

LA ENU COMO REPRESENTACIÓN DE LA LUCHA POLÍTICO- IDEOLÓGICA DURANTE LA UNIDAD POPULAR

THE ENU AS REPRESENTATION OF THE POLITICAL- IDEOLOGICAL STRUGGLE DURING THE POPULAR UNITY

Juan Pablo Vera Yáñez*

RESUMEN:

El artículo busca presentar a la Escuela Nacional Unificada (ENU), la propuesta de reforma educacional del gobierno de la Unidad Popular, como una síntesis de discursos político-educativos con diversas expresiones a lo largo del siglo XX chileno. En este sentido, la ENU sería una articulación de discursos, no una propuesta netamente marxista y con objetivos “totalitarios”, como la intentó presentar la oposición a la UP durante los primeros meses de 1973. Desde nuestra perspectiva, tal postura es explicable por la interpretación en clave ideológica que la oposición intentó darle a la ENU, convirtiéndola en una excusa más para legitimar el derrocamiento del gobierno de Salvador Allende.

Palabras clave: Escuela Nacional Unificada - Discurso político-educativo - Unidad Popular

ABSTRACT:

This article seeks to present the National Unified School, educational reform proposal of the Popular Unity government, as a synthesis of political-educational discourses with different expressions throughout the twentieth century in Chile. In this sense, the ENU would be an articulation of discourses, not a merely a Marxist proposal with “totalitarian” objectives, as the opposition to the UP tried to present in the first months of 1973. From our perspective, that position can be explained through the interpretation in ideological key that the opposition tried to give to the ENU, turning it into another excuse to legitimate the overthrow of Salvador Allende’s government.

Keywords: National Unified School - political-educational discourse - Popular Unity

Recibido: 2 de febrero de 2012

Aceptado: 1 de mayo de 2012

* Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Licenciado en Historia, mención Ciencia Política por la Universidad Católica de Valparaíso. jpablo.veray@gmail.com

I. INTRODUCCIÓN

El significado histórico que ha tenido para Chile el gobierno de la Unidad Popular (UP) ha generado una necesidad constante de caracterizar, de forma más o menos sistemática, el período inmediatamente anterior al golpe militar de 1973. Sin embargo, una serie de distorsiones históricas surgidas en torno a los mil días de Salvador Allende (como la exageración del caos político y económico, por un lado, o la idealización de diferentes aspectos de su gobierno, por el otro) han obstaculizando de manera persistente una evaluación política detallada de los procesos más relevantes de aquel período. Tal es el caso de la Escuela Nacional Unificada (ENU).

Según Iván Núñez, superintendente de educación de la época:

“Para algunos, se recuerda la ENU en el escenario público en términos similares al ‘Plan Zeta’, a las ‘JAP’ y a otras construcciones mediáticas con las que se quiso legitimar el golpe militar. Para otros, como una de las grandes realizaciones o intentos de cambio del régimen de la Unidad Popular, que habría que revivir en los conceptos o en la práctica política de hoy” (Núñez, 2003, p. 5).

Nuestra intención, considerando lo anterior, es alejarnos de visiones carentes de una contextualización histórica del problema, intentando comprender la ENU como un producto de su época.

El objetivo del presente artículo será abordar la relación existente entre la reforma educacional propuesta por la UP y la crisis política de su gobierno, la cual desembocaría finalmente en el golpe militar del 11 de septiembre de 1973. Mediante una reconstrucción bibliográfica del origen y los fundamentos de la ENU y un análisis detallado, a través del estudio de fuentes primarias, de la coyuntura en que se implementó, intentaremos explicar el significado histórico de este proyecto y las razones de la magnitud que alcanzaron a tener las movilizaciones en su contra. Todo esto en el contexto de un escenario nacional fuertemente polarizado y trastocado por la reciente derrota de la estrategia insurreccional emprendida por la oposición durante el “paro de octubre” y la proximidad de las elecciones parlamentarias de ese año.

La educación, tal como lo expresó Salvador Allende en innumerables discursos, se consideró siempre como uno de los elementos fundamentales del proyecto político de la UP. En este sentido, se intentó abordar siempre desde una doble perspectiva: en primer lugar, intentando satisfacer

“las múltiples y extensas necesidades educativas y culturales de nuestra nación hasta ahora no atendidas por el viejo sistema educacional”, pero siempre vinculándolas a las deficiencias históricas del sistema capitalista y a la necesidad de “avanzar a la modelación de un Hombre Nuevo que

supere las deformaciones impuestas por la sociedad de clases” (Mensaje del Presidente al Congreso Pleno, mayo 1972).

Esta doble dimensión se plasmó también en la ENU, caracterizando el derrotero que recorrió esta propuesta de reforma desde su formulación, en enero de 1973, hasta su suspensión indefinida en abril del mismo año.

Efectivamente, el “Informe sobre Escuela Nacional Unificada” fue, en primer lugar, un “documento de política educacional” destinado a dar a conocer a la opinión pública una propuesta de reforma. Ésta tenía como objetivo la creación de un “sistema unificado de educación” pre-básica, básica y media, que combinara elementos científico-técnicos con contenidos humanistas, integrara gradualmente el trabajo productivo con el trabajo intelectual y generara una descentralización administrativa capaz de otorgar mayor protagonismo a la comunidad en la elaboración de políticas educacionales (Informe ENU, 1973, pp. 5-6). El objetivo específico, en este sentido, se vinculaba a la necesidad de reformar la educación para enfrentar la crisis que entonces vivía dicho sector. Por otro lado, la segunda dimensión de la ENU se expresó en su intención de ser la primera etapa en la construcción de un “Sistema Nacional de Educación” que, fundado en el principio de la “educación permanente”, se integrara en un proyecto mayor: la construcción de una “vía chilena al socialismo”. Fueron estas dos dimensiones de la ENU las que invadieron la escena pública durante los primeros meses de 1973.

Desde nuestra perspectiva, la ENU sería así la expresión de una síntesis de dos discursos político-educativos históricos, cuyas raíces se remontaban al menos hasta comienzos del siglo XX: un discurso “reformista” asociado a la idea de un Estado Docente y enriquecido a la luz de las propuestas educativas internacionales de las décadas de los sesenta y setenta, y un discurso “revolucionario”, vinculado a la necesidad de integrar las transformaciones educacionales en una estrategia de superación de las contradicciones del sistema capitalista.

Esta hipótesis está basada en los planteamientos desarrollados por Iván Núñez en su ensayo histórico “La ENU entre dos siglos”, en el cual se interpreta dicho proyecto de reforma como una propuesta que rescató diferentes voces docentes que, a lo largo del siglo XX, defendieron la idea de un cambio educacional integral y “unificado” (Núñez, 2003). El propósito de este artículo, además de documentar con fuentes primarias la validez de dicho planteamiento, es vincularlo con la existencia de una profunda disputa político-ideológica presente durante el último año de gobierno de Salvador Allende. Pues si bien es cierto que los opositores a la ENU adoptaron la defensa de un discurso político-educativo alternativo a los que ya hemos mencionado, el de la “libertad de enseñanza”, se expresó, en la práctica, mediante la tergiversación de sus objetivos originales, adjudicándoles un carácter “totalitario” y de “adoctrinamiento”. Así, la presentación del proyecto en 1973 generó las condiciones para que la oposición política más dura al gobierno de la UP fuera capaz de movilizar a diversos sectores políticos, algunos relativamente neutrales hasta ese entonces (como la Iglesia Católica), en un radical rechazo a este

“intento por uniformar a la fuerza todas las conciencias”, como definió a la ENU la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC, 1973). La defensa de la “libertad de enseñanza” encubrió, así, la ideologización de la lucha contra la Unidad Popular.

