

## Capítulo 7

### Educación superior y Estado de Compromiso I: Conformación del sistema (1930-1960)

Como respuesta a la guerra de comienzos de siglo XX, a la revolución rusa en 1917 y la emergencia como fuerzas políticas de los trabajadores y las capas medias, y a la gran crisis del capitalismo (la gran depresión del año 1929), se produce una reorganización del sistema capitalista mundial. Surgen los “Estados de compromiso” (llamados en Europa Estados de bienestar), cuya característica es, como escribe Manuel Antonio Garretón, que “ningún grupo ejerce su dominio irrestricto y los conflictos se resuelven las más de las veces a través de un nuevo arreglo institucional que incorpora al sector en pugna”. En Chile, la depresión mundial de 1929 impacta profundamente y se hace notar especialmente entre 1930-32 en cuadros de hambre, miseria, cesantía, lo que provocó levantamientos sociales y políticos. Hacia mediados de los años 1930 la situación se estabiliza y se abre así un período histórico que duraría casi medio siglo hasta el giro neo- o ultra-liberal en la década de 1980. El historiador Armando de Ramón llama a este período en Chile “el proyecto de las clases medias”, caracterizado por la democratización y modernización del país “dentro del marco de una participación cada vez más activa del Estado en la vida económica, con lo que se estaba dando nacimiento a una economía mixta.” Sostiene que en este marco, se produce una “reforma” de la oligarquía, quien desplaza su tradicional control del poder de lo puramente político (que ahora compartía con los sectores medios) a lo económico. Su estilo de vida y comportamiento social, sin embargo, seguía siendo el mismo. En lo productivo se comienza a delinear un modelo de industrialización interna impulsado desde el Estado. Ello se acompañó de grandes obras públicas y grandes proyectos del Estado, dirigidos por la Corporación de Fomento de la Producción (Corfo), todo en el marco de un creciente sistema de seguridad social y de salud.

En el terreno de la educación, lo anterior se expresa en un compromiso entre los ideales reformistas de los años veinte impulsados por los nuevos sectores sociales y la estructura de una sociedad con una matriz profundamente

conservadora. Como lo hemos venido estudiando, el sistema educacional y la sociedad en que se desarrolla se ejercen mutuas influencias. Ya hacia 1924, Aníbal Ponce hacía el siguiente balance de los años de reforma que es bastante decidor:

“Las masas estudiantiles que tomaron por asalto la vieja universidad no carecían sin duda, de banderas; pero las enseñanzas del “novecentismo”, la “nueva sensibilidad”, la “ruptura de generaciones”, no eran más que vaguedades que lo mismo podían servir –como quedó demostrado– a un liberalismo discreto que a una derecha complaciente. [...] El obrero, por eso, lo miró [al estudiante reformista] con simpatía, pero sin fe; la burguesía, con desconfianza, pero sin temor. Con una clara conciencia de sus intereses, la masa conservadora de la universidad lo sedujo con su política, lo conquistó con sus prebendas, lo corrompió con sus vicios.”

En efecto, en los años 30 las ideas al estilo de la Reforma de Córdoba habían producido pocos cambios sustantivos. Sin embargo, poco a poco, ganan espacio las ideas de más compromiso social. Como escribe el historiador Fabio Moraga, “Si la primera reforma [años 20] estaba sujeta por un principio fuertemente vanguardista, desde la universidad hacia la sociedad, ahora la dirección era contraria: la reforma pasaba primero por los cambios que desde la sociedad se pudieran introducir en la Universidad.” Es así como la discriminación en el acceso comenzaba a ser uno de los grandes temas de la educación superior.

Si quisiéramos resumir en un par de ideas-fuerza lo sucedido en este período, habría que señalar que se trata de la expansión y “democratización” del sistema a partir de los años treinta. Expansión de matrículas en las instituciones tradicionales y aumento sustancial del peso numérico (no político) de las instituciones técnicas. “Democratización” (usamos intencionalmente las comillas) en el sentido de apertura hacia otros sectores sociales (capas medias), pero mantención estructural del modelo de dos canales, uno para la elite, otro para los sectores populares. Educación para gobernar para los primeros; educación para las necesidades, esto es, formación técnica para los segundos. Hacia la década del sesenta el modelo terminó rompiendo sus propios marcos, provocando un gran movimiento social conocido como *Reforma Universitaria*,

el que intentó llevar hasta las últimas consecuencias las promesas de democratización de la educación superior.

En el intertanto, a nivel internacional, el nuevo orden geopolítico se expresa en presiones hacia cierto tipo de transformaciones; y en el plano local se da un impulso a la educación estatal particularmente por parte de los gobiernos radicales y su lema “gobernar es educar”.

