción educacional era, en parte, explicada por el lugar que tenía la educación media, que generaba dos “cuellos de botella”: el paso entre el último año de educación básica y el primero de media, y el último de esta y el ingreso universitario (p.72).

El diagnóstico de la existencia de una desconexión entre los diferentes ciclos educativos, así como la coexistencia de un sistema público y otro privado, fundamentaban el diagnóstico de la existencia de un sistema educativo “anárquico” y carente de “integración y unidad” (p.73).

No solo ello, el sistema educacional estaba profundamente afectado por su “burocratización” y “centralismo”, expresado en una “pirámide de mando” (p.73), que empezaba por el presidente, seguía con el ministerio, luego las direcciones nacionales, y, tras otros escalafones, terminaba en los docentes y funcionarios. Por ello, era imprescindible crear un verdadero Sistema Nacional de Educación, que implicase fundir los diferentes ciclos en uno solo, de manera tal que resultase integrado y continuo, abarcando, las hasta ese momento separadas, ramas de la educación parvularia, básica y media y la diferenciación de esta entre enseñanza científico-humanista y técnico-profesional (p.96). La educación, en general, debía empezar a ser comprendida como “politécnica” (p.79). En el caso específico de la educación media, lo anterior debía permitir superar la ‘contradicción’ entre las modalidades Científico-Humanista y Técnico Profesional, lo que implicaba que “el trabajo productivo estará presente a lo largo y ancho de todo el proceso educativo” (p.73). Es decir, había que conformar una verdadera “Escuela Nacional Unificada” (p.91).

Este diagnóstico y propuesta global del sistema educativo encontró apoyos, pero también rechazo, por parte de la comunidad local, regional y nacional, lo que se hizo patente

en los debates locales, pero también en el mismo Congreso Nacional de Educación, que se desarrolló a principios del diciembre de 1971. Especial lugar en la resistencia a tal proyecto –aparte del más que obvio de la derecha– fue la posición tomada por las fuerzas de la Democracia Cristiana en el campo educacional. De hecho, dentro de las cuatro comisiones formadas al interior de aquel Congreso, solo dos pudieron llegar a informes conclusivos únicos. En los otros dos casos, se presentaron dos informes distintos.

A pesar de lo anterior, el gobierno interpretó el desarrollo y los resultados del Congreso Nacional de Educación como una instancia que legitimaba las políticas educacionales venideras (Núñez, Araya y González, 1972, pp. 45-46). Por ello, en 1972 dedicó sus esfuerzos para profundizar el proceso de “democratización nacional” (Ministerio de Educación Pública, 1972, p.40), a partir de una política que pretendía dar más poder de decisión ejecutiva a las “bases del sistema educativo”; incorporar a las comunidades locales y los intereses gremiales en el involucramiento del sistema educativo y, de esta forma, fortalecer la descentralización política en la toma de decisiones. Aquel decreto, que creaba consejos de educación, no tuvo como objeto específico una política hacia la educación secundaria. Al estar implicada en la estructura general propuesta, se veía especialmente incluida con el desenvolvimiento integral de las decisiones comunitarias a las que apelaba el decreto, pues actores como lo estudiantes secundarios pasarían a tener una primordial injerencia en los consejos de educación.

Lo cierto es que el proyecto original y sus versiones posteriores fueron causa de polémica, pues suponía, para algunos sectores y especialmente la Contraloría General de la República, una contravención al orden constitucional, al dotar mediante Decreto, y no por efecto de decisión del Congreso Nacional, de funciones ejecutivas a parte de la estructura estatal. Finalmente, el decreto fue recién ratificado en abril de 1973 por Contraloría, pero despojándolo de todo efecto ejecutivo a los consejos creados, los que quedaron en calidad de “organismos asesores” de las instancias políticas tradicionales (Revista de Educación, n°43-46, 1972, pp. 86-91). Para esa fecha, como veremos a continuación, ni siquiera fue posible activar prácticamente los efectos de la última versión del Decreto.

