

*Educación y proyectos desarrollistas:  
Discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960-  
1970\**

*Camila Pérez Navarro<sup>1</sup>*

*Camila Silva Salinas<sup>2</sup>*

**Presentación**

La presente investigación tiene por objetivo analizar la relación entre educación y proyectos desarrollistas a partir del estudio de las campañas de alfabetización popular realizadas en Chile entre 1960 y 1970. Se plantea que las teorías desarrollistas permitieron considerar las causas estructurales del problema educacional, en cuanto éstas explicitaron la interrelación existente entre analfabetismo y subdesarrollo. A través de diversos informes ministeriales, archivos de prensa, decretos y testimonios documentales se espera demostrar cómo el fenómeno del analfabetismo fue comprendido desde nuevos paradigmas sociales y políticos.

Se sostiene que es posible visualizar cuatro grandes orientaciones en base a las cuales se llevaron a cabo las campañas de alfabetización en la década de 1960: la relación entre formación de mano de obra calificada y aumento de productividad; la ampliación de la comunidad política; el aporte de la educación a la cohesión social; y la alfabetización como factor de emancipación de sectores populares.

**Palabras clave:**

Alfabetización popular, educación fundamental, proyectos desarrollistas, historia de la educación.

---

\* Una primera versión de esta investigación fue presentada en el II Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIIE) realizado en Santiago, en agosto de 2012. Las autoras agradecen los consejos de don Iván Núñez Prieto para la elaboración de la versión final de este trabajo.

<sup>1</sup> Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Correo electrónico: camilaperezn@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada en Historia, Licenciada en Educación y Profesora de Educación Media en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Historia, Universidad de Chile. Correo electrónico: camilasilva.historia@gmail.com.

La incorporación de los sectores populares al sistema escolar fue una de las problemática que atravesó la política educacional durante el siglo XX. Desde fines de la década de 1920, los esfuerzos educativos del Estado se orientaron a ampliar la matrícula escolar con el fin de remediar dos de los problemas educacionales más urgentes: la desigualdad en las condiciones de ingreso y la deserción en la escuela. Pese a estos esfuerzos, la implementación de iniciativas relativas a cobertura y retención no disminuyeron consistentemente las cifras relativas a analfabetismo, debido a que éste no era su principal objetivo. De este modo, a mediados de siglo prácticamente uno de cada cinco adultos era incapaz de leer y escribir, y un porcentaje importante de la población era considerada semi-analfabeta o analfabeto por desuso<sup>3</sup>. Aunque el analfabetismo había sido considerado frecuentemente como un problema, sus causas estructurales no fueron consideradas sino hasta que las teorías desarrollistas permitieron visualizar la interrelación existente entre analfabetismo y subdesarrollo.

## LOS PROYECTOS DESARROLLISTAS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Luego de la Gran Crisis de los años treinta, que afectó profundamente tanto la economía como la situación social en el territorio, el Estado chileno promovió una serie de iniciativas económicas que convirtieron a la industria en un verdadero motor de la economía nacional. Si bien este “pacto nacional desarrollista” había dado importantes frutos, hacia mediados de siglo la dependencia con el mercado externo persistía, tanto por la constante necesidad de divisas, tecnologías e insumos desde el exterior, como por la dependencia fiscal de los impuestos generados por el cobre. A esto se sumó una ralentización del crecimiento, un desajuste entre los distintos sectores productivos y un permanente déficit fiscal, que derivarían en una sostenida inflación que demostraba que este modelo de crecimiento económico estaba entrando en crisis<sup>4</sup>. A partir de 1955, durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, se comenzaron a realizar sucesivos intentos por estabilizar la economía, que podemos clasificar en dos grandes estrategias: la primera, que apostó por la apertura y la liberalización del mercado, durante el gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez y aquellas que apostaron por la transformación estructural de la economía, durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende.

Las repercusiones sociales de este prolongado desajuste fueron percibidas con fuerza en el campo de las ciencias sociales, generándose diversas líneas de pensamiento que buscaron explicar la situación de subdesarrollo de los países de América Latina y que tuvieron gran influencia en los gobiernos del período. Desde la apelación al ‘desarrollo hacia dentro’ impulsada por la CEPAL a fines de los años cuarenta, se había comenzado a buscar explicaciones estructurales, aunque las estrategias delineadas para su superación divergieran entre los distintos sectores políticos.

<sup>3</sup> Dirección de Estadísticas y Censos, Censo de Población 1960. Resumen País (Santiago: 1960).

<sup>4</sup> Julio Pinto y Gabriel Salazar, Historia Contemporánea de Chile III. La economía: Mercados, empresarios y trabajadores (Santiago: LOM, 2002).

Posteriormente, a mediados de los años sesenta, se dio paso a un nuevo tipo de explicaciones, como la ‘teoría de la dependencia’, que explicarían el subdesarrollo a partir de la situación de los países latinoamericanos en la economía mundial, en tanto sociedades periféricas que dependían de las sociedades centrales industriales. Si desde esta perspectiva se enfatizó la necesidad de realizar reformas estructurales que permitieran superar la dependencia latinoamericana, otra teoría vendría a enfatizar los aspectos sociales y culturales de este diagnóstico<sup>5</sup>. La ‘teoría de la marginalidad’ desarrollada por el sacerdote jesuita Roger Vekemans desde el Centro para el Desarrollo Social para América Latina, con sede en Santiago, dio sustento teórico a gran parte de las medidas de transformación estructural desarrolladas por la Democracia Cristiana a partir de 1964. Esta propuesta reconocía que durante el proceso de modernización social, grupos considerables de personas habían quedado marginados, reproduciéndose a escala interna el modelo centro/periferia, expresado en una radical precariedad material y en una baja participación ciudadana. Resolver esta situación era crucial, en la medida que se comprendía que la cohesión social y una interacción social armónica eran condiciones para el desarrollo económico. Frente a esto, la tarea más urgente era preparar a los marginados para su participación en la sociedad, acompañando su incorporación a las instituciones sociales modernas. Esta teoría, que fue el antecedente histórico de la Política de Promoción Popular de la Democracia Cristiana en Chile, consideró que la educación era una herramienta central en la incorporación de estas ‘masas marginales’ en la comunidad política del país, favoreciendo el desarrollo de iniciativas educativas, como la expansión del sistema educativo en todos sus niveles y la formación de organizaciones de base, que recibieron el influjo de la demanda de educación por parte de los sectores populares, así como de los proyectos de transformación política en disputa<sup>6</sup>.

En base a las teorías expuestas, este trabajo plantea que los aportes de los diversas teorías desarrollistas -incorporadas al proyecto político del gobierno demócratacristiano- marcó un cambio en la perspectiva histórica de la educación de adultos, diseñando iniciativas e implementando programas sistemáticos que permitieran incorporar al importante número de población analfabeta a los cambios integrales que traería consigo la *Revolución en Libertad*.

## LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para comprender mejor las particularidades de las campañas de alfabetización desarrolladas durante la década de 1960, resulta conveniente conocer qué papel cumplió la alfabetización en la primera mitad del siglo XX. Sin duda, la lucha por el acceso a la educación de los sectores

---

<sup>5</sup> Alexis Cortés, “Modernización, dependencia y marginalidad: itinerario conceptual de la sociología latinoamericana”, *Sociologías*: 14 (2012).

<sup>6</sup> Daniel Fauré, “Auge y caída del movimiento de educación popular chileno. De la ‘Promoción Popular’ al ‘Proyecto Histórico Popular’”. (Santiago, 1964-1994). Chile” (Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, mención Historia de Chile, Universidad de Santiago, 2011).

postergados era una problemática de larga data. De acuerdo a las cifras entregadas por la Dirección General de Estadísticas (1925), en 1907 la población analfabeta mayor de 15 años correspondía a un 49,7%, mientras que en la década de 1970 la cifra descendió sostenidamente hasta un 11,7%. Si bien el descenso en el porcentaje de analfabetos fue una constante a lo largo del siglo, este proceso estuvo marcado por períodos de rápida disminución, otros de relativo estancamiento e incluso aumento, lo cual se asocia directamente con la implementación o carencia de iniciativas gubernamentales de alfabetización, las cuales intentaron suplir los déficits del sistema escolar formal.