En este capítulo estudiaremos la expansión y conformación del sistema de ESUP acorde a la ideología y proyecto del Estado de compromiso. Luego, en el siguiente, estudiaremos la crisis y reforma de fines de los sesenta.

### **7.1 Las ideas: educación y democracia**

En Latinoamérica, este es un período de fuerte influencia norteamericana en todos los ámbitos, desde la economía a la cultura. A nivel de ideas y políticas generales, el período que estudiamos marca un giro desde el “embrujo alemán” y europeo en general, que dominaba la filosofía de la educación a finales del siglo XIX, hacia una creciente influencia del modelo norteamericano, una influencia que se da en todos los planos: económico, cultural, etc. y en nuestro tema, con la filosofía educacional de John Dewey y las influencias sociológicas de Lester Ward.

A nivel de filosofía educacional, el concepto central —a veces explícito, a veces implícito en los debates— que domina la discusión es el de *trabajo* (no es sorprendente pues el período se caracteriza por el protagonismo de los trabajadores como sujeto político). Hay varios educadores y filósofos que serán muy relevantes, entre ellos John Dewey, Georg Kerschensteiner, Francisco Ferrer y Guardia, Celestino Freinet, Anton Makarenko, que incidirán en lo que se conoció como “escuela activa” (escuela del trabajo). Estos pensadores sostienen que lo central de lo humano es la actividad, sea esta trabajo o juego, pero que el trabajo como actividad que produce, es lo que debiera estar al centro de la educación. De esta forma, se relevan dos problemas muy debatidos: por un lado, la educación puramente libresca, teórica, alejada de la práctica; por otro, el desprecio y abandono en que está la educación técnica.

Esto se traducirá en propuestas de reforma del sistema educacional en general, el intento de eliminar los “dos canales”, y en la creación de instituciones para abordar los aspectos que las universidades tradicionales (la del Estado y la de la Iglesia) no abordaban. En ese proceso las organizaciones de profesores jugarán un papel importante.

Es bueno en este punto contraponer estas ideas con las de los nacionalistas como Encina. Aunque aparentemente coinciden en el tema del trabajo,

lo que Encina y los conservadores impulsan es una educación *para formar trabajadores*, para la empresa y los negocios, mientras los educadores mencionados están pensando en la *formación humana integral*. Lo que le preocupa a Encina es enfocar la educación hacia la economía del país; lo que le preocupa a los educadores es enlazar las diferentes capacidades humanas, integrar lo intelectual y lo material.

A nivel de las ideas, nos centraremos en el filósofo norteamericano John Dewey, que tuvo una fuerte influencia en Chile. Esa influencia puede apreciarse en organizaciones como Asociación Nacional de Educación (1904) y la Asociación General de Profesores (1922), en intelectuales como Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas, quienes estudian en la Universidad de Columbia donde enseñaba Dewey, y católicos como Alberto (“el padre”) Hurtado quien hace su tesis doctoral sobre Dewey.

El gran tema del pensamiento educacional de Dewey es asumir los desafíos que la democracia impone al sistema educativo, esto es, cómo concebir la educación en una sociedad que reconozca ciudadanía e iguales derechos a todos sus habitantes, en particular, a los trabajadores. En el prefacio de su obra principal, *Democracia y Educación* lo expresa claramente:

“Las siguientes páginas representan un esfuerzo para descubrir y expresar las ideas contenidas en una sociedad democrática y para aplicar estas ideas a los problemas de la obra educativa. La explicación comprende una indicación de los objetivos y métodos constructivos de la educación pública considerados desde este punto de vista y una valoración crítica de las teorías del desarrollo cognitivo y moral que fueron formulados en condiciones sociales anteriores, pero que aun actúan en sociedades nominalmente democráticas, para dificultar la adecuada realización del ideal democrático. Como se verá por el libro mismo, la filosofía expresada en él relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial, y aspira a señalar los cambios en las materias de estudio y los métodos educacionales indicados por esos desarrollos.”

Dewey invita a descubrir, a detectar las ideas presentes en una sociedad democrática, a aplicarlos a la educación pública. La palabra “constructiva” es

crucial, y habla de hacer, construir, que será central en el proceso educativo. Sugiere que las sociedades contemporáneas son sólo “nominalmente” democráticas y requieren desarrollarse para llegar a serlo de verdad. La democracia la construye cada generación, no es un bien legado. El conocimiento y el pensamiento son en este sentido esenciales. El pensamiento ligado a la experiencia, la reflexión, es central en este proceso. Dewey contrapone la educación como desarrollo de la reflexión con esa visión de la educación como mera transmisión cultural, como entrega de saber a quienes no lo tienen.