2. DISCURSOS POLÍTICO-EDUCATIVOS EN EL CHILE DEL SIGLO XX

En primer lugar, la ENU puede ser comprendida como una síntesis de dos discursos político-educativos presentes en Chile desde comienzos del siglo XX.

En el contexto de la presente investigación, utilizaremos la noción de discurso propuesta por Teun Van Dijk: “un evento comunicativo completo en una situación social”; en este sentido, “lo que distingue al análisis de discurso de la gramática de la oración es que el análisis de discurso en la práctica se concentra en los fenómenos detrás de la oración”. Si bien las palabras y oraciones son parte integral del discurso, “hace sentido incluir en el concepto de discurso no sólo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso” (Meersohn, 2005, p. 5). Así, un discurso político-educativo se vinculará a los actos lingüísticos, representaciones cognitivas y estrategias involucradas en la incorporación al interior de un proyecto político global de una determinada perspectiva en torno a la educación.

En el caso de Chile, estos discursos han girado en torno a dos nociones centrales: la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. De acuerdo a Jorge Insunza,

“la construcción de la institucionalidad política de la educación [...] se ha desarrollado entre quienes buscaban la modernización educativa por medio del Estado Docente (la burocracia emergente) y quienes defendían la libertad de enseñanza (fundamentalmente familias aristocráticas de cuño conservador). Esto, hasta la emergencia de la movilización social de las clases populares, ligada a la construcción de derechos contra (y más allá) de los intereses del capital, desde fines del siglo XIX” (Insunza, 2009; p. 5).

La libertad de enseñanza, en este sentido, guarda relación con la definición de “libertad negativa” defendida por Isaiah Berlin: aquella que “consiste en no ser coartado en la realización de los propios planes ni verse impedido de realizar lo que uno cree que está bien” (Schwartz Girón, 2008, p. 3); lo que se expresaría, en la práctica, en la defensa de la educación como una responsabilidad individual, la no intervención del Estado en la educación privada y la libertad de los padres para escoger el tipo de educación para sus hijos/as (Insunza, 2009, p. 57).

Esta libertad de enseñanza se expresaría, durante el siglo XX, en dos discursos

político-educativos históricos: en primer lugar, el discurso “conservador”, ligado a la Iglesia Católica, a la reivindicación de la subsidiariedad estatal a la familia y a la defensa de la autonomía curricular, y con expresión política, primero, en la derecha tradicional (liberales y conservadores) y luego en la “nueva derecha” surgida durante la década de los sesenta (Valdivia, 2008). Desde la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC), por ejemplo, el movimiento gremialista, parte de esta “nueva derecha”, se transformará en el principal opositor político a la ENU. El segundo discurso vinculado a la libertad de enseñanza sería el discurso “neoliberal”, aquel que ve la educación como un “nicho de mercado”. Sería una síntesis de ambos discursos la que se expresaría, finalmente, en la Constitución Política de 1980 y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1989.

Si bien tanto la libertad de enseñanza como el derecho a la educación son concepciones derivadas del pensamiento ilustrado originado en Europa durante los siglos XVII-XVIII (aunque el primero mezclado con elementos de una filosofía más conservadora), el derecho a la educación en Chile se construyó a partir de una situación histórica concreta: las movilizaciones obreras de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Insunza, 2009, p. 43). Aunque la construcción de un sistema educativo público había sido desde un comienzo una de las principales responsabilidades del naciente Estado-Nación chileno, expresándose en la apertura de escuelas en todo el territorio, la creación de un Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y en la elaboración de una amplia legislación al respecto, como la Ley Orgánica de 1837 y la Ley General de Instrucción Primaria de 1860, fue solamente a partir del surgimiento de la “cuestión social” y el despertar político de las “masas” cuando el problema de la educación pública se transformó en un verdadero desafío para el país (Insunza, 2009, pp. 23-30).

De acuerdo a la CEPAL, el derecho a la educación se comprende como una normativa en la que todos los niños y niñas tengan un acceso a la educación “libre, gratuita y de calidad adecuada, y que los Estados son responsables de garantizarlo a lo largo de todas las etapas de la vida de los niños y niñas, en sus distintas expresiones –derecho a la escolarización, a una educación de calidad y a un trato justo en las escuelas” (Villatoro, Hopenhayn, 2006, p. 4). En Chile, esto se ha expresado en dos discursos político-educativos relacionados, pero diferentes: en primer lugar, el discurso “reformista”, aquel “de los grupos defensores de las reformas moderadas que ven en las políticas públicas formas de inclusión social y superación de la pobreza económica”; y en segundo lugar, el discurso “revolucionario”, aquel vinculado “al movimiento social de las clases populares, que ha reivindicado, desde el siglo XIX, su derecho a ser autor y protagonista de su propia educación, en contra y más allá de las relaciones de producción capitalistas” (Insunza, 2009, p.9).

El discurso “revolucionario” (entre comillas porque no siempre se ha planteado como parte de una revolución propiamente tal, pero utilizamos la palabra para resaltar su carácter rupturista y superador de las relaciones sociales tradicionales) se habría expresado, a lo largo del siglo XX, en tres procesos o situaciones históricas concretas: la autoeducación del movimiento popular (Salazar, 1987), el movimiento

educacional de la década de los veinte (Reyes, 2010), y una serie de corrientes pedagógicas críticas: principalmente aquellas vinculadas a educadores cristianos y al pensamiento educacional de Paulo Freire (Torres Carrillo, 2007). Lo común en ellos sería la elaboración de un proyecto educativo relativamente autónomo a la esfera estatal y sus perspectivas de superación, más o menos explícitas, del sistema económico-político como tal.

El discurso “reformista” tuvo su expresión histórica más concreta a partir de la década de los treinta con la consolidación de un “Estado Docente”. Éste puede definirse, en primer lugar, como “una concepción histórica, donde la institución Estado se hizo responsable, desde las revoluciones (nacionales), de la educación como principal herramienta de su perpetuación” (Insunza, 2009, p. 14). Sin embargo, en términos más concretos, debe entenderse no sólo como un Estado responsable de la educación pública, sino como una expresión histórica: en este sentido, el “Estado Docente” sería la expresión educacional de un modelo de desarrollo concreto, el “Estado de compromiso” surgido en Chile durante la década de los treinta (Salazar, Pinto, 1999, pp. 39-68). Este modelo plasmaría las ideas educativas de una clase media emergente, vinculada a la burocracia estatal, y consolidaría la idea de un sistema público de enseñanza como mecanismo de “superación de la pobreza” y dinamización de la “movilidad social”.