Según Leonora Reyes, hacia 1911 la educación de adultos era atendida por no más de 55 escuelas nocturnas particulares, 25 o 30 fiscales y 8 municipales, las cuales no alcanzaban a cubrir la enseñanza de 15 mil adultos<sup>7</sup>. Uno de los primeros intentos por dar educación a la población analfabeta vino de la mano de la publicación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, en la cual se estableció la creación de las Escuelas Primarias de Adultos, para todos aquellos “adultos de ambos sexos, que no hayan frecuentado los cursos regulares de las escuelas públicas”<sup>8</sup>. Mediante escuelas suplementarias y complementarias vespertinas se intentó integrar sectores que no habían sido beneficiados por la educación pública, proveyendo a los asistentes la educación elemental y el aprendizaje de un oficio. Con el tiempo, estas escuelas sufrieron modificaciones, lo que concluyó en su transformación en la década de 1940 en Escuelas Ambulantes de Cultura Popular, destinadas a desarrollar su acción en forma rotativa en campos y ciudades, y en 1950, Centros de Educación Fundamental<sup>9</sup>. En 1942 la creación de la Sección de Adultos y Alfabetización en el Ministerio de Educación fue el primer intento de concentración de estas iniciativas. De manera complementaria, en 1944 se creó el Cuerpo Cívico de Alfabetización a través del decreto N° 6.911, donde se llamó a la ciudadanía a incorporarse a la tarea de la erradicación del analfabetismo. De acuerdo a Infante, se atendió a 170 mil personas desde su fundación hasta 1968, año en que se derogó el decreto que lo establecía<sup>10</sup>. Las distintas iniciativas desarrolladas durante la primera mitad del siglo XX permiten comprender que a nivel de las autoridades y de la sociedad civil, existía conciencia sobre la necesidad de desarrollar medidas que repararan, en algún sentido, las desigualdades de acceso o permanencia al sistema educativo. La base de estas ideas era la presunción de que una población alfabetizada, es decir, aquella que accediera al cuerpo básico de conocimientos necesario para el desenvolvimiento en sociedad, favorecería el desarrollo económico del país.

---

<sup>7</sup> Leonora Reyes, “Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). Chile” (Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile, 2005), 97.

<sup>8</sup> Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (Chile, 1920), 16.

<sup>9</sup> Leonora Reyes, “Movimiento de educadores... 97 e Isabel Infante, La alfabetización y postalfabetización en América Latina y Chile (Santiago: CIDE, 1983).

<sup>10</sup> Isabel Infante, La alfabetización...

A nivel institucional, pueden observarse dos grandes períodos en el desarrollo de las campañas de alfabetización. Una primera etapa transcurrió entre 1920 y 1961, en la que el sistema de educación de adultos funcionó sin grandes variaciones, teniendo como principal referencia la Ley de Instrucción de 1920. El segundo período, iniciado en 1962, se caracterizó por la existencia de distintas organizaciones e instituciones independientes, las que, con apoyo del Estado, intentaron hacer frente a las cifras de analfabetismo mediante una ‘cruzada nacional alfabetizadora’. Esta primera campaña de alfabetización de la década de 1960 se inició bajo la dirección del Arzobispo Monseñor Silva Henríquez y consiguió el apoyo de privados para llevar a cabo la empresa de entregar educación elemental al 16,4% de analfabetos que aún existía en el país. En 1965, el Estado encabezó uno de los esfuerzos más importantes a nivel nacional, la Campaña Nacional de Alfabetización y Recuperación Educacional del gobierno de Frei Montalva. La reestructuración del sistema de administración del Ministerio de Educación que posibilitó la Reforma Educacional trajo consigo la creación de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos; oficina desde la cual se intentó aplicar el método psico-social de Paulo Freire en Centros de Educación Básica y Comunitaria y en Escuelas Cárcel<sup>11</sup>. Estos dos grandes períodos pueden observarse en la siguiente tabla, que recuenta las campañas de alfabetización desarrolladas entre 1920 y 1970:

**Tabla N° 1: Iniciativas de alfabetización entre 1920 y 1970**

<b>Años</b>	<b>Campaña</b>	<b>Iniciativa</b>
1920	Escuelas Primarias de Adultos	Estatal
1940	Escuelas Ambulantes de Cultura Popular	Estatal
1942	Sección de Adultos y Alfabetización en el Ministerio de Educación Pública	Estatal
1944	Cuerpo Cívico de Alfabetización	Estatal
1950	Centros de Educación Fundamental	Estatal
1954	Alfabetización a trabajadores y campesinos por: Instituto de Educación Rural (IER), Escuela Sindical Padre Alberto Hurtado, Instituto de Capacitación Sindical y Social (INCASIS)	Privada
1962 - 1964	Campaña de alfabetización “Cruzada Nacional”	Privada - Estatal
1965 - 1968	Campaña Nacional de Alfabetización y Recuperación Educacional	Estatal
1969	Diseño de un Programa Intensivo de Alfabetización <sup>12</sup>	Estatal

Fuente: elaboración propia.

<sup>11</sup> Marcela Gajardo, *Cambios sociales y educación de adultos en Chile: una visión retrospectiva* (Santiago: PIIE, 1979).

<sup>12</sup> Si bien se diseñó, no llegó a implementarse.

A partir del análisis de las campañas de alfabetización en el tiempo, se pueden reconocer una serie de características que permitirán enmarcar el análisis posterior. Un primer rasgo característico de estas campañas es que, tanto su desarrollo discontinuo a lo largo del siglo, como los distintos nombres o modalidades en que funcionaron, dan cuenta de la inexistencia de institucionalidad que diera una estructura orgánica permanente a la alfabetización. La creación de Escuelas Primarias de Adultos, Escuelas Ambulantes de Cultura Popular o de Cuerpo Cívico de Alfabetización, demuestra que durante este período las iniciativas de alfabetización popular tuvieron un carácter transitorio o bien, fueron simultáneas entre sí. El carácter precario y transitorio de estas instituciones puede ejemplificarse en que, durante su funcionamiento en los años cuarenta, el Cuerpo Cívico de Alfabetización debió realizar colectas periódicamente para obtener recursos. En segundo lugar, la existencia de campañas de iniciativa estatal y privada, demuestra que en algunos períodos el Estado tuvo que apoyarse en la sociedad civil y sus distintas organizaciones para dar curso a su labor educativa, ya fuera mediante su participación directa como educadores, coordinadores o a través de aportes monetarios. En algunos momentos, como en los años cincuenta, estas organizaciones civiles alcanzaron gran protagonismo, por lo que, en la práctica, asumieron la alfabetización con grados considerables de independencia en la orientación que se daba a estas campañas, como fue el caso del polémico Instituto de Educación Rural<sup>13</sup>. Fundando en 1954 por el sacerdote Rafael Larraín, desde sus orígenes tuvo una orientación católica, contando con monitores de la Acción Católica Rural y la Juventud Obrera Cristiana<sup>14</sup>. La constante inestabilidad orgánica de la alfabetización sufrió importantes transformaciones a partir de la llegada de la Democracia Cristiana al gobierno, cuando se fortaleció la institucionalidad educativa y se aumentó considerablemente el presupuesto de educación. A nivel institucional, esto significó la articulación del Ministerio de Educación con otras dependencias estatales, más vinculadas a aspectos productivos, lo que permite comprender que la alfabetización fue comprendida desde paradigmas cada vez más complejos, pero también, desde posiciones políticas divergentes.

---

<sup>13</sup> Respecto a la importancia que fueron adquiriendo centros de educación particulares, Cristólogo Gatica sostuvo en 1962: “En los últimos tiempos el Estado ha venido entregando a entidades extranjeras y a particulares la misión de organizar, orientar, impartir y controlar la educación de adultos. Así se ha creado el Instituto de Educación Rural (IER), organismo piloto para América Latina, al decir de uno de sus panegiristas, y que se mantiene dentro de una línea de total sometimiento a las directivas trazadas por organizaciones norteamericanas y a los sectores patronales, los que a través de una acción paternalista, adoctrinan a los campesinos, forman los líderes de las comunidades agrarias y oponen una tenaz resistencia al movimiento reivindicativo de los trabajadores de la tierra que luchan por una verdadera Reforma Agraria”. Cristólogo Gatica, “Algunos aspectos de la realidad educativa chilena”, *Educadores del Mundo*: 20 (1962): 17.