El programa de Dewey es de transformación social, tanto, que sus enemigos lo llamaban un socialista rosado (*pink socialist*). No es casualidad que Dewey esté entre quienes más se enfrenta a Hayek en su discusión sobre la libertad. “No hay en nuestros días una palabra sometida a mayor saqueo que la de *libertad*”, escribe Dewey. Plantea que cuando se habla de control, casi todo se argumenta en función de la libertad. La libertad, según Dewey, “significa poder, poder real para hacer ciertas cosas.” Eso indica cuanta libertad se tiene. Entonces, la demanda por libertad es siempre una demanda por mantener (en el caso de las clases dominantes) o por conseguir (en el caso de las clases dominadas) el poder. La libertad es una propiedad relacional, refiere a una relación de unos individuos o grupos sociales con otros. La libertad de unos es restricción de la libertad para otros. El poder de unos es restricción de otros. Una discusión sumamente relevante a la hora de evaluar el control social en materias de educación.

Para Dewey, el gran tema de la educación es su enganche con la democracia (educación del ciudadano) y con la construcción de lo social. La democracia no es una esencia estática, sino que cada generación realiza la democracia una y otra vez por sí misma. La democracia no se hereda. Tiene que ver con la experiencia y el hacer. De allí la importancia que la educación permita ese hacer, permita al estudiante esa experimentación, esa recreación de la democracia.

Las ideas de Dewey también serán muy influyentes en la relación entre educación, vida y trabajo. Veíamos que la educación es indisoluble del hacer, y eso tiene que reflejarse en la escuela y en los programas. La educación libresa tiene el sesgo (o debilidad) fundamental de estar alejada de la vida. Escribía Dewey hace cien años en su libro *Educación y Democracia*:

“El problema de la educación en una sociedad democrática es terminar con ese dualismo [entre cultura y utilidad] y construir un régimen de estudios que haga del pensamiento una guía de

la práctica libre para todos y que haga del ocio una recompensa por aceptar la responsabilidad del servicio más que una excepción respecto de él.”

La filosofía democrática de Dewey tomó en Chile interpretaciones variadas. Sin embargo, desde las posiciones de poder, quienes en definitiva estructuraban el sistema educacional, se continuaba mirando el hacer como un asunto de “maestros” y “obreros”, manteniendo así el sesgo de “los dos canales”. Luis Galdames, influyente profesor universitario, educador y político del período concebía así la extensión de la educación hacia los sectores populares:

“Toda esa vasta labor educadora encaminada especialmente a preparar personas cultas para la sociedad, ha ido cediendo el paso al avance cada día más vigoroso de una rama nueva de la educación, la enseñanza técnica y práctica, tendiente de preferencia a formar individuos laboriosos, aptos para ganarse la vida en las actividades de la industria y el comercio. Durante mucho tiempo, sólo hubo en el país una Escuela de Artes y Oficios. En los últimos años [escribe en 1938], el gobierno determinó la fundación de algunas otras y subvencionó a varios establecimientos particulares de este género. El camino recorrido en esa dirección es corto todavía, pero se avanza cada vez más en él. Mucho es ya que se haya comprendido la urgencia de preparar técnicamente al maestro y al obrero chilenos, para que se hallen en condiciones de competir con el maestro y el obrero de fuera.”

## **7.2 La conformación del sistema universitario**

En línea con las ideas del ambiente, la educación del período busca relacionar el estudio y el hacer y la sociedad. A nivel de educación superior esto se traduce en dar un espacio y rango al hacer, ya sea como educación técnica que hasta ese momento había sido la gran olvidada, o como investigación y experimentación científica y artística y en la relación de las universidades con la sociedad como es el caso de la Universidad de Chile, a través de nuevos programas, expansión de matrícula, la “salida” de las universidades hacia la sociedad, que se traduce en escuelas de temporada, departamentos de extensión, etc., y la estrecha ligazón con la Corfo.

Si uno quisiera resumir el fenómeno de la educación superior del período

a una dimensión, habría que indicar el crecimiento del número de estudiantes y del número y tipo de instituciones. El sistema se expandió rápidamente a fines de este período como lo muestra el Cuadro 2.