A partir de la década de los sesenta, como resultado de la crisis educativa mundial de aquellos años, el discurso “reformista” se vería fortalecido por los aportes internacionales surgidos de la UNESCO (Núñez, 2003, p. 47.).

Desde nuestra perspectiva, el Informe sobre Escuela Nacional Unificada sería una síntesis de los aportes teóricos y prácticos de estos dos discursos político-educativos mencionados: el discurso “reformista” y el discurso “revolucionario”.

3. EDUCACIÓN E IDEOLOGÍA

De acuerdo a lo planteado en la introducción, los sectores opositores más duros al gobierno de la UP habrían utilizado la consigna de la defensa de la libertad de enseñanza como estrategia para alinear al conjunto de la oposición en contra de la ENU. Aun así, esta oposición habría distorsionado las verdaderas propuestas del gobierno, adjudicándoles objetivos “totalitarios” y de “adoctrinamiento”, lo que habría derivado finalmente en la “ideologización de la lucha contra la Unidad Popular”. Esto requiere una clarificación conceptual e histórica.

En primer lugar, ¿qué entendemos por ideología?

Según Jorge Larraín, han existido diversas concepciones de ideología en la historia de las ciencias sociales, dos de las cuales han sido las principales: una “concepción crítica-negativa” y una “concepción positiva-neutral”. La primera, atribuida principalmente a Marx, define la ideología como una teoría que oculta contradicciones

sociales en beneficio de los intereses de las clases dominantes (Larraín, 2007a, pp. 75-79). La segunda, atribuida a “marxistas clásicos” como Lenin o Gramsci, plantea que la ideología es una forma de conciencia vinculada a los intereses de una clase (Larraín, 2007b).

En este trabajo, utilizaremos la segunda noción de ideología, la “positiva-neutral”, para comprender una de las dimensiones más relevantes del conflicto durante el gobierno de la Unidad Popular. No porque consideremos al período como una disputa transparente entre dos clases sociales: como veremos, las mediaciones de los partidos políticos y otras instituciones en el conflicto están lejos de permitirnos interpretarlo de una manera tan simplista; sino más bien porque la concepción “positiva-neutral” nos permite comprender de mejor manera las dimensiones antagónicas de los distintos proyectos políticos y, en el campo educacional, de los distintos discursos político-educativos en disputa, sin la necesidad de realizar una evaluación epistemológica de estos discursos, es decir, de sus pretensiones de verdad (como sí implicaría la utilización del concepto crítico de ideología).

En segundo lugar, ¿por qué un conflicto educativo, como el generado por la ENU, contribuyó a la ideologización de la lucha contra la UP?

Sin querer extendernos demasiado en una evaluación conceptual de la educación como tal, en esta ocasión consideraremos la perspectiva de Gramsci de “la escuela” como el lugar privilegiado para la acción de una “ideología hegemónica”. Para Gramsci, en términos generales, la hegemonía “se refiere a la habilidad de una clase para asegurar la adhesión y el consentimiento libre de las masas” (Larraín, 2007b, p.109). En palabras del propio pensador italiano, la conquista de la hegemonía se entiende como un proceso, pues “la unidad de la teoría y de la práctica no es, de ninguna manera, algo mecánicamente dado, sino un devenir histórico que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de distinción, de separación, de independencia instintiva, y que progresa hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente y unitaria” (Gramsci, 1971, p.12). Para contribuir a este proceso es necesaria la existencia de una “ideología orgánica”, “capaz de ‘organizar’ a las masas humanas” y de “traducirse en orientaciones específicas para la acción” (Larraín, 2007b; p.108). De este modo, un grupo humano será capaz de “elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica y, por lo mismo, en vinculación con semejante trabajo intelectual, escoger la esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar pasiva y supinamente la huella que se imprime sobre la propia personalidad” (Gramsci, 1971, p.8).

Esta ideología, elaborada por “intelectuales orgánicos”, requiere de instituciones culturales donde ser producida y diseminada, siendo la iglesia, los medios de comunicación, la universidad y *la escuela*, las principales. Esto es así pues “la escuela, en todos sus grados, y la iglesia son las dos mayores organizaciones culturales de cada país, por la cantidad de personal que ocupan”; también son importantes “los diarios, las revistas, la actividad literaria y las instituciones escolares privadas, ya

sea como integrantes de la escuela del Estado o como instituciones de cultura del tipo de las universidades populares” (Gramsci, 1971, p. 24). En este sentido, cualquier disputa política de fondo en torno a la organización o reorganización de una de estas instituciones, como fue el caso de la ENU para el sistema educativo, necesariamente implican un conflicto ideológico, pues lo que está en juego es la lucha por la hegemonía de una clase o bloque social.

En tercer lugar, se hace necesaria una clarificación histórica: si la totalidad del conflicto político durante el gobierno de la UP implicó, en términos generales, una lucha hegemónica, ¿por qué sólo con la presentación de la ENU podemos hablar de una *ideologización* del conflicto? Esto requiere de una breve contextualización del período.

4. LA VÍA CHILENA AL SOCIALISMO

La ENU se inscribió como parte del conflicto político que protagonizaron el gobierno y la oposición en torno a la aplicación del programa de la UP (Garretón, Moulián, 1993, pp.11-42). Como sabemos, este programa tenía como objetivo estratégico la construcción de una “vía chilena al socialismo”, definición que implicaba tres cosas: a) una definición negativa: la “vía chilena” no seguiría los modelos tradicionales de construcción del socialismo; b) una justificación teórica, basada en la posibilidad de una “vía no armada” planteada por los autores clásicos del marxismo y en las condiciones históricas de Chile: un Estado consolidado, un desarrollo democrático-burgués relativamente amplio y la existencia de mecanismos institucionales para la resolución de conflictos; y c) una definición positiva: la utilización de la institucionalidad existente, la satisfacción de las necesidades inmediatas de las clases populares, el respeto del pluralismo político-ideológico y la exclusión de la violencia física. (Garretón, Moulián, 1993, pp. 184-192).

Las fuerzas políticas que adhirieron a este proyecto de la UP compartían el mismo objetivo: la revolución. Sin embargo, existía un fuerte debate al interior de la izquierda en relación a las estrategias y tácticas en la construcción del socialismo, el cual se expresaba en dos polos: el “gradualista”, conformado por Allende, el Partido Comunista (PC) y un sector del Partido Socialista (PS), y el “rupturista”, integrado por la dirigencia del PS y por fuerzas externas a la UP, como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Este debate se relacionaba con la gradualidad o radicalidad del avance revolucionario, con la necesidad de una “vía armada”, con la extensión geográfica del proceso revolucionario, etc. (Pinto, 2005).