<sup>14</sup> UNESCO, *El Instituto de Educación Rural* (Santiago: Unesco, 1981), 9.

## DISCURSOS EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN POPULAR: UNA BREVE MIRADA

A principios de la década de 1960 el diagnóstico sobre el estado crítico de la educación en Chile era transversal a todos los sectores sociales, al mismo tiempo que fueron emergiendo interpretaciones más complejas del fenómeno del analfabetismo. En este contexto, eran frecuentes las columnas de opinión y editoriales en los distintos periódicos y revistas, donde se reflexionaba acerca del estado del analfabetismo y de la situación de la educación, en las cuales se entregaban orientaciones y soluciones al respecto<sup>15</sup>. En estos testimonios, el analfabetismo constituía un tópico recurrente en el contexto de crisis educacional, que daba cuenta de la exclusión del sistema educacional que sufrían importantes grupos de la población. El Planeamiento de la Educación y la discusión sobre la necesidad de llevar a cabo una reforma agraria jugaron un rol fundamental en el paso de la comprensión de las campañas de alfabetización desde una perspectiva compensatoria a otra que era esencialmente funcional<sup>16</sup>. El quiebre estuvo dado principalmente por la influencia del pensamiento desarrollista, que luego de la prolongada crisis económica de la década de 1950, generó nuevas explicaciones sobre la situación de subdesarrollo de los países de América Latina, las cuales tuvieron gran influencia en los gobiernos del período. Estas explicaciones –por ejemplo, las teorías del subdesarrollo y la marginalidad anteriormente expuestas– evidenciaban la necesidad de ampliar la base educativa y proveer los conocimientos necesarios al importante porcentaje de la población que aún no percibía los beneficios del sistema escolar.

Más allá de estos elementos comunes, los actores políticos del período dieron cuenta de las diferentes posiciones existentes en torno a la alfabetización. En el campo de la derecha política y de la Iglesia, predominó un discurso centrado en la necesidad de suplir las deficiencias históricas de la escuela básica apelando a la iniciativa privada, la cual permitiría revertir los índices de analfabetismo, tal como señalaba un editorial de *El Mercurio*: “hay, enseguida, la responsabilidad moral del patrón agrario que debe hacerse efectiva en alguna forma, ya que en las zonas rurales es donde el analfabetismo es mayor. Su colaboración es indispensable para la obra del Estado en este terreno”<sup>17</sup>. Aquí se observa que, si bien hay una crítica a la situación, ésta se enmarca dentro de la iniciativa privada y la voluntad individual. En el caso de la Iglesia Católica, se apelaba a esta misma iniciativa, pero en términos de solidaridad social, en donde la movilización de diversos sectores haría frente a la incapacidad del Estado para dar solución al problema del analfabetismo, como se aprecia en la *Revista Mensaje*: “si un país no puede desarrollar su educación, difícilmente podrá

<sup>15</sup> Ver Anexo N° 1 “Editoriales relativas a alfabetización en el período 1960 – 1970”.

<sup>16</sup> El Planeamiento de la Educación fue una orientación de las políticas educacionales desarrollada desde mediados de los años cincuenta, que buscaba planificar el desarrollo educacional de cada país. En Chile tomó fuerza desde la constitución de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación chilena, creada luego de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina realizada en Santiago en 1962. En: Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena* (Santiago: Ministerio de Educación, 1964).

<sup>17</sup> *El Mercurio*, 22 de octubre, 1960.

avanzar debidamente en otros sentidos, ya se trate del establecimiento de una estructura político-social moderna, de la creación de un sentido de unidad nacional o del logro de niveles materiales de vida más elevados”<sup>18</sup>. En este sentido, resulta importante destacar que incluso las causas del analfabetismo eran comprendidas desde un punto de vista individual, como señalaba el pedagogo Adrián Dufflocq, autor del conocido Silabario Hispanoamericano, en su *Manual para instructores: Guía de enseñanza colectiva de adultos analfabetos*, publicado en 1964 por la Campaña Nacional de Alfabetización:

“La falta de escuela no influyó en la proporción que se le atribuye, si consideramos la gran masas de analfabetos que tenemos en el país. Una estadística podría revelar que muchas de estas personas estuvieron en la escuela por lo menos un año; otras dos y hasta tres. Las causas pueden ir desde la calidad o falta de libros apropiados, pasando por el ausentismo escolar, hasta los problemas que le incumben al Servicio Nacional de Salud (herencia alcohólica, desnutrición, desincronización de sus facultades intelectivas y otras taras)”<sup>19</sup>

Desde otra posición, los sectores de izquierda se mostraron escépticos frente a la tibia gestión del Estado y a la iniciativa de los privados, centrando su argumentación tanto en las causas de esta problemática, como en sus efectos, donde se evidenció una lectura estructural o económica. Por ejemplo, la militante comunista Olga Poblete destacaba, a través de las páginas de la revista sindical Educadores del Mundo, que si bien la educación era un factor de desarrollo, no era ‘el factor’ determinante, sino que “la decisión para invertir en educación y hacer de ésta la gran colaboradora a los propósitos de desarrollo de una nación, implica la decisión de proceder a transformaciones sustantivas en la estructura económica, política y social de un país”<sup>20</sup>. Al mismo tiempo, observaban con suspicacia las iniciativas de colaboración trazadas por la Alianza para el Progreso, cuyo objetivo no sería otro que profundizar el imperialismo norteamericano, así como la orientación productiva que tenían algunas de las iniciativas, pues, a sus ojos, “los fines de tal capacitación no serán otros que el incremento del beneficio de las empresas”<sup>21</sup>. Asimismo, es conveniente recordar que la izquierda sostuvo la importancia de un enfoque sindical para tratar los temas educativos, bajo la suposición de que los profesores eran “trabajadores de la educación”. Eso marcó considerablemente la reflexión de este sector político sobre las políticas educacionales, en un contexto en que la defensa del Estado Docente los acercó, en determinadas demandas a sectores de centro, como los radicales. Además, esto se evidencia en que, al menos desde 1959, la CUT aparece como un aliado de la izquierda en materia educativa.

<sup>18</sup> Gabriel Betancur, “La reforma de la educación”, Mensaje: 123 (1963): 574.

<sup>19</sup> Ministerio de Educación Pública, *Manual para instructores. Guía de enseñanza colectiva de adultos analfabetos* (Santiago: Campaña Nacional de Alfabetización, 1964), 6.

<sup>20</sup> Olga Poblete, “Educación y desarrollo económico”, *Educadores del Mundo*: 18 (1961): 42.

<sup>21</sup> Jorge Ahumada, *En vez de la miseria* (Santiago: Editorial del Pacífico, 1961), 42.



Por último, en el caso de los sectores de centro, representados por la Democracia Cristiana, comenzó a tomar fuerza una idea complementaria a estos discursos compensatorios: la centralidad de la alfabetización de los sectores marginados a partir de la formación de la *Comisión de Planeamiento de la Educación* y la difusión de corrientes pedagógicas humanistas, especialmente en los sectores vinculados a la Iglesia Católica. Uno de los principales ideólogos del gobierno democratacristiano, Jorge Ahumada, había señalado el carácter estructural del problema educacional en su conocida obra *En vez de la miseria*, donde denunciaba el ‘carácter aristocratizante’ del sistema educacional, debido a que “el sistema busca seleccionar, desde muy abajo, a unos pocos, que se supone van a recorrer toda la escala completa de la educación, desde la escuela primaria hasta la Universidad”<sup>22</sup>, dejando a su suerte a quienes no lograban permanecer en el sistema educacional. Estas afirmaciones fueron corroboradas, en la misma época, por el sociólogo Eduardo Hamuy, quien demostró empíricamente, que a inicios de los años sesenta el problema educacional de Chile era la retención escolar, es decir, la capacidad de las instituciones de mantener a los estudiantes, lo que estaba determinado, en gran medida, por la situación económica de los niños y sus familias<sup>23</sup>.