La única política destinada específicamente a la educación secundaria –y una de las pocas del Ministerio que entró en efecto en tanto que política propia– fueron los denominados “Talleres de Educadores” (Ministerio de Educación Pública, 1972, Decreto 538). Estos constituyeron encuentros de docentes de cada departamento de enseñanza media (es decir, de cada asignatura), que se reunían un día al mes para desarrollar actividades de carácter técnico-pedagógico y de perfeccionamiento. Estaban convocados todos los profesores de establecimientos Científico-Humanistas y Técnico-Profesionales, tanto de instituciones públicas como privadas (Matamoros y Neut, 2022a, pp. 29-34). Como el decreto vinculaba los encuentros a los “consejos locales”, y en la medida en que estos no lograron ser formalizados, tales reuniones se desarrollaron en la práctica al interior de los mismos liceos, entre liceos, o incluso por convocatoria del CPEIP.

Esta política se encontraba a medio camino de la “integración educacional”, en la medida en que favorecía el contacto y aprendizaje entre docentes, pero siempre dentro de los contornos disciplinarios.

La verdadera propuesta política integral de educación del gobierno popular solo se dio a conocer en marzo de 1973 (con una versión previa de enero), cuando se filtró en la arena pública el “Informe sobre Escuela Nacional Unificada” (Ministerio de Educación Pública, 1973), el que al poco tiempo fue difundido de múltiples formas en diversas publicaciones (Matamoros y Neut, 2022a, pp. 45-58). Es decir, desde la UP se propició la discusión pública pocos meses antes del golpe de Estado del 11 de septiembre de ese año, en un contexto político sumamente agitado.

La complejidad para cifrarla como una iniciativa afincada en un exclusivo paradigma teórico e ideológico, específicamente el marxismo, puede ser ilustrada a partir del análisis de la versión del informe difundida por la *Revista de Educación*. El título dado al informe fue “Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad en transición al socialismo”. Pero en su primer párrafo se aludía a “la construcción de una sociedad socialista humanista”, mientras que el principal trasfondo ideológico de toda la propuesta se sustentó en el paradigma de la “educación permanente” (Ministerio de Educación Pública, 1972c, p.8), es decir, y como explícitamente defendieron la propuesta sus redactores, en el mundialmente reconocido “Informe Fauré”, encargado por la UNESCO y que había sido dado a conocer al público hacía muy poco (Matamoros y Neut, 2022a, pp. 46-47).

Lo cierto es que el documento constituía una propuesta que revolucionaba completamente el sistema educativo chileno. Su carácter “de integración” o “integrativo”, por de pronto, era mucho más radical que el de las propuestas de la “escuela comprensiva” europea. Planteaba la creación de dos sistemas educacionales: el de educación regular y el extraescolar (sistema “paralelo”), los que, en la medida en que se arraigase la sociedad socialista, debían fundirse en uno solo. A las universidades, de hecho, se las calificaba como el último eslabón de la educación permanente, es decir, el acceso a esta era considerada como un derecho al que podrían concurrir estudiantes de ambos sistemas educacionales. Con ello, la certificación y el credencialismo de la educación secundaria perdían radicalmente su valor en tanto “capital cultural institucionalizado” (Bourdieu, 1987).

La Escuela Nacional Unificada, en cualquier caso, fue ubicada dentro del sistema regular de educación, y sería nacional, unificada, diversificada, democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica y tecnológica, humanista y planificada (Ministerio de Educación Pública, 1972c, p.10). Su carácter “unificado” sintetiza la radicalidad de su espíritu comprensivo y “de integración”, donde se unían teoría y práctica, educación y vida, superando la parcelación entre enseñanza parvularia, básica, media y superior. Unificación que al interior de la enseñanza secundaria implicaba además integrar las ramas científico-humanístico y técnico-profesional (Ministerio de Educación Pública, 1972c, p.8). El año anterior el mismo presidente había anunciado que “se prepara el camino para una reforma integral de la Educación Media que integre las actuales modalidades en una sola, que sea a la vez general y tecnológica” (Allende, 1972, p.29). Dicho de otro modo, la propuesta de la UP tendía a fundir los hasta ese momento vigentes ciclos educativos, así como sus diferentes canales formativos. En concreto, en una primera fase todos los establecimientos fiscales deberían articularse entre ellos conformando “Complejos Educacionales” o fundirse todos en una “Unidad Escolar”.