<b>Año</b>	<b>U. de Chile</b>	<b>U. Particulares</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
1940	6.040	1.806	5.877	1.969
1945	6.586	2.307	6.524	2.369
1950	10.928	3.989	9.549	5.368
1955	13.620	6.129	11.967	7.782
1960	15.496	9.207	15.844	8.859

**Cuadro 2:** Evolución de la matrícula de la educación superior.

A nivel de financiamiento, hacia fines del período el Estado financiaba casi en un 100 por ciento las instituciones estatales, y entre un 69 y 80 por ciento las privadas. En 1954, se dictó la Ley 11.575, que establecía que un 0,5% de todos los impuestos directos e indirectos del país pasarán a conformar el Fondo de Construcción e Investigaciones (científicas), lo que impulsará la investigación científica. Se creó el Consejo de Rectores para administrarlo y que estaba repartido entre 10/18 para la U; 2/18 para la PUC; 1/18 para el resto, en particular, solo 1/18 para la UTE (!).

<b>Año Fundación</b>	<b>Nombre</b>	<b>Característica</b>
1842	U. de Chile	Nacional, Estatal, Laica
1888	U. Católica de Chile	Religiosa, Privada
1919	U. de Concepción	Regional, Pública, Laica
1928	U. Católica de Valparaíso	Religiosa, Regional, Privada
1931	U. Técnica Federico Sta. María	Técnica, Regional, Privada
1947	U. Técnica del Estado	Técnica, Estatal
1954	U. Austral de Chile	Regional, Privada
1956	U. Católica del Norte	Religiosa, Regional

**Cuadro 3:** Universidades en Chile hasta 1981 (llamadas “tradicionales”).

**Las nuevas Universidades Técnicas.** Sin duda lo más novedoso del período son las dos universidades técnicas que se crean: una privada, la *Universidad Técnica Federico Santa María* (UTFSM, 1931) y una estatal, la *Univer-*

*idad Técnica del Estado* (UTE, 1947). Sumadas a las universidades regionales de Concepción y Católica de Valparaíso, y a las que se agregarán, en 1954 la Universidad Austral en Valdivia y en 1956 la Universidad Católica del Norte, conformarán hacia 1960 el sistema de universidades que se han denominado “tradicionales”. El Cuadro 3 muestra las universidades del sistema hacia 1960.

Aunque ya era posible apreciar en la creación de la UdeC y de la UCV un sesgo hacia carreras cortas y técnicas, la UTFSM y la UTE son paradigmáticas en el sentido que muestran –por oposición y casi a contrapelo de las dos universidades tradicionales la UChile y la PUC– el nuevo espíritu y la necesidad de formar técnicos y de estructurar un sistema encadenado sin saltos de continuidad entre la Escuela de Artes y Oficios, que forma técnicos fundamentalmente mecánicos, y el Colegio de Ingenieros, hogar de la elite ingenieril. Ambas universidades representan respuestas del sistema a la demanda de educación de los sectores populares. En lo que sigue estudiaremos la creación de ambas.

**La Universidad Técnica Federico Santa María.** La UTFSM nace de una donación de Federico Santa María, quien se había hecho millonario especulando en el comercio internacional. En 1894, escribió un testamento legando una universidad a Valparaíso. Pero, en 1925, al re-redactar su testamento escribe: “en el transcurso del tiempo, la experiencia me demostró que aquello era un error y que era de importancia capital levantar al proletario de mi patria”. Así, legaba su herencia a varias instituciones educacionales y un fondo especial para crear una “Escuela de Artes y Oficios” y un “Colegio de Ingenieros, en todos sus ramos, civil, ferrocarriles, fábricas, minería, hidráulica, electricidad, etc.” Su apreciación, tanto del elitismo de las universidades existentes, como del descuido de la formación de profesionales técnicos, y la necesidad de contribuir “al desarrollo intelectual del proletariado” es evidente.

Es interesante captar bien qué se entendía por “educación técnica” en su testamento: “La educación técnica tiene por finalidad directa e inmediata dar todos los conocimientos y desarrollar todas las facultades mentales y físicas del individuo, a fin de habilitarlo para aprovechar *las materias muertas y las fuerzas potenciales de la naturaleza.*” Se aprecia el foco en lo productivo y la distancia a los conocimientos sobre el humano, la sociedad y los temas políticos que estaban concebidos para las “clases pudientes”.