Si bien tanto la izquierda como el centro coincidían en el carácter estructural del problema del analfabetismo, la orientación política con la que lo enfrentaban era diferente. Para el caso de la izquierda, las campañas de alfabetización seguirían siendo insuficientes, mientras el gobierno “no lleve al poder a las clases trabajadoras, borre el latifundio y emancipe a la población campesina, rompa el imperio de los monopolios nacionales, nacionalice las principales fuentes de producción hoy en manos del capital extranjero, movilice a las masas populares en torno a grandes campañas y por el logro de las metas comunes, elimine los focos desde donde pretenderán, sin duda, continuar influyendo ideológicamente el imperialismo y las capas oligárquicas”<sup>24</sup>. En ese sentido, el fin del analfabetismo sería resultado de una modificación radical de la sociedad. Por el contrario, la Democracia Cristiana confería a la educación un carácter nacional más que clasista, reconociendo en el fin del analfabetismo un logro en la consecución de una sociedad más justa.

No obstante estas precisiones interpretativas, se puede afirmar que a partir de la década de los sesenta, la educación pasó a tener un rol fundamental en el desarrollo económico y social del país, presentando -a diferencia del período anterior- las cifras de analfabetos no como consecuencia del abandono de las políticas educacionales, sino como causa y/o efecto del atraso económico y del subdesarrollo.

---

<sup>22</sup> Jorge Ahumada, *En vez de...*27.

<sup>23</sup> Jorge Ahumada, *En vez de...*

<sup>24</sup> Olga Poblete, “Algunos problemas de la educación chilena”, *Educadores del Mundo*: 23 (1963): 7.

## LAS CAMPAÑAS DE ALFABETIZACIÓN DE LOS AÑOS SESENTA: CUATRO ORIENTACIONES

Del mismo modo que existieron diversas interpretaciones sobre el fenómeno del analfabetismo en el escenario político, también hubo divergencias al interior de los distintos sectores, partidos e incluso del Gobierno. Desde 1964, el Estado había asumido con mayor firmeza la responsabilidad de las campañas de alfabetización, al diseñarlo técnicamente y solicitar la colaboración de otros actores, nuevamente bajo una apelación nacional, pero agregándole un fuerte sentido de reforma social y valores como la cooperación, la solidaridad y la igualdad. La creación de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos en el Ministerio, así como la implementación de la Reforma Educacional, permitieron el desarrollo de un proceso de alfabetización nacional encabezado por el Estado. Este rasgo es uno de los más particulares de este período, debido a que a partir de él es posible percibir con mayor claridad cómo la educación se vinculó con los proyectos desarrollistas de la época.

El vínculo entre educación y desarrollo económico fue especialmente evidente en las campañas de alfabetización de campesinos aplicadas en el marco de la Reforma Agraria. El fortalecimiento del sector agrícola, que había sido parte de los acuerdos de Punta del Este en 1961, fue una parte fundamental del programa de gobierno de la Democracia Cristiana, ya que apuntaba tanto a la redistribución de la tierra, como a “una mayor participación de la población en la solución de problemas concretos a nivel local y un incremento de la sindicalización”<sup>25</sup>. De este modo, las tareas de alfabetización fueron encabezadas por el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), recibiendo colaboración del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA) y la Corporación de Reforma Agraria (CORA), además de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos. En esta tarea, fue muy relevante la presencia del educador brasileño Paulo Freire, quien, desde su asesoría técnico-pedagógica en INDAP, aplicaría las técnicas de alfabetización que había desarrollado con anterioridad en Servicio Social de la Industria, en Brasil<sup>26</sup>. Esta labor se enmarcaba en la convicción de que el fin del latifundio no significaba el fin de las relaciones sociales que existían en su interior, por lo que era necesaria una labor educativa que permitiera una transformación profunda de la ‘cultura del silencio’ de aquellos campesinos que ahora debían hacerse cargo de sus labores productivas. En este contexto, el sentido de la educación básica era “proporcionar al campesino beneficiario del proceso, los contenidos instrumentales necesarios que le permitan tener una base fundamental de conocimientos para lograr incorporarse mejor a su capacitación técnico-empresarial y organizacional”<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Ricardo Yocelzky, *La Democracia Cristiana chilena y el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970)* (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1987), 352.

<sup>26</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2010).

<sup>27</sup> Departamento de Desarrollo Campesino Central, *Informe del Programa de Educación Básica de la*

Sin embargo, esta no fue la única orientación existente en torno a la alfabetización. A continuación, se propone que es posible reconocer cuatro grandes motivaciones por las que se desarrollaron estrategias de masificación de la educación en el marco de los proyectos desarrollistas de los años sesenta. En primer lugar, por su vinculación con la esfera productiva, la educación favorecería la formación de mano de obra calificada y de tecnologías que permitieran aumentar la productividad; en segundo lugar, se permitiría ampliar la comunidad política, en un contexto en que el saber leer y escribir era un requisito para ejercer los derechos políticos<sup>28</sup>, aminorando el grado de marginalización de los sectores populares; junto a ello, se aportaría a la cohesión social en la medida que la educación permitiera difundir entre los chilenos una identidad común que los hiciera parte de un proyecto nacional de desarrollo (como intentó hacer la Democracia Cristiana a partir de la Reforma Educacional de 1965) y, por último, para algunos sectores, la educación, y específicamente, la alfabetización, otorgaría herramientas para la emancipación de los sectores populares, en tanto la ignorancia profundizaba su condición de dominación. Tanto en los discursos como en las prácticas de alfabetización, es posible encontrar estos cuatro elementos, cuya ponderación dependió del carácter político-ideológico de los proyectos de desarrollo en pugna, el conservadurista de la derecha, representada por Jorge Alessandri o el reformista de la Democracia Cristiana, que también sufrió transformaciones durante la interacción con otros sectores sociales.

#### *a) Alfabetización y aumento de la productividad*

La relación entre aumento de la productividad y educación de la población activa se hizo cada vez más evidente con la puesta en marcha del proyecto gubernamental de la *Revolución en libertad*. En un contexto en el cual el analfabetismo se entendía como uno de los problemas sociales más urgentes de solucionar, la formulación de nuevos planes y programas para la educación de adultos -así como también la elaboración de materiales didácticos especializados- permitió anclar la *educación fundamental*<sup>29</sup> en la perspectiva de desarrollo productivo y económico. Se pretendió que las iniciativas relativas a alfabetización de los trabajadores anularan las consecuencias de aquellas “circunstancias diversas no han permitido a muchos jóvenes y adultos alcanzar niveles de capacitación dentro del sistema de escolaridad existente, ni tampoco una formación adecuada a las exigencias del trabajo”, llevando a cabo una serie de medidas con el fin de compensar “ese déficit

---

Corporación de la Reforma Agraria (Santiago: Corporación de la Reforma Agraria, 1968), 1.

<sup>28</sup> El derecho a voto de los analfabetos se acordó durante el gobierno de Salvador Allende.

<sup>29</sup> El concepto de ‘educación fundamental’ es promovido por las autoridades educacionales del período, en lugar del término ‘educación de adultos’. Esto porque la enseñanza debía ser integral, ya que en forma sucesiva y simultánea se debían entregar procesos de formación general, de capacitación técnica y de incorporación a la vida comunitaria. Ministerio de Educación Pública, Educación para los trabajadores (Santiago: Oficina de Relaciones Públicas del Ministerio de Educación, 1966).

[que] es demasiado grande y nos puede llevar a una verdadera catástrofe nacional”<sup>30</sup>. De esta manera, dado que la población analfabeta en Latinoamérica ascendía a casi 50 millones de personas, la educación de los trabajadores activos se entendió como una de las tareas prioritarias.