De manera alternativa, proponía el establecimiento de una educación parvularia (0 a 6 años) y de otra general y politécnica, a la que debería asistir el universo de niños y jóvenes entre 6 y 18 años. Esta tendría cuatro subciclos: el primero, con un currículum totalmente integrado (1° a 4° años); el segundo, en que el currículum integrado compartiría espacio con “áreas” y “disciplinas” (5° y 6° años); el tercero, en que se mantendría solo las últimas dos modalidades mencionadas (7° y 8° años), y un último de cuatro años (9° a 12° años), organizado en tres planes: “común, electivo y de especialización” (Ministerio de Educación Pública, 1972c, p.12).

Finalmente, es importante considerar que durante todo el periodo hubo un énfasis en dar centralidad a la creación de una educación en y para el trabajo, considerado el núcleo central del currículum. De hecho se explicitó que “el trabajo productivo estará presente a lo largo y ancho de todo el proceso educativo. No en la forma de la actual enseñanza técnico-profesional o de las actuales asignaturas de técnicas especiales u otras. Más que esto, estará presente en todos los niveles, en todas las áreas y asignaturas, a través de múltiples enfoques, formas, contenidos y actividades” (Ministerio de Educación Pública, 1971, p.80).

Con todo, esa comprensión se encontraba en las antípodas de la visión del “capital humano” levantada por el gobierno previo. La UP, por el contrario, pretendía generar una “nueva educación [que] incorporará la solidaridad, la conciencia y la responsabilidad social al primer lugar de sus objetivos, para erradicar el individualismo estéril y egoísta, para reemplazar el espíritu competitivo por el espíritu de superación colectiva” (Ministerio de Educación Pública, 1971, p.80).

115

En síntesis, el proyecto de Escuela Nacional del gobierno de Allende correspondía a una concepción rupturista respecto del Estado docente, al dotar a las comunidades locales y al mundo social circundante a los establecimientos educacionales un rol de primera importancia. Ese proceso, en todo caso, debía responder también a una planificación nacional, en la que el Estado jugaba un rol central. Constituía, eso sí, una forma de unificación radicalmente diferente a la existente hasta ese momento, cuya mayor significación, probablemente, correspondía al término de los canales Científico-Humanista y Técnico-Profesional, para ser fundidos en uno solo, General y Politécnico a la misma vez.

El informe ENU levantó, en un contexto de alta crispación política y social –tanto desde el oficialismo como de la oposición– una polémica de alta connotación pública (Farrell, 1986). Para sus detractores –la Democracia Cristiana y el Partido Nacional, a nivel político; el principal diario del país, *El Mercurio*, a nivel medial; parte de las clases medias y la clase alta, a nivel social– el programa era parte de una tentativa “totalitaria” del gobierno para “adoc-trinar” a todos los niños, niñas y adolescentes en el marxismo–leninismo. En un contexto de crisis política, económica y social, el debate educativo revirtió a las calles, alimentando la ya existente efervescencia social. Como una manera de ‘aquietar las aguas’, el gobierno decidió posponer el debate y la aplicación del proyecto. Aquella fue la última vez que se planteó la idea, a nivel de discusión pública, de generar una integración a nivel escolar secundario.

La concepción chilena tradicional de “integración”, en todo caso, también fue importante en el gobierno popular. Este mantuvo la política de incorporación de jóvenes a la educación secundaria, tal como muestran las tasas de crecimiento porcentual anual. En 1971, por ejemplo, se produjo un incremento del 21,1% respecto del año anterior, la segunda más

alta vista en perspectiva histórica (ver gráfico n° 1). El Estado cobró incluso más importancia que el anterior en cuanto a la cuota de participación de las matrículas. Si en 1971 correspondió a 71,8%, en 1973 alcanzó el máximo histórico de 81,4% (ver gráfico n° 2).