**La Universidad Técnica del Estado.** La creación de la UTE, por su parte, tuvo motivaciones fuertemente estatales. Tuvo como objetivo dar un

marco integral y una línea de continuidad a los estudios técnicos desde el nivel básico al universitario en el marco de la estrategia de desarrollo de la producción nacional del período. Ello fue producto de un vasto movimiento de opinión pública durante los años 1945 y 1946 liderado por los estudiantes de la Escuela de Artes y Oficios, de las escuelas de minas y de las escuelas industriales. En efecto, la nueva universidad se crea sobre la base de escuelas técnicas existentes: la Escuela de Ingenieros Industriales; los grados técnicos de la Escuela de Artes y Oficios, de las Escuelas de Minas de Antofagasta, Copiapó y La Serena, y los de las Escuelas Industriales de Concepción y Valdivia.

La nueva universidad rompe los moldes de las tradicionales universidades del país. La referencia del mensaje del presidente de la época al Congreso indica claramente que la nueva institución se establece “sobre moldes diferentes de los que caracterizan a las universidades que existen en el país, ya que sus nueve escuelas están distribuídas a lo largo de nuestro territorio, su estructura toda tiende a facilitar el cumplimiento de una de las finalidades de mayor trascendencia: su servicio a la producción nacional. [... nuestra juventud] verá en los estudios que realizan sus escuelas, valorizados por el rango universitario, un nuevo horizonte a sus inquietudes profesionales y un nuevo cauce útil a ellas y permitirá a la industria nacional contar con los técnicos e ingenieros capacitados para una más eficiente labor.”

No es sorprendente que la creación de la UTE generara un debate con la Universidad de Chile. En octubre de 1948, el decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (que aloja la Escuela de Ingeniería) y el Consejo Universitario de la Universidad de Chile, plantearon ante las autoridades de gobierno su preocupación por la duplicidad de funciones que significaba la creación de la UTE (y los consiguientes problemas de financiamiento del Estado), por la errónea concepción que ella implicaba al dar una línea de continuidad con los estudios técnicos inferiores (“cada grado de la enseñanza técnica debe constituir una meta y no una etapa”) y por la necesidad de balancear armónicamente los diferentes niveles de profesionales técnicos. El director de la Escuela de Ingenieros Industriales (que constituía el núcleo de la futura UTE) respondió que se subestimaba la importancia de los estudios industriales, que la coordinación estrecha entre el sistema técnico y universitario sería beneficiosa, que la técnica pedagógica de la UTE era opuesta a la de la Universidad de Chile (una iniciada en lo práctico y finalizada en lo teórico; la otra ha partido siempre de lo teórico para terminar en lo práctico). Agregaba el director que los ingenieros de la Universidad de Chile “aceptan al técnico como ayudante en un plano

social y económico muy inferior al que establecen para ellos, pero se niegan rotundamente a aceptar al ingeniero industrial especializado que se forma en la Escuela de Ingenieros Industriales del Estado en un plano de igualdad social y económico con ellos”. No es difícil percibir en este debate asuntos profundos que aún persisten entre el mundo técnico y el universitario.

**Los Colegios Regionales y la expansión universitaria.** Hacia fines de los '50 la Universidad de Chile se extiende hacia regiones. Primero con la sede Valparaíso, que desde 1954 ya tenía un Instituto Pedagógico, y luego con los *Colegios Regionales*. Estos permitieron extender la educación universitaria estatal a diversas regiones del país para resolver el problema de la concentración territorial de la matrícula universitaria y del centralismo del sistema en Santiago. Irma Salas, gestora de estos Colegios, sostenía en la inauguración de la sede de La Serena en 1961:

“Desde el punto de vista del contenido programático, al Colegio Universitario le corresponde cumplir tres funciones fundamentales. Uno es la formación general, destinada a preparar a los jóvenes para asumir las responsabilidades comunes a todos los hombres, en su calidad de individuos, miembros de familia y ciudadano [...] Otra función relacionada con los estudios es la formación especializada en las disciplinas básicas que deben ofrecer los Colegios Universitarios y que conducen a estudios académicos o profesionales de duración prolongada [...] La tercera función programática es proporcionar una formación profesional de nivel medio, que asegure a los jóvenes competencia en una ocupación que les permita incorporarse de inmediato a la vida del trabajo. [...] Como institución social, el colegio profesional es un agente de democratización de la enseñanza superior. En efecto, una proporción considerable de jóvenes que antes de la creación de los Colegios Universitarios no habrían tenido acceso a los estudios superiores, especialmente aquellos de grupos económicos sociales menos favorecidos, han logrado incorporarse a estos estudios en los Colegios Universitarios Regionales. [...] El Colegio Universitario es, además, un centro de extensión cultural que ofrece una gran variedad de programas destinados a estimular a los

adultos a continuar su educación y a satisfacer sus intereses culturales y profesionales.”