Por otro lado, este binomio gradualidad-ruptura puede vincularse también al significado histórico de la UP en relación al modelo de desarrollo existente. Según Salazar y Pinto (1999, pp. 53-68), el gobierno de la UP pudo entenderse de dos formas: como la continuidad radicalizada del modelo nacional-desarrollista o como un intento de ruptura de dicho modelo en vistas a la creación de un modelo

socialista de desarrollo. Esta doble dinámica permite comprender la existencia de visiones opuestas al interior de la izquierda, tanto en relación al ritmo de la “vía chilena” como a diferentes elementos al interior del programa de gobierno. Ese fue el caso de la ENU donde, como hemos dicho, coexistió un discurso “reformista”, en gran parte continuidad del modelo educativo precedente, con uno “revolucionario”, el cual apuntaba hacia una transformación más radical.

Estas dobles dinámicas de gradualidad-ruptura y continuidad-cambio tuvieron su correlato en las estrategias políticas de la oposición. En este sentido, podemos vislumbrar la existencia de una “estrategia neutralizadora”, representada principalmente por el Partido Demócrata Cristiano (PDC) y cuyo objetivo era restarle iniciativa política a Allende y posicionar a este partido de centro como el principal protagonista de un futuro gobierno; y una “estrategia insurreccional”, representada por los diferentes partidos y movimientos de derecha, el gran empresariado monopolístico y transnacional, y el gobierno de Estados Unidos, cuyo objetivo principal era el derrocamiento de la UP. (Garretón, Moulián, 1993, pp. 41-42; Valenzuela, 1988, pp. 143-218). Esta última estrategia tenía dos elementos que se expresaban de manera diversa según los intereses de cada uno de los actores: la necesidad de una movilización de masas para derrocar a Allende y la utilización del poder de fuego de las Fuerzas Armadas.

Según Moulián y Garretón (1993, pp. 41-42), estos diversos elementos se desplegaron cronológicamente, durante el período de gobierno de la UP, de la siguiente manera: a) una primera etapa (hasta noviembre de 1970) en que fracasa prematuramente la estrategia insurreccional, b) una segunda etapa (noviembre de 1970-octubre de 1972) en que se despliega la estrategia neutralizadora, c) una etapa intermedia (octubre-noviembre de 1972) caracterizada por el despliegue de una movilización de masas para derrocar al gobierno: el “paro de octubre”, y d) una etapa final (noviembre de 1972-septiembre de 1973) marcada por el despliegue final y exitoso de una estrategia insurreccional apoyada por las Fuerzas Armadas.

La ENU se inscribe, entonces, al interior de la última etapa del gobierno de Salvador Allende. El componente ideológico estuvo presente durante todo el período e incluso más: en este sentido, debe recordarse que la segunda mitad del siglo XX fue la época de la “lucha entre los grandes proyectos globales” (Corvalán, 2001), lo que implicaba necesariamente una disputa hegemónica y el despliegue de diversas ideologías por todo el escenario político, económico, social y cultural del país. Sin embargo, el conflicto suscitado por la ENU instaló la lucha ideológica en el corazón mismo de la política coyuntural, pues tuvo lugar cuando la estrategia neutralizadora del gobierno parecía agotada y “todas las formas de lucha” se volvían válidas para poner fin al proyecto de construcción de una “vía chilena al socialismo”.

Es en ese sentido que entendemos la “ideologización del conflicto político” y sus vínculos directos con la “crisis total” de la UP, en oposición a la “crisis parcial” existente desde 1970. La transición desde una crisis parcial (o crisis del modelo de desarrollo

y del Estado de bienestar) a una crisis total implicó no solo la caída del gobierno de la UP, sino también la del conjunto del régimen democrático (Garretón, Moulián, 1993, p. 24).

Para comprender por qué se eligió ese conflictivo momento para dar a conocer las propuestas de la ENU es necesario comprender el origen y los fundamentos político-educativos de este proyecto de reforma al sistema educativo chileno.

5. FUNDAMENTOS POLÍTICO-EDUCATIVOS DE LA ENU

Como dijimos con anterioridad, la ENU puede ser comprendida como una síntesis entre dos discursos político-educativos: un discurso “revolucionario” asociado a la idea de superar las contradicciones capitalistas y con expresiones históricas en las experiencias de auto-educación popular, el movimiento educacional de los años veinte y algunas corrientes pedagógicas críticas; y un discurso “reformista”, asociado a la idea de un Estado Docente y a la existencia de una corriente internacional de pensamiento pedagógico ligada al “desarrollismo” y a la superación de una crisis educativa mundial. Es al interior de esta síntesis y del proyecto educativo global del gobierno de Allende dónde se hace comprensible el significado histórico de la ENU.

Veamos brevemente cuáles fueron estos fundamentos discursivos de la ENU:

a) La auto-educación popular

Para Gabriel Salazar (1987, pp. 113-123), la necesidad de auto-educación surge en el mundo campesino y artesanal en proceso de proletarianización a raíz de sus ansias de construir y preservar una cultura propia y “relativamente autónoma” del Estado. Tales experiencias se consolidarían, durante las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del XX, en la creación de “sociedades de socorros mutuos” y mancomunales, sustentadas en los primeros atisbos en Chile del socialismo y el anarquismo. Así, la creación de “escuelas de artesanos”, “centros de estudios sociales” y toda una amplia gama de experiencias auto-educativas pueden resumirse bajo el concepto de “racionalismo popular” (Salazar, 2009, pp. 52-75; Grez, 1994). Las propuestas de Recabarren y las “escuelas racionalistas federales” de la Federación Obrera de Chile (FOCH) fueron la máxima expresión de la auto-educación popular hacia comienzos de la década de 1920.

b) El movimiento educacional de la década de 1920

Una serie de movimientos liderados por la Asociación General de Profesores de Chile (AGPCH) levantaron, a comienzos de los años veinte, el proyecto de la “Escuela Nueva”. Influidos por el movimiento reformista de Córdoba, por las propuestas

de John Dewey y por pensadores latinoamericanos como Ingenieros y Mariátegui, los profesores formularon una propuesta que buscaba: a) la formación de “nuevos sujetos pedagógicos” y nuevas prácticas de control democrático del sistema educativo; b) considerar al niño como un sujeto en crecimiento, no solo como un “adulto pequeño”, cuya formación se debía entender como algo “separado de la vida”; y c) plantear la existencia de un sujeto protagónico del mundo educacional: la “Comunidad Educativa”. (Reyes, 2010).