Paulatinamente, la educación fue comprendiéndose como una herramienta que permitiría a importantes sectores sociales incorporarse a la vida laboral y comunitaria. En este sentido, los argumentos en torno a la creación de la Escuela Media para Adultos en 1968 son representativos: “(...) la realidad concreta e inmediata en que vive el educando adulto exige una formación intelectual para el trabajo, en cualquier orden que él se realice, lo que hace necesario una enseñanza que le permita comprender los fenómenos en que labora y vive y que le sirvan para integrarse activamente al acelerado desarrollo de las ciencias y técnicas modernas” (Superintendencia de Educación Pública, 1969: 136). Los alumnos adultos -todas aquellas personas mayores a 18 años y que participaran activamente de la vida económica del país, según la terminología legal de la época- tendrían acceso a recursos educacionales provistos por el Estado, como escuelas vespertinas, liceos industriales y agrícolas y centros de educación para el hogar, lo cual les otorgaría los instrumentos necesarios para presentarse ante el mundo laboral como mano de obra calificada. Por esta razón, se entiende que las iniciativas del gobierno de Frei Montalva no solo intentaban reparar la falta histórica de acceso a las escuelas y suplir las carencias educativas de los jóvenes y adultos trabajadores, si no que pasó a ser exhibida como una oportunidad de reintegración a la sociedad.

Pero la orientación entre educación fundamental y productividad fue especialmente potente en el desarrollo de iniciativas y actividades relativas al mundo campesino. En un contexto en el cual la Reforma Agraria estaba siendo profundizada y se vivían cambios estructurales en el agro chileno, la alfabetización y educación de la población rural fue considerada como una herramienta imprescindible. Samuel Goldzweig -Médico Veterinario de la Universidad de Chile y Jefe de la Sección de Experimentación del Instituto de Investigaciones Veterinarias del Ministerio de Agricultura en 1964- describió la situación agraria chilena a inicios del Gobierno de Frei Montalva, como un “escalofriante cuadro”, en donde los problemas de salud, vivienda y educación eran determinantes en el modo de vida de las poblaciones rurales. En este contexto, la educación de los trabajadores de la tierra pasó a ser cada vez más predominante, “porque ella influye poderosamente en otorgar a la agricultura la mano especializada que necesita”<sup>31</sup>. Es significativo destacar que las fuentes permiten observar que lentamente fue comprendiéndose la importancia de la educación para la población rural no tan solo como enseñar a leer, escribir y contar, si no que fue generalizada la necesidad de que se impartiera educación agrícola, ya que “la población activa

---

<sup>30</sup> Superintendencia de Educación Pública, La Superintendencia de Educación Pública y la reforma educacional chilena (Santiago: Talleres de Ediciones y Publicaciones INACAP, 1969), 31.

<sup>31</sup> Samuel Golzweig, “Reforma Agraria”, *Pedagogía: Problemas de la educación contemporánea*: 4 (1964): 122.

está generalmente integrada por personas de 12 a 19 años que han recibido escasa educación, a lo más, *enseñanza primaria y como tienen sistemas arcaicos de trabajos, su productividad es muy baja*<sup>32</sup>.

La alfabetización orientada bajo la convicción del aumento de productividad predominó en la esfera gubernamental en el período presidencial de Frei Montalva. Por esta razón no extraña que los funcionarios y asesores del Ministerio de Agricultura –como el citado Goldzweig– reflexionaran constantemente sobre la importancia de proveer educación a la población campesina, así como también realizaran informes respecto al estado de la educación formal y de adultos en el sector agrario<sup>33</sup>. Esta situación también quedó plasmada en los informes de los funcionarios a cargo de los programas de alfabetización de la Corporación de Reforma Agraria<sup>34</sup>. Uno de los casos más significativos para ellos fue la incorporación de campesinos alfabetizadores a la campaña, con quienes se intentó superar las resistencias que la presencia de profesores primarios y estudiantes universitarios causaba entre sus pares<sup>35</sup>, lo que permitió que se asumieran mayores responsabilidades tanto a nivel individual como colectivo. Este proceso fue descrito en 1968 por la supervisora Juana Aravena, quien destacó la fuerte apropiación que los campesinos de los asentamientos de Lampa: “En forma abierta se planteó a la comunidad la conveniencia o no del proyecto. Se detectó así la receptividad y la valoración que el liderazgo formal e informal que asignaban a la alfabetización (...) ¿Qué importancia tendría? La misma que los proyectos agrícolas. Decían: es importante para firmar documentos, planillas, conocer las leyes, hacer hablar las letras, es deber de chilenos, es hacer Reforma Agraria”<sup>36</sup>. En este sentido, si aprender a leer era ‘hacer Reforma Agraria’, las campañas de alfabetización –y en especial la Campaña de Alfabetización y Recuperación Educativa de Frei Montalva– formaban parte de la transformación de la estructura productiva del país y de las luchas que existían por la orientación que se le daría al proceso.

#### *b) Comunidad política*

Los proyectos y campañas de alfabetización popular fueron diseñadas y organizadas bajo el prisma de la constitución de una comunidad política fuerte; convicción que fue transversal a la mayoría de las organizaciones y sectores sociales, aún más luego de darse a conocer la puesta en práctica de la Campaña Nacional de Alfabetización de 1965. De acuerdo a lo señalado por El Mercurio, el plan

<sup>32</sup> Samuel Golzweig, “Reforma Agraria... 121. Las cursivas son nuestras.

<sup>33</sup> Respecto a este punto es importante señalar el trabajo del ingeniero agrónomo Washington Garrido para el donde da cuenta del estado de la educación entre los campesinos. En: Consejo Superior de Fomento Agropecuario de Chile, Esquema de la Enseñanza Agrícola media en Chile (Santiago: CONSFA, 1963).

<sup>34</sup> La Corporación de Reforma Agraria firmó un convenio con el Ministerio de Educación a inicios de 1965. Durante los primeros cuatro años del programa se alfabetizó, según los informes de la CORA, a 6.576 campesinos. En: Departamento de Desarrollo Campesino Central, Informe del Programa...

<sup>35</sup> Departamento de Desarrollo Campesino Central, Informe del Programa...

<sup>36</sup> Departamento de Desarrollo Campesino Central, Informe del Programa... 3.

“constituye un primer paso digno de aplauso en el camino hacia una verdadera y democrática integración de nuestra nacionalidad”<sup>37</sup>, en la cual la incorporación a la *comunidad* de aquellos sectores sociales excluidos históricamente del sistema educativo formal se hacía urgente. La educación de adultos permitiría a un importante número de la población incorporarse a la vida política, para comenzar a hacer uso de las facultades cívicas que implicaba ser considerado legalmente un ciudadano.

Pero la educación fundamental no fue únicamente vista como una consecuencia positiva hacia el individuo sujeto de derechos civiles, sino que, principalmente se destacó el impacto efectivo que tendría sobre la comunidad y la vida democrática. Ya en 1964 el Presidente de la Asociación Nacional de Profesores de Escuelas de Adultos de Chile, Eulogio Larraín Ríos, destacaba la importancia para la vida política del país la implementación de programas de alfabetización de adultos: “Quizá qué despertares cívicos y qué cambios fundamentales en la vida nacional podríamos conseguir si lográramos que la Educación de Adultos tome el verdadero sendero que soñamos...”<sup>38</sup>. El profesor Larraín, luego de presenciar por cuarenta años la falta de implementación de políticas sistemáticas de educación de adultos, demandaba una solución al problema del analfabetismo en el gobierno de Alessandri Rodríguez, presentando las consecuencias sociopolíticas como nefastas para Chile.

No obstante, no solo desde las aulas el fenómeno era reflexionado, sino que también desde las ciencias sociales, área en el cual el texto citado anteriormente de Eduardo Hamuy fue determinante para la comprensión del analfabetismo. Jorge Jobet, profesor de Sociología y Filosofía de la Dirección de Estudios Generales de la Universidad de Chile, sostuvo que: “la promoción de la educación, pues, tiene que habérselas con dos frentes: el del analfabetismo y el de la falta o escasez de instrucción básica. Mientras estos dos frentes no sean aniquilados, la hora de América Latina será, desde un punto de vista democrático, un mito”<sup>39</sup>. Asimismo, la idea de entender el analfabetismo como una situación a la cual hay que oponer resistencia fue retomada meses después por la Revista Mensaje: “Han pasado ya los tiempos en que muchos de nuestros obreros y campesinos –debido fundamentalmente a su miseria e ignorancia- sólo actuaban en la vida política votando por el candidato de patrón o simplemente vendiendo su voto al mejor postor. En ese sentido ha habido un innegable progreso. Pero el analfabetismo y la ignorancia constituyen todavía en nuestro país –y en todos los países de América Latina- un verdadero flagelo que hay que combatir con decisión y prontitud. *La ignorancia aísla, arrincona en la miseria y en el primitivismo, y transforma a los hombres en títeres movidos por la demagogia*”<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> El Mercurio, 30 de octubre, 1965

<sup>38</sup> Eulogio Larraín, “Problemas de la... 143.