En efecto, estos colegios nacieron con un sesgo experimental y de renovación en su carácter, en el sistema de admisión, en su administración y orientación de alumnos. Es importante destacar el sector de la población a que servían. Señalan Mellafe, Rebolledo y Cárdenas que en 1961, mientras la representación de hijos de obreros y campesinos en la Universidad de Chile era del 1,3%, en el Colegio de Temuco era 29% y en el de La Serena 27,8%.

El primer Colegio Universitario fue creado en Temuco en 1960 y el segundo en La Serena en 1961. Fueron producto en buena parte del financiamiento internacional (ver influencias internacionales más adelante) donde destacan la Fundación Ford, el BID, la UNESCO y la Universidad de California.

Hacia 1964 ya impartían 14 carreras y hacia 1966 ya se contaban sedes en Arica, Iquique, Antofagasta, La Serena, Talca, Ñuble, Temuco y Osorno. Ese año la Universidad decidió transformarlos en “Centros Universitarios” pues ya eran núcleos capaces de impulsar estudios más completos, de llevar adelante actividades de extensión y desarrollar incipientes actividades de investigación. Serán el origen de las sedes provinciales y posteriormente de las actuales universidades estatales en las diferentes regiones.

### **7.3 Auge de la Enseñanza Técnica**

Las nuevas tendencias en educación, el nuevo marco político y social del Estado de Compromiso, y las necesidades productivas dieron un auge extraordinario a la enseñanza técnica. En 1929 se dictó un “Estatuto de la Educación Industrial” y se creó una Dirección General de Enseñanza Industrial bajo el alero del Ministerio de Educación, que en 1942 se transforma en Profesional abarcando la enseñanza comercial, técnica femenina, industrial, minera y de artesanos. También clasificó la enseñanza industrial en tres grados: Maestros, operarios y oficiales; técnicos; e ingenieros industriales. Comienza a notarse en este período la influencia de un plan de desarrollo nacional dirigido por la Corfo.

Junto a detalladas normativas, se crearon a lo largo del país decenas de escuelas de artesanos y escuelas industriales. Para artesanos, entre 1938 y 1944 se crearon 29 escuelas a lo largo del país (desde Iquique hasta Castro) con diferentes especialidades como mecánica, tornería, máquinas agrícolas, herrería, carpintería, electricidad, construcción, gasfitería, instalaciones sanitarias, hotelería, embarcaciones, navegación, etc. etc. Para técnicos, se crearon escuelas

industriales de primer y segundo grado. Por las mismas fechas se crearon las siguientes de primer grado: El liceo Industrial de Taltal; Escuela Industrial de Valparaíso; Escuela Industrial de Quinta Normal; Escuela Industrial de San Miguel; Escuela Industrial de Ñuñoa; Escuela Industrial de Rancagua; Escuela Industrial de Talca; Escuela Industrial de Chillán; Escuela Industrial de Pesca de San Vicente, Talcahuano; Escuela Industrial de Punta Arenas; Escuela Industrial para Adultos. Hay que agregar aquí la Escuela Industrial de Temuco existente desde 1916. Las escuelas de segundo grado daban el grado de técnico industrial, y entre ellas estaban: Escuela Industrial de Concepción (1927); Escuela Industrial de Valdivia (1934); Escuela de Artes y Oficios (1849); Escuela Nacional de Artes Gráficas (1940). El tercer grado era el de ingenieros industriales que ya se formaban en la Escuela de Ingenieros Industriales creada en 1940. En la minería estaba la Escuela de Minas de Antofagasta (1918); la Escuela de Minas de Copiapó (1857); y la Escuela de Minas de La Serena (1887).

Aparte de la enseñanza técnica directamente impulsada por el Estado, se crearon también algunas escuelas particulares de enseñanza industrial. Entre ellos la escuela técnica de la UTFSM mencionada anteriormente, la Gratitude Nacional en Santiago, la ORT, y los Talleres San Vicente de Paul.

Es importante hacer notar que hubo intentos de ligar esa enseñanza puramente técnica con la enseñanza más “universal” de las universidades. Aquí hay que mencionar el movimiento de universidades populares, como la Escuelas de los Talleres de la Maestranza de FF.EE, creados en 1920 con el nombre de “Universidad Popular Ferroviaria” y la Universidad Popular Valentín Letelier en torno a mediados de siglo. En esta misma línea de elevar lo técnico y darle carácter más humanista, hay que destacar la creación del *Instituto Pedagógico Técnico*, el 17 de mayo de 1944, para preparar los profesores para la enseñanza técnica.