En el Manifiesto de 1923 y el Comicio Popular de 1924, en que la AGPCH logró concordar posiciones con la FECH y la FOCH, se planteó así “la reconstrucción total del sistema educativo”, lo que fue un antecedente importante para la realización de la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales de 1925, la cual planteaba ya una refundación del Estado (Reyes, 2010; Salazar, 2009, pp. 52-75). Este movimiento, sin embargo, fue finalmente enfrentado con la doble táctica de represión y cooptación utilizada por la clase política y el Estado.

c) El Estado Docente

La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 y la reforma educacional de 1928, la cual desestimó las demandas del movimiento social, marcarían el inicio de una nueva etapa. Uno de los principios fundamentales del período 1938-1970 fue la tendencia hacia la unificación del sistema educativo. Esto se manifestó en diversos “ensayos”: el “Plan San Carlos”, las “Escuelas Consolidadas”, el “Plan Arica”, la “Escuela Nacional” y la Reforma Educacional de 1965, cada uno de los cuales profundizó las posibilidades de unificar el sistema. Paralelamente a esto, la misma tendencia se manifestó en la creación de la Superintendencia de Educación (1953) y la formación de un Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, SUTE (1970), al cual se integraron todas las agrupaciones gremiales existentes (Núñez, 2003, pp. 75-91). Por otro lado, el objetivo general de este proceso de unificación se correspondía con la finalidad del modelo en su conjunto: la superación de la pobreza y el sub-desarrollo.

d) Las corrientes educativas críticas

La primera de las corrientes críticas que favorecieron el desarrollo político-educativo “revolucionario” fue la “pedagogía liberadora” de Paulo Freire: su presencia en Chile desde 1964 consolidaría la influencia de una educación entendida como conocimiento crítico de la realidad, práctica política, constitución de nuevos sujetos y diálogo, lo que implicaba la “politización de la pedagogía” y la “pedagogización de la política”. Su expresión práctica fue la “educación popular” (Torres Carrillo, 2007). Una segunda experiencia se derivó de las prácticas y reflexiones de educadores cristianos chilenos influidos por el Concilio Vaticano II, la II Asamblea de Obispos Latinoamericanos en Medellín y la teología de la liberación. Esto se expresó en la defensa de una educación igualitaria, solidaria, pensada para el

trabajo, crítica, creadora y transformadora de la sociedad (Núñez, 2003, p. 47; Amorós, 2005; Muñoz, 1973).

e) La crisis educativa mundial y las propuestas internacionales

Las décadas de los cincuenta y sesenta a nivel mundial fueron definidas por Eric Hobsbawm como la época de “la transformación social mayor y más intensa, rápida y universal de la historia de la humanidad” (Hobsbawm, 1998, p. 291). En ese contexto, en 1967 el norteamericano Philip H. Coombs diagnosticaba una “crisis educativa mundial”, resultado de la incapacidad de los sistemas de enseñanza para adaptarse a un mundo en constante cambio. Las causas de esta “crisis de adaptabilidad” eran: a) el agudo incremento en las aspiraciones populares por educación; b) la aguda escasez de recursos; c) la inercia inherente de los sistemas educativos; y d) la inercia de las sociedades mismas (Núñez, 2003, pp. 102-103).

Esta crisis tuvo una clara expresión en Chile. En 1973, en un documento elaborado por Quimantú denominado “La crisis educacional”, se definían sus diez elementos centrales: 1) una educación antidemocrática, 2) la desigualdad de oportunidades, 3) una educación que valora el estudio sobre el trabajo, 4) una educación que no forma los hombres que el país necesita, 5) el despilfarro de recursos, 6) una educación rígida, 7) una educación conservadora, 8) un sistema educacional dividido en compartimentos, 9) un sistema de valores individualistas, y 10) un autoritarismo en el gobierno educacional (“La crisis educacional”, 1973, pp. 2-12).

Fue la existencia de esta crisis una de las razones para acelerar la discusión e implementación de la ENU. También fue la causa de la influencia que tuvieron en Chile las propuestas del “Informe Faure”, elaborado por la UNESCO en mayo de 1972, en el que se planteaba, entre otras cosas, la superación de una concepción de la educación limitada en el tiempo y en el espacio, fomentando la idea de una “educación permanente”; la unificación de los sistemas educativos, y la conciliación de la educación general humanista con la formación científica y técnica (Faure, et.al.1973; pp. 264-308). Elementos todos ellos presentes en el Informe ENU.

Así, uno de los grandes aportes históricos de los autores de la ENU, el gobierno y el SUTE, fue su capacidad de articular estos discursos en una propuesta capaz de disputar hegemónica el rumbo de la educación chilena.

6. LA OPOSICIÓN A LA ENU Y LA CRISIS DE LA UNIDAD POPULAR

a) El programa educacional de la Unidad Popular

La ENU no fue, evidentemente, el único elemento del programa educacional de la UP. En el Mensaje Presidencial de 1972 al Congreso Pleno, Allende resumió los

objetivos de aquel en seis puntos: 1) alcanzar la igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes, 2) favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas, 3) constituir un sistema regular unificado y ligado al desarrollo socio-económico y cultural del país, 4) descentralizar administrativa y presupuestariamente el sistema educativo, 5) garantizar las mejores condiciones laborales a los trabajadores de la educación y 6) promover la participación democrática, directa y responsable de toda la comunidad educativa (Mensaje del Presidente al Congreso Pleno, 1972).

La mayoría de estos objetivos se cumplieron entre 1971 y 1972. La matrícula del sistema de educación formal alcanzó un incremento inédito: entre 1970-1973 se experimentó un crecimiento de 17,4%, alcanzando una cobertura del 54,5% de los jóvenes entre 0 y 24 años. Aumentaron las construcciones escolares, se ampliaron las plazas de maestros, se incrementó la entrega de becas, desayunos, textos de estudio y maquinarias para la educación técnica. Además, una serie de medidas de mejoramiento y racionalización se aplicaron en el área curricular y en la administración, favoreciendo la descentralización en la planificación y gestión educativas (Núñez, 2003, pp. 16-23).

Un avance fundamental intentó ser el llamado “Decreto de Democratización”, el cual apuntaba hacia una mayor participación de maestros, trabajadores, padres y estudiantes “en la gran tarea de edificar una nueva educación”. El artículo 1° del “proyecto de decreto” planteaba la creación de “los consejos de educación que se indican [regional, provincial y local], con el propósito de asegurar la participación de las organizaciones sindicales, estudiantiles y comunitarias en la elaboración, ejecución y evaluación de los planes de desarrollo educativo y como medio de coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico y social...” (Núñez, 2003, pp. 28-29). Este decreto fue publicado el 6 de marzo de 1973, pero nunca fue aplicado. En ese entonces, la polémica en torno a la ENU ya estaba desatada.

b) El “Informe sobre Escuela Nacional Unificada”

La constitución de un sistema regular unificado y ligado al desarrollo socio-económico y cultural del país era el gran objetivo pendiente del gobierno hacia fines de 1972. Sin embargo, el proceso de elaboración de la ENU ya había comenzado.

Durante 1971, siendo ministro Mario Astorga, vicepresidente del SUTE, se realizó una convocatoria a la realización de Congresos Provinciales y de un Congreso Nacional de Educación. Los primeros se realizaron durante los primeros meses del año, siendo uno de sus temas fundamentales “la Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación” (Núñez, 1990, p. 155).

Una serie de documentos elaborados por el Ministerio de Educación, reconocían en la ENU “la estructura fundamental del sistema escolar, que tendría un carácter

democrático (...), nacional (...), unificada a la vez que diversificada, científica (...) y planificada (...). A lo que se añadiría también, como elemento constitutivo de la ENU, el “funcionamiento escolar permanente, ruptura de los cursos graduados por años en el primer subciclo, relaciones curriculares con otras agencias culturales y socializadoras, nexos entre la escuela y el mundo del trabajo, creación de dotaciones docentes en las empresas del área social y mixta de la producción para atender la vinculación de la escuela con el trabajo, etc.” (Núñez, 2003, pp. 31-32).