<sup>39</sup> Jorge Jobet, “Aspectos socioculturales del analfabetismo”, *Pedagogía: problemas de la educación contemporánea*: 4 (1964): 94.

<sup>40</sup> “Cruzada educacional”, *Revista Mensaje*: 136 (1965): 11. Las cursivas son nuestras.

Tal como puede observarse, la referencia a prácticas antidemocráticas y vicios cívicos es directa en la mayoría de las reflexiones relativas a educación de adultos. La transversalidad sectorial de los comentarios sobre consecuencias políticas del analfabetismo –desde la Iglesia hasta científicos sociales, pasando por profesores- demuestra la importancia paulatina que fue adquiriendo la educación de adultos, en un contexto en el cual la ampliación de la ciudadanía política pretendía integrar a través de la nación a aquellos grupos históricamente excluidos.

Es fundamental señalar que esta concepción de la educación -como incentivo y causa del desarrollo de una comunidad política fuerte- moldeó las iniciativas pedagógicas del gobierno democratacristiano. Un documento elaborado por el Ministerio de Educación Pública en 1966 –y el cual fue difundido con el objetivo de dar a conocer las realizaciones y proyectos futuros en materia de educación de adultos- permite ver claramente que la educación fundamental formó parte de un engranaje mayor, el cual comprendía distintas esferas: “La educación de adultos no se restringe a un problema pedagógico, sino que es, además, un problema social y político. La sociedad que posee una ponderable masa de analfabetos y de elementos de bajo nivel de formación cultural revela que su grado de desarrollo no atiende a los intereses de parte considerable de su población”<sup>41</sup>. Al respecto, es importante considerar los objetivos de concientización de la palabra generadora *pueblo*, incluida en el *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*<sup>42</sup>. De acuerdo a los textos expositivos y actividades presentadas en el material didáctico, los alumnos adultos deberían haber reflexionado sobre el papel del pueblo en la marcha de la nación, los deberes y derechos de los ciudadanos y la necesidad de mejores condiciones de vida para el pueblo.

### c) *Cohesión nacional*

Una tercera orientación presente en los discursos sobre alfabetización popular es la referida a la necesidad de fortalecer la unidad nacional. Desde diversos puntos de vista, el analfabetismo era una forma de exclusión social, ya que era un fenómeno mayoritariamente difundido entre los sectores socioeconómicos bajos, impedía el acceso a la comunidad política y contribuía a la creación de un grupo social marginado del desarrollo del país. De esta manera, el analfabetismo constituía un círculo vicioso de exclusión, que comenzaba desde la primera infancia entre quienes no lograban acceder a la escuela o mantenerse en ella. A del año escolar de 1962, el período *El Siglo* ilustraba con tono condenatorio esta situación: “Hoy comienzan las clases en todas las escuelas primarias de Chile. Los niños, formados en el patio frente a sus maestros, escucharán la primera lección del nuevo año escolar que se inicia. Luego, mientras se iza la bandera chilena,

---

<sup>41</sup> Ministerio de Educación Pública, Educación para los trabajadores (Santiago: Oficina de Relaciones Públicas del Ministerio de Educación, 1966), 5.

<sup>42</sup> Ministerio de Educación Pública, Educación para los... 60.

cantarán la Canción Nacional. Es un instante solemne para profesores y alumnos, incluso emotivo. Pero centenares de miles de niños no estarán presentes. Son los niños sin escuela”<sup>43</sup>.

Para el autor de esta nota, el problema de la insuficiente cobertura escolar no sólo era un problema educacional, sino también nacional, pues impedía que grupos considerables de la población participaran de los ritos que cotidianamente contribuían a la formación del sentimiento nacional chileno. De esta manera, la educación formaba parte de un entramado identitario que contribuía a la formación de una *comunidad imaginada* de chilenos<sup>44</sup>, por lo tanto, quienes estuvieran excluidos del sistema educacional dejaban de participar de esa serie de saberes y ritos realizados de manera simultánea y periódica, como lo eran la bandera chilena y el himno nacional, mellando el permanente proceso de identificación nacional, como lamentaba *El Siglo*. Frente a esta situación, se puede comprender que el problema del analfabetismo haya sido abordado desde un punto de vista político común a los distintos sectores políticos, en la medida en que afectaba los intereses comunes de la nación. En ese sentido, para algunos analistas el carácter político del analfabetismo era aún más profundo que cualquier enfrentamiento entre sectores, pues ponía en cuestionamiento un sustrato aún más básico, la identidad nacional.

En su estudio sobre la situación de la educación elemental en Chile, el sociólogo Eduardo Hamuy, precisaba que “el abandono prematuro de la escuela es la fuente principal del bajo nivel de instrucción de la población chilena y constituye, en consecuencia, el problema educacional más grave que afecta al pueblo de Chile”<sup>45</sup>. De ese modo, las causas del analfabetismo debían rastrearse en la limitada oferta educativa para los sectores más marginados de la sociedad, donde no había cobertura estatal o entre quienes la escuela no era vista como una institución necesaria para sus vidas. Para este autor, una resolución no conflictiva del problema educacional sólo era posible si se lograba “la solidaridad mayoritaria para impulsar y consolidar el proceso de cambios”<sup>46</sup>.

Uno de los factores que explican el éxito de la Democracia Cristiana en las elecciones de septiembre de 1964, fue, precisamente, su apelación a la unidad nacional para la transformación radical de la sociedad. En materia educativa, esto se expresó en la construcción discursiva de la *comunidad nacional*, apelativo con el que se intentó armonizar tanto la necesidad de responder a la multiplicidad de intereses locales-comunitarios, como al sustrato identitario ofrecido por la

---

<sup>43</sup> *El Siglo*, Santiago, 3 de marzo, 1962.

<sup>44</sup> Benedict Anderson acuñó el concepto de “comunidad imaginada” para referirse a la formación de nacionalismos. Según este autor, las naciones son una construcción cultural de una elite moderna, tanto en lo político como lo cultural, que para ser socializada y aceptada por un grupo mayor (“la nación”), debe ser constantemente actualizada, para lo cual la simultaneidad y periodicidad serían fundamentales para sentirse parte de un grupo humano como la nación. En: Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).

<sup>45</sup> Eduardo Hamuy, *El problema educacional del pueblo de Chile* (Santiago: Editorial de Pacífico, 1961), 67.

<sup>46</sup> Eduardo Hamuy, *El problema educacional...* 206.



nacionalidad. En este contexto ideológico, la alfabetización fue integrada a un discurso educacional más amplio, que incluso trascendía los límites del sistema educacional en cuanto tal, ingresando a otras áreas del desarrollo nacional, como la economía, la distribución de la tierra o la llamada promoción popular. Este hecho constituyó un giro sustancial en la política de alfabetización desarrollada durante la primera mitad del siglo XX, caracterizada por su transitoriedad y precariedad tanto material como orgánica. El sentido nacional de este esfuerzo puede observarse en el discurso realizado por Óscar Vera –líder del proceso de Planeamiento de la educación chilena– en una conferencia realizada por el Ministerio de Educación en la Universidad de Concepción al iniciarse el año escolar 1963, en la que responsabilizó a las “posiciones doctrinarias” del estado del sistema educativo:

“Es preciso comprender que la educación es un problema nacional que no puede ser patrimonio de ningún grupo o partido y que, para satisfacer las aspiraciones de ciertos grupos que se juzgen legítimas en una democracia, hay caminos menos costosos que el que ha llevado a la parálisis de nuestro sistema educativo. En un país maduro en lo político, la educación interesa, con razón, a todos los sectores nacionales, y las grandes líneas de su orientación deben reflejar un entendimiento razonable de los diversos puntos de vista y un consenso fundado en las consideraciones superiores del futuro de la Nación”<sup>47</sup>.