Gráfico n° 1.⁵ Evolución porcentual de la matrícula escolar secundaria en Chile según provisión, para el periodo 1935-1990

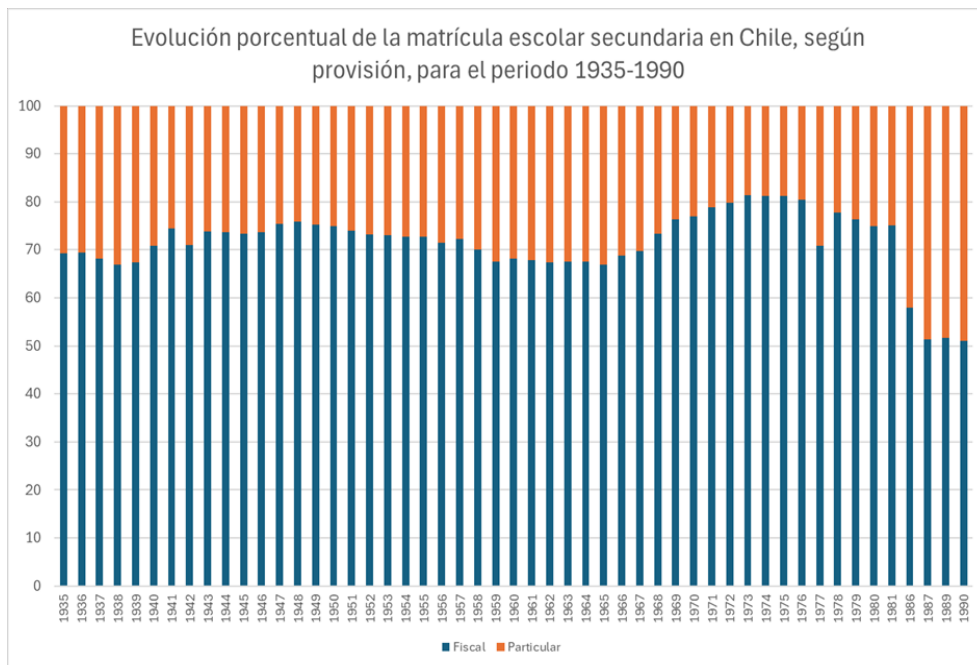
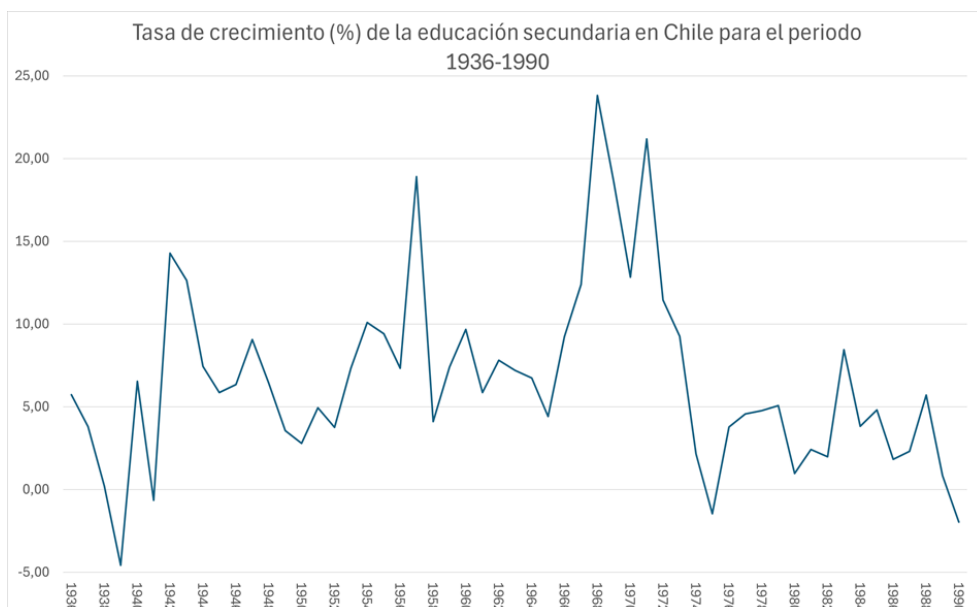