Entre el 13 y el 16 de diciembre se realizó el Congreso Nacional de Educación, con representantes del sector educacional, del mundo de los trabajadores, de las familias, de las organizaciones comunitarias y de otros organismos (partidos políticos, iglesias, colegios profesionales, etc.). El resultado fue una aprobación *unánime* de los planteamientos del Ministerio en relación a la ENU, procediéndose a la conformación de una Comisión que sistematizara las conclusiones. Recién el 30 de enero de 1973, siendo ministro Jorge Tapia, se dará a conocer el Informe ENU a la opinión pública y al Consejo Nacional de Educación, el organismo en donde se procedería a debatir la propuesta de reforma. Se esperaba que los primeros pasos para la implementación de la reforma comenzasen ese mismo año.

En el ámbito curricular, la ENU proponía la división del Área de Educación Regular en dos grandes niveles: la educación parvularia y la educación general-politécnica. En esta última se procedería a integrar los contenidos humanistas con los contenidos científico-tecnológicos, a la vez que se buscaba superar la división entre trabajo intelectual y trabajo productivo. Asimismo, se crearía un subciclo de 9° a 12° en que el estudiante, progresivamente, se especializaría en una determinada área, facilitándosele el acceso al trabajo en industrias y servicios a la comunidad. El objetivo específico era detener la afluencia masiva y directa de estudiantes hacia la educación superior, uno de los principales componentes de la crisis educativa en ese entonces, promoviéndose una salida directa hacia el mundo productivo (Informe ENU, 1973; 5.2).

En el ámbito administrativo, se proponía establecer una estructura en base a Unidades Escolares, establecimientos en que se impartirían todos los niveles de la educación general-politécnica, y Complejos Educativos, subsistemas locales con autonomía relativa en cuanto a la planificación nacional. Se preveía la posibilidad de asociar estas unidades y complejos a alguna universidad o escuela normal, además de fundar Centros Regionales o Nacionales especializados en algún área específica de formación tecnológica. La educación privada mantendría su independencia, pero si quería acogerse al reconocimiento oficial de sus estudios y al goce de subvenciones, debía adoptar los contenidos y la estructura curricular de la ENU (Informe ENU, 1973, p. 6).

En términos más generales, la ENU se consideraba como la primera etapa en la conformación de un Sistema Nacional de Educación basado en el concepto de “educación permanente”, transformándose en un sistema educativo propio de una “sociedad socialista humanista”. (Informe ENU, 197, p. 1).

c) La oposición a la ENU

Como parte de la “vía chilena al socialismo”, la ENU sí incluyó elementos propios de una “teoría marxista de la educación”. Éstos se podrían resumir en los siguientes puntos: 1) la relación entre educación y desarrollo económico, 2) la formación de un “hombre nuevo” para la sociedad socialista, 3) la integración de estudio y trabajo productivo, y 4) el concepto de sociedad como una “gran escuela” (Fischer, 1979). Sin embargo, cada uno de estos elementos presentes en el Informe hundía sus raíces también en los discursos político-educativos que ya hemos revisado: tanto el modelo del Estado Docente como el “Informe Faure” defendían la integración de educación y desarrollo junto con el progresivo acercamiento entre el trabajo intelectual y productivo; tanto los modelos educativos críticos de los veinte como de los sesenta consideraban a la sociedad como una “gran escuela” y pretendían no solo formar estudiantes, sino también un “hombre nuevo”. Aun así, la oposición más dura a la ENU no tomó esto en cuenta.

El 15 de marzo de 1973, en una declaración pública, la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) afirmó que: “detrás de una hueca afirmación de ‘pluralismo’, el informe en referencia pretende convertir a la educación chilena en un instrumento de concientización política al servicio del marxismo. Todo su texto demuestra confundir el concepto de ‘educación’ con el de ‘adoctrinamiento’”. Por lo mismo,

“ante la gravedad de que esté en marcha el más grave intento por implantar el totalitarismo en Chile, la FEUC llama a todos los sectores democráticos del país [...] a construir un gran comando nacional para definir la libertad educacional y luchar en contra del modelo gubernativo de Escuela Nacional Unificada”. De este modo, se buscaba generalizar el rechazo a este “intento por uniformar a la fuerza todas las conciencias”. (FEUC, 1973).

La FEUC se encontraba en ese entonces bajo el control del Movimiento Gremialista, liderado por Jaime Guzmán, el cual planteaba la “despolitización de los cuerpos intermedios” como base para la armonía social (Valdivia, 2008, pp. 325-383). Representando a los sectores más duros de la oposición, el gremialismo apostaba al derrocamiento de Allende, algo que casi había logrado durante el reciente “paro de octubre”. Sin embargo, la movilización de organizaciones populares y el ingreso de militares al gabinete habían neutralizado, momentáneamente, la estrategia insurreccional. Todos los sectores políticos quedaron, así, a la espera del resultado de las elecciones parlamentarias del 11 de marzo de 1973, en las que se esperaba una derrota electoral del gobierno que posibilitase una acusación constitucional contra Allende (Valenzuela, 1988, 219-289).

El resultado de estos comicios favoreció con un 44,6% a la Unidad Popular, haciendo imposible una estrategia de derrocamiento por la vía legal. Desde entonces,

“todas las formas de lucha” fueron válidas, incluida la acusación a la ENU de ser una propuesta “totalitaria” al servicio del marxismo. Eso explicaría, a nuestro juicio, la tardanza en las críticas de organismos como la FEUC a la ENU, las que se iniciaron más de un mes después de publicado el informe y sólo cuatro días después de las elecciones. En este sentido, la defensa de un discurso político-educativo propio, basado en la “libertad de enseñanza” y en la “despolitización” de un cuerpo intermedio como la escuela, sólo sería la excusa de los gremialistas para iniciar una campaña ideológica en contra del gobierno. La ENU se prestó de manera perfecta a este objetivo.

Los siguientes en sumarse fueron los sectores conservadores de la Iglesia Católica en la voz del arzobispo de Valparaíso Emilio Tagle. En una declaración del 21 de marzo de 1973, Tagle manifestó que “la Iglesia mira con profunda preocupación el curso de los acontecimientos que han seguido al proyecto de ENU”, y que, desde su perspectiva, “no puede transformarse nuestra educación en un instrumento en manos del Estado” (Declaración del Arzobispo de Valparaíso, 1973). No es de extrañar este rechazo a la ENU de este sector de la Iglesia Católica, actor directamente involucrado en el sistema educativo y tradicional defensor de la libertad de enseñanza; sin embargo, los días en que decidió sumarse al rechazo a la ENU hacen factible la posibilidad de que su posición haya sido, en el fondo, parte de la estrategia para desacreditar al gobierno en su conjunto.

El 26 de marzo, el ministro Jorge Tapia, en un discurso por cadena de radio y televisión con motivo de la inauguración del año escolar, salió en defensa de la ENU aclarando dos puntos:

“1° El proyecto de la ENU está en fase de discusión y no habrá decisión final del Gobierno al respecto mientras no se estime agotado el debate; 2° Nadie que sea honesto y capaz puede afirmar que la ENU atenta contra la libertad de enseñanza y la libertad particular. En lo primero, no se afecta en nada las normas constitucionales y legales, conservando cada persona o comunidad el derecho a fundar la educación que le plazca o a complementar los planes oficiales de estudio con las disciplinas que estime necesarias” (La Nación, 26 de marzo de 1973).