El discurso de la *comunidad nacional* fue reconocido por diversos sectores del mundo político y de la sociedad civil, quienes materializaron su apoyo participando en la Campaña Nacional de Alfabetización y Recuperación Educacional desarrollada entre 1964 y 1968, o bien en los programas asociados a la Reforma Agraria. Así, por ejemplo, en 1967 el periódico *La Tercera* destacaba la colaboración de instituciones y empresas privadas en la alfabetización de campesinos, lo que a su juicio “no solo implica un rasgo de generosa colaboración, sino revela, además, la existencia de un espíritu público vigoroso y latente, que asegura desde luego, la feliz consecución de sus patrióticas finalidades”<sup>48</sup>. El mismo espíritu solidario era destacado por el Ministro de Educación Máximo Pacheco, quien señalaba que en la educación “hay una solidaridad social que implica conocimiento y desvelo por los demás, espíritu de sacrificio y responsabilidad a favor del grupo [...] y esta solidaridad y tales implicancias deben ser el motivo de la más alta preocupación dentro de las tareas de educación”<sup>49</sup>. A ello habría que sumar el apoyo prestado por miles de personas que participaron voluntariamente en estas iniciativas, cuyas experiencias aún no han sido estudiadas. Sin embargo, pese a las diversas muestras de adhesión, tras la copiosa argumentación a favor de este esfuerzo nacional existía conciencia de que la educación también formaba parte del

---

<sup>47</sup> Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena* (Santiago, 1964), 70.

<sup>48</sup> *La Tercera*, 27 de agosto, 1967.

<sup>49</sup> Ministerio de Educación, “Comprensión y colaboración para llevar a cabo la reforma pidió el nuevo ministro prof. Máximo Pacheco”, *Revista de Educación*: 3 (1968): 2.

proceso de radicalización política que vivía la sociedad, lo que puede verse con mayor claridad en el surgimiento de una lectura que vinculaba alfabetización y emancipación.

#### *d) Emancipación*

La última orientación identificada es la que relaciona la alfabetización con la posibilidad de la emancipación de los seres humanos, tanto de un punto de vista individual como social. Su desarrollo estuvo especialmente vinculado al desarrollo de la pedagogía crítica de Paulo Freire y de la Teología de la Liberación, procesos que a su vez deben ser comprendidos dentro del proceso de transformaciones sociales que vivía América Latina en la década de los sesenta. Ambas vertientes comprendían la educación en general, y la alfabetización en particular, como tareas que permitirían el desarrollo de los seres humanos excluidos por la sociedad, apuntado hacia una paulatina disolución de las relaciones sociales que perpetuaban la dominación política y económica en otras esferas, como la cultural. El Chile de los años sesenta fue un contexto propicio para su difusión, debido a la serie de transformaciones culturales que se estaban desarrollando. El gobierno de la Democracia Cristiana intentó dotar de un carácter educativo a la mayor parte de sus reformas estructurales, por lo que se desarrollaron una serie de iniciativas de trabajo de base con comunidades, en el transcurso de las cuales se dotó de nuevos sentidos a la tarea alfabetizadora. Por ejemplo, la política de Promoción Popular tuvo un papel muy importante en el plano ideológico, pues ésta pretendía entregar herramientas culturales y asociativas que permitieran a los sectores populares dejar atrás su situación de marginación. Para el jesuita Patricio Cariola, esta política tenía un sentido esencialmente educativo, pues pretendía “preparar al hombre marginal, a fin de que él sea el agente de la superación de su marginalidad, a través de su actuación en las organizaciones de base como las juntas de vecinos, los talleres artesanales y las organizaciones gremiales”<sup>50</sup>. No es difícil distinguir en este discurso, fuertemente apoyado en un cristianismo social, la posibilidad de redención de la sociedad mediante la educación de los sectores desfavorecidos. Esta idea fue reforzada en el seno de la teología latinoamericana a partir de la Conferencia de Medellín de 1968 donde se declaró que existía un “vasto sector de los hombres marginados de la cultura, los analfabetos, y especialmente los analfabetos indígenas, privados a veces hasta del beneficio elemental de la comunicación por medio de una lengua común. Su ignorancia es una servidumbre inhumana. Su liberación, una responsabilidad de todos los hombres latinoamericanos”<sup>51</sup>. Esta tarea emancipadora sólo sería posible a través de una “educación liberadora”, es decir “la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”<sup>52</sup>.

<sup>50</sup> Patricio Cariola, “Juntas de vecinos y organizaciones comunitarias”, Mensaje: 149 (1966): 252.

<sup>51</sup> Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, “Conclusiones de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín 1968) sobre la educación”, Mensaje: 82 (1968):453.

<sup>52</sup> Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, “Conclusiones de la... 454.

De este modo, se puede entender que la visión emancipadora de la educación, haya sido la expresión de un compromiso entre algunos sectores de la Iglesia católica y los sectores excluidos de la sociedad, que en el caso de Chile se expresó con claridad desde fines de la década de 1960.

De ello daban cuenta algunos de los informes de los funcionarios de la Corporación de Reforma Agraria, quienes en sus visitas a asentamientos agrícolas de los alrededores de Santiago, habían podido observar el enorme compromiso con que los campesinos habían emprendido la tarea de alfabetizar a sus compañeros.

“Es conmovedor observar la alegría que brillaba en los ojos de los campesinos cuando se les va abriendo el mundo de las palabras. A veces, nos decían ‘estamos tan cansados que se nos subió el chuncho a la cabeza (nos duele la cabeza), pero no queremos irnos de aquí sin aprender a leer y escribir’. Ellos están conscientes que la alfabetización es la primera puerta que abren para un mundo maravilloso de la cultura”<sup>53</sup>

Ese “mundo maravilloso” al que los campesinos podían acceder mediante la alfabetización, estaba nutrido de elementos mucho más complejos que el acceso a la palabra escrita. Desde su puesto de asesor en el Instituto de Desarrollo Agropecuario, Paulo Freire sistematizó alguna de esas aspiraciones, proponiendo el que el verdadero objetivo de la alfabetización era transformar “lo que acostumbramos llamar *cultura del silencio*, típica de las estructuras rígidas, cerradas y antidialógicas, como la del latifundio”<sup>54</sup>. Para el pedagogo brasileño, la alfabetización formaba parte de un proceso de acción cultural en la que “a través de un quehacer educativo concientizador, que plantea al campesino, como problema, la manera como estuvo siendo en la estructura latifundista del silencio, y como ahora empieza a ser, en la estructura del asentamiento”<sup>55</sup>. Metodológicamente, la propuesta de alfabetización de Freire favorecía el sentido emancipatorio descrito por su autor, pues al trabajar con palabras generadoras, se constituía una especie de mapa cultural de los campesinos que favorecía el vínculo entre pedagogía y politización al facilitar la crítica y transformación de la realidad. Esta impronta emancipatoria también es observable en otros documentos, como el *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos* editado por el Ministerio de Educación en 1966, donde se ofrecía una serie de palabras generadoras que daban cuenta del clima político y cultural de la época<sup>56</sup>.

---

<sup>53</sup> Departamento de Desarrollo Campesino Central, Informe del Programa... 2.

<sup>54</sup> Departamento de Desarrollo Campesino Central, Informe del Programa... 4.

<sup>55</sup> Departamento de Desarrollo Campesino Central, Informe del Programa... 4-5.

<sup>56</sup> Daniel Fauré, Auge y caída... 58.

## CONCLUSIÓN: EDUCACIÓN Y PROYECTOS DE DESARROLLO

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible sostener que el cambio de enfoque respecto a la alfabetización acontecido a mediados de la década de 1960 estuvo estrechamente relacionado con la difusión de las teorías desarrollistas latinoamericanas, que tuvieron cabida en el programa político de la Democracia Cristiana. No obstante, la modificación de los discursos y prácticas sobre alfabetización a nivel teórico fue anterior, con antecedentes como los Acuerdos de Punta del Este de 1961 (en el marco de la Alianza para el Progreso), el establecimiento de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación ese mismo año, o la realización en Chile de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina en 1962. A partir de entonces, se comenzó a cuestionar las explicaciones que situaban tanto las causas como las soluciones del analfabetismo a nivel individual, siendo reemplazadas, paulatinamente, por explicaciones estructurales, que posteriormente serían los fundamentos de las primeras campañas de alfabetización encabezadas y gestionadas exclusivamente por el Estado. El gobierno de Frei Montalva dio una cobertura multisectorial a los problemas relacionados con la alfabetización, a través de la presencia de diversos ministerios y oficinas estatales en la coordinación de los programas, especialmente los referidos al campesinado, debido a que se los visualizó como un componente central de la Reforma Agraria. Por último, es importante constatar que después de la campaña del gobierno de Frei Montalva, se desintensificó el debate en torno a la alfabetización en la prensa, siendo retomado nuevamente durante la Unidad Popular, lo que podría ser interpretado como la construcción de ciertos consensos en torno a la educación y la alfabetización.