Gráfico n° 2. Tasa de crecimiento (%) de la educación secundaria en Chile para el periodo 1936-1990



⁵ Los datos para ambos gráficos se han obtenido o inferidos a partir de las siguientes fuentes: PIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Tomo 2* (Santiago de Chile: PIIE, 1991), 511-623; Cristian Cox y Cecilia Jara, *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)* (Santiago de Chile: PIIE-FLACSO, 1989), y Ministerio de Educación, *Compendio de Información Estadística 1991* (Santiago de Chile, 1991).

Conclusiones

El principal objetivo del artículo ha sido comprender las propuestas políticas en educación secundaria llevadas a cabo durante los gobiernos de la Democracia Cristiana (1964-1970) y de la Unidad Popular (1970-1973). Para hacerlo, hemos recurrido a las nociones de “unificación” e “integración”. La primera dice relación con los intentos y proyectos para dar a la educación secundaria una estructura administrativa orgánica y delimitada entre sus diferentes modalidades, así como en relación a los demás ciclos educativos. La segunda noción, a su vez, dice relación con los intentos por romper los límites segregativos presentes en el ciclo escolar estudiado.

A pesar de las enormes diferencias ideológicas que cada gobierno tuvo respecto de la arquitectura administrativa secundaria, existió una cierta línea de continuidad, centrada en la organización, racionalización y coordinación de su estructura y del currículum.

Respecto de la “integración”, a su vez, podemos afirmar que existió un intento mucho más profundo durante el gobierno de la Unidad Popular para concretarla. De hecho, correspondió a una propuesta radical de “integración”, mucho más avanzada que la existente en los países occidentales. Todos los sujetos de la educación tendrían el derecho de acceder a las instituciones escolares sin distingo de clase y eliminando toda selección (por ejemplo, en base al mito de la “inteligencia”), para seguir un recorrido curricular que mantenía en todo momento una dimensión común, aunque con posibilidad de diferenciación en el último tramo.

En cualquier caso, también hubo una línea de continuidad entre ambos gobiernos, si consideramos tal concepto en términos de la integración de nuevos estudiantes, previamente desertores o desescolarizados, a tal ciclo educacional, así como la importancia que tuvo el Estado en tal propósito.

Al ser abortado el proyecto ENU en abril de 1973, por la fuerte resistencia callejera encabezada por la oposición, y sin posibilidades de reinstalar el debate en los meses siguientes previos al golpe, los planteamientos educacionales unificadores del gobierno de Allende se quedaron solo en propuestas. Los avances integradores que representaron una cierta continuidad respecto al gobierno anterior, quedaron para la historia como hechos indesmentibles de un proceso de transformaciones heterodoxo, los que solo fueron borrados con la implementación de políticas educacionales de tipo neoliberal durante la dictadura civil militar encabezada por Augusto Pinochet.

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2024

Referencias bibliográficas

- Anderson, R. (2004). The idea of the secondary school in nineteenth-century Europe. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40(1-2), 93-106.
- Allende, S. (1972). Panorama de la educación chilena a través del mensaje del presidente al Congreso. *Revista de Educación*, 39, 27-39.
- Astorga, M. (1970). Caracterización y proceso de la reforma educacional del gobierno popular. *Revista de Educación*, 32-33, 2-4.
- Bellei, C., & Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación: La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus & J. Couso (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista: A 50 años de la "Revolución en Libertad"* (pp. 207-242). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Berchenko, P. (1983). *Populismo y autoritarismo: Alternativas escolares en Chile, 1964-1977*. Perpignan: Université de Perpignan.
- Bloom, B. (1969). Taxonomía de objetivos educacionales (el dominio afectivo). *Revista de Educación*, 13, 2-8.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Consideraciones generales sobre la escuela media. (1967). *Revista de Educación*, 1, 59-73.
- 118 Constitución de la República de Chile. (1833). Santiago de Chile: Imprenta de la Opinión.
- Constitución Política de la República de Chile. (1925). Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Cox, C. (1984). *Continuity, conflict and change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments* (Tesis de doctorado). London: Institute of Education, University of London.
- Cox, C., & Jara, C. (1989). *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)*. Santiago de Chile: PIIE-FLACSO.
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (el plan de estudios humanista)*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Depaepe, M. (2000). *Order in progress: Everyday education practices in primary schools - Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Devés, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Tomo II: Desde la Cepal al neoliberalismo (1950-1990)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Farrell, J. P. (1986). *The National Unified School in Allende's Chile: The role of education in the destruction of a revolution*. Vancouver: University of British Columbia Press.