#### **7.4 Las influencias de EE.UU. y las agencias internacionales**

Hacia mediados de siglo XX los EE.UU. se habían transformado en potencia hegemónica en América Latina. Lo que sigue está esencialmente tomado del excelente libro de Fernando Quesada: *La universidad desconocida* (2015) que estudia la influencia norteamericana en la ESUP.

Esta influencia se formalizó con la creación del Instituto de Asuntos Interamericanos en 1942 como resultado de la conferencia de cancilleres americanos en Río de Janeiro, que delineó la normativa y el modelo de la asistencia técnica

para la región, principalmente en las áreas de agricultura, salud y educación. En los años siguientes comenzó la cooperación con Chile, en las áreas de salud y agrícolas. Esto se consolida con el famoso discurso de Truman de 1949 que incluía, aparte de la asistencia militar, un “enérgico” programa para expandir los beneficios científicos y técnicos norteamericanos a los países que requirieran de su cooperación. Como sostiene Quesada, “con el Programa Punto IV (PP-IV) las modalidades de asistencia técnica adquirieron mayor organicidad, sistematicidad y coherencia. [...] La colaboración norteamericana consistía en la transferencia de conocimientos científicos y técnicos, el envío de misiones de expertos para la formulación de diagnósticos y estudios de las problemáticas económicas y los intercambios académicos.”

Comienzan así en ese período programas que promovían intercambio de estudiantes y académicos (como Fulbright, Fundación Ford, Fundación Rockefeller) que desarrollaron gran actividad en América Latina. Chile fue el primer país latinoamericano en suscribir, en 1955, el acuerdo de la Comisión Fulbright, y de alguna manera, logró posicionarse como caso excepcionalmente favorable en América Latina para esos programas. Sostiene Fernando Quesada que, “desde 1943, año que se inició la cooperación con Chile, hasta 1950, 74 individuos participaron de los programas, con un promedio de 9 participaciones por año. A partir de la firma del Convenio marco el promedio creció a 77 individuos por año, con un total de 538, entre 1951 y 1957. Las cifras aumentaron considerablemente en el período 1958-1963, con una cantidad de 1.761 y un promedio anual de 191. Aproximadamente, el 60% de los participantes tenían entre 30 y 44 años. Del total, cerca del 80% tenía estudios universitarios y obtuvieron algún título de posgrado en el programa cerca de 70%, en especial maestrías y en menor medida doctorados. Alrededor de un 9% realizaron estudios universitarios sin obtener ningún diploma.” Hay que agregar que más del 95% de ellos iba a EE.UU.

Sin duda, estos procesos enlazaron localmente con la creciente relevancia que habían venido tomando en puestos del Estado los “expertos” técnicos, particularmente economistas e ingenieros, a los que se sumaron luego las disciplinas sociales, las ciencias agrarias y científicos de las ciencias básicas y aplicadas. El modelo de Estado desarrollista e instituciones como la CEPAL y FLACSO brindaron los necesarios puentes a las tareas del Estado con la academia. En efecto, Chile se había transformado en un referente regional en la investigación social desde los años 1948-1949, con la creación de la CEPAL y su sistema universitario. Hay que mencionar la creación del Instituto de Investigación

Sociológica (1946) y luego la Escuela de Sociología (1958) de la Universidad de Chile y la Escuela de Sociología de la PUC (1959). La Fundación Ford aprovechó de muy buena manera esta coyuntura.

En 1961 se lanzó la *Alianza para el Progreso*, una política del gobierno norteamericano para canalizar la asistencia para el desarrollo a los países latinoamericanos alineados, entre cuyas áreas prioritarias estaba la educación y la transformación de las actividades productivas. Por esos mismos años la OEA creó un grupo de trabajo para el desarrollo de la educación, ciencia y cultura. En el marco de esas políticas se suscribió en 1963 el Programa de Asistencia Técnica Chile-California. Por medio de este plan el Estado de California ofreció asistencia técnica para el desarrollo de Chile, con el apoyo financiero de US-AID, que incluía un plan educacional y de formación de recursos humanos, que será muy relevante para la formación de científicos jóvenes que al volver presionarán por transformaciones de la academia en Chile.

En paralelo a esta fuerte influencia norteamericana, la UNESCO promovía planes de asistencia para la región que incluían un fuerte apoyo a las ciencias y las técnicas “para el desarrollo” en un período que inicia la aplicación masiva de la tecnología en diferentes ámbitos desde los transportes, las comunicaciones (especialmente radio y TV) hasta la planificación social y las ciencias sociales en general. En este marco se crean en América Latina las agencias de ciencia y tecnología de apoyo a los gobiernos, en particular CONICYT en Chile el año 1967, que marcan, entre otras cosas, el reconocimiento de una visión “científico-técnica” de los procesos sociales, gubernamentales y políticos en la región.