El 29 de marzo, la ENU recibió un nuevo apoyo, el del presidente de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES) Camilo Escalona, militante del PS. En una entrevista al diario Las Noticias de Última Hora, Escalona defendió a la ENU como una respuesta acorde a la crisis educacional que el país vivía, la cual se expresaba en el analfabetismo aun existente, la baja tasa de escolaridad y las altas tasas de deserción, en la delincuencia y la drogadicción de la juventud, y en la incapacidad de la educación superior para integrar a todos los estudiantes egresados. En este sentido, defendía la concepción de educación permanente planteada por la ENU y su intención de ligar la formación teórica a la formación práctica, como “un gran paso adelante en la democratización de la enseñanza” (Las Noticias de Última Hora, 29 de marzo de 1973). Aun así, esta declaración estaba lejos de

ser representativa del conjunto del estudiantado secundario: en los próximos días quedarían en evidencia las profundas divergencias al interior de la FESES y otras agrupaciones de estudiantes secundarios en relación a la ENU.

El historiador Jorge Rojas, en un estudio sobre el estudiantado secundario durante los años de la UP, ha sido capaz de establecer el carácter de estas divergencias al interior de sus organismos representativos. Mientras Escalona, triunfador en la histórica elección de la FESES de 1972, apostaba por una estrategia de apoyo al gobierno y normalización de las clases (frente a la propuesta de la izquierda radical de una confrontación directa con la derecha en las calles), Andrés Allamand, líder de la derecha secundaria, defendía una estrategia movilizadora que tuviera como principal objetivo derrocar al gobierno. En ese sentido, la presentación de la ENU se transformó en la coyuntura propicia para acelerar ese proceso, logrando el apoyo implícito de los sectores demócrata-cristianos, liderados por Miguel Salazar y Osvaldo Artaza, los grandes perdedores de las recientes elecciones (Rojas, 2009). Este bloque opositor, sumado a los estudiantes universitarios gremialistas, serían los grandes impulsores de las masivas movilizaciones que, durante abril, levantaron la consigna “No a la ENU”.

Desde los mismos inicios de esta movilización, la prensa chilena jugó un papel central en el descrédito de la ENU. Activamente opositora al gobierno de Allende, la prensa de derecha, principalmente mediante el periódico *El Mercurio*, no escatimó en editoriales, columnas y noticias dirigidas a descalificar de manera constante al mencionado proyecto de reforma. Debemos recordar que, tal como lo ha planteado Patricio Bernedo, la prensa chilena se encontraba en ese entonces inmersa en una escaldada de radicalización que la llevó a niveles inéditos de propagandismo, desinformación y descalificaciones personales (Bernedo, 2003). Por razones de espacio no será posible analizar aquí el papel de esta “prensa de combate” en la *ideologización* del conflicto político durante el gobierno de la UP, pero sin duda alguna ocupa un rol central en la lucha hegemónica en que se escenificó la coyuntura iniciada por la ENU.

Por otro lado, el mismo 29 de marzo del que datan las declaraciones de Escalona, el cardenal Raúl Silva Henríquez, representante de los sectores progresistas de la Iglesia (aunque de ningún modo partidarios de la UP), también dio su apoyo a la ENU, pero manifestando la necesidad de postergar su implementación. Silva Henríquez encontraba positivo “la incorporación de todos los chilenos a un proceso educacional que no discrimina a nadie por su capacidad económica, su condición social o su posición ideológica”, además de facilitar “la integración de estudio y trabajo, y la valorización del trabajo físico, como uno de los elementos que contribuyen al pleno desarrollo del hombre y al desarrollo económico y progreso social de la comunidad”. Sin embargo, consideraba que en el Informe no se veían destacados algunos “valores humanos y cristianos” como la libertad de cultura, la búsqueda de verdad y el espíritu crítico, por lo que invitaba a ampliar el debate y a postergar la implementación de la ENU (La Tercera de la Hora, 29 de marzo de 1973).

Esta situación, en que se ponía en cuestión el apoyo de los sectores progresistas de la Iglesia, uno de los principales mediadores en esta época política e ideológicamente polarizada, se agravó el 6 de abril de 1973, cuando Patricio Aylwin, senador del PDC criticó abiertamente, y en cadena nacional, el rechazo de su partido a la ENU. Defendiendo la necesidad de continuar la línea de la reforma educacional emprendida por el gobierno de Frei Montalva (1964-1970), Aylwin declaraba que su sector no estaba dispuesto “a servir de comparsa para legitimar la imposición de un modelo de reforma que, tal como se ha dado a conocer hasta ahora, es precipitado, incompleto, y manifiestamente destinado a servir de instrumento al objetivo político-partidista de concientizar a los niños y jóvenes chilenos dentro del ideario marxista-leninista que inspira a los partidos gobernantes”. Por lo mismo, su interés era defender una “Escuela Nacional democrática”, no “una Escuela Nacional concientizadora”. (El Mercurio, 6 de abril de 1973).

Si bien el PDC era, durante los primeros años del gobierno de Allende, el principal promotor de una estrategia neutralizadora, la derrota de la elección parlamentaria y el avance del ala derecha del partido, que unas semanas después elegiría a Aylwin como su presidente, dejó en claro que la organización poco a poco agudizaba sus niveles de confrontación con el gobierno y se preparaba para un giro que, finalmente, lo haría adherirse a una estrategia de derrocamiento. Sería la ausencia del PDC como interlocutor del gobierno para alcanzar un acuerdo político una de las razones que desencadenaría el golpe de estado de septiembre. La descalificación ideológica de la ENU apuntaba ya en esa dirección (Valenzuela, 1988; 219-289).

Abril de 1973 sería, finalmente, el escenario de tres acontecimientos que sellaron el destino de la ENU. El primero fue la movilización de masas iniciada por el estudiantado universitario y secundario opositor, quienes por semanas repletaron las calles de grandes ciudades, como Santiago y Valparaíso, bajo la consigna “No a la ENU” (Rojas, 2009). Sin embargo, fueron los otros dos acontecimientos los más relevantes, pues implicaron a la Iglesia Católica y las Fuerzas Armadas, instituciones que aun no se decantaban hacia una radical confrontación con el gobierno.

El 11 de abril, en una carta de Monseñor Carlos Oviedo, secretario general de la Conferencia Episcopal, al ministro Tapia, la Iglesia adoptaba una posición definitiva. Aduciendo que su preocupación “no se refiere exclusivamente, ni principalmente, a la educación particular católica, sino a todo el proceso educacional del país”, los obispos afirmaban que “pese a sus aspectos positivos, por su orientación filosófica expresa o subyacente”, es una propuesta “que no podemos compartir” (Carta de Mons. Carlos Oviedo, 1973). En una declaración pública del mismo día, los obispos confirmaron que “nos oponemos al fondo del proyecto, por su contenido, que no respeta valores humanos cristianos fundamentales, sin perjuicio de sus méritos pedagógicos en cuestión” (El Mercurio, 12 de abril de 1973).