- Fernández Enguita, M. (1986). *Integrar o segregar: La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- Fisher, K. B. (1979). *Political ideology and educational reform in Chile, 1964-1976*. Los Ángeles: UCLA Latin American Center.
- Frei Montalva, E. (1966). Discurso de SE el Presidente de la República, don Eduardo Frei Montalva. En Departamento de Cultura y Publicaciones de la Subsecretaría de Educación, *Reforma educacional en Chile* (pp. 1-14). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gatica, C. (1964). La educación y los cambios estructurales. *Aurora (segunda época)*, 2(abril-junio), 64-93.
- Gómez, G. (1961). El planeamiento de la educación. *Arauco, Santiago*, 22(noviembre), 39-45.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Las Noticias de Última Hora. (1971, 26 de marzo). Santiago de Chile, p. 2.
- Leyton, M. (1968). Un modelo pedagógico del planeamiento educacional (Estudio crítico preliminar). *Revista de Educación*, 9, 2-18.
- Leyton, M., & Karcovic, A. (1968). La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones. *Revista de Educación*, 4, 6-22.
- Leyton, M., & Bloom, B. (1968). Taxonomía de objetivos educacionales (Presentación de la obra de Benjamin Bloom). *Revista de Educación*, 10, 18-40.
- Leyton, M., & Tyler, R. (1969). *Planeamiento educacional: Un modelo pedagógico*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Matamoros, C., & Neut Aguayo, S. (2022a). Estudio introductorio: Políticas educativas, debates pedagógicos y disputas ideológicas durante la Unidad Popular. En C. Matamoros y S. Neut (Eds.), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular: Volumen I* (pp. 17-65). Santiago de Chile: Editorial Sole.
- Matamoros, C., & Neut, S. (Eds.). (2022b). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular: Volumen I*. Santiago de Chile: Editorial Sole.
- Matamoros, C., & Neut, S. (Eds.). (2023). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular: Volumen II*. Santiago de Chile: Editorial Sole.
- Ministerio de Educación Pública. (1961). *Bases generales para el planeamiento de la educación chilena*. Santiago de Chile: Escuela Nacional de Artes Gráficas.
- Ministerio de Educación Pública, Decreto n° 1653, 22 de marzo de 1961.
- Ministerio de Educación Pública. (1965). Decreto n.º 27952. Modifica sistema educacional, 7 de diciembre.
- Ministerio de Educación Pública. (1971). Segundo aporte del Ministerio de Educación a sus debates. Congreso Nacional de Educación. *Revista de Educación*, 36-37-38, 71-98.