## **Referencias y lecturas recomendadas**

### **Lecturas mínimas recomendadas**

1. M. A. Garretón, J. Martínez. *Universidades Chilenas: Historia, Reforma e Intervención*. Edic. SUR, 1985. cap. 4 y 5.
2. J. Dewey. *Educación y Democracia*. Cap VII. La Concepción democrática en la educación.
3. Decreto de fundación de la UTE. No. 1831 del 9 de abril de 1947.

### **Notas y referencias al texto**

- p. 109 Manuel Antonio Garretón, Javier Martínez. *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*. Edit. Sur, 1985. Tomo I. *Universidades Chilenas: Historia, Reforma e Intervención*. Tomo 5. *Antecedentes estructurales de las Universidades Chilenas*. p. 19

- p. 109 Armando de Ramón. *Historia de Chile*. Edit. Catalonia, 2010. Cap. III.
- p. 110 Aníbal Ponce. “El año 1918 y América Latina.” 1924. En: *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Fundación Ayacucho, Caracas, 1978.
- p. 110 Fabio Moraga. *Muchachos casi silvestres: la Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno, 1906-1936*. Ediciones de la Universidad de Chile, 2007. p. 588.
- p. 111 Jaime Caiceo Escudero. “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile.” *Espacio, Tiempo y Educación*. 3(2), 131-155. Alberto Hurtado. *El Sistema Pedagógico de Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica*. Traducción e Introducción de Jaime Caiceo Escudero. 1a edición, Santiago de Chile; IPES Blas Cañas, 1990.
- p. 112 John Dewey (1916). *Democracia y Educación*. Edit. Losada, Bs. Aires, Argentina. 1946. Trad. L. Lurruziaga Ver particularmente cap. VII, La concepción democrática de la educación, y caps. XI- XII sobre el pensamiento en la educación.
- p. 113 John Dewey, “Libertad y Control Social”. 1935. En: John Dewey. *Liberalismo y Acción Social y Otros Ensayos*. Edic. Alfons El Magnanim, 1996.
- p. 113 John Dewey, *Educación y Democracia*. *op. cit.*
- p. 114 Luis Galdames. *Historia de Chile*. Edit. Nascimento. 1938. p. 522.
- p. 115 Datos del cuadro de evolución de las matrículas tomados de PIIE, *Las Transformaciones Educativas Educativas bajo el Régimen Militar*, Vol. 2. PIIE, 1984. p. 582-583.
- p. 115 Lorena Zuchel y Claudio Tapia (Edit.) *La universidad chilena en los albores del siglo XX. Conceptos y Experiencias*. Edit. UTFSM, 2016.
- p. 116 Agustín Edwards. (1931) *Apuntes biográficos de Don Federico Santa María y breve noticia de la fundación que lleva su nombre*. París, H.B. Colouma, 1931.
- p. 117 Discurso del Presidente Gabriel González Videla ante el Congreso Pleno, 21 mayo 1952.
- p. 117 El debate a propósito de la creación de la UTE en: Octavio Azócar Gauthier. *La Enseñanza Industrial en relación con la economía nacional*. Memoria de Prueba para optar al grado de Licenciado en la Fac. de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. *Memorias de Licenciados, Ciencias Económicas*, Vol. XV, Tomo V. Edit. Jurídica, Santiago, 1951. pp. 102-113.
- p. 118 Irma Salas. *Discurso pronunciado en la inauguración del Colegio Universitario Regional de La Serena*, 1961.

- p. 119 Universidad de Chile. Departamento Coordinador de Centros Universitarios. Edic. Univ. Chile, 1968. En: Mellafe et al. *Historia de la Universidad de Chile*.
- p. 119 Ver listado completo y especialidades en Octavio Azócar, *La enseñanza industrial en relación con la economía nacional*, *op. cit.* p. 74.
- p. 120 Carolina Riquelme, Romina Oñate, Felipe Montoya y Antonio Olivares. *Educación mutua y libre*. 2017. Sobre el origen de las universidades populares en América Latina, ver Ricardo Melgar Bao Fuente. “Las universidades populares en América Latina 1910-1925”: *Estudios* No. 11-12, 1999. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. También en: Pacarina del Sur <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925>
- p. 121 Fernando Quesada. *La universidad desconocida. El Convenio Universidad de Chile-Universidad de California y la Fundación Ford*. Edit. Universidad Nacional de Cuyo, 2015.