Ese mismo día, el almirante Ismael Huerta dio a conocer la posición de algunos altos oficiales de las Fuerzas Armadas luego de una reunión con el ministro Tapia, reafir-

mando la posición de que la ENU era un intento de “concientización” de jóvenes que en el futuro ingresarían a los cuarteles, poniendo en riesgo la seguridad nacional y la estructura jerárquica de las FF.AA. (La Segunda, 12 de abril de 1973; Núñez, 2009, p. 59). Si esa posición fue consecuencia de un rechazo ya incubado en contra del gobierno o si fue la gota que rebalsó el vaso, agudizando aun más la ruptura de las FF.AA. con la UP, es un misterio; lo cierto es que, a esas alturas, la posición de los militares era un tema demasiado delicado para combatir abiertamente sus posiciones.

Al día siguiente, el 12 de abril de 1973, el ministro Tapia posterga indefinidamente la discusión e implementación de la ENU, dando como razones la preocupación del gobierno ante las declaraciones de la Iglesia referentes a que el proyecto no respetaba valores humanos y cristianos fundamentales. En esa ocasión, Tapia nuevamente defendió la buena voluntad del gobierno, afirmando que éste estaba conformado por “fuerzas políticas con diversas orientaciones ideológicas, marxistas, racionalistas y cristianas, lo cual es una garantía más de que no buscamos el adoctrinamiento de los jóvenes” (Las Últimas Noticias, 13 de abril de 1973).

Sin embargo, el destino de la ENU estaba sellado, pues el conflicto que suscitó formaba parte de un proceso mayor, una disputa política e ideológica que sólo culminó con el violento golpe de estado de 1973. Que la oposición a la ENU fue sólo una excusa quedó demostrado cuando las protestas y acusaciones contra ella siguieron semanas después de haberse postergado su discusión e implementación (La Segunda, 26 de abril de 1973). La ideologización de la lucha política ya estaba desatada, completamente escindida del destino de la ENU.

7. CONCLUSIONES

La ENU fue una síntesis de discursos político-educativos que, a lo largo del siglo XX, tuvieron diversas manifestaciones históricas. Uno de los grandes logros del gobierno de la UP fue saber articular dichos discursos en una propuesta que, de manera directa, desafiaba las nociones tradicionales de educación y proponía la construcción de un nuevo sistema para una nueva sociedad. La urgencia que planteaba la crisis educativa que el país vivía, expresión local de una crisis mundial, provocó que el gobierno acelerara la presentación e implementación de la ENU, en un escenario político nacional trastocado por el reciente fracaso de la estrategia insurreccional emprendida por la oposición durante el “paro de octubre” y la proximidad de las elecciones parlamentarias de marzo. Este escenario es que el sellaría el destino de la ENU.

La oposición ignoró los contenidos educacionales de la propuesta y tergiversó sus objetivos, adjudicándoles un rol de “adoctrinamiento” de la juventud sostenido por las pretensiones “totalitarias” de la UP. Este conflicto añadió un elemento netamente ideológico a la lucha política nacional, en el sentido de que las definiciones en torno

a la educación guardaban estrecha relación con las disputas hegemónicas al interior del país, transformándose en un ingrediente más de la receta que culminaría con la crisis total de la Unidad Popular, y del régimen democrático en su conjunto, el 11 de septiembre de 1973. En el camino, el proceso de *ideologización* del que formó parte la ENU fue inclinando progresivamente la balanza, a través de los giros políticos en el estudiantado, el PDC, la Iglesia y las Fuerzas Armadas, hacia una salida tan radical como lo fue el golpe de estado.

BIBLIOGRAFÍA

- Amorós, M. (2005). *La Iglesia que nace del pueblo. Relevancia histórica del movimiento Cristianos por el Socialismo*. En Pinto, J. (ed.), *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Bernero, P. (2003). *La prensa escrita durante la Unidad Popular y la destrucción del régimen democrático*. En Rolle, C. (coord.), *1973. La vida cotidiana de un año crucial*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- Corvalán, L. (2001). *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile. Izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales, 1995-2000*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- Fischer, K (1976). *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976*. Los Angeles, California: UCLA.
- Garretón, M. A. - Moulián, T. (1993). *La Unidad Popular y el conflicto político en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Grez, S. (1994). *La trayectoria histórica del mutualismo en Chile (1853-1990)*. *Apuntes para su estudio*. En Mapocho (N°35). Santiago de Chile: DIBAM.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Insunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago de Chile: OPECH, Universidad de Chile.
- Larraín, J. (2007a). *El concepto de ideología. Vol.1: Carlos Marx*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Larraín, J. (2007b). *El concepto de ideología. Vol.2: El marxismo posterior a*

Marx: Gramsci y Althusser. Santiago de Chile: Ediciones Lom

- Meersohn, C. (2005). *Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso*. En Cinta de Moebio, (N°024). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Pinto, J. (2005). *Hacer la revolución en Chile*. En Pinto, J. (ed.), *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Reyes, L. (2010). *Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*. Docencia (N°40). Santiago de Chile: Colegio de Profesores.
- Rojas, J. (2009). *Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973*. En Historia (N°42). Santiago de Chile.
- Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Salazar, G. – Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Salazar, G. (1987). *Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?*. En *Proposiciones* (N°15). Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Schwartz Girón, P. (2008). *Libertades y derechos en Isaiah Berlin: una reinterpretación*. Conferencia en Universidad de Sao Paulo, Brasil. Versión digital en www.pedroschwartz.com.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Paulo Freire y la educación popular*. En *Educación de adultos* (N°69). Bonn, Alemania: DVV International.
- Valdivia, V. (2008). *Nacionales y gremialistas. El "parto" de la nueva derecha política chilena, 1964-1973*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Valenzuela, A. (1988). *El quiebre de la democracia en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Villatoro, P. – Hopenhayn, M. (2006). *El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe*. En *Desafíos* (N° 3). Santiago de Chile: CEPAL.

Fuentes Primarias

- *Declaración del Arzobispo de Valparaíso Emilio Tagle Covarrubias*, Santiago, 21 de marzo de 1973
- Editorial Quimantú (1973), *La crisis educacional*. Santiago.
- Faure, E., et. al (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, España: UNESCO.
- Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (1973), *ENU, el control de las consciencias*. Santiago de Chile.
- *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile, Enero de 1973.
- *Mensaje del Presidente Salvador Allende ante el Congreso Pleno*. Santiago de Chile, 21 de mayo de 1973.
- Muñoz, R. *La ideología de la ENU y el Cristianismo*. Talca, mayo-junio de 1973.

Fuentes periodísticas

- DIARIO EL MERCURIO
- DIARIO LA NACIÓN
- DIARIO LA SEGUNDA
- LAS NOTICIAS DE ÚLTIMA HORA
- DIARIO LA TERCERA DE LA HORA
- DIARIO LAS ÚLTIMAS NOTICIAS