- Ministerio de Educación Pública. (1972a). Autoriza suspensión de clases para desarrollo de actividades de consejos locales y departamentos locales de asignatura - Talleres de Educadores. Decreto n.º 538, 9 de marzo. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1054012>
- Ministerio de Educación Pública. (1972b). Texto completo del Anteproyecto de Democratización General de la Enseñanza. *Revista de Educación*, 39, 40-42.
- Ministerio de Educación Pública. (1972c). Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad en transición al socialismo. *Revista de Educación*, 43-46, 7-16. (Nota: Esta edición fue publicada a mediados de 1973, a pesar de figurar con fecha de septiembre-diciembre de 1972).
- Ministerio de Educación Pública. (1973). Superintendencia, informe sobre Escuela Nacional Unificada. Santiago de Chile: mimeo.
- Ministerio de Educación. (1991). *Compendio de información estadística 1991*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Justicia. (1970). Ley n.º 17398 modifica la Constitución Política del Estado, 30 de diciembre.
- Müller, D. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En D. Müller, F. Ringer y B. Simon (Comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920* (pp. 37-86). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Neut Aguayo, S., & Neut Aguayo, P. (2021). Latinoamérica y las disputas por la hegemonía en el campo educativo: trayectorias teórico-históricas en la circulación norte-sur. *Revista Brasileira de Educação*, 26.
- Nervi, M. L. (2013). *Iván Núñez Prieto: Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (1970). Política y educación: Rol, fines y objetivos de la educación en un gobierno popular. *Revista de Educación*, 32-33, 8-10.
- Núñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile: 1940-1973*. Santiago de Chile: PIIE.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes: Chile, 1960-1973*. Santiago de Chile: PIIE.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes: Notas históricas. En B. Ávalos, *Profesores para Chile: Historia de un proyecto* (pp. 115-142). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: Lom.
- Núñez, I., Araya, H., & González, G. (1972). Fundamentos de la democratización. *Revista de Educación*, 39, 43-46.

- Partidos Comunista, Socialista, Radical y Social Demócrata y la Acción Popular Independiente. (1969). *Programa básico de gobierno de la Unidad Popular: Candidatura presidencial de Salvador Allende*. Santiago de Chile, 17 de diciembre.
- PIIE. (1991). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar: Tomo 2*. Santiago de Chile.
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Reyes, R. (2021). Del proyecto a la disputa: continuidades y rupturas del magisterio demócrata cristiano en la construcción de un colegio profesional (1955-1985). *Revueltas*, 4, 11-26.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Eds.). (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010): Tomo II: La educación nacional (1880-1930)* (pp. 341-450). Santiago de Chile: Aguilar.
- Serrano, S. (2018). *El liceo: Relato. Memoria. Política*. Santiago de Chile: Taurus.
- Simon, B. (1991). *Education and the social order: British education since 1944*. London: Lawrence & Wishart Limited.
- Superintendencia de Educación Pública, Oficina Técnica. (1965). *Recopilación de antecedentes acerca de la historia y la evolución de la educación en Chile: Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (París)*. Santiago de Chile: La Oficina.
- Texto del Decreto general de democratización que crea los consejos de educación. (1972). *Revista de Educación*, 43-46, 86-91.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional: historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 202-232.
- Tyler, R., & Leyton, M. (1968a). Nociones básicas, procedimientos y empleo de los resultados de la evaluación. *Revista de Educación*, 10, 11-17.
- Tyler, R., & Leyton, M. (1968b). Un modelo pedagógico del planeamiento educacional. *Revista de Educación*, 11, 16-18.
- Tyler, R., & Leyton, M. (1969). Un modelo pedagógico del planeamiento educacional. *Revista de Educación*, 20, 50-56.
- Viñao, A. (2011). Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). En G. Vicente & Guerrero (Eds.), *Historia de la enseñanza media en Aragón* (pp. 449-472). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Wiborg, S. (2009). *Education and social integration: Comprehensive schooling in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.

Biografías

Sebastián Neut Aguayo

Doctorando en Educación Katholieke Universiteit Leuven. Ha coordinado, junto con Cristián Matamoros Fernández, un libro en dos tomos denominado “Nuevas Historia de la Educación durante la Unidad Popular”, y escrito el libro, junto con Pablo Neut Aguayo, “¡A la calle compañeros! Dictadura, politización de la experiencia escolar y movilización secundaria. Una aproximación a partir del Movimiento Aplicacionista por la Democracia”. Co-director Editorial Sole. sgneut@uc.cl, <http://orcid.org/0000-0002-8137-7613>

Christián Matamoros Fernández

Doctor en Estudios Americanos. Profesor en el Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile y en la Escuela de Educación de la Universidad de O’Higgins. Autor de diversos artículos sobre historia de la educación, organizaciones docentes y políticas educativas. christian.matamoros@usach.cl, <https://orcid.org/0000-0001-6907-6271>