Respecto a las cuatro orientaciones analizadas, es importante constatar que no se trata de cuatro visiones estáticas y estrictamente diferenciadas, sino más bien en una clasificación que permita aproximarse a la complejidad de la discusión educativa de la época. Así, se pudo constatar cómo incluso al interior de un mismo gobierno existían distintos discursos y orientaciones políticas, las que en algunas ocasiones se complementaron entre sí, pero en otras encarnaban visiones e intereses divergentes.

A partir de estas constataciones, resulta importante señalar la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones en otros ámbitos del escenario educativo del período, que complementen esta investigación. Por ejemplo, es relevante conocer el impacto de la campaña de erradicación del analfabetismo realizada en Cuba el año 1961, así como la transformación del discurso educativo de la Iglesia Católica después de la Conferencia de Medellín en 1968. Por último, sería interesante conocer las continuidades y cambios respecto a la alfabetización en las posteriores campañas, realizados durante la Unidad Popular y Dictadura.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

#### a) Prensa y legislación:

- El Mercurio (1960 - 1970).
- El Siglo (1960 - 1970).
- La Nación (1960 - 1970).
- La Tercera (1960 - 1970).
- Las Noticias de Última Hora (1960 - 1970).
- Chile (1920): Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.
- Chile (1944): Decreto N° 6.911, que establece la creación del Cuerpo Cívico Alfabetización Popular.

-

#### b) Documentos impresos

- “Cruzada Educativa”. Revista Mensaje, N° 136, 1964.
- Ahumada, Jorge. En vez de la miseria. Santiago: Editorial del Pacífico, 1958.
- Betancur, Gabriel. “La reforma de la educación”. Revista Mensaje, N° 123, 1963.
- Cariola, Patricio. “Juntas de vecinos y organizaciones comunitarias”. Revista Mensaje, N° 149, 1966.
- Comisión de Planeamiento Integral de la Educación. Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena. Santiago: Ministerio de Educación, 1994.
- Departamento de Desarrollo Campesino Central. Informe del Programa de Educación Básica de la Corporación de la Reforma Agraria. Santiago: Corporación de la Reforma Agraria, 1968.
- Dirección de Estadísticas y Censos. Censo de Población 1960. Resumen País. Santiago: Dirección de Estadísticas y Censos, 1961.
- Dirección General de Estadísticas. Censo de Población de la República de Chile. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1925.
- Freire, Paulo. La Alfabetización Funcional en Chile. Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, 1968.

- Golzveig, Samuel. “Reforma Agraria”. *Pedagogía: problemas de la educación contemporánea*, N° 4, 1964.
- Hamuy, Eduardo. *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Santiago: Editorial Universitaria, 1960.
- Hamuy, Eduardo. *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial de Pacífico, 1961.
- Jobet, Jorge. “Aspectos socioculturales del analfabetismo”. *Pedagogía: problemas de la educación contemporánea*, N° 4, 1964.
- Larraín, Eulogio. “Problemas de la Educación de Adultos”. *Pedagogía: problemas de la educación contemporánea*, N° 2-3, 1964.
- Ministerio de Educación Pública. *Educación para los trabajadores*. Santiago: Oficina de Relaciones Públicas del Ministerio de Educación, 1966.
- Ministerio de Educación Pública. *Manual para instructores. Guía de enseñanza colectiva de adultos analfabetos*. Santiago: Campaña Nacional de Alfabetización, 1964.
- Ministerio de Educación. “Comprensión y colaboración para llevar a cabo la reforma pidió el nuevo ministro prof. Máximo Pacheco”. *Revista de Educación*, N° 3, 1968.
- Poblete, Olga. “Algunos problemas de la educación chilena”. *Educadores del Mundo*, N° 23, 1963.
- Poblete, Olga. “Educación y Alianza para el Progreso”. *Educadores del Mundo*, N° 19, 1962.
- Poblete, Olga. “Educación y desarrollo económico”, *Educadores del Mundo*, N° 18, 1961.
- Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. “Conclusiones de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín 1968) sobre la educación”. *Revista Mensaje*, N° 182, 1968.
- Superintendencia de Educación Pública. *La Superintendencia de Educación Pública y la reforma educacional chilena*. Santiago: Talleres de Ediciones y Publicaciones INACAP, 1969.

### Fuentes secundarias

- Anderson, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Fauré, Daniel. Auge y caída del movimiento de educación popular chileno. De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular'. (Santiago, 1964-1994). Santiago: Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, mención Historia de Chile. Universidad de Santiago de Chile, 2011.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- Gajardo, Marcela. Cambios sociales y educación de adultos en Chile: una visión retrospectiva. Santiago: PIIE, 1979.
- Infante, Isabel. La alfabetización y postalfabetización en América Latina y Chile. Santiago: CIDE, 1983.
- Olavarría, Nelson. Estudio comparativo de tres adaptaciones del método sico-social de alfabetización en Chile (1966-1971-1981). Santiago: Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1993.
- Pinto, Julio; Salazar, Gabriel. Historia Contemporánea de Chile III. La economía: Mercados, empresarios y trabajadores. Santiago: LOM, 2002.
- Reyes, Leonora. Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). Santiago: Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Universidad de Chile, 2005.
- UNESCO. El Instituto de Educación Rural. Santiago: 1981.
- Yocelvezky, Ricardo. La democracia cristiana chilena y el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970). México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1987.
- Cortés, Alexis. "Modernización, dependencia y marginalidad: itinerario conceptual de la sociología latinoamericana". Sociologías, N° 14, 2012.

## Anexos

Anexo N° 1: Editoriales relativas a alfabetización en el período 1960 – 1970.

El Siglo	5 de marzo 1962	Comienzan las clases
	28 de abril 1962	El drama de la educación
Las Noticias de Última Hora	15 de abril 1961	La Educación y el futuro de Chile
	20 de junio 1961	La tragedia educacional de Chile
	5 de marzo 1962	Conferencia educacional
	9 de marzo 1962	El drama educacional
	28 de noviembre 1965	El Consejo de Rectores y la Universidad Laboral
	6 de febrero 1965	Reforma de la educación nocturna
La Tercera	9 de agosto 1963	Campañas de alfabetización
	7 de octubre 1963	Campaña de alfabetización
	27 de agosto 1967	Alfabetización de campesinos
La Nación	28 de agosto 1962	La alfabetización: tarea nacional
	6 de agosto 1963	Campaña Nacional de Alfabetización
El Mercurio	10 de enero 1960	La Hora Cultural de Chile
	22 de octubre 1960	El Lastre de Nuestro Analfabetismo
	23 de enero 1961	Las Bases de Nuestra Educación
	8 de marzo 1961	Nuevos Métodos contra el Analfabetismo
	27 de marzo 1961	La Educación y la Información en el Desarrollo Económico
	10 de junio 1961	El Estado de la Educación
	29 de septiembre 1961	La Educación y la Carta de Punta del Este
	30 de septiembre 1961	Educación Fundamental y Reforma Agraria
	19 de noviembre 1961	La Educación pasa primero
	3 de diciembre 1961	Nuevo énfasis en la Educación Pública
23 de enero 1962	La Educación Primaria y la Economía	



	11 de noviembre 1962	Actualidad del Problema Educacional
	30 de junio 1963	La Educación y las exigencias del país
	2 de julio 1963	Causas de Fracaso Educacional
	24 de julio 1963	Alfabetización y recuperación educacional
	2 de agosto 1963	Frutos de la Campaña de Alfabetización
	30 de noviembre 1963	Educación y Producción
	10 de enero 1964	Analfabetismo y política educacional
	19 de julio 1964	La Enseñanza y el Futuro del País
	30 de octubre 1965	Solidaridad en el Plano Educacional